

## **BACHELORARBEIT**

zur Erlangung des Grades „Bachelor of Education“  
an der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam

zum Thema:

### **DIDAKTISCH-METHODISCHE ZUGÄNGE ZUM THEMENFELD ‚NATIONALSOZIALISMUS‘ AUS KONSTRUKTIVISTISCHER PERSPEKTIVE**



Eingereicht bei:

Themenstellerin / 1. Gutachterin: Prof. Dr. Dagmar Klose  
2. Gutachterin: Dr. Irene Diekmann

Eingereicht von:

Susanne Eckler

Eingereicht am:

12. September 2011

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:  
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen  
3.0 Deutschland  
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Online veröffentlicht auf dem  
Publikationsserver der Universität Potsdam:  
URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5768/>  
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-57684](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-57684)  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-57684>

*„Hier stehst Du schweigend,  
doch wenn Du dich wendest,  
schweige nicht.“*

(Inchrift einer Marmortafel im Rosengarten der Gedenkstätte am Bullenuser Damm, Hamburg)

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Einführung in den Konstruktivismus .....	6
2.1	Grundannahmen des Konstruktivismus .....	6
2.2	Konstruktivistische Didaktik .....	8
	Was bedeutet Lernen? .....	8
	Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion.....	11
	Ermöglichungsdidaktik .....	12
3	Welche Bedeutung hat das Thema? .....	13
3.1	Ziele einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ .....	13
3.2	Vergangenheit. Gegenwart. Zukunft? .....	16
3.3	Bedeutung für die Schülerinnen.....	18
3.4	Konstruktivismus in Bezug auf die NS-Geschichte? .....	22
4	Lehren als Lernhinderung? .....	24
4.1	Kommunikation .....	25
4.2	Rolle der Lehrperson .....	26
4.3	Die Lehrerin als politische Person .....	29
5	Betroffene zu Beteiligten machen.....	30
5.1	Grundannahmen .....	30
5.2	Didaktische Prinzipien konstruktivistisch beleuchtet.....	32
	Handlungsorientierung.....	33
	Problemorientierung .....	34
	Projektarbeit.....	35
	Exemplarisches Lernen .....	36
	Fallanalyse und Biographisches Lernen.....	37
5.3	Die Chance von Lernen in Gruppen.....	38
5.4	Emotionen im Lernprozess.....	40

6	Der Einsatz von Methoden in der Auseinandersetzung mit dem NS .....	44
6.1	Einstieg und Themenwahl .....	44
6.2	Konstruktion / Reflexion des eigenen Standpunktes .....	45
6.3	Rekonstruktion .....	46
6.4	Dekonstruktion .....	49
6.5	Präsentation und Auswertung.....	49
7	Grenzen und Probleme konstruktivistischer Didaktik.....	50
8	Fazit .....	53
9	Literaturverzeichnis.....	55

## 1 Einleitung

„Das haben wir nie behandelt!“, berichten viele junge Erwachsene, wenn sie sich an ihre schulische Erfahrung mit dem Thema Nationalsozialismus erinnern. Für einige mag das erschreckenderweise tatsächlich zutreffen, vielen anderen geht es aber eher wie mir: Ich erinnere mich lediglich daran, dass ich zur Vorbereitung auf mein Abitur ein Buch über die Judenverfolgung gelesen habe. Unterrichtsinhalte zum Thema sind gar nicht mehr präsent, ich hätte sogar schwören können, dass wir das Thema in der Schule übersprungen haben. Ein Blick in den Geschichtshefter von damals zeigt heute, warum mich meine Erinnerung täuscht: Eine Aneinanderreihung von Zahlen und dazugehörigen Ereignissen und Schlagworten erstreckt sich bedeutungslos über wenige DIN-A4-Seiten. Diejenigen, die sich an die Schulzeit anders erinnern, berichten stattdessen vielleicht von einem Gedenkstättenbesuch in Auschwitz, der nie besprochen wurde und viel Verwirrung hinterließ. Als Lehrerinnen<sup>1</sup> bewegen wir uns auf einem schmalen Grat zwischen einer zu starken Emotionalisierung des Themas, die nicht selten Sprachlosigkeit, das Gefühl von Handlungsunfähigkeit und Überforderung, unreflektierte Konformität oder totale Abwehr evoziert, und der völligen Abkehr von Emotionen, die sich in der Auflistung von Zahlen, Namen und Ereignissen ausdrückt. Zwischen beiden Polen den „richtigen“ Weg zu finden, ist nicht einfach, zumal es eben *den* richtigen Weg nicht gibt. Zusätzlich wird die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit überhöhten Erziehungszielen stark belastet.

Was in den Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte treten soll, ist in nahezu unzähligen Materialien, Abhandlungen, Arbeitsheften und Unterrichtshilfen aufgelistet und diskutiert. Der Weg zu einer gelungenen Auseinandersetzung, also eine didaktische Reflexion über das *Wie*, ist jedoch in den seltensten Fällen auch nur erwähnt. Ziel dieser Arbeit soll es demzufolge nicht sein, eine neue Materialzusammenstellung, einen Kanon „notwendiger“ Themen zu setzen oder „anwendungsfertige“ Unterrichtspläne zusammenzustellen, sondern nach den Herangehensweisen zu fragen, mit denen wir uns dieser schwierigen Thematik nähern können und zu beleuchten, wie die pädagogische Arbeit gestaltet werden sollte.

In der Geschichtsdidaktik finden wir dazu wenige Auskünfte. Für die Bearbeitung des Themas hat sich eine Beschäftigung mit aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik in Deutschland aber als sehr hilfreich erwiesen, da sie die m.E. derzeit relevanten, praktischen Fragen zur Auseinandersetzung mit NS-Geschichte stellt und eine kritische Reflexion der eigenen Arbeit nicht scheut. Um das *Wie* der pädagogischen Arbeit unter die Lupe zu nehmen, eignet sich die konstruktivistische Pädagogik, weil sie ihren Blick eben genau auf die Art und Weise des Lernens lenkt.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich hier und im Folgenden ausschließlich die feminine Schreibweise. Sofern es nicht ausdrücklich anders angegeben ist, bezeichnet dies alle Geschlechtsidentitäten. Ausgenommen sind Eigennamen und Zitate.

Die konstruktivistische Didaktik kann uns eine wissenschaftliche Grundlage zum Beschreiten des Weges von einem fragend-entwickelnden Unterricht hin zu einem Fragen entwickelnden Unterricht geben. Sie verspricht damit Antworten auf beide anfangs geschilderten Defizite bisheriger schulischer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Eigene Fragen wirken wider dem Vergessen und zugleich einer Überforderung durch Fremdsteuerung entgegen.

Aus diesem Grund ist eine kurze Einführung in den Konstruktivismus und konstruktivistische Didaktikkonzepte an den Anfang dieser Arbeit gestellt. Im zweiten Kapitel wird die Bedeutung des Themas ‚Nationalsozialismus‘ etwas genauer beleuchtet, um anschließend die Rolle der Lehrperson aus konstruktivistischer Perspektive und bezogen auf die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen zu thematisieren. Im zweiten Teil der Arbeit versuche ich, auf Grundlage der vorherigen, eher theoretischen Überlegungen, Konsequenzen für die praktische pädagogische Arbeit zu ziehen und sowohl didaktische Prinzipien, als auch das Lernen in Gruppen und die Rolle von Emotionen im Lernprozess zu problematisieren und auf ihre Anwendungsmöglichkeiten zu prüfen. Darauf aufbauend habe ich einige wenige Methoden ausgewählt, die sich (neben vielen anderen) zur Gestaltung von Lernprozessen und in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als geeignet erwiesen haben. Abschließend war es mir wichtig, auf einige Grenzen und Probleme hinzuweisen, die mir im Laufe der Arbeit begegnet sind und Ansatzpunkte zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema sein könnten.

Mir ist wichtig zu betonen, dass im Folgenden stets nur Denkanstöße und Anregungen gegeben werden können. Die Zugänge zum Thema Nationalsozialismus und die pädagogische Auseinandersetzung damit sind nicht nur für Schülerinnen individuell, sondern natürlich auch für uns als Pädagoginnen. Aus einer konstruktivistischen Position heraus zu argumentieren und gleichzeitig fertige Konzepte liefern zu wollen, wäre absurd. Das meiste kann in dieser Arbeit nur oberflächlich angekratzt werden. Da sich die Pädagogik ebenso wie die Geschichtsdidaktik bisher nur unzulänglich mit einer Aufarbeitung der eigenen Rolle im Nationalsozialismus beschäftigt und wie oben erwähnt bis jetzt auch nur wenige Gedanken zum pädagogischen Umgang mit Themen formuliert hat, denen die Konfrontation mit Armut, Gewalt, Unterdrückung und Leid inhärent ist, stehen wir heute vor einem großen Nachholbedarf. „Dass Auschwitz nie wieder sei“, wird uns nicht in den Schoß fallen, sondern erfordert eine intensive Auseinandersetzung von Geschichtsdidaktikerinnen nicht nur mit dem Thema Nationalsozialismus, sondern vor allem mit ihrer Rolle in der Gesellschaft.

## 2 Einführung in den Konstruktivismus

Im Folgenden werden die grundlegenden gemeinsamen Aussagen der konstruktivistischen Strömung kurz dargestellt um anschließend Überlegungen zur möglichen Ausgestaltung konstruktivistischer Didaktik anzustreben. Dabei sei hier in keiner Weise der Anspruch auf Vollständigkeit gegeben. Konstruktivistische Ansätze können hier nur insoweit beleuchtet werden, wie sie zum grundlegenden Verständnis von Lernprozessen und uns zur Erklärung oder Herleitung von didaktisch-methodischen Zugängen zum Themenfeld Nationalsozialismus dienen.

### 2.1 Grundannahmen des Konstruktivismus

Die Frage nach der Beschaffenheit der Wirklichkeit, die uns umgibt, ist fast so alt wie die Menschheit selbst. Die Suche nach der Wahrheit beschäftigt Erkenntnistheoretikerinnen heute noch. Abgeleitet wird der philosophische Konstruktivismus vom Skeptizismus des 4. Jahrhunderts und über Giambattista Vico, Immanuel Kant und Jean Piaget<sup>2</sup> weitergeführt (vgl. VÖLKELE 2010; 31f). Obwohl der konstruktivistische Ansatz in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen – von der Philosophie über die Soziologie und die Naturwissenschaften – sehr unterschiedlich ausdifferenziert wird, lassen sich doch einige gemeinsame Grundannahmen finden. Paul Watzlawick bringt die grundlegende Frage des Konstruktivismus auf den Punkt: „*Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?*“ (WATZLAWICK 1981). Er rückt damit ab von der Fokussierung auf den *Erkenntnisgegenstand* – also der vermeintlich ‚wirklichen‘ Welt – hin zu der Frage, auf welche *Art und Weise* wir die uns umgebene Wirklichkeit überhaupt wahrnehmen können. Der radikale Konstruktivismus mit Vertretern wie Ernst von Glasersfeld oder Heinz von Foerster geht sogar so weit, dass er die Existenz einer von unseren Beobachtungen unabhängigen, ‚objektiven‘ Wirklichkeit bestreitet. Gemäßigtere Ansätze hingegen vertreten die Position, dass es eine ‚wahre Wirklichkeit‘ geben kann, diese uns aber aufgrund der Beschränktheit unserer Wahrnehmung nie zugänglich sein wird. Gemeinsam ist jedoch allen, was Rolf Arnold auf den Punkt bringt: „Wir nehmen unsere Wirklichkeit nicht wahr, wie sie ist, sondern wie sie uns erscheint.“ (ARNOLD/SIEBERT 2003; 83) Jede Beobachterin ist demnach auch Bestandteil der Welt, die sie beobachtet. Der Konstruktivismus bricht damit grundlegend mit der tradierten Anschauung, der Mensch stünde der Natur als unabhängiger Beobachter gegenüber.

Die neurobiologische Begründung für diese philosophische Erkenntnistheorie lieferten Humberto Maturana und Francisco Varela. Ihre Forschungen und weitere Erkenntnisse der Hirnforschung führten dazu, dass der konstruktivistische Ansatz eine immer stärkere naturwissenschaftliche Fundierung erhielt. In Anlehnung an die Systemtheorie Maturanas und Varelas, die vor allem die Organisation biologischer Systeme in den Blick nimmt, bedient sich nun auch der Konstruktivismus system-

---

<sup>2</sup> Jean Piaget lässt sich originär nicht in die Reihung von Philosophinnen aufnehmen, er gründet seine pädagogischen Konzepte aber auf den philosophischen Konstruktivismus und ergänzt ihn damit an einigen Stellen sinnvoll.

theoretischer Begrifflichkeiten und Erklärungsansätze. Diesem Ansatz nach nehmen wir unsere Umwelt nicht beliebig wahr, unsere Konstruktionen werden durch unser Gehirn, das autopoietisch, operational geschlossen und selbstreferenziell arbeitet, strukturell determiniert. Autopoiese bezeichnet den Prozess der Selbstorganisation des Hirns. Operationale Geschlossenheit beschreibt den Umstand, dass wir keinen direkten „Draht“ zur Außenwelt haben, also nur vermittelt durch unsere Sinnesorgane wahrnehmen können. Durch die Selbstreferenzialität des Systems werden die Informationen auf Grundlage der bereits vorhandenen kognitiven Strukturen verarbeitet und mit Deutungen versehen. Unsere Beobachtungen werden also durch unser Hirn vorstrukturiert (vgl. SIEBERT 2003B; 20, SIEBERT 2003C; 29 und BÜSER 2003; 27f). Trotz der operationalen Geschlossenheit sind wir als Systeme über unsere Sinnesorgane jedoch offen für Anregungen aus der Umwelt (vgl. BÜSER 2003; 27). Äußere Einflüsse, Ereignisse oder Situationen haben demzufolge nicht *direkte* Auswirkungen, sondern können im System nur Veränderung auslösen. Welche Veränderung eintritt, kann nur das Subjekt selbst bestimmen (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 97).

Wesentlich für den systemtheoretischen Ansatz ist darüber hinaus die Abkehr von der Kausalität, also der Annahme, es gäbe in komplexen Systemen lineare Ursache-Wirkungs-Verhältnisse. An diese Stelle tritt die Idee der Zirkularität, d.h. Ursache und Wirkung bedingen sich zirkulär, wodurch notwendigerweise eine Dynamik entsteht (vgl. Reich 2010; 26). „Beobachtungen, Wissen, Denken, Handeln lassen sich nicht linear, monokausal, sondern nur zirkulär, interdependent begreifen.“ (SIEBERT 2003; 12). In Bezug auf die Zirkularität von Kommunikation und Beziehungen spricht man auch von einem interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. REICH 1998; 20 und REICH 2010).

Die Einsicht, dass der Mensch nun wegen seiner Strukturdeterminiertheit Signale von außen lediglich auf Grundlage seiner inneren Struktur verarbeiten kann, führt zu der Annahme, dass jeder Mensch sich seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Diese Konstruktionen sind jedoch nicht beliebig, sondern folgen dem Prinzip der Viabilität (=Gangbarkeit), was bedeutet, dass Konstruktionen so lange aufrechterhalten werden, solange sie ‚passen‘ und zum Überleben taugen. In der Gesellschaft ist die Viabilität von Konstruktionen zudem durch Normen bestimmt, die in Deutungsgemeinschaften ausgehandelt werden (Viabilität zweiter Ordnung; vgl. SIEBERT 2003C; 14). Diese Deutungsgemeinschaften entstehen auf der Grundlage einer strukturellen Kopplung zwischen den individuellen Systemen, die dabei ihre jeweilige Identität bewahren. Das Prinzip der Selbstreferenz beeinflusst den Austausch zwar, macht ihn aber nicht unmöglich. Durch die gemeinsame Beziehung kann die Struktur beider Systeme verändert werden (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 115ff). Die Voraussetzung für den Austausch bildet die Kommunikation. Ihr kommt also eine fundamentale Bedeutung in Bezug auf das menschliche Bewusstsein zu, sodass im Abschnitt 4.1 die Funktion von Kommunikation im Lehr-Lern-Prozess nochmal genauer beleuchtet werden soll.

Die Ähnlichkeit der gemeinsamen Deutungen entsteht durch die bereits vorhandene Zugehörigkeit zu Deutungsgemeinschaften (z.B. der Gattung Mensch, Kulturkreisen, Interessensgruppen,...), sodass wir über ähnliche WahrnehmungsfILTER verfügen, die einen Austausch erleichtern (vgl. BRÜGELMANN 1997; 181f).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die „Konstruktion von Wirklichkeit eine zeitgebundene, lokale, ethnisch geprägte, sozial und kulturell bedingte Sichtweise darstellt, deren Wahrheit stets relativ im Blick auf diese Herkunft bleibt. [...] Zugleich betont der Konstruktivismus, daß im Machen, im Herstellen und eigenem Tun die Wurzel menschlicher Welterfahrung und -aneignung steckt“ (REICH 1998; 20). Konstruktionen sind also Tätigkeit (Prozess der Verarbeitung von Information) und Produkt (Ergebnis der Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung) zugleich (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 31). Dabei steuert unsere Wahrnehmung unser Verhalten und umgekehrt: Das Verhalten steuert die Wahrnehmung (vgl. SIEBERT 2003; 11).

## 2.2 Konstruktivistische Didaktik

Anschließend an die konstruktivistische Erkenntnistheorie haben sich verschiedene Strömungen von konstruktivistischer Didaktik entwickelt. Führende Vertreter sind hier beispielsweise Kersten Reich, Horst Siebert oder Rolf Arnold, die den Ansatz einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik vertreten. Klaus Holzkamp und Edmund Kösel rücken das Subjektwissenschaftliche Lernen bzw. die Subjektive Didaktik in den Vordergrund (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 71 und JANK/MEYER 2009; 292ff). Arnold und Siebert gehen dabei sehr viel stärker als andere Vertreterinnen auf den neurobiologischen Ansatz ein, Reich konzentriert sich mehr auf Kommunikationstheorien und die Beziehungsebene im Lernprozess. Die Ansätze von Arnold und Siebert entstammen der Erwachsenenpädagogik, lassen sich jedoch mit nur wenigen Einschränkungen in die Schulpädagogik übernehmen.

Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie die vorherrschenden Didaktikkonzepte kritisieren, deren Basis in der Regel ein mechanistisches Welt- und Menschenbild ist. Das Subjekt im Lernprozess wird immer noch zu häufig übersehen und die Illusion, Lernprozesse seien ‚machbar‘ und beherrschbar, überschattet und behindert die tatsächliche subjektive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand. Stattdessen sollte das oberste Ziel eines Lernprozesses die Entwicklung einer Beobachterinnenvielfalt und die eigene, kritische Verarbeitung von Wirklichkeit sein (vgl. REICH 1997; 74ff).

Die Überlegungen zu einer konstruktivistischen Didaktik sollen gleichzeitig auch als Basis für die folgenden Kapitel dienen.

### Was bedeutet Lernen?

Obwohl Lernprozesse individuell sehr unterschiedlich ablaufen und von individuellen Aneignungsstrategien und Konstruktionsprozessen geprägt sind, verlaufen sie doch intersubjektiv aufgrund

unserer Gattungszugehörigkeit ähnlich und sind biologisch begründbar. Aus konstruktivistischer Perspektive lassen sich folgende Merkmale von Lernprozessen festhalten:

### *(1) Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess*

Ebenso wie die Wahrnehmung ist auch das Lernen ein Konstruktionsprozess in unserem autopoietischen, operational geschlossenen und selbstreferenziellen System. Physikalische Ereignisse haben für sich keine Bedeutung, sie muss ihnen erst durch eine Verarbeitung im Gehirn zugewiesen werden. Daraus folgt, dass Bedeutungen, Wissen und Lerninhalte im Lehr-Lern-Prozess nicht direkt von einer Person auf eine andere übertragen werden, sie müssen in jedem Gehirn neu in einem aktiven Prozess konstruiert werden (vgl. ROTH 2009; 58f). Lernen ist also nicht ‚machbar‘, sondern kann nur angeregt (perturbiert) werden. Perturbationen sind „Störungen“, d.h. Einwirkungen der Umwelt auf das System, die kognitive Prozesse auslösen können, aber nicht zwingend verursachen (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 118). Welche Auswirkungen diese Perturbationen tatsächlich auf den Lernprozess des Individuums haben, kann demzufolge nur von diesem selbst bestimmt werden. Als komplexe Abläufe können Lernprozesse nicht allein durch didaktische Interventionen gesteuert werden. Lernen ist also „zum großen Teil Interpretation, Deutung, Bedeutungszuschreibung und damit nicht lediglich Erwerb und Speicherung von Wissensbeständen. [...] Lernen ist die selbstgesteuerte (=autopoietische) Konstruktion viabler Wirklichkeiten, die aber nicht isoliert, sondern in Kontexten stattfindet.“ (SIEBERT 2003B; 17, 20). Dabei setzen sich komplexe Lernvorgänge aus mehreren Aktivitäten zusammen: „aus sinnlichen Wahrnehmungen des Sehens, Hörens, Riechens, aus Kognitionen, Emotionen und psychomotorischen Fähigkeiten“ (ebd.; 13). Informationen werden verarbeitet, vorausgesetzt sie erscheinen:

- „relevant, d.h. bedeutsam, sinnvoll
- viabel, d.h. praktisch, hilfreich, nützlich
- neu, d.h. nicht redundant
- anschlussfähig, d.h. in ein vorhandenes kognitives System integrierbar“ (ARNOLD/SIEBERT 2003; 113)

Das bedeutet, dass Information erst in unserem Gehirn zu einem bedeutungsvollen Lerninhalt gemacht wird und die Entscheidungen über die Verarbeitung von jedem Individuum selbst getroffen werden müssen.

### *(2) Lernen basiert immer auf Vernetzungen*

Die oben erwähnte Anschlussfähigkeit ist notwendig für die Integration von neuem Wissen in bereits vorhandene kognitive Strukturen. „Damit physikalische Ereignisse überhaupt als bedeutungstragende Zeichen, als Sprachsymbole, erkannt werden können, muss das Gehirn des Empfängers über ein entsprechendes Vorwissen verfügen.“ (ROTH 2009; 59) Existiert das Vorwissen nicht, kann auch keine Bedeutungszuschreibung stattfinden. Hüther beschreibt den Integrationsprozess von altem und

neuem Wissen als „produktive Unruhe“ (HÜTHER 2009; 202). Neue Informationen und Gefühle, neues Wissen und neue Erfahrungen müssen also an vorhandene kognitive Strukturen anknüpfen und diese umgestalten – es wird nicht nur aufgenommen, sondern aktiv verarbeitet. Lernen ist somit abhängig von der Wahrnehmung des Lernenden (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 52).

„Systemisches Denken ist komplementäres Denken, kein dualisierendes Entweder-oder-Denken, kein Schwarz-Weiß-Denken, sondern ein Denken in Mehrdeutigkeiten. [...] Komplementäres Denken ist ergänzendes, relativierendes Denken, zu dem Urteilsvorsicht und Verzicht auf absolute Wahrheitsansprüche gehören. [...] Ein entsprechendes komplementäres, vernetztes Lernen verknüpft Thesen mit Antithesen, Altes mit Neuem, Alltagswissen mit theoretischem Wissen, eigene Erfahrungen mit Erfahrungen anderer, Begriffe mit Beispielen, Bilder mit Kommentaren, Aktionen mit Reflexionen, Emotionen mit Kognitionen, Visionen mit Realitäten, Ursachen mit Wirkungen, Theorie mit Praxis, Eigeninteressen mit Gruppeninteressen, Argumente mit Gegenargumenten.“ (SIEBERT 2003c; 41f)

Das Denken in Mehrdeutigkeiten, das eine Basis für die Toleranz von verschiedenen Wirklichkeitsdeutungen bereiten kann, spielt in Bezug auf eine demokratische und tolerante Erziehung eine besondere Rolle. Zum einen sind Lehrerinnen dazu angehalten, die Wirklichkeitskonstruktionen ihrer Schülerinnen anzunehmen, zum anderen bekommen Schülerinnen die Möglichkeit, die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Toleranz und Akzeptanz zu erfahren. In Bezug auf die Didaktik lässt sich feststellen, dass der Lernprozess *mit* dem System stattfindet, d.h. mit Erfahrungen, Interessen und Fragen der Subjekte arbeiten muss (vgl. ARNOLD 1995; 11).

### *(3) Lernen wird durch Differenzerfahrungen ausgelöst*

In der Beschäftigung mit einem neuen Lerngegenstand muss die Unzulänglichkeit des Vorgelernten bewusst und als Problem erkannt werden, um zu intrinsischer Motivation zu führen. Dabei ist wichtig, dass die empfundene Beeinträchtigung durch Lernhandeln überwindbar sein muss. Um einen Gegenstand als Lerngegenstand zu übernehmen, muss die expansive Lernbegründung (intrinsische Motivation) dominieren. Defensive Lernbegründungen, wie Bewertungsdruck, führen eher zu Vermeidungshandeln (vgl. HOLZKAMP 1995; 214f). „Lernen muss als positive Anstrengung empfunden werden.“ (ROTH 2009; 65)

Die Diskrepanz zwischen neuer Wahrnehmung bzw. Anforderung und bisheriger Erwartungsstruktur bildet also den Motor des Lernens. „Die Um- und Neukonstruktion geschieht vor allem dann, wenn sich diese Informationen für die Praxis bzw. die aktuelle Lebenssituation als relevant und hilfreich erweisen.“ (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 75)

Kommunikation über die eigenen und fremde Konstrukte kann Differenzen aufdecken und Lernprozesse anstoßen bzw. befördern (vgl. SIEBERT 2006; 96). Die Bedeutung von zirkulärer Interaktion für das Lernen wird hier besonders deutlich.

(4) „Lernen ist immer selbst gesteuert“ (SIEBERT 2003B)

Da Lernen nicht von außen instruiert werden kann, weist Siebert darauf hin, dass der Begriff des ‚selbst gesteuerten Lernens‘ aus neurowissenschaftlicher Sicht eine Tautologie darstellt (SIEBERT 2003c; 51). Da, wie oben bereits festgestellt, Lernen die aktive Aneignung und Integration neuen Wissens in vorhandene kognitive Strukturen ist, kann Lernen nicht diktiert oder determiniert werden. In der Psychologie und der Didaktik wurde der Begriff des ‚Selbstgesteuerten Lernens‘ mit Konzepten hinterlegt, die im Wesentlichen darauf abzielen, die Verantwortlichkeit der Lernenden für ihren eigenen Lernprozess zu stärken. Lernende müssen sich dafür eigene Methoden aneignen, die selbstständiges Erschließen, Systematisieren und Aneignen von Wissen ermöglichen (vgl. ARNOLD 1995; 5). Die Schülerinnen müssen demzufolge lernen, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten, um daraus Schlüsse für eine eventuelle Änderung oder Anpassung der eigenen Lernstrategien abzuleiten. Der Prozess der Selbstbeobachtung heißt „Beobachtung zweiter Ordnung“ oder „Metakognition“ (vgl. SIEBERT 2003B; 19). Dieses Konzept nimmt eine potentielle Fähigkeit an, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu können (vgl. LEUTNER/LEOPOLD 2003; 43). Die Schülerinnen werden also aus der entmündigenden Fremdsteuerung befreit und in einer autonomen Selbststeuerung begleitet. Die Abgrenzung der Begrifflichkeit des ‚selbstgesteuerten Lernens‘ zu ‚selbstbestimmtem‘ oder ‚selbstorganisiertem‘ Lernen ist in der Wissenschaft umstritten, häufig werden die Begriffe auch synonym verwendet.

Im Folgenden seien zwei praxisorientierte, sich ergänzende Anwendungsansätze vorgestellt: Kersten Reich konzentriert sich dabei eher auf die Tätigkeit des lernenden Subjekts und die Prozesse der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Rolf Arnolds ‚Ermöglichungsdidaktik‘ nimmt die Rolle der Lehrperson als ‚Ermöglicherin‘ stärker in den Blick.

### Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion

*„Wir sind Erfinderinnen unserer Wirklichkeit“*

Das Erfinden der eigenen Wirklichkeit basiert im Wesentlichen auf Eigenaktivitäten: Neues Wissen selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, in eigene Konstruktionen überführen und die Bedeutung für unsere individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren. Dafür ist eine Kombination von Konstruktionsarbeit und einer wertschätzenden Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden notwendig (vgl. REICH 2010B). Durch das Erleben des eigenen Konstruktionsprozesses kann ein Prozess der Selbstermächtigung in Gang gesetzt werden (vgl. REICH 1997; 80). Reich postuliert in diesem Zusammenhang „So viel Konstruktion wie möglich“. Das heißt, dass Unterricht sich nicht nur auf eine Wiedergabe von Rekonstruktionen beschränken darf und die Konstruktionsfähigkeit der Lernenden vor die Übernahme fremder Expertinnenkonzepte rückt. Dabei fließt intuitives und assoziatives Wissen in den Konstruktionsprozess ein. Die eigenen Konstruktionen bilden die Basis der eigenen Weltanschauung (vgl. REICH 2010; 121ff). Es ist wichtig zu betonen, dass wir in unseren

Konstruktionen nicht völlig frei, aber auch nicht vollständig von Strukturen determiniert sind. Rekonstruktionen wirken immer in unseren Konstruktionsprozess mit ein. Inwieweit wir offen für Veränderungen sind, ist von System zu System unterschiedlich (vgl. REICH 2010; 168ff).

*„Wir sind die Entdeckerinnen unserer Wirklichkeit“*

„Lernen als Rekonstruktion ist kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe, sondern ein aktiver Aneignungsprozess, der das Angeeignete immer aus der Sicht des Lerners modifiziert, bricht, verändert – insgesamt rekonstruiert, aber dabei auch im Blick auf das Individuum notwendig neu konstruiert.“ (REICH 2002; 165) Rekonstruieren soll also nicht passiv machen, sondern ist ein ebenso aktiver Vorgang wie der der Konstruktion. Rekonstruktion meint nicht Reproduktion, sondern das Nachentdecken der Erfindungen anderer, das Beleuchten der Motive anderer Erfinderinnen und ggf. die Einarbeitung ihrer Konstruktionen in die eigenen. Hierbei gilt: „Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“ (REICH 2010; 133). Die Gefahr, dass mächtige Konstruktionen der Wissenschaft die Freiheiten junger und unerfahrener Konstrukteurinnen entwerten, scheint bei einem Überfluss an eingesetzten Rekonstruktionen zu hoch. „Eine praxisbezogene Hilfe könnte hier nur ein System des Lernens schaffen, in dem Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation von Lernen und Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung gestärkt wird.“ (REICH 1997; 85)

*„Es könnte auch noch anders sein – Wir sind Enttarneninnen unserer Wirklichkeit“*

Die dekonstruktivistische Perspektive soll nicht als destruktive verstanden werden. Es geht vielmehr darum, den Blick für die Auslassungen zu schärfen, andere Blickwinkel in Betracht zu ziehen und Möglichkeiten zur Kritik, Erweiterung, Aufhebung und Verwerfung von Konstruktionen zu bieten, um vor der blinden Übernahme oder der bloßen Anpassung an Bestehendes zu schützen (vgl. REICH 2010b und REICH 2002; 166).

Die Wichtigkeit der Dekonstruktion nimmt in einer Zeit, in der man mit stereotypen, unreflektierten Rekonstruktionen geradezu überschwemmt wird, enorm zu (vgl. REICH 1997; 87). Eine Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmtheit kommt ohne den Schritt der Dekonstruktion also nicht aus.

### Ermöglichungsdidaktik

Arnolds Ansatz der Ermöglichungsdidaktik entstammt, wie oben erwähnt, aus der Erwachsenenpädagogik, ist im Wesentlichen jedoch auf die Schulpädagogik übertragbar. Auch Schülerinnen sind Menschen mit eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen, keine unbeschriebenen Blätter. Das Konzept des vernetzten Lernens, auf dem Arnolds Ermöglichungsdidaktik basiert, ist also auch in der Schulpädagogik anwendbar. Die Ermöglichungsdidaktik fügt sich in den konstruktivistischen Ansatz ein: „Ermöglichungsdidaktik weiß von der nicht unmittelbaren Beeinflussbarkeit autopoietisch, geschlossen und selbstreferenziell agierender Systeme und versucht nicht länger, diesen „ärgerlichen Sachverhalt“ durch Mehr-desselben-Raffinements zu überspielen.“

Sie nimmt vielmehr die Logik der Selbstreferenzialität ernst und versteht sich als eine Didaktik der Vielfalt, Nicht-Linearität und Wechselbezüglichkeit in Lehr-Lern-Prozessen.“ (ARNOLD 2007B; 81) „Nebenwirkungen“, d.h. unplanbare Schülerinnenaktivität, wird nicht mehr als etwas „Bedauerliches“ empfunden, sondern kreativ und produktiv genutzt.

In Abgrenzung zur Erzeugungsdidaktik bzw. Vermittlungsdidaktik, die „technokratisch-mechanistische Vorstellungen vom Zusammenhang von Lehren und Lernen“ (Arnold 2007b; 36) hat und ein Lernen im Gleichschritt provoziert, löst sich die Ermöglichungsdidaktik von der scheinbaren Klarheit und Sicherheit mechanistischer Konzepte. Eberhard Meuler drückt es wie folgt aus: „‘Vermittlung‘ aufzugeben heißt, Abschied zu nehmen von den uralten pädagogischen Vorstellungen und Machbarkeitsfantasien: davon, andere erziehen zu wollen, im anderen den Zögling zu sehen, seine Defizite als Lehr- und Lernanlässe zu betrachten. Nehme ich den anderen als selbstverantwortliches Subjekt seines Lebens und Lernens, verbietet mir die Achtung vor seiner Würde ein Belehren und Bekehren.“ (zit. nach ARNOLD 2007B; 34) Ziel eines Lernprozesses ist dann nicht mehr das Behalten möglichst vieler abprüfbarer und vorgegebener Informationen, sondern der Aufbau flexibel nutzbaren und intelligenten Wissens. Voraussetzung dafür sind kommunikative und ergebnisoffene Lernprozesse. Lehre soll den Anlass zum Denken geben – einen Wissensaufbau ermöglichen. Die Lehrerin wird zur Ermöglicherin von Lernprozessen, ihre Verantwortlichkeit liegt v.a. in der Schaffung von ‚Selbsttätigkeitsräumen‘ und Aneignungschancen. Sie begleitet die Entwicklung selbst gesteuerten Lernens, wobei die Entscheidung über Lernbedürfnisse, Motivation und Zielsetzung beim lernenden Individuum verbleibt (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 95ff).

### 3 Welche Bedeutung hat das Thema?

Nehmen wir die konstruktivistische Didaktik als Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen, ist es zunächst sinnvoll zu beleuchten, welche Faktoren *vor* dem eigentlichen Lernprozess im Unterricht stehen.

#### 3.1 Ziele einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘

Bevor wir ein Thema für den Unterricht aufbereiten können, müssen wir erst die Ziele klären, die wir verfolgen. Dabei sind wir als Lehrerinnen in unseren Zielsetzungen nicht autonom, sondern an Vorgaben von Schule und Gesellschaft gebunden. Nicht zuletzt spielt unsere eigene Sozialisation, unsere Wahrnehmung und Einstellung zum Lerngegenstand eine entscheidende Rolle, sodass wir um den Prozess der Selbstreflexion nicht herumkommen.

##### *Erziehung zur Mündigkeit*

„Jede Debatte über Erziehungsziele ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole.“ (ADORNO 1966; 88) Der Radiovortrag ‚Erziehung nach Auschwitz‘ ist

wohl einer der meist zitierten in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dessen Ausdruck im Holocaust<sup>3</sup>. Nicht selten wird er zur Legitimation eines normativen Demokratieverständnisses im Sinne ‚demokratischer Werteerziehung‘ missbraucht. Adorno geht es jedoch nicht um eine blinde Übernahme juristisch geregelter Grundgesetze, sondern vielmehr um eine Erziehung zur Mündigkeit, die von jeglicher unreflektierter Identifikation Abstand nimmt. „Solcher Besinnungslosigkeit ist entgegenzuarbeiten, die Menschen sind davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. *Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.*“ (ADORNO 1966; 90)

Er betont vor allem die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen, die Auschwitz möglich gemacht haben und verbindet damit eine Beschäftigung mit den Täterinnen, denn ausschließlich sie – nicht die vielfokussierten Opfer – sind Schuld an den Verbrechen. Es gilt also, die Mechanismen aufzuklären, die Menschen zu Täterinnen und Zuschauerinnen<sup>4</sup> werden ließen, um einer möglichen Wiederholung entgegenzuwirken (vgl. ADORNO 1966; 103f).

„Die Forderung zur Mündigkeit scheint in einer Demokratie selbstverständlich. [...] Demokratie beruht [jedoch] auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen.“ (ADORNO 1969; 133)

Ein mechanistisches Menschenbild, das sich in der heutigen Didaktik von Linearität und Kausalität in der Machbarkeitsphantasie von Lernprozessen niederschlägt, kann eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ nur auf mechanistischer Ebene begreifen und muss somit langfristig zwangsläufig scheitern, weil eine solche Didaktik nicht zum Erlernen kritischen Urteilens taugt.

#### *Historisches Wissen ausbilden*

Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand bildet in der Regel bereits vorhandenes Wissen, dass in der Beschäftigung in einen neuen Kontext gesetzt werden kann.

Der Prozess des Reframings beschreibt die Umdeutung – das In-einen-neuen-Rahmen-setzen – von bereits vorhandenen Konstruktionen (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 117f). Aufgabe schulischer Bildung ist also auch immer die Bereitstellung von Grundlagenwissen, um den Schülerinnen eine Kontextualisierung ihres Vorwissens zu ermöglichen. „Aus der Geschichte lernen zu wollen, bedeutet, sie kennenlernen zu müssen (HEYL 1992; 227).“ Demzufolge fordert Matthias Heyl, dass eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ zunächst eine ‚Erziehung über Auschwitz‘ bedeuten müsse. Die Schülerinnen sollen nachvollziehen können, wie Handlungsspielräume beschaffen waren, und Kategorien zur Beurteilung damaliger und eigener moralischer Entscheidungen entwickeln und diese auf ihr eigenes Handeln beziehen (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 62). Bezugnehmend auf Adorno ist dafür die grundlegende Einsicht

---

<sup>3</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Holocaust‘, ‚Auschwitz‘ und ‚Shoah‘ vergleiche Giorgio AGAMBEN „Was von Auschwitz bleibt: Das Archiv und der Zeuge“ (2003); Kapitel 1 und Matthias HEYL 1992; 219ff.

<sup>4</sup> Zum Konzept der Gliederung in Täterinnen, Opfer und Zuschauerinnen vgl. Raul HILBERG „Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945“ (1992), wobei die neuere Forschung, die sich dieses Konzeptes bedient, die „Grauzonen“ stärker hervorhebt.

in die gesellschaftlichen Strukturen des nationalsozialistischen Systems notwendig, wobei die Verhältnisse vor 1933 und nach 1945 nicht aus dem Blick verloren werden dürfen. Die Komplexität dieses Systems und seiner Akteurinnen stellt uns dabei vor beträchtliche Herausforderungen.

Bildungsinhalte werden häufig in kleine, leicht verdauliche Häppchen zerlegt, die den Kern des Problems aber verschleiern (vgl. KAINDL 2009; 146). Diese Herangehensweise unterschätzt die Fähigkeit der Schülerinnen, sich komplexe Inhalte anzueignen und häufig liegt in der Komplexität eines Problems auch erst der Anreiz, sich mit ihm auseinanderzusetzen (siehe „Problemorientierung“ in Kapitel 5.2).<sup>5</sup>

### *Erinnern und Gedenken*

Ziel der pädagogischen Arbeit sollte laut Heyl auch sein, die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus weiterzugeben und wach zu halten. Die Erinnerung an die Opfer steht damit dem Ziel der Nationalsozialistinnen, nämlich der totalen Auslöschung jüdischer Geschichte, entgegen (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 73). Wesentliche Vermittlerinnen<sup>6</sup> dieser Erinnerung bilden Gedenkstätten, die uns demzufolge nicht nur als Lernorte, sondern auch als Gedenkorte interessieren sollten.

Wie Lernen und Gedenken sinnvoll miteinander verknüpft werden kann, zeigt die Gedenkstätte am Bullenhuser Damm in Hamburg. Im Keller der ehemaligen Schule, die als Außenlager von Neuengamme diente und Ort des Sterbens für 20 jüdische Kinder und mindestens 24 sowjetische Häftlinge war, befindet sich seit 2011 (endlich!) eine kleine Ausstellung, die durch den gelungenen Einsatz von Medien und haptisch-anregenden Elementen zur Beschäftigung anregt. Gleichzeitig haben Schülerinnen einen Raum im Keller in Gedenken an die 20 jüdischen Kinder gestaltet – ein Mahnmal, das sehr offen und bewegend zum Gedenken einlädt, es aber nicht aufzwingt. Der auf dem ehemaligen Schulhof angelegte Rosengarten bietet Stille und Raum zum Schweigen, öffnet sich dabei aber für alle Besucherinnen. Er macht betroffen, ohne überwältigend zu sein.

### *Legitimation von Erziehungszielen?*

Nicht zu Unrecht stellt Christina Kaindl die Frage, inwieweit das Setzen von Zielen für andere überhaupt legitim ist, wenn wir davon ausgehen, dass Lernprozesse nach den Zielsetzungen der Lernenden gestaltet werden sollten, um überhaupt wirksam und nachhaltig umgesetzt zu werden. Klaus Holzkamp spricht von „pädagogischen Sonderveranstaltungen“, die schulischer Alltag sind, und versuchen eigene (im Idealfall gut gemeinte) Ziele den Lernenden mit Tricks oder Macht überzustülpen und einer Entmündigung des Subjekts Vorschub leisten (vgl. KAINDL 2009; 135). Wir geraten damit in ein pädagogisches Dilemma, denn bereits die Erziehung zur Mündigkeit, zur Emanzipation, ist ein von

---

<sup>5</sup> Auf eine ausführliche Auflistung von möglichen Themen, die im Unterricht behandelt werden können und vielleicht auch sollten, möchte ich hier jedoch verzichten, da die Auswahl der Inhalte im Wesentlichen von den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen abhängig ist. Matthias HEYL und Ido ABRAM (1996) bieten für den Themenkomplex Nationalsozialismus und Holocaust eine gute und durchdachte Materialgrundlage.

<sup>6</sup> ‚Vermittlerin‘ bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht den Bezug zur Vermittlungsdidaktik, sondern die Funktion als Brücke in die Vergangenheit.

außen an das Subjekt herangetragenem Erziehungsziel. Ein möglicher Ausweg besteht in der Reflexion, Offenlegung und Diskussion von Zielen. Nur so können Schülerinnen überhaupt in die Lage versetzt werden, sich bewusst für die Annahme oder Ablehnung von Lernzielen (die dann nicht mehr nur Lehrziele sind) zu entscheiden. Es geht also nicht darum, ein tolles Schauspiel zu inszenieren, dem im Zweifelsfall sogar einige Schülerinnen interessiert folgen, um am Ende doch nur unsere vorgefertigten Meinungen zu übernehmen. Nichtsdestotrotz ist es ein grundsätzliches Anliegen, die Bewertung der NS-Verbrechen als moralisch falsch zu vermitteln. Dies widerspricht jedoch dem theoretischen Grundsatz eines ergebnisoffenen Lernprozesses. Es muss also eine Balance zwischen den beiden Polen gefunden werden, woraus folgt, dass unsere Meinungen, Einstellungen und Bewertungen zur Diskussion stehen müssen und wir keine vorgefertigten Antworten präsentieren dürfen, sondern Fragen anregen müssen (vgl. JELITZKI/WETZEL 2010; 226). Die Annahme, die Bewertung der NS-Verbrechen sei nicht diskussionswürdig, weil ihre Verurteilung bereits gesellschaftlicher Konsens wäre (was er nicht ist!), kann nur in eine Sackgasse führen, da die Jugendlichen übergangen würden und eine eigene Urteilsbildung nicht stattfinden könnte.

#### *Fazit?*

Erziehungsziele müssen zur Diskussion gestellt werden, um die Möglichkeit der Annahme oder Ablehnung zu eröffnen. Wenn Ziele nicht übergestülpt werden, sondern diskutiert und angenommen wurden, können sie als legitim bezeichnet werden. Dies erfordert jedoch Transparenz, Offenheit und vor allem eine Selbstreflexion aller Beteiligten. Eine grobe Zielsetzung öffnet den Diskurs stärker zu den Schülerinnen hin und ermöglicht ihnen mehr Freiräume für eigene Zielfindungen, als ein sehr feines Zielraster. Wichtig ist darüber hinaus, keine fertigen, verbindlichen Lehren aus Auschwitz präsentieren zu wollen. Zum einen gibt es schlichtweg keine allgemeinen Lehren, die für alle akzeptabel wären (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 26), zum anderen stoßen die Vermittlung scheinbar fester Lehren und ritualisiertes, instrumentalisiertes Gedenken auf Ablehnung seitens der Schülerinnen (vgl. HOFER 2007; 363).

Die Beschäftigung mit NS-Geschichte sollte vor allem die Möglichkeit zur Teilhabe an aktuellen geschichtskulturellen und politischen Diskursen zum Ziel haben. Wir können Jugendliche nicht anweisen, sich demokratisch zu engagieren, aber wir können ihnen die Möglichkeit dazu eröffnen, indem sie sich in der Schule entsprechende Fähigkeiten aneignen und das Wertvolle an demokratischen Sozialformen selbst erfahren können.

### **3.2 Vergangenheit. Gegenwart. Zukunft?**

Jede Auseinandersetzung mit der Geschichte ist von Gegenwartsfragen bestimmt, da unsere Beobachterinnenposition von unserem gegenwärtigen Standpunkt abhängig ist. Interpretationen der Geschichte sind also immer zeit- und standortgebunden und können sich dementsprechend ändern.

Für Schülerinnen bedeutet das, dass sie ein recht hohes Maß an Konstruktionsfreiheit haben und ihre individuelle Sicht auf Geschichte und ihre Bewertungen wertvoll und bedeutsam sind. Die Geschichte – und insbesondere Auschwitz! – sollte dabei aber nicht als Negativfolie für gegenwärtiges und zukünftiges politisches Handeln missbraucht werden, um „Lehren im Sinne einer Abkehr von menschenverachtenden Denk- und Handlungsweisen ziehen zu können.“ (HAUG/THIMM 2007; 9) „Die Herausforderung [...] auf der Ebene der Bildungsziele liegt darin, die grundlegende demokratische Wertorientierung in der Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust zu verdeutlichen, ohne jedoch die Geschichte so darzustellen, als münde sie zwangsläufig in die Achtung von Menschenrechten und Demokratie.“ (HAUG/THIMM 2007; 9)

Nicht selten wird der Anspruch formuliert, durch die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus zu einer Verbesserung der Gegenwartsgesellschaft beizutragen. „Folgerichtig werden aktuell virulente Fragen von Toleranz gegenüber bestimmten sozialen Gruppen, Zivilcourage im Alltag oder das Einstehen für die Menschenrechte direkt oder indirekt zum Thema gemacht.“ (GEIBLER-JAGODZINSKI/HAUG 2009; 322) Diese Aktualisierungen bergen jedoch die Gefahr der schiefen Analogien, die entweder zur Verharmlosung der aktuellen Problemlagen („Das ist alles noch nicht so dramatisch wie damals...“) beitragen und damit eine Verweigerung von aktuellen Handlungsoptionen provozieren oder die Verbrechen des Nationalsozialismus bagatellisieren (vgl. SCHEURICH 2010; 439). Die Problematik verschärft sich vor dem Hintergrund, dass es Schülerinnen erfahrungsgemäß schwer fällt, die Gegenwartsabhängigkeit historischer Konstruktionen zu verstehen. Geschichte verschmilzt häufig zu einem ominösen ‚Früher‘, wobei gegenwärtige Verhältnisse in die Vergangenheit übertragen werden (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 29f).

Falsche Aktualisierungen befördern diese Probleme eher, als dass sie zu ihrer Lösung beitragen. Um die Gefahr und den Schrecken aktueller Nazi-Übergriffe zu erkennen und zu thematisieren, benötigt es aber nicht zwingend der NS-Geschichte. Die Motive, Handlungsspielräume und gesellschaftliche Bedingungen heutiger Täterinnen und Zuschauerinnen sind ganz andere als damals. Im Zweifelsfall können schiefe Analogien sogar das Verstehen heutiger Attentate verhindern oder zumindest erschweren. Intelligente, rechtsextremistische „Anspielungen“ auf die Vergangenheit, die historisches Wissen benötigen, um enttarnt und verurteilt zu werden, finden sich heute nur noch selten; sollten, wenn sie auftauchen, aber auch verstanden und diskutiert werden können. Eine Frage im Unterricht könnte beispielsweise sein, warum wir heute (zu Recht) empört auf NPD-Werbeslogans wie „Gas geben!“<sup>7</sup> reagieren.

Wenn wir einer ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ gerecht werden wollen, müssen wir den Jugendlichen das Ziehen eigener Schlüsse selbst überlassen und von platten Aktualisierungen Abstand nehmen. NS-Geschichte sollte nicht als „geeignete“ Vermittlerin benutzt werden.

---

<sup>7</sup> Bezieht sich auf die aktuelle Wahlkampfkampagne der NPD in Berlin. Näheres z.B. unter: <http://npd-blog.info/2011/08/23/gas-geben-npd-sammelt-anzeigen/> | 01.09.2011

Erziehung zu Toleranz und Partizipation sollte ständig und überall passieren, nicht nur in ausgewählten Unterrichtsstunden. Wenn wir aus der Geschichte tatsächlich lernen wollen, scheint es hilfreich, die eigene Rolle in der Gegenwart zu reflektieren, heutige gesellschaftliche Strukturen zu analysieren und zu prüfen, inwieweit „sie Massenverbrechen zulassen oder menschenfeindliches Verhalten nahe legen“. (GEIBLER-JAGODZINSKI/HAUG 2009; 313) Der Auftrag einer Bildung für heute und die Zukunft wäre nach Wolfgang Klafki eine Erziehung zur Selbst- und Mitbestimmung (vgl. KLAFKI 2007; 153).

### 3.3 Bedeutung für die Schülerinnen

Wenn wir wissen wollen, welche Bedeutung ein Thema bzw. Lerngegenstand für Schülerinnen einnimmt, ist es sinnvoll, sich die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung eines Themas, die häufig unbewusst geschieht, zunächst im Allgemeinen anzuschauen. „Am Anfang steht das limbische System, das emotionale Bewertungssystem bzw. unser evolutions- und individualgeschichtliches emotionales Gedächtnis: negativ bewertete synaptische Erregungszustände werden sofort unterbunden, positiv bewertete werden weitergegeben.“ (HERMANN 2009; 163)

Das bedeutet, dass die Entscheidung, ob ich mich mit einem Thema auseinandersetzen möchte oder nicht, schon vor der eigentlichen Beschäftigung mit diesem stattfindet. Arnold bezeichnet die wirkenden Mechanismen als ‚Lern-Chreoden‘, die ein Bildungsangebot zu Beginn prüfen. Die Ich-Chreoden bewerten das eigene Interesse, während die Wir-Chreoden die Angemessenheit der sozialen Lernumgebung beurteilen. Die Sach-Chreoden<sup>8</sup> entscheiden über die subjektive Relevanz und Brauchbarkeit der Informationen und ihren Neuigkeits- und Schwierigkeitsgrad. Die Lernfähigkeit ist schließlich von diesen Lernkonstrukten abhängig. Die Reflexion und Aufklärung eigener Lernkonstrukte wird durch biographische Selbstreflexion erleichtert (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 122ff). Als Lehrerinnen müssen wir uns dieser neurobiologischen Voraussetzungen bewusst sein und aus konstruktivistischer Sicht immer die Frage stellen, inwieweit der Lerngegenstand für die Schülerinnen neu, relevant, viabel und anschlussfähig ist. Die subjektive Annahme eines Gegenstandes und die Erhebung zum Lerngegenstand ist die wesentliche Voraussetzung für einen Bildungsprozess. Diese Aneignung muss initiiert werden, wenn wir nicht am Subjekt vorbei lehren wollen. „Damit aus Themen Lerninhalte werden, müssen sich die Subjekte damit identifizieren.“ (ARNOLD/SIEBERT 2003; 123)

#### *Abwehrmechanismen*

Aus fremdgesetzten Erziehungszielen gibt es keine trickreichen Auswege. Wenn ich Menschen etwas „ab“- oder „aneriehen“ möchte, muss ich mit einer Abwehrhaltung rechnen. Die Übernahme von fremdgesetzten Erziehungszielen, egal ob gut gemeint oder nicht, bedeutet fast zwangsläufig die Aufgabe eines Teils der Selbstbestimmung. Widerstand ist dann ein Weg, die eigene Integrität zu

---

<sup>8</sup> Die Dreiteilung in ‚Ich‘, ‚Wir‘ und ‚Thema‘ bzw. ‚Sache‘ ist aus Ruth Cohns Themenzentrierter Interaktion entlehnt, deren Ansatz für eine didaktische Auseinandersetzung mit Zugängen zur NS-Geschichte ebenfalls spannend und lohnenswert ist, aber den hier gegebenen Rahmen sprengen würde.

wahren (vgl. KAINDL 2009; 144ff). In der Gedenkstättenpädagogik wird zudem eine starke Emotionalisierung und normative Aufladung der Beschäftigung mit NS-Verbrechen wahrgenommen, die häufig zu Abwehrreaktionen führt (vgl. KAISER 2000). Dies geschieht entweder aus einem grundsätzlichen, „gesunden“<sup>9</sup> Misstrauen gegenüber unausgesprochenen Erwartungen (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 129) oder aufgrund der „gelungenen“ Provokation von Betroffenheit, die sprachlos und handlungsunfähig macht (vgl. Kapitel 5.4).

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus sollte jedoch nicht als Belastung, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden (vgl. GEIBLER-JAGODZINSKI/HAUG 2009; 320). Die „pädagogische Konsequenz aus der Vergangenheit, eine emanzipatorische Erziehung zur Kritikfähigkeit, [ist] unvereinbar mit dem Versuch, sich als Lehrer autoritär über das Reaktanzverhalten der Schüler hinwegzusetzen.“ (HOFER 2007; 363) Vielmehr müssen wir gemeinsam mit den Schülerinnen Wege finden, sich dem Thema Nationalsozialismus auf eigene Weise zu nähern.

### *Konformitätsverhalten*

„Schnelle Bekenntnisse sind zuwenig: sie lassen sich ebenso schnell abstreifen, wie sie angelegt werden.“ (ABRAM/HEYL 1996; 93) Ebenso wie wir in der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus auf Abwehrverhalten treffen, begegnen uns normkonforme, angepasste Verhaltensweisen. Sie stehen einer kritischen Auseinandersetzung mit Problemen fast ebenso im Weg wie die Abwehrmechanismen<sup>10</sup>. Wer die Perspektiven anderer unreflektiert übernimmt, versetzt sich in die Lage, keine kritischen Fragen mehr stellen und sich keine eigenen Urteile mehr bilden zu können. Das Konformitätsverhalten bereitet in der Vermittlungsdidaktik zwar „weniger Probleme“, ist in Hinblick auf die oben formulierte Zielstellung jedoch wenig hilfreich. Als Lehrerinnen sollten wir deswegen eher die Nachdenklichkeit, nicht die Fähigkeit zum Anpassen fördern (vgl. SCHREIER 1992; 213).

### *Motivation*

Häufig wird beobachtet, dass Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich selbst als Subjekt des Lernprozesses zu sehen (vgl. GUTMANN 2002; 18). Ich deute diese Entfremdung vom Lerngegenstand als Ergebnis verfehlter Unterrichtskonzepte. Die Lernenden werden in mechanistischen Didaktikkonzepten gar nicht als Subjekte des Lernprozesses angenommen, wie sollen sie sich dann selbst als solche mit dem Lerngegenstand verbinden? Die konstruktivistische Didaktik kann hier einen Lösungsansatz darstellen, da sich das Individuum seinen Lerngegenstand selbst sucht und zur erkennenden Beobachterin wird (vgl. SIEBERT 2004). Eine extrinsische Motivation dagegen, die den Lernprozess häufig nur wenig unterstützt und in vielen Fällen sogar hemmt, wird zum Hindernis für eine effektive Auseinandersetzung (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR/KAMMERER 2003; 133). Die psychologischen Bedürfnisse nach

---

<sup>9</sup> Die Betonung liegt hier auf ‚gesund‘, weil das Misstrauen Grundlage und Ausdruck von Autonomie und Emanzipation sein kann, die einer kritiklosen Übernahme fremder Ziele entgegenwirken.

<sup>10</sup> Auch normkonformes Verhalten kann eine Abwehr sein, eben weil Schülerinnen damit einer intensiven Auseinandersetzung aus dem Weg gehen.

Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, nach Selbstwirksamkeit und Einflussnahme werden in den meisten Fällen übergangen, sodass ein Lernprozess gar nicht erst zustande kommen kann (vgl. ARNOLD 2007B; 159 und ARNOLD/GÓMEZ TUTOR/KAMMERER 2003; 132). Hinzu kommt der Umstand, dass Schülerinnen bereits früh „übersättigt“ werden, d.h. dass die – vor allem durch die neuen Medien geprägten – Fiktionen häufig die Wahrnehmung der Realität überlagern und tatsächlich Reales in die fiktionale Welt gedrängt wird (vgl. REICH 2002; 103). In der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus wird diese „Barriere des Unwirklichen“ (POPP 2003; 11) umso deutlicher. Sie erzeugt eine Distanz auch bei denjenigen, die an der Tatsache des Verbrechens nicht zweifeln, das klare Bewusstsein dafür, dass „das Unvorstellbare tatsächlich konkrete ‚Wirklichkeit‘ war“ (ebd.) ist nur schwer herzustellen. Diese Schwelle muss abgebaut oder zumindest verringert werden, um eine Auseinandersetzung mit dem Thema und Solidarität mit den Opfern zu ermöglichen (vgl. ebd.). Dabei ist abzu-sehen, dass nicht der gesamte Lerngegenstand zur tatsächlichen Lernproblematik werden kann, sondern nur individuell bedeutsame Teilaspekte fokussiert werden. Die Gesamtheit des Lerngegenstandes darf allerdings nicht aus den Augen verloren werden (vgl. HOLZKAMP 1995; 219). Dies muss vor allem in Hinblick auf die NS-Geschichte beachtet werden, die nicht losgelöst von vorhergehenden und nachfolgenden Ereignissen, nicht als „außerhalb der Geschichte stehend“ betrachtet werden darf.

### *Wahrnehmung*

Neben der Motivation ist die individuelle Wahrnehmung der Schülerinnen für die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand relevant. Die Interpretation unserer Wahrnehmung wird wesentlich von gemachten Erfahrungen, Erlebnissen, Informationen, etc. beeinflusst. Häufig bestimmt unsere Erwartungshaltung das, was wir am Ende auch sehen (vgl. REICH 2010; 21f) und steuert, wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, unser Verhalten. Wenn wir die Vorerfahrungen der Schülerinnen ausblenden, lehren wir zwangsweise an ihren Köpfen vorbei. „Erfahrungen prägen den Aneignungsprozess [...] [der] Lerner nicht nur, sie kanalisieren und begrenzen ihn vielmehr auch.“ (ARNOLD 2007B; 106) Emotionen sind vielfach Filter und Ordner unseres Wahrnehmens und Denkens (vgl. SIEBERT 2003C; 45). Insbesondere ‚aufgeladene‘ Themen wie der Nationalsozialismus sind emotional unterfüttert und häufig bereits vor der Beschäftigung im Unterricht mit „attraktiven (anziehenden) oder aversiven (abwehrenden) Gefühlen verknüpft“ (SIEBERT 2003C; 46). Dabei beziehen sich diese Gefühle häufig weniger auf den Nationalsozialismus und dessen Bewertung an sich, sondern mehr auf die bisherigen Erfahrungen mit der Auseinandersetzung. Wichtig ist ein konstruktiver Umgang mit dieser Emotionalität. Sie sollte nicht unter den Tisch fallen, sondern vielmehr direkt zu Beginn aktiv thematisiert werden. Entscheidend für die vorhandenen Konstruktionen bezüglich des Themas sind die tradierten

Familiennarrative<sup>11</sup> und der Umgang unserer Geschichtskultur mit dem Erbe des Nationalsozialismus. Zu beachten ist, dass unsere Gesellschaft soziodemografische Veränderungen durchmacht. In einer Einwanderungsgesellschaft treffen wir also auf veränderte Voraussetzungen und andere familienbiografische Bezüge der Schülerinnen (vgl. HAUG/THIMM 2007; 14 und SCHEURICH 2010; 436). In der Folge müssen wir mit den individuellen Konstruktionen der Schülerinnen arbeiten, da die Annahme einer „Durchschnittsschülerin“, die sowieso bereits verfehlt ist, aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen noch weniger praktikabel wird.

Unsere Sozialisation wird also auf mehreren Ebenen geprägt, die nicht zwangsläufig kohärent sein müssen. Wir können dementsprechend nicht von einem konsistenten und gesicherten Geschichtsbild der Schülerinnen ausgehen. Diese häufig fiktiv geprägten Geschichtsbilder beeinflussen nichtsdestotrotz unsere Wahrnehmung (vgl. KLOSE 2004; 36 und SCHEURICH 2010; 436). Vorstellungen von Schülerinnen sind in der Regel Alltagskonzepte oder implizite (subjektive) Theorien, die sich im alltäglichen Umgang als viabel erwiesen haben. Schulische Erklärungen erweisen sich in der Regel eher als unbrauchbar, was häufig zu einem Nebeneinander von Theorien und eher selten zur Verschmelzung, d.h. zur Integration des neuen Wissens in die bestehenden Netzwerke, führt. Zwar gibt es weniger Fehlkonzepte, als beispielsweise in den naturwissenschaftlichen Fächern, stattdessen fehlt den Schülerinnen häufig aber ein konzeptionelles Verständnis von Geschichte (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 27). Diese Voraussetzungen müssen wir in der Organisation von Lernprozessen berücksichtigen und neues Wissen anschlussfähig gestalten.

### *Identitätsbildung*

Bodo von Borries begründet die fehlende Motivation vieler Schülerinnen damit, dass man ihnen „den Zwang zum Lernen von Geschichte“ nicht ausreichend begründet hat (vgl. VÖLKELE 2010; 11). Im Gegensatz dazu lässt sich annehmen, dass Jugendliche von Natur aus ein Interesse an Geschichte haben, da sie ihnen helfen kann, die nicht gefestigte eigene Identität zu stabilisieren. Identitätsbildung ist auch immer ein Ziel von Geschichtsunterricht. Identität konstruiert sich aus Erfahrungen. Aus konstruktivistischer Perspektive erfinden wir eben nicht nur die Welt, sondern auch uns selbst (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 89). Schule soll einen Beitrag zur Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen leisten, wozu auch Geschichtskultur und historische Identität zu zählen sind (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 52). Identität und Selbstwertgefühl werden jedoch nicht in erster Linie über die Inhaltsvermittlung entwickelt, sondern über die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Die Herausbildung der Ich-Identität ist notwendig, um zu einer autonomen Handlungsfähigkeit zu gelangen (vgl. GIELER/VON LÜDE 1997; 202), um sich selbst behaupten und eigene Konstruktionen vertreten zu können. Nur eine starke Ich-Identität ist in der Lage, eine soziale Identität herauszubilden und dabei eine kriti-

---

<sup>11</sup> Durch den mittlerweile großen zeitlichen Abstand schwindet auch der Einfluss familiärer Tradierung zunehmend. Pädagoginnen müssen dies berücksichtigen und Brücken zwischen Vergangenheit und Gegenwart bauen (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 82).

sche Distanz zu eigenen und herrschenden Meinungen und Machtverhältnissen aufzubauen. „Erst eine Konzeption, die es dem autonomen Individuum ermöglicht, sich in kollektiven Aktionen selbst verändern zu können, liefert das begriffliche Instrumentarium für eine Analyse des Bildungsprozesses als Emanzipationsprozess, der auch der kollektiven Selbstverwirklichung dient.“ (GIELER/VON LÜDE 1997; 203) Die bewusste Aneignung und Reflexion von Konstruktionsprozessen in Verbindung mit Selbstreflexivität und Selbststeuerung kann die Ich-Identität stärken (vgl. ARNOLD 2007b; 174 und SIEBERT 2004). Das Bewusstsein über die eigenen Konstruktionsprozesse ermöglicht Jugendlichen auch die Absicherung des eigenen Geschichtsbewusstseins, dass das ‚Ich‘ und den eigenen Beobachtungsstandpunkt als Teil von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft begreift. So können Jugendliche viable Geschichtsbilder aufbauen, die nicht statisch, sondern flexibel gehalten sind und einen selbstsicheren Umgang mit historischen Konstruktionen ermöglichen (vgl. KLOSE 2004; 36). Adorno postuliert darüber hinaus, dass nur eine starke Ich-Identität und die damit einhergehende Autonomie des Individuums einer Wiederholung von Auschwitz entgegenstehen können (vgl. ADORNO 1966; 93ff).

### 3.4 Konstruktivismus in Bezug auf die NS-Geschichte?

Dass Geschichte konstruiert, also zeit- und standortabhängig von der konstruierenden Historikerin ist, ist in der Geschichtswissenschaft mittlerweile unumstritten. Inwieweit die geschichtsdidaktische und die geschichtswissenschaftliche Forschung weitere Schnittpunkte mit einer konstruktivistischen Theorie aufweist, hat Bärbel Völkel in ihrer Dissertation „Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik“ (VÖLKELE 2010) bereits in einigen Bereichen beleuchtet. Aus diesem Grund wird dieser Thematik kein eigenes Kapitel gewidmet, sie soll jedoch nichtsdestotrotz an einigen Stellen einfließen.

Wenn wir uns aus konstruktivistischer Perspektive mit Geschichte beschäftigen, geraten wir spätestens angesichts von Gewaltverbrechen, Terrorherrschaft, Armut oder Unfreiheit in einen Normenkonflikt. Die Konstruktion von Wirklichkeit und Geschichte ist nicht völlig frei. Zwar sehen wir uns mit der von vielen Historikerinnen gefürchteten Gefahr der Relativierung, die gerade in Bezug auf Gewaltverbrechen problematisch ist, konfrontiert, doch werden dieser Befürchtung auch Argumente entgegengesetzt. Arnold und Siebert stellen dafür zwei Postulate auf:

Erstens sind wir angesichts mehrerer möglicher Wirklichkeitsdeutungen zur Toleranz angehalten. Zweitens tragen wir die Verantwortungen für unsere eigenen Konstruktionen und für die daraus resultierenden Handlungen<sup>12</sup> (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 119).

---

<sup>12</sup> Der Kategorie ‚Verantwortung‘ könnte ein eigenes Kapitel zukommen, weil sie absolut zentral ist. Indirekt findet sie sich in dieser Arbeit an jeder Stelle, wo von ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ die Rede ist, denn Mündigkeit bedeutet auch Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln und Nicht-Handeln. Verantwortungsübernahme muss gelernt werden. Die kann aber nur geschehen, wenn Verantwortungen auch zugesprochen werden, d.h. wir müssen Schülerinnen zunächst die Möglichkeit geben, Verantwortung zu übernehmen, bevor wir wie selbstverständlich Verantwortungen (häufig indirekt und intransparent) zuschreiben.

Die Normierung unserer Beobachtungen findet bereits unbewusst durch unsere Sozialisation statt. Um uns dieser Normierung bewusst zu werden, sollten wir sie dekonstruieren und uns dann eigene Normsetzungen erarbeiten, an denen wir dann unsere und andere Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungen messen können. Zudem ist völlig klar, dass die Freiheit von Konstruktion in Bezug auf das Themenfeld Nationalsozialismus normativ eingeschränkt ist und im Zweifelsfall durch eine rekonstruktivistische Verständigungsgemeinschaft eingeholt wird (vgl. REICH 1995; 25).

Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik „akzeptiert zwar die Konstruktivität von Weltbildern, kann sich aber dann nicht konsequent nur für eines entscheiden, das ihre Beobachterposition dann rigide beschränken will.“ (REICH 1995; 21) Das bedeutet, dass Konstruktivistinnen immer zu Gesellschaftsformen tendieren, die Beobachterinnenperspektiven so viel Freiraum wie möglich einräumen. Der normative Umkehrschluss ist also die im Konstruktivismus implizite Ablehnung einschränkender, totalitärer Systeme. Reich sieht jedoch selbst die Grenze dieses Konzepts und zeigt sie sehr klar auf: „Gerade Konstruktivisten mögen in solchen heiklen politischen Situationen zu hilflos sein, weil sie allen Beobachtern noch ein zu großes Recht auf Durchsetzung ihrer Sichtweise geben, damit aber auch jede bevorzugen, die sie zu gegebener Stunde umbringen werden. Vielleicht taugt der Konstruktivismus daher auch nur in Zeiten einer relativen demokratischen Sicherheit, in der Beobachter in Pluralität sich artikulieren können, aber nicht mehr in Phasen von menschenrechtsverachtender Herrschaft und Gewalt, nicht bei Terrorregimen, die Gegengewalten erfordern, wenn wir sie verändern wollen. [...] *Dort, wo wir Gewalt sehen, wo Mittel des Terrors zum Einsatz gegen Menschen kommen, wird es keine Entschuldigung jeglichen Verhaltens geben dürfen.*“ (REICH 1995; 22, 25)

Zusätzlich bietet der konstruktivistische Ansatz neue Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Geschichte. Ein mechanistisches Weltbild läuft Gefahr, in die Geschichte und ihre Akteure übertragen zu werden. Damit würde man Auschwitz und den Verbrechen im Nationalsozialismus in keinem Fall gerecht. Das Vernichtungssystem würde ebenso trivialisiert wie seine Akteurinnen und die Opfer des Massenmordes. Im Umkehrschluss lässt sich die Erkenntnis über die eigenen Konstruktionsprozesse auf die Geschichte ummünzen und kann den Blick für die Konstruktionen der historischen Akteurinnen und – vor allem in Bezug auf den Ansatz Kersten Reichs – die Beziehungssysteme zwischen ihnen deutlich machen. Bezüglich der NS-Geschichte ergibt sich hier eine neue Fokussierung auf das systemische Zusammenwirken von Opfern, Täterinnen und Zuschauerinnen. Rekonstruktionen werden häufig entweder von einem Opferfokus oder von einer Abrechnung mit den Täterinnen dominiert und isolieren beide Gruppen damit voneinander. Diese Betrachtung „schützt uns auf der Inhaltsseite, mit der wir distanzierend das Furchtbare zu begreifen versuchen, vor der Beziehungsseite, von der wir wissen, daß es kein Opfer ohne Täter und keinen Täter ohne Opfer gibt“ (REICH 1995; 22).

Diese Einsicht eröffnet uns neue Zugangsmöglichkeiten zur Geschichte. Die konsequente Einbindung der Beziehungsebene kann helfen, zwischenmenschliche Prozesse besser zu verstehen und beugt gleichzeitig beugt der Objektivierung von Opfern, Täterinnen und Zuschauerinnen vor, sodass wir

notgedrungen das historische Subjekt in den Blick nehmen müssen. Dieser Ansatz kann uns helfen, Motive, Handlungsspielräume und Wechselwirkungen besser zu verstehen (vgl. REICH 1995; 7). „Es reicht nicht aus, das Elend der KZs bloß rekonstruktiv inhaltlich zu erinnern, sondern es wird zur Ausgangsbasis einer Erziehung, daß nie wieder Auschwitz sei, eine Autonomie von Menschen und eine entsprechende Moral zu konstruieren, die uns auf der *Beziehungsseite* vor solchen Extremen schützt.“ (REICH 1995; 6) Jugendliche müssen also nicht nur in die Lage versetzt werden, dem Thema inhaltlich kompetent zu begegnen, sondern sie müssen auch auf der Beziehungsebene fähig zur Reflexion und Aktion sein.

Aus konstruktivistischer Perspektive lässt sich auch nur zum Mut zur Beschäftigung mit neuen inhaltlichen Schwerpunkten auffordern. Wenn wir Abstand nehmen von den immer gleichen Bildern, die für Jugendliche zwar einen Wiedererkennungswert darstellen, aber schnell auch ein „Kenn-ich-alles-schon“-Gefühl provozieren, wird es leichter fallen, Differenzerfahrungen als Lernauslöser einzusetzen. Einen implizit konstruktivistischen Ansatz verfolgt beispielsweise die jüngste Auseinandersetzung mit den Täterinnen im KZ Ravensbrück (vgl. JELITZKI/WETZEL 2010). Differenzerfahrungen lassen sich auch an anderen Themen auslösen, die bisher wenig Betrachtung in der Schule und im Mainstream-Diskurs der Gesellschaft gefunden haben, wie bspw. die Beschäftigung mit nicht-jüdischen Opfergruppen (Sinti und Roma, sogenannte Asoziale oder Kriminelle), KZ-Bordellen oder widerständigen Jugendbewegungen (z.B. Swing Kids/ Jazzfreunde).

#### 4 Lehren als Lernhinderung?

Die Kapitelüberschrift knüpft an einen vielzitierten Vortrag selbigen Titels von Klaus Holzkamp an (HOLZKAMP 1991). Er kritisiert darin die oft vollzogene Gleichsetzung von Lehrinhalten mit Lerninhalten. „Das ‚Lernen‘ in der Schule wird – dem allgemeinen Verständnis nach in erster Linie vom Lehrer oder der Lehrerin vollzogen. Sie ‚lehren‘, was die Schüler ‚lernen‘ (HOLZKAMP 1991; 5).“ In der von ihm beschriebenen „pädagogischen Sonderveranstaltung“ Unterricht werden die Schülerinnen vor eine Reihe von Problemen gestellt, die ihnen Grund geben, irgendwie tätig zu werden: „angemessene Zensuren bekommen, Versetztwerden, Ärger mit dem Lehrer und den Eltern vermeiden, der Blamage vor Lehrern, Eltern und Mitschülern entgehen, etc. [...] Das heißt aber nicht, daß der Schüler die jeweilige Problematik, mit der er durch die Lernanforderung konfrontiert ist, nun auch tatsächlich mit dem geforderten Lernhandeln beantwortet, also als Lernproblematik übernehmen muss.“ (HOLZKAMP 1991; 7) Die Schülerinnen wenden in der Schule in der Regel mehr Energie zur Lernvermeidung als zum tatsächlichen Lernen auf. Das problemorientierte Lernen („Irgendwie muss die Situation ja bewältigt werden...“) ist bei den Schülerinnen also fest verankert, meist wird es aber nicht im Sinne der eigentlichen Lernanforderung eingesetzt. Stattdessen werden Ausweichstrategien entwickelt.

Die Aufgabe der Lehrpersonen muss demzufolge darin bestehen, die lernbehindernden Faktoren so weit wie möglich einzuschränken und durch eine angemessene Interaktion auf Beziehungsebene den Weg zur inhaltlichen Auseinandersetzung zu eröffnen.

*„Konstruktivistisch betrachtet ist das Verhältnis zwischen Kursleitern [bzw. Lehrenden] und Teilnehmern [bzw. Lernenden] ‘entkoppelt’. Beide sind autopoietische, selbstreferenzielle ‘Systeme’, deren Relevanzkriterien durch autobiografische Erfahrungen, kritische Lebensereignisse und soziokulturelle Lebensverhältnisse geprägt sind. Was für A bedeutsam und interessant ist, ist oft für B irrelevant und uninteressant. Bedeutungen können nicht ohne weiteres von A nach B transportiert werden.“*

(SIEBERT 2003c; 173)

Wenn konstruktivistische Lernprozesse selbstbestimmt und selbsttätig sein müssen, wenn Wissen nicht mehr vermittelt werden kann, lässt sich die provokative Frage stellen, wozu wir überhaupt noch Lehrpersonen benötigen oder ob sie durch Bewertungsdruck und Notengebung den Lernprozess nicht eher stören als befördern. Zunächst ist es notwendig, sich von der Vorstellung zu lösen, Lernen wäre die direkte Reaktion auf das Lehren. Vielmehr ist Lernen wie oben bereits beschrieben die selbsttätige Aneignung neuen Wissens. Lehrende müssen sich also von mechanistischen Wirkungserwartungen lösen und Lernende als selbstorganisierte, sich entwickelnde Systeme ernst nehmen (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 90f). „Pädagogen müssen sich an die ernüchternde Erkenntnis gewöhnen, dass Teilnehmer nicht das lernen, was gelehrt wird, dass aber Lehren trotzdem nicht wirkungslos, überflüssig oder nebensächlich wird.“ (SIEBERT 2003c; 19) Die allgemeine Aufgabe der Lehrenden in einer konstruktivistischen Didaktik wird die Stärkung der Schülerinnenstärken, das Wecken von Interesse an bisher unbekanntem Themen und Inhalten, die Ermutigung zu verantwortlichem Handeln, das Schaffen von ‚Selbsttätigkeitsräumen‘ – also Freiräumen zum Lernen – und das Lernen von den Lernenden (vgl. SIEBERT 2003c; 65). Entscheidend ist, dass Lehrerinnen dabei keine externe Position einnehmen, sondern Teil des Lernsystems werden.

#### 4.1 Kommunikation<sup>13</sup>

Die Rolle der Kommunikation ist in der außerschulischen Bildung bereits ausführlich thematisiert worden. Auch in der Schulpädagogik wird sie berücksichtigt, die pädagogische Praxis vernachlässigt sie jedoch sträflich. Sprache kann eben nicht direkt Informationen von A nach B übertragen, wie oben beschrieben müssen die Deutungen erst erzeugt werden (vgl. VON GLASERSFELD 2003; 31). Kommunikation ist aber noch viel mehr als bloßer Informationsaustausch auf Inhaltsebene. Die Wichtigkeit der Beziehungsebene wird häufig vergessen. Dabei ist genau diese entscheidend, wenn wir uns Kommunikationsprozesse im Unterricht ansehen und positiv beeinflussen wollen.

---

<sup>13</sup> An dieser Stelle ist es nicht möglich, Kommunikationstheorien intensiv zu diskutieren. Kersten REICH (2010) fasst die wesentlichen Modelle von Paul Watzlawick und Schultz von Thun in Bezug auf die konstruktivistische Pädagogik gut zusammen.

Denn Selbstoffenbarung ist schwierig bis unmöglich, wenn die Beziehungsebene gestört ist. Lehrerinnen müssen (im Rahmen ihrer institutionellen Begrenzung) dafür Sorge tragen, die Beziehungsebene zu pflegen und damit Vertrauen möglich zu machen. Dies ist ungemein bedeutsam für eine emotionale Kommunikation über das Themenfeld Nationalsozialismus. Vertrauen und eine wertschätzende Kommunikation sind notwendig für authentische Gespräche im Klassenzimmer oder in der Gedenkstätte. Nur wenn die Beziehung zwischen den Akteurinnen gut ist, kann auch die inhaltliche Kommunikation reibungslos laufen (vgl. REICH 2010; 35).

„Laut Statistik gehen 40 Prozent der Schüler mit Angst in die Schule. Angst führt dazu, dass unspezifische Erregungsmuster im Gehirn aufgebaut werden und sich ausbreiten. Das einzige, was dagegen hilft, ist Vertrauen (HÜTHER 2009; 205).“ Der konstruktivistische Ansatz mit dem Prinzip der Wertschätzung kann diesem Phänomen entgegenwirken. „Begeisterung bei Schülern zu wecken, gelingt am besten durch eine wertschätzende, anerkennende und ermutigende Beziehung.“ (HÜTHER 2009; 205) Zudem hängt Selbstachtung im Wesentlichen davon ab, ob man selbst achtungsvoll behandelt wird (vgl. ARNOLD 2007B; 29). Transparenz und Offenheit in der Kommunikation kann als Voraussetzung für die Herausbildung einer Kommunikationskompetenz auf Seiten der Schülerinnen gesehen werden. Metakommunikation, die nicht nur die inhaltliche, sondern auch die Beziehungsebene in den Blick nimmt, ist dabei unerlässlich.

Auf der Ebene der Beziehung müssen wir auch reflektieren und im Idealfall thematisieren, dass wir als Lehrerinnen selbst eine Sozialisation erfahren haben, unsere Erziehung also immer auch Ausdruck des Eigenen ist (vgl. ARNOLD 2007B; 17). Diese Selbstoffenbarung erfordert jedoch viel Mut, sodass sie nicht erzwungen, durch die Schaffung geeigneter Voraussetzungen aber ermöglicht werden kann.

## 4.2 Rolle der Lehrperson

Die Aufgaben und damit auch die Rollen von Lehrpersonen sind vielfältig, komplex und nicht selten große Herausforderungen. Die Lehrerin plant nach dem konstruktivistischen Prinzip offener und verfügt über grundlegende persönliche und fachliche Voraussetzungen, um einen Lernprozess anzuregen, ihn produktiv zu unterstützen und ergebnisorientiert zu fördern (vgl. ARNOLD 1995; 10).

Die wichtigste Grundlage ist wohl die in der konstruktivistischen Didaktik vielfach thematisierte ‚pragmatische Gelassenheit‘, die Arnold als eine „Loslösung von Gewissheits- und Allmachtsphantasien einer instrumentellen Einflußnahme und Belehrung“ (ARNOLD/SIEBERT 2003; 21) beschreibt. „Gelassenheit ist die Konsequenz aus der unvermeidbaren Kontingenz von Lehr-Lern-Situationen. Kontingenz meint hier Mehrdeutigkeit, Unkalkulierbarkeit, Offenheit – im Unterschied zu Planbarkeit, Festlegung, Steuerung.“ (SIEBERT 2003C; 179) Lehren soll also das Selbstlernen und interne Wachstumsprozesse anregen und professionell begleiten, wobei stets nach den subjektiven Potenzialen der Schülerinnen zu fragen ist (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 87, 161f UND ARNOLD/SIEBERT 2003; 14).

Konstruktivistisch inspirierte Lehre soll die Konstruktivität und Beobachtungsabhängigkeit von Wirklichkeiten erkennen lassen, individuelle Zugänge zum Thema ermöglichen, Perspektivenwechsel und Perspektivenverschränkungen fördern und Anwendungskontexte für Lerninhalte eröffnen. Differenzenerfahrungen sollen durch sie angeregt, die biografische Anschlussfähigkeit neuen Wissens berücksichtigt, und die subjektive Relevanz und Viabilität des Gelernten reflektiert werden. Zudem soll sie den individuellen Aufbau von Wissensnetzen fördern, eine anregende Lernumgebung gestalten und die psychohygienische Zumutbarkeit von Lernansprüchen prüfen (vgl. SIEBERT 2003B; 24).

Insbesondere der letzte Punkt spielt in Bezug auf die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus eine entscheidende Rolle. Der häufig formulierte Anspruch der Erzeugung von Betroffenheit ist vor diesem Hintergrund besonders kritisch zu sehen und soll im Kapitel 5.4 nochmals thematisiert werden.

### *(1) Die Gestaltung der Lernumgebung*

Die Einflussmöglichkeit von Lehrenden auf den Lernprozess kann nicht direkt erfolgen, sondern ist ausschließlich über die Beeinflussung der Rahmenbedingungen, also nur indirekt, möglich (vgl. ROTH 2009; 68 und ARNOLD/SIEBERT 2003; 6). Der Begriff der Lernumgebung umfasst das Arrangement von Methoden und Techniken, Lernmaterialien und Medien, den soziokulturellen Kontext und die aktuelle Lernsituation (vgl. BÜSER 2003; 32). Die Schülerinnen müssen einen Raum für die eigene Aktivität bekommen. Die Gestaltung der Lernumgebung obliegt allerdings nicht ausschließlich der Lehrperson. Lehrende müssen zwar die Bedingungen für die Selbstorganisation schaffen und „Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung ermöglichen“ (ARNOLD 2007B; 73), die Lernenden sollten aber auch selbstverantwortlich in die Organisation der Lernumgebung einbezogen werden. Was die Lernenden für ihre eigene Lernumgebung konkret benötigen, können wir nur schwer antizipieren, weswegen die Schülerinnen ihre Bedürfnisse aktiv artikulieren und in die Gestaltung einbringen müssen. Häufig wird durch „raffinierte“ Lernarrangements nur der Schein von Partizipation und Selbstbestimmung geweckt (vgl. FAULSTICH 2003; 93). Diese Scheinpartizipation sollten wir zugunsten einer echten Partizipation vermeiden.

### *(2) Deutungsangebote machen*

Die Schülerinnen müssen ihren eigenen Lernstil bzw. Konstruktionsstil finden, sodass entsprechend viele Lern- und Zugangsangebote notwendig sind. „Indem Lehrende ihre Lehrsysteme offener, anschlussfähiger und fehler- sowie ergebnistoleranter arrangieren, erhöhen sie die Chancen, dass Lernende mit den über diese Systeme vermittelten Unterscheidungen, Beobachtungen und Interpretationen auch in ‘ihrem‘ kognitiv-emotionalen Systemkontexten ‘etwas anfangen können‘.“ (ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 119) Lehrende können schließlich nur Deutungsangebote vorschlagen. Ob die Informationen für die Schülerinnen tatsächlich bedeutungsvoll sind, müssen sie individuell entscheiden (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2003; 91). Das heißt, wir können verschiedene Zugänge eröffnen, die Wahl des *richtigen* Zugangs bleibt aber jeder selbst überlassen. Schülerinnen sollen sich auf einen

Explorationsprozess einlassen mit der Frage, wie sie am besten lernen und welche Zugänge und Deutungen ihnen in der gegebenen Situation weiterhelfen. Die didaktische Reduktion eines Themas führt dabei nicht zwangsweise dazu, dass Inhalte besser verstanden werden. Vielmehr muss die Reduktion auch von den Lernenden nachvollzogen werden können (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 79).

Insofern sich Lehrende als Teil des Lernprozesses und Mitglied der Gruppe begreifen, sind sie natürlich neben der Einbeziehung der Schülerinneninteressen dazu angehalten, selbst thematische Schwerpunkte einzubringen und den Schülerinnen neue, unbekannte Inhalte anzubieten. Zugleich ist es Aufgabe der Lehrenden, Orientierung und Halt in der Auseinandersetzung zu geben (vgl. HAUG/THIMM 2007; 46).

### *(3) Schülerinnen motivieren?*

Schülerinnen entscheiden faktisch bereits, was für sie bedeutungsvoll ist und was nicht. Sie sehen aus dem Fenster oder spielen in der letzten Reihe Schiffe versenken. Sie können auch gebannt nach vorn sehen und dem Lehrmonolog scheinbar lauschen – was in ihren Köpfen passiert, haben wir nicht in der Hand. Intentionales Lernen ist klassischerweise von der Lehrerin initiiert und instruiert, wobei eine von außen gesetzte Lernanforderung nicht notwendigerweise als Lernproblematik übernommen werden muss (vgl. HOLZKAMP 1995; 211f). Es gilt also, die Differenz zwischen äußerer Anforderung und subjektivem Interesse nicht nur scheinbar aufzulösen, sondern tatsächlich zu verringern. Neugier kann sich nur im geschützten Raum entfalten, sonst wird sie durch Angst gebremst, die Furcht vor Fehlern behindert den Lernprozess. Insbesondere bei einem normativ hoch aufgeladenen Themenfeld wie dem Nationalsozialismus ist die Angst vor „Fehlritten“ besonders hoch. Entsprechend befördern die berechtigte Hoffnung auf Erfolg, Unterstützung und Selbstwirksamkeitserfahrungen den Lernprozess (vgl. HERMANN 2009; 152). Aus konstruktivistischer Sicht ist es notwendig, die Selbstorganisationskräfte eines Systems nicht mit Gegenkräften in eine gewünschte Richtung zu zwingen, sondern Systemkräfte für den Prozess zu nutzen (vgl. ARNOLD 1995; 11).

Motivation gilt als Grundbestimmtheit des Subjekts und nicht als Interventionsform in das Subjekt (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 90).

### *(4) Mehr als eine Lehrerinnenrolle*

Die Lehrperson bewegt sich ständig in einer Doppelrolle zwischen Expertin, also einer klassischen Akteurinnenrolle<sup>14</sup>, die in den meisten Lernprozessen überwiegt, und Moderatorin (vgl. REICH 2002; 106, 205). Die Lehrerin muss dabei über die Kompetenz verfügen, Rollen zu wechseln und dieses für die Schülerinnen transparent zu machen. „Insbesondere muss für die Referentin [bzw. die Lehrerin] selbst und die Teilnehmenden [bzw. die Schülerinnen] deutlich sein, wann man Wissen vermittelt<sup>15</sup>, wann man Prozesse initiiert und wann man eine Meinung vertritt, die zur Diskussion steht.“

---

<sup>14</sup> Näheres zur Rolleneinteilung in Beobachterin, Teilnehmerin und Akteurin vgl. REICH 2002.

<sup>15</sup> bzw. aus konstruktivistischer Perspektive „Deutungen anbietet“

(HAUG/THIMM 2007; 42) Rolf Arnold betont drei wesentliche Aspekte der Lehrerinnentätigkeit: „Die Abkehr von der linearen Unterrichtsvorbereitung, der Verzicht auf weitgehende Lernzielpräzisierung und die systematische Ermöglichung von Schülerelbsttätigkeit“ (ARNOLD 1995; 12). Dies bedeutet auch, dass wir uns zurücknehmen und unseren Hang zur Manipulation dekonstruieren und abbauen müssen, um den Lernprozess und die Lernenden nicht zu kontrollieren. Wir sind mit der Notwendigkeit konfrontiert, unsere eigene Steuerleistung zu relativieren und Unsicherheiten zu ertragen (vgl. REICH 2002; 205ff und ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 73, 104).

Die Lehrerin hat die Aufgabe, die Struktur des Themas aufzurollen, inhaltlich fit zu sein und sich an einer Grobstruktur mit möglichen Feinheiten zu orientieren – die Lernenden bestimmen, welche Strukturelemente für sie relevant sind (vgl. ARNOLD 1995; 13). Das Profil der Lehrperson verändert sich also vom „Stoffdarbieter“ zum „Lernhelfer“ (FAULSTICH 2003; 93), vom „Besserwisser“ zum „Mehrwisser“ (REICH 2010; 260) und von der „Lernkontrolleurin“ zum „Lernbegleiterin“. Das bedeutet, dass wir über die Vielfalt der Aneignungslogiken Bescheid wissen müssen, um diese zu erkennen, adäquat reagieren zu können (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 103) und Kompetenz- und Autonomieerfahrungen durch optimale Anforderungsniveaus, Feedback und informative Rückmeldungen zu unterstützen (vgl. KÖSEL/SCHERER 1997; 106).

In Bezug auf das Themenfeld Nationalsozialismus bedeutet das, dass wir sowohl irritieren als auch Sicherheit schaffen sollen. Eine problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema soll für die Schülerinnen auch immer die Möglichkeit und Notwendigkeit eröffnen, den eigenen Standpunkt zu hinterfragen (vgl. JELITZKI/WETZEL 2010; 191). Gleichzeitig benötigen Schülerinnen Sicherheit und Selbstvertrauen in die eigene Diskursfähigkeit, um an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen. Prozesse von Verunsicherung und Selbstwirksamkeit müssen dabei stets parallel angeregt werden. „Eine systemische Pädagogik müsste deshalb überall dort, wo sie ‘Nachfolge’ spürt, Irritationen und Hinterfragungen verbreiten, und überall dort, wo sie Orientierungslosigkeit spürt, eine Linie aufzeigen, die das Vertrauen in die eigenen Kräfte wachsen lässt.“ (ARNOLD 2007B; 18)

Die Schülerinnen sollen also in die Lage versetzt werden, nicht nur die umgebende Wirklichkeit und Geschichte zu dekonstruieren, sondern auch den Blick auf die eigene Person zu richten. Um eine Einmischung in gesellschaftliche Diskurse zu ermöglichen, müssen Lehrerinnen sowohl die Nachhaltigkeit von Lernprozessen sicherstellen als auch Austausch und Anschlussfähigkeit ermöglichen, und so die „Unterwerfungsbereitschaften [das oben beschriebene Konformitätsverhalten] pädagogisch wirkungsvoll ‘enttäuschen’.“ (ARNOLD 2007B; 18)

### 4.3 Die Lehrerin als politische Person

„Als Pädagogen, die in Beziehungen stehen, die in einer Gesellschaft wirken, müssen wir stets mit normativen Problemen umgehen.“ (REICH 1995; 2) Wir müssen uns also positionieren. Schule ist keine Blase außerhalb einer politischen Gemeinschaft – auch wenn es häufig genug so scheint.

Wir haben Meinungen in Bezug auf die NS-Geschichte und ihr Nachwirken. Sich diese Einstellungen durch Selbstreflexion bewusst und für die Lernenden nachvollziehbar zu machen, ist eine wesentliche Aufgabe von Lehrerinnen, wenn sie den Gegenstand im Unterricht thematisieren wollen. Dieses Bewusstsein über die eigenen Wertvorstellungen und deren Ursprünge kann uns auch in der unterrichtlichen Auseinandersetzung Sicherheit für Diskussionen geben. Und nur unsere eigene Sicherheit kann uns dazu befähigen, auch den Schülerinnen Raum für eigene Deutungen zu geben.

Als Pädagoginnen haben wir zudem auch eine gesellschaftliche Verantwortung, denn unsere Konstruktionen von Geschichte und Politik fallen auf uns und andere zurück. Wir beeinflussen als Geschichtslehrerinnen indirekt auch die gesellschaftliche Geschichtskultur und den Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus. Wir müssen uns also gezwungenermaßen unsere Konstruktionen vergegenwärtigen, dekonstruieren und in der Lage sein, sie zu rechtfertigen. Ebenso verhält es sich mit unseren Zielsetzungen. Wir müssen uns ständig fragen, was wir wie und wozu erreichen wollen und ob unsere Ziele legitim oder manipulativ sind. Durch die Material- und Quellenauswahl erhalten wir einen starken Einfluss auf den Rekonstruktionsprozess der Lernenden. Diesen Einfluss gilt es zu reflektieren, transparent zu machen und möglichst gering zu halten.

Darüber hinaus müssen wir uns nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf der Beziehungsebene positionieren. Lehrerinnen sind Teil eines Bildungssystems, das nicht alle Gruppen fördert (vgl. Reich 2010; 165). Wir tragen Verantwortung für die Ermöglichung eines gleichberechtigten Bildungsprozesses, der allen Schülerinnen Förderung und Zuwendung garantieren muss. In unserer didaktischen und methodischen Gestaltung liegt also ebenfalls eine politische Positionierung, die wir nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Mitgestaltung von Bildungspolitik realisieren sollten.

## **5 Betroffene zu Beteiligten machen**

### **5.1 Grundannahmen**

Für eine Abkehr vom mechanistischen Lernverständnis formuliert Reich drei Ausgangsthesen:

- (1) Die Herangehensweise sollte möglichst offen sein und Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung des Subjekts fördern.
- (2) Die hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden muss zugunsten einer authentischen Kommunikation und Interaktion aufgegeben werden.
- (3) Wir benötigen daraus folgend neue Techniken zur Bearbeitung von Inhalten und Beziehungen, um andere Blickweisen herauszufordern und flexibel auf die Lernbedürfnisse der Schülerinnen reagieren zu können (vgl. REICH 1997; 88f).

Um die konstruktivistische Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung umsetzen zu können, benötigt es zwangsläufig einen Paradigmenwechsel von der „handlungsarmen Tafel-Kreide-

Schwamm-Pädagogik“ (GUDJONS 2008; 18) hin zu selbstorganisierten Lernumgebungen, die ganzheitliche und nachhaltige Schülerinnenaktivität ermöglichen und fördern. Zudem sei darauf hingewiesen, dass Lernen nicht nur absichtsvoll passiert – im Gegenteil: Beiläufiges Lernen macht 60-80% des gesamten Kompetenzerwerbs aus (vgl. ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007; 53f). Es erscheint sinnvoll, Lernumgebungen und Settings so zu gestalten, dass möglichst viel „beiläufig“ gelernt wird. Unterricht kann Lernen damit wahrscheinlicher machen, aber er kann Lernen nicht „technologisch kontrollieren.“ (BRÜGELMANN 1997; 183) Der viel praktizierte lehrerinnenzentrierte Lehrgang erweckt nur den Schein, dass alle das Gleiche, zur gleichen Zeit, auf die gleiche Weise lernen.

Offene Unterrichtskonzepte ermöglichen stattdessen eine individualisierte Wissens- und Kompetenzaaneignung, erhöhen die Selbstorganisationsanforderungen für die Schülerinnen und eröffnen den Raum für begreifendes Lernen und Lernen in Bewegung. Zudem ermöglicht offener Unterricht das sogenannte „Flow-Erleben“ (vgl. VÖLKELE 2010; 23), d.h. dass sich Lernende in ihren Lernprozess so sehr vertiefen, dass sie ihre Umwelt gänzlich ausblenden. Es ist durch eine Einheit von Denken und Tun gekennzeichnet, sodass Flow-Beobachtungen als Indiz für die Praktikabilität offenen Unterrichts angeführt werden können (vgl. ebd.). Zudem setzen sich erlebnisgebundene Erfahrungen dank ihrer Authentizität gegenüber fremdgesteuerten Unterweisungen und Belehrungen durch und individuelle Freiräume haben sich zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins als unerlässlich erwiesen (vgl. KLOSE 2005; 15, 67). Darüber hinaus besteht im offenen Unterricht die Möglichkeit, die ‚basic needs‘, also die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, zu befriedigen.

Dabei ist zu beachten, dass die äußere Form der Lernverfahren wenig über die innere Form, die Art und Weise des Erkenntnisgewinns, aussagt. Die Abkehr vom Frontalunterricht muss nicht die Aufgabe des behavioristischen (d.h. mechanistischen) Prinzips bedeuten (vgl. KLOSE 2005; 72). Aus diesem Grund ist es wichtig, die oben beschriebene Rolle der Lehrperson (vgl. Kapitel 4) und die konstruktivistischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2) auch tatsächlich zu verinnerlichen und umzusetzen.

Eine einfache Umstellung des Unterrichts auf ‚Freiarbeit‘ reicht nicht aus.

Kersten Reich formuliert dazu drei Prinzipien, die konstruktivistischer Unterrichtspraxis zugrunde liegen sollten:

#### *Multiperspektivität*

Die Schülerinnen „müssen erfahren lernen, wo und wie die eigenen Sichtweisen durch andere bereichert werden“ (REICH 2010b). In Bezug auf den Geschichtsunterricht ergeben sich darüber hinaus die Grundprinzipien der Kontroversität (= verschiedene Deutungen und Bewertungen verhandeln) und der Kontrastivität (= Kontroversität auf Grundlage verschiedener Historikerinnenurteile) (vgl. KLOSE 2005; 69), die einen Einblick in die Konstruktivität von Geschichte ermöglichen müssen.

Multiperspektivität sollte außerdem auch auf der Ebene der historischen Akteurinnen gedacht werden (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 168).

#### *Multiproduktivität*

„Je stärker ein Lernprozess auch dokumentiert, präsentiert und reflektiert wird, desto nachhaltiger kann Gelerntes über einen längeren Zeitraum behalten werden“ (REICH 2010B).

#### *Multimodalität*

„Je unterschiedlicher Lerner sind, desto unterschiedlicher müssen die Wege sein, mit denen Kompetenzen entwickelt werden können“ (REICH 2010B).

In Bezug auf die Lernziele ‚Demokratiebildung‘ und ‚Erziehung zur Mündigkeit‘, spielt die Gestaltung demokratischer Lernräume eine wichtige Rolle. Demokratie lässt sich nicht durch Abstraktionen erlernen, sondern nur durch aktive Gestaltung. „Je weniger Heranwachsende Gelegenheit haben, Demokratie im Kleinen, d.h. konkret und vor Ort, in eigenen Handlungen zu erfahren und zu praktizieren, so Dewey<sup>16</sup>, desto weniger können wir auf eine demokratische Gesellschaft hoffen. Je weniger Heranwachsende lernen, wie wesentlich es ist, sich selbst auch in kleinsten Prozessen bestimmen zu können, desto weniger können wir erwarten, dass in einer Kultur Bereitschaften entwickelt werden, sich gezielt für soziale Aufgaben einzusetzen:“ (REICH 2010; 65)

Aus diesem Grund sind im Folgenden ausschließlich solche didaktischen Prinzipien ausgeführt, die demokratisches Handeln im Unterricht prinzipiell ermöglichen. Selbsttätigkeit hat das Potenzial, Selbstvertrauen und -verantwortung zu stärken, Autoritätsgläubigkeit abzubauen und kooperative sowie kommunikative Kompetenzen zu fördern (vgl. REICH 1997; 85). Offene Lernprozesse führen nicht zu gleichförmigen, „sondern zu höchst differenzierten ‚eigensinnigen‘ und vielfach nicht intendierten Ergebnissen“ (HAUG/THIMM 2007; 15). Diese Ergebnisse nicht als störend und falsch abzuwerten, sondern Kreativität und Autonomie anzuerkennen und zu fördern, ist die zentrale Aufgabe von Pädagoginnen.

Demokratische Bildungsprozesse sind dabei nicht nur durch Unterrichtsprinzipien bestimmt, sondern vor allem durch einen wertschätzenden Umgang miteinander (vgl. HAUG/THIMM 2007; 39).

## **5.2 Didaktische Prinzipien konstruktivistisch beleuchtet**

Die im Folgenden vorgestellten Prinzipien ergänzen das Modell der Ermöglichungsdidaktik sinnvoll. Wir müssen das Rad für die praktische Umsetzung konstruktivistischer Ansätze nicht neu erfinden, sondern können auf bereits (auch im Geschichtsunterricht) bewährte Konzepte zurückgreifen

---

<sup>16</sup> John Dewey gründete Ende des 19. Jahrhunderts die erste Laborschule in Amerika und setzte Handlungs- und Problemorientierung konsequent in seiner Gestaltung von Lernräumen um. Neben Piaget gilt er als einer der ersten konstruktivistischen Pädagogen.

und diese nach unseren Vorstellungen ausformen. Die Konzepte sind eng miteinander verknüpft, können aber sowohl einzeln angewendet als auch kombiniert werden.

### Handlungsorientierung

Bärbel Völkel postuliert einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Motivation der Schülerinnen und einem aktiven Umgang mit Geschichte. Dabei muss nachhaltiges Lernen individuell organisiert sein, wobei Lehrerinnen als Organisationshilfen die Überbrückung der Kluft zwischen Bekanntem und Unbekanntem ermöglichen sollen. Handlungsorientierter Unterricht kann durch das Ansprechen unterschiedlicher Sinneskanäle ein breites Spektrum in den Lernenden stimulieren, das Anknüpfen an Vorwissen erleichtern und gezielt Handlungen als Kombination von Sinneseindrücken und Codierungen ermöglichen (vgl. VÖLKELEL 2008; 7ff). Dies fördert das Interesse am Gegenstand, flexibles Denken und die Entwicklung adäquater mentaler Modelle und anwendbaren Wissens.

„Tun und Denken sind zwei aufeinander bezogene Tätigkeiten, die sich in einer veränderten Wissensstruktur dauerhaft zu einem Handlungsschema verknüpfen.“ (VÖLKELEL 2008; 12)

Die wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Unterrichts sind der Subjektbezug, d.h. die Schülerinneninteressen und -erfahrungen werden zum Ausgangspunkt des Lerngeschehens, die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses, und die Schülerinnenaktivität. Weiterhin werden die Produktorientierung - wobei Produkte Gebrauchswert oder dokumentarischen Wert haben können - und die kognitive Reflexion - die Versprachlichung und Bewusstmachung sinnlich-praktischer Handlungen - genannt (vgl. RAISCH 1999; 76 und VÖLKELEL 2008; 14ff).

Handlungen können dabei auf verschiedenen Ebenen ermöglicht werden: (1) Reales Handeln durch Erkunden, Experimentieren, etc.; (2) simulatives Handeln durch Rollenspiele, Debatten, etc. und (3) produktives Gestalten durch Lernspiele, Theater, Ausstellungen, usw. (vgl. VÖLKELEL 2008; 19).

Das Nachdenken über die Handlungen am Ende wird häufig vernachlässigt, ist aber von enormer Wichtigkeit, denn erst durch die Reflexion kann ein historischer Erkenntniswert geschaffen werden (vgl. VÖLKELEL 2008; 13, 30). Der Weg ist dabei Teil des Ziels, d.h. der Prozess der Produktion ist meist entscheidender als das Produkt selbst. Produktives Tun und kognitive Erkenntnis sowie Ratio und Emotion stehen in ausgewogenem Verhältnis (vgl. RAISCH 1999; 77f). Handlungsorientierung ermöglicht das von konstruktivistischen Didaktikerinnen wie Rolf Arnold eingeforderte situierte Lernen, d.h. nicht nur das Wissen selbst, sondern gleichzeitig auch entsprechende Anwendungsbedingungen können erworben werden. Probleme ergeben sich für den Geschichtsunterricht in der Tatsache, dass keine Realerfahrungen möglich sind, eine Begegnung mit Geschichte also immer nur eine Begegnung mit Überlieferungen sein kann. Zudem ist die Herstellung der Lebensnähe für Kinder und Jugendliche problematisch, sodass Lehrerinnen hier aktiv Brücken bauen müssen (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 171).

## Problemorientierung

Eine Problemsituation ist eine Anforderungssituation, für deren „Bewältigung die erforderlichen Operatoren nicht vollständig verfügbar sind“ (Klose 2004; 146). Die Problembereiche können von fehlendem fachlichem Wissen zur Rekonstruktion bis zur fehlenden Kenntnis bzw. Anwendung von Lernstrategien reichen (vgl. ebd.). Ein inhaltliches Problem ist dabei nicht nur eine einfache Frage, sondern „konstituiert sich durch die Verbindung verschiedener, dem Fragenden verknüpfbar erscheinender Sachverhalte und ihrer Benennung eben als Problem“ (UFFELMANN 1999; 13).

Durch den beschränkten Zugang des Menschen zur Welt erfährt er diese fast gezwungenermaßen als problemträchtig und wird zur Formulierung von Fragen angeregt (vgl. UFFELMANN 1999B; 35). Kersten Reich bezieht sich auf den Pädagogen John Dewey, wenn er feststellt, dass der Vorteil der Problemorientierung im Wesentlichen darin besteht, dass die Ganzheitlichkeit des Unmittelbaren einen Riss erfährt und aus dem Gleichgewicht gebracht wird. Diese Einheit soll im Lösungsprozess wiederhergestellt werden, der eine notwendige Reaktion auf die Veränderung ist. Dabei muss das Problem lösbar erscheinen, um einen effektiven Lernanreiz zu bieten (vgl. REICH 2010; 201 und HERMANN 2009; 161).

Der Problemfindungs- und Lösungsprozess folgt dann nach einer relativ festgelegten Struktur. In einem Einstieg wird der historische Sachverhalt problematisiert und das Vorwissen aktiviert. Darauf folgt das Verinnerlichen (Internalisieren) der Problemsituation und Fragen bzw. erste Hypothesen werden formuliert. Anschließend wird ein Plan zur Lösung des Problems erstellt, in dem Überlegungen zum Lösungsweg, also mögliche Lern- und Sozialformen, die Materialgrundlage und die abschließende Präsentationsform, festgehalten werden. Im Folgenden wird der Plan umgesetzt, die Problemlösungen werden ausgetauscht und präsentiert. Am Ende steht das Reflektieren des Prozesses und der Ergebnisse und Vorschläge für andere Lösungen werden diskutiert (vgl. KLOSE 2004; 147f). Bei genauerem Hinsehen lässt sich hier der Dreischritt von Konstruktion (Fragen und Hypothesen formulieren), Rekonstruktion (Lösen des Problems mithilfe von Materialien) und Dekonstruktion (Auswertung, Viabilitätsprüfung und Fragen nach anderen Optionen) erkennen.

Die Problemorientierung betont damit die konstruktive Natur jeden Wissenserwerbs und hilft, flexibel anwendbare Wissensstrukturen aufzubauen und kognitive Strategien zu entwickeln (vgl. RAISCH 1999; 81). Grundlage ist, dass sich das Individuum das Fragliche durch die Erkenntnisarbeit selbst beantwortet.

Selbstverständliches muss durch Irritation fragwürdig werden – schnelle Antworten sind hier ebenso unerwünscht wie „Fertigkost“. Die selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus ohne ein fertiges Diktat vorgegebener Antworten führt dazu, dass wir aufgrund der Komplexität des Themas auf immer neue Fragen stoßen und uns dadurch im Idealfall stetig weiter in das

Thema vertiefen<sup>17</sup>. Die Gefahr der Vorstellung, das Thema vollständig erschlossen zu haben, besteht nicht mehr. Dieser Eindruck entsteht viel eher, wenn wir einen Wissenskanon präsentieren, der in sich abgeschlossen und „rund“ scheint – die Notwendigkeit der weiteren Auseinandersetzung kann hier kaum erkannt werden. Durch den Problemlösungsprozess bekommen die Lernenden die Möglichkeit, sich auf Grundlage ihrer Vorstellungen von Geschichte mit ihr in Beziehung zu setzen und sich zu ihr zu verhalten (vgl. UFFELMANN 1999; 14f und UFFELMANN 1999B; 35). Das Ziel ist die Herausbildung einer eigenen Haltung zur Geschichte und die Gewinnung von Einsichten durch eigenes Suchen und Forschen, wobei Methoden sowohl der Hypothesenbildung als auch der Problemlösung erst unterstützt durch Lehrpersonen gelernt werden müssen (vgl. UFFELMANN 1999B; 35, 40).

Im Unterschied zum Handlungsorientierten Unterricht, der auf den Ausbau von prozeduralem Wissen angelegt ist, zielt die Problemorientierung eher auf die Herstellung, Infragestellung und Elaboration von deklarativem Wissen ab, wobei diese Trennung eher analytisch ist und im Unterrichtsgeschehen beide Prozesse miteinander verschmelzen können (vgl. DEMANTOWSKY 2007; 65f).

## Projektarbeit

Die beiden Prinzipien der Problem- und Handlungsorientierung vereinen sich in der übergeordneten Projektarbeit. In Anlehnung an Herbert Gudjons beschreibt Michele Barricelli die Projektarbeit als Methode, die der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen größtmöglichen Raum gibt und deren Interessen und Bedürfnissen verpflichtet ist. Projekte sollen ganzheitliches Lernen unter Einbezug möglichst vieler Sinne ermöglichen.

Projekte sind meist fächerübergreifend (vgl. BARRICELLI 2007; 112f), da sie direkten Zugang zum Gegenstand ohne eine vorgeschaltete Fachperspektive wählen. Gerade dieser Umstand macht die Projektmethode für den Geschichtsunterricht und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus besonders attraktiv. Projekte können das Lernen vor Ort (in Gedenkstätten, an Mahnmalen oder auch in der eigenen Stadt) und die interdisziplinäre Auseinandersetzung beispielsweise mit nationalsozialistischer Sprache und Kunst in eine geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung einbinden. Typisch für die Projektmethode sind „die Verbindung von Reflexion, [...] die Verknüpfung von Erfahrungswissen und Theoriewissen, die Verschränkung von explizitem und implizitem Wissen, ein hohes Maß an Selbststeuerung und Selbstorganisation, situierte Kognition, Kontextabhängigkeit und Perspektivenverschränkung [...] und emotionales Engagement“ (SIEBERT 2003C; 132).

Die Umsetzung konstruktivistischer Unterrichtsprinzipien ist in der Projektarbeit wohl am besten möglich.

---

<sup>17</sup> Der Umstand, immer wieder auf neue Fragen zu stoßen, kann uns als Lehrerinnen auch verunsichern. Betrachten wir die Kehrseite dieser Medaille wird allerdings klar, dass uns dieser Umstand auch Sicherheit gibt, weil wir darauf vertrauen können, dass die Schülerinnen auf immer neue Unklarheiten stoßen. So können wir das ständige Anregen neuer Fragen in die Verantwortung der Schülerinnen übertragen, deren Selbstwirksamkeit dadurch zusätzlich gestärkt wird.

## Exemplarisches Lernen

Das Prinzip des exemplarischen Lernens wurde von Wolfgang Klafki in den 1990er Jahren geprägt. Obwohl sich das Gesamtwerk Klafkis nicht in einen konstruktivistischen Ansatz einordnen lässt<sup>18</sup>, sollen hier einige Aspekte des exemplarischen Lernens herausgegriffen und in Bezug auf eine konstruktivistische Herangehensweise an ein Thema überprüft werden. Beim exemplarischen Lernen geht es um das Erkennen des Wesentlichen, Prinzipiellen, Typischen und Gesetzmäßigen im großen Komplex des Lerngegenstands (vgl. KLAFKI 2007; 144).

Gerade im Geschichtsunterricht, dessen Unterrichtsinhalt sich über viele Jahrhunderte, alle Bevölkerungsgruppen, Politik, Wissenschaft, Alltagsgeschichte und vieles mehr erstreckt, kommen wir um die exemplarische Auswahl einiger Schwerpunkte faktisch nicht herum. Dies gilt auch für das Themenfeld Nationalsozialismus, das so intensiv erforscht wird wie nur wenige andere historische Abschnitte. Statt spezifische Lerninhalte willkürlich und unreflektiert auszuwählen, sollten wir uns unsere Schwerpunktsetzung bewusst machen, mit transparenten Kriterien hinterlegen und dementsprechend aufarbeiten. Klafki bietet dafür einige Anhaltspunkte. So sollten die ausgewählten Lerninhalte die Möglichkeit eröffnen, über das Besondere eine allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang zu bekommen und gleichzeitig die Zugänglichkeit zu mehr oder minder großen Gruppen strukturgleicher oder -ähnlicher Einzelphänomene ermöglichen (vgl. KLAFKI 2007; 144).

Darüber hinaus erleichtert exemplarisches Lernen die Anknüpfung, exemplarische Situationen haben Wiedererkennungswert. Gelerntes kann in ähnlichen Situationen bzw. in Bezug auf ähnliche Ereignisse leichter wieder abgerufen werden (vgl. ARNOLD 2007B; 103). Diesen Umstand kann man sich zum Beispiel in simulativen Lernsituationen wie Debatten oder Podiumsdiskussionen zu eigen machen und konkret die Diskursfähigkeit der Schülerinnen fördern.

Die Zielvorstellung exemplarischen Lernens liegt darin, die Selbständigkeit der Lernenden zu erhöhen und kritische Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern, um die Möglichkeit zu geben, aus eigener Initiative weiter zu lernen (vgl. KLAFKI 2007; 145). Gerade die Möglichkeit zum Weiterlernen ist für den Geschichtsunterricht von essentieller Bedeutung, denn letztlich können und sollten wir nicht den Anspruch formulieren, den Schein entstehen zu lassen, die Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus sei nach dem Unterricht abgeschlossen.

Klafki nennt für das exemplarische Lernen zwei Bedingungen, die dem konstruktivistischen Ansatz sehr nahe kommen: (1) Die bewusste Anknüpfung an Vorwissen, Interessen, Einstellungen und Entwicklungsstände der Schülerinnen und (2) die Notwendigkeit, Gesetzmäßigkeiten nicht in abgeschlossener Form darzubieten, sondern den Schülerinnen dabei zu helfen, die Struktur nachzuvollziehen bzw. entdecken oder analytisch rekonstruieren zu können (vgl. KLAFKI 2007; 146f).

---

<sup>18</sup> Klafki wird im Allgemeinen zu den Lehr-Lern-Theoretikerinnen gerechnet. Die Entscheidung über Exemplarität und Bedeutsamkeit eines Themas schreibt er ausschließlich der Lehrperson zu.

In Bezug auf den Geschichtsunterricht ist dringend zu beachten, dass historische Zusammenhänge und Ereignisse einmalig sind. „Die Bedeutung, die dem Thema zukommt, liegt [...] darin, daß damit wichtige Voraussetzungen für das Verständnis bestimmender Kräfte der historisch-politischen Gegenwart gewonnen werden können.“ (KLAFKI 2007; 159) Diese Aussage kann ich nur bedingt unterstreichen, da sie gerade in Bezug auf die Auseinandersetzung die Gefahr zur oben beschriebenen (vgl. Kapitel 3.2) schiefen Analogisierung birgt. Wollen wir die Bedeutsamkeit der historischen Entwicklung für die Gegenwart herausstellen, müssen wir das bewusst auf die aktuelle Erinnerungskultur und heutige Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte beziehen. Dabei sollten nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern vor allem die Unterschiede zwischen damals und heute aufgezeigt werden.

### Fallanalyse und Biographisches Lernen

Die im Geschichtsunterricht bewährte und lang tradierte Methode der Fallanalyse kommt dem Prinzip des exemplarischen Lernens sehr nahe. Die Fallanalyse sollte einen bedeutsamen Sachverhalt betreffen, der die Einordnung in einen größeren Zusammenhang ermöglicht. Wichtig sind dabei Konkretheit und Wirklichkeitsnähe. Auch hier werden deklaratives sowie prozedurales Wissen zur Anwendung gebracht (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 161f).

Ein spezielles Verfahren der Fallanalyse ist die Arbeit mit historischen Biografien. Hier soll anhand von Lebensgeschichten Einsicht in historische Verläufe, Ereignisse und Strukturen gewonnen werden, wobei Extrempositionen<sup>19</sup> eher vermieden werden sollten. Wichtig ist, dass der Einzelne<sup>20</sup> nicht als Macher und Gestalter von Geschichte auftreten sollte, sondern nur als eine Komponente des Geschehens (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 162). Biografisches Lernen bietet für die Schülerinnen eine besondere Motivation, da durch die Personifizierung von Geschichte (die im Anschluss unbedingt wieder in größere Strukturen eingebettet werden sollte) sehr individuelle Zugänge eröffnet werden. Biografien können die viel beschworenen Brücken in die Vergangenheit sein und Menschen als reale Akteurinnen mit eigenen Handlungsspielräumen, Motivationen und Beziehungen ins Blickfeld bringen. Besonders hier ist eine Verknüpfung mit dem Konstruktivismus spannend, da diese für Schülerinnen eine Gelegenheit bietet, sich selbst mit der Geschichte in Beziehung zu setzen.

Häufig fällt es Schülerinnen leichter, einen Einblick in historische Ereignisse zu bekommen, wenn sie nicht nur auf abstrakter Ebene Strukturen analysieren sollen – Millionen Tote sind schlichtweg nicht zu fassen (vgl. HEYL 2010; 104). Gerade in Bezug auf den Nationalsozialismus stehen wir an dieser

---

<sup>19</sup> „Extrem“ beziehe ich im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Täterinnen nicht zwingend auf den Rang einer Person oder den Bekanntheitsgrad ihres Namens, sondern die äußeren Umstände und die Persönlichkeit der Täterin.

<sup>20</sup> An dieser Stelle habe ich bewusst die männliche Form gewählt, da Geschichte in den Augen der meisten Schülerinnen männlich ist und auch in der Geschichtsdidaktik bisher zu wenig Augenmerk auf Genderaspekte gelegt wurde. Dieses Bild gilt es kritisch zu hinterfragen und aufzubrechen. Außerdem kann es auch für Schülerinnen spannend sein, zu fragen, wie dieses Bild überhaupt entstanden ist.

Stelle jedoch wieder vor spezifischen Problemen. Wir müssen gut auswählen, welche Biografien sich eignen, um Entscheidungs- und Handlungsspielräume historischer Akteurinnen darzustellen, und diese Auswahl den Schülerinnen auch transparent machen. Dabei sollte das Material Widerstände bieten und sich nicht in gängige Interpretationsmuster einordnen (vgl. JELITZKI/WETZEL 2010; 202), sodass hier ein Bezug zur Problemorientierung erkennbar ist. Die Darstellung von Extremen ist in der Arbeit mit Biografien besonders problematisch, da die Gefahr besteht, Opfer und Täterinnen als Einzelfälle wahrzunehmen.<sup>21</sup>

Wolf Kaiser, Leiter der Bildungsabteilung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, sieht den direkten biografischen Zugang vor allem in der Auseinandersetzung mit Täterinnen eher kritisch. „Ich denke, diese biografischen Ansätze tendieren sehr dazu, im Grunde implizit die Voraussetzung zu machen, das waren irgendwie besondere Leute, die da Täter geworden sind und das ist ja in vielen Fällen gar nicht der Fall.“ (zit. NACH JELITZKI/WETZEL 2010; 202) Dies lässt sich im Wesentlichen auch auf die Auseinandersetzung mit Opfern und Zuschauerinnen übertragen. Kaiser präferiert dagegen den situationsorientierten Ansatz, also die Auseinandersetzung mit historischen Akteuren in Bezug auf die Frage, in welchen Situationen, unter welchen Umständen wie gehandelt wurde. Spannend ist hier die Betrachtung von Situationen, in denen sich Personen nicht eindeutig verhalten haben, „wo in dieser Uneindeutigkeit und Ambivalenz Entscheidungsspielräume deutlich werden und wo sich einzelne alternativ zum Mainstream oder oppositionell verhalten haben“ (JELITZKI/WETZEL 2010; 202).

Im Zusammenhang mit der biografischen Analyse spielt das Konzept des Fremdverstehens eine große Rolle. Fremdverstehen geht über den Begriff der Empathie, der vor allem emotional geprägt ist, durch die kognitive Verstehens-Komponente hinaus. Es geht um ein Einlassen auf die Andersartigkeit des Vergangenen, das eine Rekonstruktion des historischen Kontexts einschließt. Trotz allem können auch Verstehensprozesse immer nur Annäherungen sein (vgl. KLOSE 2004; 66ff). Über Fremdverstehen eröffnet sich die Möglichkeit, selbstreflexive Kompetenzen auszubilden (vgl. KLOSE 2005; 58).

### 5.3 Die Chance von Lernen in Gruppen

Das Lernen im Gleichschritt, das nur allzu häufig in den meisten Klassenzimmern beobachtet werden kann, nimmt eine imaginierte Durchschnittsschülerin an und stimmt das Unterrichtsgeschehen darauf ab. Problem: Diese Durchschnittsschülerin gibt es nicht – es hat sie noch nie gegeben. Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Ansatzes wird das nur umso deutlicher. Es benötigt also eine Individualisierung von Unterricht. Individualisierung bedeutet jedoch nicht, dass wir in ein starres Muster von Einzelarbeiten verfallen. Viel wichtiger sind die Kommunikationsprozesse beim

---

<sup>21</sup> Hier sei nochmals rückblickend auf Kapitel 3.4 und die systemische Beziehung von Opfern und Täterinnen und vorausschauend auf Kapitel 5.4 und das Konzept der Filterfiguren verwiesen.

Lernen, die erst im gemeinsamen Austausch unter den Schülerinnen in Gang gesetzt werden können. Eine mögliche Spannung zwischen Einzelarbeit und Gruppenlernen kann durch individuelles Lernen in der Gruppe, d.h. durch die Übernahme spezifischer Rollen oder Aufgaben, aufgelöst werden.

Das Lernen in Gruppen ist für die Lehrperson häufig anspruchsvoller als vielfach vermutet. Schülerinnen in Paaren oder Kleingruppen zusammensetzen und zu hoffen, dass der Arbeitsprozess schon irgendwie von allein laufen wird, funktioniert in der Regel nicht. Zwar soll den Schülerinnen in der Gruppenarbeit eine größtmögliche Freiheit zugestanden werden, unsere Rolle als Lernbegleiterin sollten wir dennoch nicht einfach abstreifen. Häufig scheitert Gruppenarbeit an einem fehlenden Bewusstsein für Gruppen- und Organisationsprozesse seitens der Lehrerinnen und der Schülerinnen. Um eine Gruppenarbeit erfolgreich in Gang zu bringen, sollten Gruppenprozesse auch auf Metaebene diskutiert und begleitet werden. Letztlich besteht aber in Bezug auf Gruppenprozesse, ähnlich wie bei Lernprozessen im Allgemeinen, nur die Möglichkeit, sie zu arrangieren. Eine Garantie für das Funktionieren gibt es nicht – soziale Prozesse sind nicht planbar (vgl. ADAMSKI 2010; 10).

Die Ziele und Chancen von Gruppenarbeit sind vielfältig. Zum einen steht die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenz im Vordergrund. Die Notwendigkeit der Ausbildung dieser Kompetenzen ist bereits vielfach belegt und akzeptiert. Im Zusammenhang mit einer konstruktivistischen Perspektive ergeben sich aus Gruppenarbeiten aber noch weitere Chancen. Die Schülerinnen müssen selbsttätig werden und die Verantwortung für den Arbeitsprozess übernehmen. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit für eine Differenzierung innerhalb der Lerngruppen; alle können ihre individuellen Fähigkeiten in den Lernprozess einbringen und damit selbstwirksam werden und unterschiedliche Voraussetzungen, Zugangskanäle und Arbeitsstile können viel besser berücksichtigt werden (vgl. ADAMSKI 2010; 12f). Für die Konstruktion von Wissen bedeutet das, dass „obwohl Erkenntnis ein biografisch bedingter und damit höchst individueller, einmaliger Vorgang ist, [...] sich das Erkennen in sozialen Kontexten [ereignet]. [...] Wir konstruieren unsere Wirklichkeit gemeinsam mit anderen und in unseren sozialen Milieus.“ (SIEBERT 2004) Eingebettet in die „große“ Deutungsgemeinschaft ‚Gesellschaft‘ bietet sich im kleinen Rahmen der Gruppenarbeit also die Möglichkeit, ganz eigene Konstruktionen in einem gesicherten Raum zu diskutieren, gemeinsam zu (re-)konstruieren und Deutungen zu hinterfragen. Dabei können auch Konfliktverhalten und Verhandlungsstrategien auf ihre Anwendbarkeit erprobt werden (vgl. KLOSE 2005; 58). Die Situation in der Gruppe ermöglicht einen internen (nicht-öffentlichen) Kreis ohne Lehrperson, in der auch „unfertige“ Aussagen ihren Platz haben<sup>22</sup> (vgl. ADAMSKI 2010; 11). Urs Ruf und Peter Gallin beschreiben das als ‚Sprache des Verstehens‘, die im Gegensatz zur ‚Sprache des Verstandenen‘ den Raum zwischen Problem und Lösung zum Verstehen und Auseinandersetzen bietet (vgl. RUF/GALLIN 1997; 160f).

---

<sup>22</sup> Im Gegensatz zum lehrerinnenzentrierten Frontalunterricht, der Kommunikation zwischen den Schülerinnen tendenziell unterbindet, wenn nicht sogar ahndet.

Dieser Raum kann für uns in der pädagogischen Gestaltung wesentlich sein – er kann der Raum sein, der die Überbrückung der Sprachlosigkeit angesichts der Unwirklichkeit und Überwältigung der NS-Verbrechen ermöglicht. In der Gruppenarbeit wird den Schülerinnen die Gelegenheit gegeben, in eine Beziehung zum Problem bzw. Stoff zu treten, das Wissen der Lehrenden rückt in den Hintergrund und hört auf, den schulischen Raum zu dominieren. Normierende und korrigierende Eingriffe der Lehrpersonen werden hier zugunsten der SchülerInnenautonomie erschwert.

Es werden damit nicht nur moralische Sprachbarrieren aufgehoben, sondern auch technische, denn die ‚Sprache des Verstehens‘ setzt viel weniger als die ‚Sprache des Verstandenen‘ auf korrekten Ausdruck und angemessene Wortwahl. Darüber hinaus sind die sprachlichen und kognitiven Differenzen zwischen Schülerinnen häufig wesentlich geringer als die zwischen Schülerinnen und Lehrerin, sodass eine Ebene von gegenseitigem Verständnis in der Gruppe besser erreicht werden kann. Zudem können subjektive und Alltagstheorien, Vorurteile und Stereotype in Kleingruppen leichter und öfter artikuliert werden (vgl. ADAMSKI 2010; 20).

Hier mag die Leserin kurz stutzig werden. Wollen wir, dass Schülerinnen mit Vorurteilen um sich werfen und wir als Lehrerinnen keine Chance haben einzugreifen? Ich sehe dabei die Chance, Vorurteile zunächst einmal zu artikulieren, statt sie im Stillen gären zu lassen. Erst wenn sie ausgesprochen wurden, bietet sich überhaupt die Möglichkeit, in der Gruppe darüber zu diskutieren. Über die eigenen Konstruktionen nachzudenken und sich auszutauschen, kann eine wertvolle Reflexion des Sprachgebrauchs nach sich ziehen. Wichtig ist das vor allem bei der Verwendung von ‚belasteter Sprache‘, was wiederum zum Ausgangspunkt für neue Fragestellungen, z.B. zum derzeitigen Sprachgebrauch, werden kann.

Wichtig für die Lehrperson sind vor allem zwei Aspekte: (1) Die Aufgabenstellungen müssen nicht nur von den Interessen der Schülerinnen geleitet sein, sondern auch kooperatives Lernen ermöglichen (vgl. KÖSEL/SCHERER 1997; 109). (2) Die Schülerinnen benötigen Autonomie, sollten aber gerade in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Anbetracht möglicher Ohnmacht, Wut, Angst oder Sprachlosigkeit nicht allein gelassen werden. Hier ist die Beziehungsebene von Kommunikation besonders wichtig – und im Zweifelsfall tragen wir als Lehrerin die Verantwortung für die Schaffung eines kommunikativen und geschützten Raums und unsere eigene Zurückhaltung.

#### **5.4 Emotionen im Lernprozess**

In der Geschichtsdidaktik begegnet uns nur allzu oft der Terminus der ‚Betroffenheit‘. Nicht zufällig entfallen zwei Bedeutungen auf diesen Begriff. Zum einen wird er in Bezug auf die Erkenntnis, dass historische Ereignisse nicht einfach vorbei sind, sondern einen Bezug zur eigenen Person haben, verwendet. ‚Betroffenheit erzeugen‘ bedeutet in diesem Zusammenhang den Bezug zwischen Subjekt und Lerngegenstand herzustellen. Lernende sollen den historischen Sachverhalt emotional in Besitz nehmen (vgl. UFFELMANN 1999B; 38 und GIES 1992; 39).

Insbesondere vor dem Hintergrund der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus bekommt der Begriff ‚Betroffenheit‘ jedoch seine zweite, deutlich negative Bedeutung. Nicht selten wird in einer „Choreographie von Schockzuständen“ (ABRAM/HEYL 1996; 149) versucht, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen zu erlangen. In einer Sensationsgesellschaft benötigen wir dafür immer schlimmere und erschütterndere Bilder, um wirklich zu bewegen. Diese „Sensationslust“ auf die Beschäftigung mit NS-Verbrechen zu übertragen, erscheint insbesondere in Anbetracht der Würde der Opfer mehr als unangemessen. Dabei ist die Ablehnung einer solchen ‚Betroffenheitspädagogik‘, die übrigens das Überwältigungsverbot<sup>23</sup> in jeder Hinsicht überschreitet, mittlerweile nicht nur in der Gedenkstättenpädagogik (wenigstens in Deutschland) zumindest theoretisch Konsens.

Die Inszenierung von Gefühlen trifft häufig auf die in Kapitel 3.3 beschriebene, verständliche Abwehr, wenn „andere sich anmaßen zu entscheiden, was zu fühlen richtig und erwünscht sei“ (ABRAM/HEYL 1996; 130). Der Einsatz methodischer Tricks zur Erzeugung von Betroffenheit nimmt dabei nur selten Rücksicht auf die emotionale Ausgangslage der Schülerinnen (vgl. DEHNE/SCHULZ-HAGELEIT 1992; 340). Eine starke Emotionalisierung kann daneben auch schnell Distanz schaffen, wenn wir von unseren Gefühlen überwältigt werden und sie nicht mehr fassen und artikulieren können. Schülerinnen sollen von der Geschichte nicht betroffen gemacht werden, sondern sich an ihr beteiligen können.

Zugleich hat die neuere Emotionsforschung in der Neurobiologie und Psychologie gezeigt, dass unsere Erinnerungen, sensorischen Wahrnehmungen und Interpretationen wesentlich von ‚Affektlogiken‘ und situativ emotionalen Befindlichkeiten abhängig sind. Emotionen sind damit zum einen Filter unserer Beobachtungen und beeinflussen als Teil unserer Identität unsere Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. SIEBERT 2003; 14 und UFFELMANN 1999C; 169), zum anderen korreliert die Intensität des (positiven) emotionalen Zustandes (Interesse, Begeisterung, ...) stark positiv mit unserer Gedächtnisleistung (vgl. ROTH 2009; 66).

In Hinblick auf die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus geraten wir scheinbar in ein Dilemma. Wie kann Lernen in Anbetracht des Verbrechens Spaß machen und mit positiven Gefühlen assoziiert werden? Diese Frage scheint berechtigt, bleibt aber an der Oberfläche der Betrachtung emotionaler Lernprozesse verhaftet. Wir müssen die Ebenen der verschiedenen Informationen unterscheiden. Die Emotionen in Bezug auf den Lerngegenstand können ganz andere sein als die in Bezug auf den Lernprozess. Es ist durchaus möglich, positive Gefühle durch Interesse, Selbstwirksamkeit, Autonomieerfahrungen und Problemlösung und gleichzeitig Wut, Trauer und Betroffenheit angesichts des Massenmordes und der unglaublichen Unmenschlichkeit zu empfinden und diese gegebenenfalls sogar produktiv in den Lernprozess einfließen zu lassen.

---

<sup>23</sup> Festgehalten im Beutelsbacher Konsens: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“. Nachzulesen beispielsweise bei der Bundeszentrale für politische Bildung [[http://www.bpb.de/die\\_bpb/88G2RH,0,Beutelsbacher\\_Konsens.html](http://www.bpb.de/die_bpb/88G2RH,0,Beutelsbacher_Konsens.html) | 27.08.11].

Bevor wir uns als Lehrerinnen in die Auseinandersetzung hinein begeben, sollten wir uns zunächst selbst reflektieren. Obwohl wir das Gebiet fachlich durchdrungen haben, bleibt es emotional nicht fassbar (vgl. BARLOG-SCHULZ 1994; 90). Darüber hinaus sollten wir unsere eigenen Gefühle in Bezug auf das Thema kennen, um nicht Gefahr zu laufen, unklare Einstellungen und Gefühle auf Schülerinnen zu übertragen. „Die Gewalt der historischen Fehlentwicklung provoziert offenbar eine besondere Angst vor dem Versagen im Klassenraum, mit dem sich das Versagen von früher indirekt wiederholen würde“ (DEHNE/SCHULZ-HAGELEIT 1992; 341).

Zu Beginn der Auseinandersetzung sollten wir das Thema nicht emotional mit Erwartungen überfrachten, sondern den Schülerinnen die Möglichkeit geben, sich ihrer eigenen Emotionen und Positionen zum Thema bewusst zu werden (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 130). Emotionale Erfahrungen der Schülerinnen sollten bewusst einbezogen und zur Sprache gebracht werden – es geht also um das ‚Mit-Teilen‘ eigener emotionaler Beteiligung (vgl. HERMANN 2009; 159). Es ist wichtig, Gefühle wie Ohnmacht, Angst, Wut oder Betroffenheit nicht wegzuschieben oder niederzudrücken, sondern zuzulassen und darüber zu reden.

Häufig sind die mit dem Begriff ‚Nationalsozialismus‘ verbundenen Emotionen oder Bilder wenig klar, es herrschen eher diffuse Vorstellungen vor (vgl. DEHNE/SCHULZ-HAGELEIT 1992; 341). Die Klärung der assoziierten Bilder und Emotionen kann nur mithilfe von Kommunikation erfolgen.

Wir als Lehrende haben die Aufgabe Lerngegenstände so aufzubereiten, dass sie emotional zugänglich sind (vgl. UFFELMANN 1999c; 178), wobei ‚zugänglich‘ nicht heißen darf, dass Emotionen bewusst geschürt werden, sondern dass es möglich sein muss, Emotionen individuell aufzubauen. Dabei drehen sich die Diskussionen häufig um die Frage der Identifikation oder Empathie. „Identifikation an sich stellt noch keinen Wert dar.“ (ABRAM/HEYL 1996; 129) In der neueren Gedenkstättenpädagogik stellt sich zunehmend die Frage, ob Identifikation überhaupt gewünscht ist. Stattdessen geht es um Empathie anstelle von Identifikation, also lediglich ein temporäres Hineinversetzen in historische Akteurinnen, das aber die Differenz zwischen ‚Ich‘ und anderem Subjekt deutlich und bewusst wahr. Dabei sollen Motive, Handlungs- und Entscheidungsspielräume und Bedingungen ausgelotet, analysiert und reflektiert werden. (vgl. HEYL 2010; 102ff und KAISER 2000). „Empathie ist also unabdingbar, um eine Auslegung und Erklärung des Holocaust zu finden, um eine Einsicht in die Mechanismen und Umstände zu gewinnen, die unter dem Nationalsozialismus Menschen zu Tätern, Opfern und Zuschauern werden ließ.“ (ABRAM/HEYL 1996; 22)

Absolut notwendig sind Selbstreflexion und Analyse dieses Prozesses, wo die Frage, was ich von mir auf die historische Person übertrage, in den Vordergrund gerückt werden sollte (vgl. HEYL 2010; 105). Auch Empathie muss also dekonstruiert werden.

Vor allem in der Gedenkstättenpädagogik wird ein Phänomen namens „Blaming the victim“ immer häufiger beobachtet. In der Konfrontation mit den Opfern stellt sich bei den Jugendlichen im dem Fall keine Empathie ein, sondern die Opfer werden für ihr Opfer-Sein selbst verantwortlich gemacht (vgl. JELITZKI/WETZEL 2010; 211). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die (temporäre) Identifikation mit Menschen, die selbst keine Entscheidungsspielräume hatten, besonders Jugendlichen schwer fällt, weil ihre eigene Identität noch nicht soweit gefestigt ist und sie sich durch starkes Abgrenzungsverhalten vor der Gefahr der Identitätsübernahme schützen<sup>24</sup>. Zudem dient dieses Abgrenzungsverhalten der Erhaltung bzw. Aufwertung der eigenen (subjektiv empfundenen) Stärke. Neben dieser psychologischen Komponente gibt es noch eine soziale: Menschen identifizieren sich in der Regel eher mit Mehrheiten, als mit (vermeintlichen) Minderheiten. Darüber hinaus spielt die Sozialisation durch das gesellschaftliche Leistungsprinzip und die damit einhergehende Abwertung „nicht-leistungsfähiger“ Gesellschaftsmitglieder eine große Rolle.

Belehrungen und Moralisierung bringen da nur wenig, wichtiger ist es, den eigentlichen Gefühlen und Ängsten auf den Grund zu gehen. Ein Konzept, das diesem Phänomen entgegenwirken könnte (ohne dass es explizit daraufhin geprüft wurde), ist der Einsatz von ‚Filterfiguren‘, die eine Alternative zur problemträchtigen Identifikation mit Opfergruppen und Täterinnen geben sollen (vgl. Dehne/Schulz-Hageleit 1992; 345f). Hier werden insbesondere Personen betrachtet, die zwischen den Extremen agierten und über reale Handlungsspielräume verfügten.

Dies kann einen Schutz vor der Überlastung der Schülerinnen bieten und Schwarz-Weiß-Kategorien wie ‚Gut und Böse‘, ‚Opfer und Täterin‘ auflösen. Dabei sollte scheinbar neutrales Verhalten jedoch nicht verharmlost werden (vgl. DEHNE/SCHULZ-HAGELEIT 1992; 345f). Auch Matthias Heyl betont, dass sich trotz der Hervorhebung von Ambivalenzen und Grauzonen der Täterinnenbegriff nicht auflösen darf „in einer Grausicht wie durch Milchglas“ (zit. nach JELITZKI/WETZEL 2010; 215).

Gefühle spielen im Geschichtsunterricht jedoch nicht nur in Bezug auf die Auseinandersetzung in der Gegenwart eine wichtige Rolle. Ebenso relevant sind auch die Emotionen in der Geschichte selbst und die in geschichtswissenschaftlichen Darstellungen. Auch hier sollten wir uns der herrschenden Gefühle bewusst werden. In Bezug auf die Geschichtswissenschaft sehen wir uns also mit der Notwendigkeit konfrontiert, Motive, Absichten und Gefühle von Historikerinnen zu dekonstruieren. In Bezug auf die Geschichte selbst ist die Betrachtung etwas vielschichtiger. Wir stehen in einem Spannungsfeld: Zum einen laufen wir Gefahr, unsere eigenen Emotionen in die Vergangenheit zu übertragen bzw. Emotionen in der Geschichte durch unsere Gefühle zu überdecken.

Zum anderen ergibt sich eine ähnliche Schwierigkeit, wenn wir den Anspruch hegen, Geschichte völlig emotionslos zu betrachten, sodass wir im Zweifelsfall die Emotionen in der Geschichte selbst übersehen.

---

<sup>24</sup> Inwiefern dieses Phänomen vom sozialisierten Geschlecht abhängig ist, ist meines Wissens bisher nicht untersucht.

Die im Geschichtsunterricht auszubildende emotionale Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, Emotionen zu bemerken, zu reflektieren, zu artikulieren und mit ihnen umzugehen (*nicht die Fähigkeit sie zu kontrollieren oder zu unterdrücken!*), lässt sich um eine historische Komponente, die Wahrnehmung und Reflexion von Emotionen in der Geschichte und der Geschichtsschreibung, erweitern.

## 6 Der Einsatz von Methoden in der Auseinandersetzung mit dem NS

Das Ziel der folgenden Betrachtung soll keine ausführliche Beschreibung etlicher konstruktivistischer bzw. konstruktiver Methoden sein, die sich an anderen Stellen zahlreich finden lassen.<sup>25</sup>

Vielmehr sollen hier Anregungen gegeben werden, wie man die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus methodisch gestalten kann. Dabei sei hier ausdrücklich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben – im Gegenteil: Hier findet sich nur eine kleine Auswahl nahezu unbegrenzter Möglichkeiten. Wichtig ist, dass die Methoden den Zielen und Inhalten untergeordnet werden. Keine Methode um ihrer selbst willen! Methoden sind Wege zum Ziel, Mittel zur Gestaltung von Lernprozessen. Methodenkompetenz meint nicht nur die Kenntnis und das Beherrschen von Methoden, sondern auch Fingerspitzengefühl dafür, wann welche Methode angemessen ist (vgl. SIEBERT 2006B; 9ff).

Methoden haben immer das Potential zur Manipulation; keine Methode ist aus sich heraus demokratisch. Sie wird es erst, wenn wir sie entsprechend einsetzen. Deshalb sollte bei der Lehrperson kein Methodenmonopol liegen. Wichtiger ist, dass Schülerinnen eine umfassende Methodenkompetenz erwerben und sowohl Methoden im Sinne ihres Lernprozesses einsetzen, aber auch kritisch hinterfragen können. Grundlegend sollten eingesetzte Methoden das selbsttätige und selbstbestimmte Denken und Tun der Schülerinnen unterstützen. Die eingesetzten Medien sollten nach diesem Grundsatz wesentlich von den Schülerinnen selbst gestaltet werden können.

Das folgende Kapitel orientiert sich im Wesentlichen am von Kersten Reich vorgeschlagenen Dreischritt der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, wobei ich ihn um die Phase des Einstiegs und die Phase der Präsentation bzw. Darstellung ergänzt habe. In der Geschichtsdidaktik lässt sich dieser Dreischritt in der ‚Historischen Methode‘, d.h. in Heuristik, Kritik und Interpretation, wiederfinden (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 164f).

### 6.1 Einstieg und Themenwahl

Prinzipiell soll sich die Auswahl von Themen an den Wünschen, Interessen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen orientieren. Nur so können wir eine Anknüpfung an vorhandene Wissensstrukturen überhaupt ermöglichen. Die Lernbedürfnisse und Interessen werden sich im Laufe des Prozesses

---

<sup>25</sup> vgl. beispielsweise Horst SIEBERT: „Methoden für die Bildungsarbeit“ (2006), Birgit WENZEL: „Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders“ (2010) und Kersten REICH: „Konstruktiver Methodenpool“ [[http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset\\_uebersicht.htm](http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm) | 23.08.11].

sicher verändern, weiterentwickeln; vielleicht tauchen ganz neue Fragen auf. Als Lehrpersonen sollten wir auf diese Weiterentwicklungsfähigkeit vertrauen, uns zurücknehmen und unsere eigenen Interessen hinten anstellen. Das heißt jedoch nicht, dass wir im Laufe des Arbeitsprozesses nicht auch eigene Schwerpunkte einbringen können. Ob sie von den Schülerinnen als Lernproblematiken angenommen werden, ist dann eine andere Frage.

Um die Interessen und das Vorwissen der Schülerinnen zu erfragen, eignen sich vor allem „klassische“ Moderationsmethoden, wie die Kartenfrage, das Brainstorming oder Mindmapping<sup>26</sup>. Die Fragen sollten offen und persönlich formuliert werden. Häufig beinhalten die Fragen zu solchen Methoden auch bereits eigene Schwerpunkte, die es zu reflektieren und zu diskutieren gilt.

Bei der Frage nach Wünschen und Interessen werden wir immer schon auf Konstruktionen in Bezug auf das Thema treffen. Geübte Beobachterinnen können hier schon erste Schlüsse wagen, die jedoch flexibel bleiben sollten. Wichtig ist zu Beginn auch eine gemeinsame Zielklärung zum Beispiel unter der Fragestellung „Was wollt ihr in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus wissen?“.

Diese Art des Einstiegs in ein Thema verzichtet sehr bewusst auf eine „Choreographie“ oder auf ein trickreich inszeniertes Schauspiel. Ich denke Schülerinnen durchschauen solche Inszenierungen, bewusst oder intuitiv, und reagieren häufig mit Abwehrverhalten. Meines Erachtens verfügen Jugendliche erstens bereits über eine Menge Vorwissen (wenn auch zum Teil nur in Form medial vermittelter Alltagstheorien) und zweitens haben sie durchaus ein originäres Interesse an Geschichte - erst recht, wenn diese uns nahezu täglich über den Weg läuft. Der Eindruck Jugendlicher „schon viel zu viel“ über das Thema gehört zu haben, kann durch die tatsächliche Einbeziehung ihrer eigenen Interessen gebrochen werden. Jugendliche sind gerade in der Schule daran gewöhnt, fertige Rekonstruktionen präsentiert zu bekommen, die sie nur noch übernehmen müssen. Brechen wir mit dieser Erwartung, können wir Irritationen auslösen, die im Idealfall einen Lernprozess in Gang setzen.

## 6.2 Konstruktion / Reflexion des eigenen Standpunktes

Konstruktion meint den „Aufbau von Wissensnetzen“, wobei „Konstruktion nicht nur gedeutete, sondern erzeugte Wirklichkeit“ (SIEBERT 2004) ist. In Bezug auf Geschichte ist unsere Konstruktions-tätigkeit auf die ‚Erzeugung‘ von Wirklichkeit zwar eingeschränkt, weil der Geschichte inhärent ist, dass sie bereits vergangen ist, trotzdem sind unsere Konstruktionen von Geschichte bedeutsam. Sie sagen etwas über uns, unsere Sozialisation und unsere Geschichtsbilder aus. Reflektieren wir unsere Konstruktionen, können diese Aussagen wertvoll sein und einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsbildung – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – liefern.

---

<sup>26</sup> Grundlagen der Moderation finden sich u.a. bei Michèle NEULAND: Neuland Moderation (2001). Herbert Gudjons hat sich intensiv mit dem Einsatz von Moderationsmethoden im Unterricht auseinandergesetzt und in einem Sammelband diverse Erfahrungsberichte von Pädagoginnen veröffentlicht (GUDJONS 1998). Diese grundlegenden Moderationsmethoden eignen sich im Allgemeinen zur Gestaltung von offenen und demokratischen Bildungsprozessen.

Gerade die Selbstreflexionsmethoden bieten sich zudem zur Vorbereitung für Lehrerinnen an, die ihren eigenen Standpunkt dadurch erforschen, hinterfragen und festigen können.

#### *„Brief an mich selbst“*

Briefe, die man an sich selbst schreibt, sind vielen hinreichend bekannt. Ob in Form von Tagebucheinträgen oder bereits aus Seminar- oder Unterrichtskontexten. Im „Brief an mich selbst“ kann ich meine situativen Emotionen, Gedanken, Positionen, usw. festhalten. Diese Briefe können entweder fragengeleitet oder gänzlich frei geschrieben werden. In der Regel werden diese Briefe zum Ende der Themensequenz wieder geöffnet, sodass Schülerinnen nachvollziehen können, inwieweit sie ihre Positionen und Gefühle weiterentwickelt, bestätigt oder verworfen haben.

#### *Interview*

Eine Methode, die ähnliche Funktionen wie der „Brief an mich selbst“ erfüllt, ist das Führen von Partnerinnen-Interviews. Die Fragen können entweder vorgegeben oder von den Schülerinnen selbst erarbeitet werden. Welche Interview-Ergebnisse in der Klasse vorgestellt werden oder nicht, sollte den Schülerinnen individuell überlassen werden, da sehr persönliche Bereiche betroffen sein können. Im Wesentlichen dient das Interview, ebenso wie der „Brief an mich selbst“, dem Nachdenken über sich selbst und der Reflexion des eigenen Standortes.

#### *„Mein Bild vom Nationalsozialismus“*

Diese Übung stammt von Barbara Thimm u.a. (THIMM/KÖBLER/ULRICH 2010). In ihr geht es darum, sich das eigene Bild vom Nationalsozialismus zu vergegenwärtigen, d.h. darüber nachzudenken, welche Schlagworte mir dazu einfallen und welche Ereignisse, Medien oder Institutionen wesentlich zur Prägung beigetragen haben. Die Begriffe werden individuell auf verschiedenfarbige Kärtchen geschrieben, die anschließend zu einer komplexen Figur zusammengesteckt werden sollen. Abschließend werden die „Bilder vom Nationalsozialismus“ in der Gruppe vorgestellt und diskutiert. Ursprünglich ist diese Übung für Gedenkstättenpädagoginnen gedacht, sie eignet sich aber auch für Schülerinnen, die keine „unbeschriebenen Blätter“ sind, sondern natürlich über eigene Konstruktionen, Alltagstheorien und Bedeutungszuschreibungen verfügen.

### **6.3 Rekonstruktion**

„Wissensnetze werden aufgebaut, indem wissenschaftliche, fachliche Wissensbestände selbstständig und eigenwillig angeeignet, transformiert, in bestehende kognitive Strukturen integriert, mit dem individuellen Erfahrungsschatz verschmolzen werden.“ (SIEBERT 2004) Im Rekonstruktionsprozess erweitern wir unsere bestehenden Netzwerke, indem wir neues Wissen integrieren und unsere Konstruktionen mit denen anderer in Beziehung setzen. Im Geschichtsunterricht, der ja keinen direkten Bezug ermöglichen kann, ist die Aneignung von Wissen meist durch Quellen und Darstellungen bestimmt, die es zu analysieren gilt. Die Methoden dazu sind in der Geschichtsdidaktik hinlänglich

bekannt, sodass hier nur einige, für den Konstruktivismus nennenswerte Gedanken dargestellt werden sollen. Im Wesentlichen ist zu beachten, dass die Rekonstruktion auch immer ein Konstruktionsprozess ist, weil unsere bestehenden Konstruktionen zwangsläufig auf die Rekonstruktion Einfluss nehmen, weswegen es sinnvoll ist, sich die eigenen Konstruktionen (beispielsweise wie oben beschrieben) vorher zu vergegenwärtigen.

#### *Historische Quellen und Darstellungen interpretieren*

Zu Quellen und Darstellungen gehören sowohl Schriftgut und Bilder bzw. Fotos als auch Sachquellen, wobei letztere für den Einsatz im Unterricht eher schwierig zu beschaffen sind. Wichtig beim Einsatz sind die in Abschnitt 5.1 beschriebenen Grundsätze der Multiperspektivität, Kontroversität und Kontrastivität. Aus konstruktivistischer Sicht ist die Frage nach der Perspektivität von Quellen und Darstellungen besonders wichtig. Matthias Heyl eröffnet im Zusammenhang mit dem Einsatz von Fotografien interessante Positionen (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 141ff). Insbesondere Fotos werden häufig als objektiv und authentisch missgedeutet. Entscheidend ist jedoch die Frage, wer hinter der Kamera steht, denn häufig haben Täterinnen oder Zuschauerinnen die Bilder gemacht. Die Geschichte hinter dem Foto zu rekonstruieren ist häufig mühselig, aber von enormer Wichtigkeit. Gerade Bilder sollten nicht nur zu Illustrationszwecken oder für einen interessanten Einstieg genutzt werden, sondern ebenso einer kritischen Quelleninterpretation unterzogen werden wie Schriftgut.

#### *Filminterpretation*

Das Geschichtsbild jüngerer Generationen ist häufig von Filmen und Fiktionalisierungen geprägt, die selten kritisch hinterfragt werden.<sup>27</sup> Die Bildflut erschwert eine Trennung von Fantasie, historischer Realität und Rekonstruktion häufig und unterstützt den Eindruck der ‚Unwirklichkeit‘ der NS-Verbrechen (vgl. ABRAM/HEYL 1996; 140). Genauso wenig wie Bilder sollten Filme zur reinen „Untermalung“ genutzt werden. Die Herausbildung von filmkritischen Kompetenzen ist im Medienzeitalter für den Geschichtsunterricht daher nicht nur Nebensache, sondern von essentieller Wichtigkeit. Dafür können Schülerinnengruppen den Film unter im Vorhinein formulierten Fragestellungen analysieren, bewerten und diskutieren.

#### *Visualisierung*

Das Feld möglicher Visualisierungen ist groß und kann von der konkreten Bildproduktion bis hin zu abstrakten Strukturvisualisierungen alles umfassen. Visualisierungen unterstützen nicht nur das Denken und Lernen, sie können auch helfen, Problemlösungs- oder Projektpläne zu entwickeln. Als demokratisches Element können sie, wenn sie im Rekonstruktionsprozess von allen Schülerinnen gemeinsam angefertigt werden und den Prozess begleiten, dafür sorgen, dass alle die Möglichkeit

---

<sup>27</sup> Meik ZÜLSDORF-KERSTING stellt in einer Studie recht plausibel dar, wie sehr filmische Narrative das Geschichtsbild von Jugendlichen beeinflussen und in Verbindung mit gesellschaftlichen Tradierungen, wie z.B. dem Mythos des Befehlsnotstandes, konkrete Fehlkonzepte erzeugen können (vgl. ZÜLSDORF-KERSTING 2011; 55-68).

haben, dem Prozess zu folgen oder ihn in der Phase der Dekonstruktion nochmals nachzuvollziehen. Hilke Günther-Arndt schlägt die Anfertigung von Maps zur Visualisierung von Wissensstrukturen vor, in denen Begriffe, Ereignisse oder Personen als Knoten und die Relationen zwischen ihnen als Linien oder Pfeile dargestellt werden (vgl. GÜNTHER-ARNDT 2009; 44). Das kann die Konkretisierung diffusen Wissens erleichtern und dafür sorgen, dass Wissen zwischen den Schülerinnen ausgetauscht werden kann.

### *Zeitstrahl*

Eine lineare Visualisierungsmöglichkeit bietet der Zeitstrahl, der – möglichst interaktiv – im Klassenraum angefertigt werden kann. Ob eine Tapetenbahn an der Wand befestigt oder eine Wäscheleine durch den Raum gespannt wird – wichtig ist, dass verschiedene Ereignisse oder Personen verortet werden und so der Überblick über den zeitlichen Verlauf und die Prozesshaftigkeit von Entwicklungen gewahrt bleibt. Durch verschiedenfarbige Karten können unterschiedliche Aspekte, Opfergruppen oder Strukturen hervorgehoben werden. Die gemeinsame Gestaltung des Zeitstrahls ermöglicht dabei eine hohe Schülerinnenaktivität gekoppelt mit Bewegung und haptischen Komponenten. Der Zeitstrahl kann die gesamte Unterrichtssequenz begleiten und Stück für Stück wachsen und Komplexität ausbilden.

### *Lernen vor Ort*

Die meisten historischen Lernorte in Bezug auf NS-Geschichte sind staatliche Gedenkstätten. Ein Besuch sollte gründlich vor- und nachbereitet werden. Wir müssen uns die Frage stellen, welche Ziele wir mit einem Gedenkstättenbesuch verbinden und welche Ziele die Schülerinnen verfolgen, um einen Besuch erfolgreich gestalten zu können. Das Lernen vor Ort bietet dabei viele Chancen:

So wird zum Beispiel die Topographie des Ortes für die Schülerinnen direkt erfassbar – Wie sind die Gebäude angeordnet? Wie ist die Struktur des Lagers angelegt? Wie ist das Gelände geografisch beschaffen? Welchen klimatischen Bedingungen waren die Häftlinge ausgesetzt? Welche sinnlichen Eindrücke (Gerüche, Geräusche, Bilder) begegnen uns? In Gedenkstätten wird die emotionale Komponente des Lernens deutlich in den Fokus gesetzt. Um den Besuch einer Gedenkstätte nicht bloß auf eine frontal ausgerichtete Führung zu reduzieren, gibt es diverse Möglichkeiten für entdeckendes Lernen. Schülerinnen können Selbstführungen gestalten, Audioguides erstellen, eigene Mahnmale (meistens in längerfristiger Projektarbeit) gestalten oder sich Ausstellungen anhand von Erkundungsfragen erarbeiten.

Absolut unerlässlich für die Sicherstellung eines bereichernden Gedenkstättenbesuches sind eine gute und intensive Vor- und Nachbereitung. Schülerinnen müssen nicht nur ausreichend fachliche Kompetenz mitbringen, um sich den Ort zu erschließen, sie sollten auch unbedingt auf den Ort an sich vorbereitet werden (vgl. POPP 2003; 13). Häufig werden Jugendliche enttäuscht, weil ihre Vorstellungen des Ortes stark von dem abweichen, was sie tatsächlich antreffen.

In der Gedenkstätte in Bergen-Belsen beispielsweise sind weder Baracken noch andere Häuser zu sehen, weil das Lager 1945 niederbrannte. Auf der anderen Seite konfrontiert die Hauptausstellung in Auschwitz mit erschütternden, hinter Glas abgeschirmten Tatsachen, die das Verbrechen in doppelter Hinsicht unbegreiflich erscheinen lassen und emotional überfordern.

Gedenkstättenbesuche sind also kein Ersatz für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld im Unterricht – im Gegenteil: Gedenkstättenbesuche benötigen viel Zeit, nicht nur vor Ort, sondern auch vorher und nachher im Klassenzimmer.

#### **6.4 Dekonstruktion**

Die Diskussion über Lösungsansätze und mögliche Antworten vertieft Lernen und Gelerntes wesentlich mehr als fertige Erklärungen durch die Lehrerin. Eine „Verteidigung“ von Konstruktionen und Deutungen fördert die Diskurskompetenz, auftretende Widersprüche können selbstständig erkannt und neu bearbeitet werden, was die Autonomie der Lernenden unterstützt. Die eigenen Konstruktionen werden „relativiert, problematisiert, differenziert“ (SIEBERT 2004). Anders als Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse ist die Dekonstruktion weniger handlungs- und produktorientiert. Das Entdecken ‚blinder Flecken‘ und der Diskurs über andere Konstruktionsmöglichkeiten findet in der Regel durch Kommunikation und auf kognitiver Ebene statt. Das schließt das Nachdenken darüber, welche Sichtweisen durch meine Konstruktion(en) ausgeschlossen werden, mit ein.

Ansätze der Dekonstruktion im Geschichtsunterricht finden sich auf der Inhaltsebene in der klassischen Quellen- und Darstellungskritik, wobei nicht nur die Darstellungen anderer, sondern eben auch die eigenen unter die Lupe genommen werden sollten. Dekonstruktivistische Methoden der Systemik gehen allerdings noch einen Schritt weiter und lenken den Blick ganz bewusst auf Auslassungen in den eigenen Konstruktionen oder die Frage, wie es anders sein könnte.

Mögliche systemische Methoden, deren Einsatz im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus erst noch geprüft werden müsste, sind zum Beispiel das ‚Reframing‘, der Einsatz von ‚Reflecting Teams‘ oder ‚Zirkuläres Fragen‘ (vgl. REICH 2010; 235-255 und REICH 2008). Diese Methoden konzentrieren sich nicht nur auf die inhaltliche Auseinandersetzung, wie die klassische Quellenkritik es tut, sondern auch auf die Beziehungsebene, die ebenfalls Teil des Dekonstruktionsprozesses sein sollte.

#### **6.5 Präsentation und Auswertung**

Die abschließende Präsentation und Auswertung von Arbeitsergebnissen darf in keinem Fall fehlen. Zwar dient die Herstellung von Produkten vor allem dem Lernprozess an sich, für Schülerinnen ist die Vorstellung ihrer Arbeitsergebnisse jedoch ungemein wichtig. Die Produktion des Endergebnisses ist in der Regel Teil des gesamten Arbeitsprozesses. Welches Produkt die Schülerinnen gemeinsam erstellen sollen, muss schon zu Beginn der Arbeitsphase ausgehandelt werden.

### *Portfolio oder Werkstattbericht*

Alle Zwischenergebnisse, im Prozess notierte Gedanken und Fragen, verworfene Ansätze und/oder gedankliche Exkurse können in einem Portfolio oder Werkstattbericht gesammelt und dokumentiert werden. So lassen sich der Verlauf des Arbeitsprozesses und die eigene Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Erkenntnissen im Nachhinein nachvollziehen und verdeutlichen sehr direkt die eigenen Lernerfolge.

### *Ausstellungen*

Die Konzeption eigener Ausstellungen erfordert nicht nur die Produktion eigenen Ausstellungsmaterials im Rekonstruktionsprozess, sondern auch das Nachdenken über die Konzeption von Ausstellungen auf der Metaebene. So kann gleichzeitig der kritische und reflexive Umgang mit Ausstellungen und den eingesetzten Medien (Bilder, Texte, Vertonungen, Kurzfilme, etc.) erfahren und eingeübt werden. Der Arbeitsprozess ist dabei besonders auf das Ergebnis ausgerichtet.

Wenn die Schülerinnen Führungen durch ihre Ausstellung anbieten, haben sie außerdem die Möglichkeit, Präsentationskompetenz auszubilden und ihr Arbeitsergebnis der Gesellschaft und Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

### *Markt der Möglichkeiten*

Eine Ausstellung auf kleinerer Ebene ist der ‚Markt der Möglichkeiten‘, in dem die Arbeitsergebnisse in der Klasse ausgestellt und diskutiert werden können. Die Schülerinnen können über den ‚Markt‘ gehen, sich einzelne, individuell bedeutsame Aspekte mitnehmen oder an einem Stand stehen bleiben und sich mit anderen austauschen.

## **7 Grenzen und Probleme konstruktivistischer Didaktik**

### *(1) Rollenspiele*

In der konstruktivistischen Didaktik wie auch in der „traditionellen“ Geschichtsdidaktik stoßen wir immer wieder auf die Verwendung von Rollenspielen, um Empathie anzubahnen, Fremdverstehen zu organisieren oder Unterricht durch simulatives Handeln lebendig zu gestalten. Doch eignen sich Rollenspiele in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus? Kersten Reich (2010) bringt Beispiele, wie er mit Studierenden eine Bücherverbrennung und eine Propagandaveranstaltung nachgespielt hat, Peter Knoch simuliert mit Schülerinnen den Luftkrieg 1940-1945 (KNOCH 1992). Mir erscheint diese Annäherung an eine so komplexe Problematik als verfehlt.

Selbst wenn wir Rollenspiele offen gestalten, die Lernenden Rollen- und Situationsbeschreibungen verfassen lassen, selbst wenn wir Abstand von dem Gedanken nehmen, Gefühle durch Rollenspiele bewusst erzeugen und manipulieren zu wollen, bergen Rollenspiele, die einen Kontext von Gewalt, Terror und Unterdrückung, Menschenverachtung und unvorstellbarem Leid auch nur in Ansätzen nachvollziehbar machen wollen, große Gefahren.

Wir gestalten Unterricht immer, ohne zu wissen, was bei den Schülerinnen tatsächlich ankommt, ohne ahnen zu können, welche Gefühle wir hervorrufen, wie intensiv sie gespeichert und in die Persönlichkeit aufgenommen werden. Nicht nur die Verharmlosung von Leid und Angst kann eine Folge sein<sup>28</sup>, sondern u.a. die Identifikation mit Täterinnen und ihrer Machtposition bzw. Opfern und deren Ohnmacht. Eine weitere, vielleicht noch schwerwiegendere Gefahr besteht darin, dass Schülerinnen nach dem Rollenspiel ihr „Täterinnenhandeln“ bzw. Nicht-Handeln als Zuschauerin nicht verkraften können.<sup>29</sup> Zudem eignen sich Rollenspiele für komplexe Thematiken nur begrenzt, da sie nie tatsächliche Handlungsspielräume, Bedingungen und Motivationen einbeziehen können, was zu einer Entkontextualisierung oder Enthistorisierung von Verbrechen führen kann.

Ob sich das Konzept der ‚Filterfiguren‘ eignet, um im Rollenspiel erprobt zu werden, bleibt zu untersuchen. Eine kritische Distanz zu Rollenspielen, die in Verbindung mit einer gewaltverherrlichenden (historischen) Situation stehen, sollten wir nichtsdestotrotz wahren.

## *(2) Toleranz von Körperlichkeit?*

Konstruktivistische Ansätze postulieren insbesondere die Notwendigkeit der Toleranz und Akzeptanz anderer Wirklichkeitskonstruktionen. Dass das nicht zur Beliebigkeit führen muss, sondern normativen Wertvorstellungen unterliegt, wurde in Kapitel 3.4 diskutiert. Dabei spielen kognitive und emotionale Komponenten eine wichtige Rolle, im Wesentlichen bleibt der Konstruktivismus (auch durch seine Begründung in der Neurobiologie und der Psychologie/Psychotherapie) jedoch auf einer „Ebene des Kopfes“ stehen.

Eine bisher ungeklärte Frage ist, wie aus konstruktivistischer Perspektive mit körperlicher „Andersartigkeit“ umgegangen werden kann. Vor allem in Bezug auf die NS-Ideologie spielt Körperlichkeit eine große Rolle, führte sie doch dazu, dass „Behinderte“ zu Opfern wurden. Auch in der heutigen Gesellschaft ist der Umgang mit körperlicher „Andersartigkeit“ ein ungelöstes Problem – von einer Akzeptanz in der Gesellschaft und einer tatsächlichen ‚Barrierefreiheit‘ (in Bezug auf alle Ebenen von Gesellschaft) sind wir noch weit entfernt. Auch Schule ist hier in der Verantwortung, Schülerinnen Wege zum Umgang mit körperlich eingeschränkten Menschen aufzuzeigen. Im Umkehrschluss ist die Darstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit mit starken Körperidealen verbunden, die uns immer noch täglich auf Werbetafeln, im Fernsehen und unseren Köpfen begegnen. Entsprechende Konzepte zur Auseinandersetzung mit Körperlichkeit, „Andersartigkeit“ und „Normalität“ sind in der konstruktivistischen Didaktik bisher unberücksichtigt geblieben.

---

<sup>28</sup> Eine Rekonstruktion des tatsächlichen Leidens ist schlichtweg nicht möglich, nicht wünschenswert und dem Leiden der Opfer nicht würdig – vgl. dazu Hannah ARENDT: „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus“ (2005) und Wolf KAISER (2000).

<sup>29</sup> Die moralisch-ethische Debatte um das Milgram-Experiment zeigt deutlich, dass diese Befürchtungen nicht unbegründet sind.

### *(3) Schule, Unterricht und Gesellschaft als (institutioneller) Rahmen*

Eine Lehre aus Auschwitz sollte auch das Nachdenken über unser Bildungssystem sein. Wenn wir feststellen, dass sich wichtige Erziehungsziele wie Emanzipation und Partizipation, nicht in einen 45-Minuten-Takt pressen lassen, müssen wir weiterdenken und dürfen uns nicht damit begnügen, in Unterrichtshilfen bekömmliche Häppchen zu präsentieren, die uns suggerieren, dass eine Auseinandersetzung mit Auschwitz und ein Lernen daraus im bestehenden System möglich sei.

Adorno postuliert eine „Mündigkeit durch Abbau der überkommenden Dreigliederung“ (ADORNO 1969; 134), also dass die Frage der Mündigkeit die Analyse des „falschen“ Bildungssystems voraus setzt.

Die Literatur zur Schulkritik ist umfangreich. Doch auch als konstruktivistische Didaktikerinnen laufen wir Gefahr, uns mehr damit zu beschäftigen, Lernen in der Schule „machbar“ zu machen, als die Institution Schule und ihre inhärenten Mechanismen selbst zu kritisieren. Schule ist keine Blase innerhalb einer herrschaftsdominierten Gesellschaft, Schulkritik muss immer auch Gesellschaftskritik bedeuten.

### *(4) Neue Machbarkeitsillusionen?*

Wenn wir konstruktivistische Didaktikkonzepte entwickeln wollen, müssen wir aufpassen, uns nicht neuen „Machbarkeitsillusionen“ hinzugeben. Auch demokratische Beteiligung kann keine Garantie für die erfolgreiche ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ geben. Inwieweit dieses Erziehungsziel überhaupt legitim ist, kann nicht abschließend beantwortet werden. Konstruktivistische Didaktik stellt schließlich kein Allheilmittel für alle Probleme von Schule und Unterricht dar, es gibt keine einfachen Lösungen. Erst recht nicht in Anbetracht von Auschwitz:

*„Erziehung muß fast zwangsläufig an Auschwitz scheitern.*

*Erziehung nach Auschwitz, die von Auschwitz wüßte und sich als angemessen verstehen dürfte, ist so notwendig wie unmöglich. Beides gilt. Dieser Aporie und diesem Paradoxon entkommen wir nicht, wie wir der Geschichte nicht entgehen können.*

*Die Frage nach einer Erziehung nach Auschwitz bleibt eine ausweglose Frage ohne Antwort.*

*Wir kommen um sie nicht herum.“ (HEYL 1992; 233)*

Letztlich müssen wir uns selbst immer wieder kritisch reflektieren und auch konstruktivistische Ansätze dekonstruieren.

## 8 Fazit

An dieser Stelle mag die geneigte Leserin, die bis hierhin durchgehalten hat, den Kopf schütteln. Selbst wenn wir unsere Angst vor der konstruktivistischen Unterrichtspraxis überwunden haben, unsere eigenen Ziele hinten anstellen, unseren Schülerinnen mehr zutrauen, so bleibt immer noch die Schule als Institution, die uns entgegensteht. Richtig, Schule ist ein System, das sich sehr langsam entwickelt und nur zögerlich Änderungen zulässt. Doch nehmen wir den Konstruktivismus als vernünftige Erkenntnistheorie, als mögliche Alternative zur ‚Osterhasenpädagogik‘ an, sollten wir nicht warten, sondern Schule heute selbst verändern.

Wenn die ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ oberstes Ziel sein soll, können wir nicht weiter auf eine undemokratische Pädagogik zurückgreifen, Hierarchien und Bewertungsdruck endlos reproduzieren und anschließend das Wunder demokratischer und toleranter Entwicklung erwarten.

Stattdessen zählen Offenheit und Transparenz des Lernprozesses – den Jugendlichen muss mindestens die Nachvollziehbarkeit von Methodeneinsatz und Zielen ermöglicht werden, im Idealfall sollten wesentliche Ziele auch zur Diskussion gestellt werden. Schülerinnen müssen den Raum bekommen, selbst Ziele zu entwickeln und zu artikulieren. Das heißt nicht, dass über jede Methode erst lang und breit diskutiert werden muss und der gemeinsame Lernprozess notwendigerweise jedes Mal ins Stocken gerät. Vielmehr bedeutet das, dass Methoden und Ziele kritisierbar sein sollen – es muss die Möglichkeit zum Diskurs geben, wenn er gewünscht ist.

Schülerinnen können sich nur dann als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses begreifen, wenn wir dies auch zulassen. Häufig müssen sie nicht erst aufwendig „motiviert“ und „zu ihrem Glück gezwungen“ werden; ein offenes Lernsetting, welches Selbst- und Mitbestimmung, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und die Schülerinnen nicht im Lernprozess behindert, ist die beste Motivation. Grobe inhaltliche und methodische Planungen, die nicht in Stein gemeißelt sind, sondern flexibel variiert und an die Dynamik des Unterrichts angepasst werden, sind ein erster Schritt.

Als Lehrerinnen müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass es nicht *die* Auswahl an Zugängen geben kann. Es gibt nur Ansätze, Ideen, Anregungen, die sich psychologisch, neurobiologisch und pädagogisch begründen lassen – am Ende entscheiden die Schülerinnen, welche Zugänge für sie bedeutsam sind und wie sie am besten lernen.

Wir müssen uns von dem Wunsch nach einfachen Antworten, der sich sowohl im Unterricht selbst als auch in zahlreichen pädagogischen Handreichungen und Seminaren äußert, loslösen. Nur wenn wir diesen Schritt als Pädagoginnen vollzogen haben, können wir auch dazu beitragen, dass die Jugendlichen Unklarheit und Komplexität aushalten.

Fragen, nicht Antworten, sollten den Kern des Unterrichts bilden. Dafür müssen wir eine bewusste Reduktion des Stoffumfangs zugunsten tiefgreifender Lernprozesse in Kauf nehmen.

Die Grundlagen für eine lebenslange Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus und der Erwerb der dafür notwendigen Diskurs- und Dekonstruktionskompetenz sind wichtiger als eine „umfassende, abschließende Behandlung“ des Themas, die sich letzten Endes sowieso als trügender Schein entpuppen müsste.

Konstruktivistische Didaktik kann dazu anregen, Themen anders zu beleuchten und didaktisch aufzuarbeiten als bisher in der Geschichtsdidaktik geschehen und gerade für eine ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ erscheint sie, sowohl in der theoretischen Beleuchtung, als auch in der praktischen Umsetzung, geeignet.

Letztlich gibt es jedoch kein Rezept, keine Garantie für irgendetwas. Wenn wir uns auf den Gedanken einlassen, dass wir Lernprozesse nicht steuern können, benötigen wir zwingend die dafür notwendige ‚pädagogische Gelassenheit‘. Schülerinnen werden nie alle in gleichem Maße für ein Thema aufgeschlossen sein – auch nicht oder gerade nicht in Bezug auf den Nationalsozialismus. Es ist richtig und wichtig, dass wir als Pädagoginnen auch mal mit Herzblut an uns wichtigen Themen hängen und unsere damit verbundenen Ziele uns als ersatzlos und essentiell erscheinen. Der Respekt vor der Autonomie eines jeden einzelnen Menschen sollte es uns aber verbieten, andere zu manipulieren, zu unterdrücken und unseren Zielen zu unterwerfen. Vielleicht ist das eine Lehre aus der Geschichte.

## 9 Literaturverzeichnis

- **ABRAM/HEYL 1996:** Abram, Ido / Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule, Hamburg 1996.
- **ADAMSKI 2010:** Adamski, Peter: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ, Schwalbach/Ts. 2010.
- **ADORNO 1966:** Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, Vortrag im Hessischen Rundfunk; gesendet am 18. April 1966. In: (ders.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969, Frankfurt/Main 1971, S. 88-104.
- **ADORNO 1969:** Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 13. August 1969. In: (ders.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969, Frankfurt/Main 1971, S. 133-147.
- **AGAMBEN 2003:** Agamben, Giorgio: Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge, Frankfurt/Main 2003.
- **ARENDT 2005:** Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus. Imperialismus, Totalitarismus, München 2005.
- **ARNOLD 1995:** Arnold, Rolf: Lebendiges Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: Neuland, Michèle (Hrsg.): Schüler wollen Lernen. Lebendiges Lernen mit der Neuland-Moderation, Eichenzell 1995, S.1-30.
- **ARNOLD/SIEBERT 2003:** Arnold, Rolf / Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Battmannsweiler 2003.
- **ARNOLD/GÓMEZ TUTOR/KAMMERER 2003:** Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia / Kammerer, Jutta: Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz – eine didaktische Herausforderung. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld 2003, S. 129-145.
- **ARNOLD/GÓMEZ TUTOR 2007:** Arnold, Rolf / Gómez Tutor, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.
- **ARNOLD 2007:** Arnold, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2007.
- **BARLOG-SCHULZ 1994:** Barlog-Schulz, Renata: Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen, Frankfurt/Main 1994.
- **BARRICELLI 2007:** Barricelli, Michele: Geschichtsprojekte. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 111-118.

- **BRÜGELMANN 1997:** Brügelmann, Hans: Rose 1 ist Rose 2 ist Rose 3 ist... Offene Bedeutungen durch geschlossene Gehirne. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1997, S. 179-184.
- **BÜSER 2003:** Büser, Tobias: Offene Angebote an geschlossene Systeme – Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld 2003, S. 27-41.
- **DEHNE/SCHULZ-HAGELEIT 1992:** Dehne, Brigitte / Schulz-Hageleit, Peter: Der Nationalsozialismus im Schulunterricht. Dimensionen emotionalen Involviertseins bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. In: Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Konzepte, Frankfurt/Main 1992, S. 337-351.
- **DEMANTOWSKY 2007:** Demantowsky, Marko: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 63-86.
- **FAULSTICH 2003:** Faulstich, Peter: „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld 2003, S. 91-101.
- **GEIßLER-JAGODZINSKI/HAUG 2009:** Geißler-Jagodzinski, Christian / Haug, Verena: Gedenkstättenpädagogik – Ziele, Grenzen und Widersprüche. In: Mende, Janne / Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte - Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009, S. 299-329.
- **GIELER/VON LÜDE 1997:** Gieler, Jutta / von Lüde, Rolf: Erfahrungsorientierte Gruppenarbeit und die Erziehung zur Teamfähigkeit. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1997, S. 197-208.
- **GIES 1992:** Gies, Horst: Emotionalität versus Rationalität? In: Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Konzepte, Frankfurt/Main 1992, S. 27-41.
- **VON GLASERSFELD 2003:** von Glasersfeld, Ernst: Konstruktivistische Anregungen für Lehrer: Was im Bezug auf Sprache zu bedenken wäre. In: Bago, Rolf / Werning, Rolf (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs, Dortmund 2003, S. 21-34.
- **GUDJONS 1998:** Gudjons, Herbert (Hrsg.): Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht, Hamburg 1998.
- **GUDJONS 2008:** Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit, Bad Heilbrunn 2008.

- **GUTMANN 2002:** Gutmann, Hans-Martin: Wer ist das Subjekt des Lernens? Pädagogische Überlegungen zu einer didaktischen Grundfrage. In: Herzig, Bardo / Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem, Münster u.a. 2002, S. 17-34.
- **GÜNTHER-ARNDT 2009:** Günther-Arndt, Hilke: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2009.
- **HAUG/THIMM 2007:** Haug, Verena / Thimm, Barbara: Projektdokumentation ‚Aus der Geschichte lernen?‘. Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive, Dachau 2007.  
[<http://www.cap.lmu.de/download/2007/gedenkstaetten.pdf> | 23.08.11]
- **HERMANN 2009:** Hermann, Ulrich: Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In: ders. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim/Basel 2009, S. 148-181.
- **HEYL 1992:** Heyl, Matthias: Von der Notwendig- und Unmöglichkeit einer „Erziehung nach Auschwitz“. In: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Hamburg 1992, S.217-233.
- **HEYL 2010:** Heyl, Matthias: Erziehung nach Auschwitz – Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen. In: Ahlheim, Klaus / Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010, S. 89-125.
- **HILBERG 1992:** Hilberg, Raul: Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945, Frankfurt/Main 1992.
- **HOFER 2007:** Hofer, Iris: Gelenkt-entdeckendes Lernen als Methode der Gedenkstättenpädagogik. In: Hasberg, Wolfgang / Weber, E. J. Wolfgang (Hrsg.): Geschichte entdecken, Berlin 2007, S.363-373.
- **HOLZKAMP 1991:** Holzkamp, Klaus: Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie Heft 27/1991, S. 5-22.  
[<http://www.kripsy.de/texte/kh1991a.html> | 23.08.11]
- **HOLZKAMP 1995:** Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/Main 1995.
- **HÜTHER 2009:** Hüther, Gerald: Für eine neue Kultur der Anerkennung. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In: Hermann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim/Basel 2009, S. 199-206.
- **JANK/MEYER 2009:** Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin 2009.

- **JELITZKI/WETZEL 2010:** Jelitzki, Jana / Wetzels, Mirko: Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten, Berlin 2010.
- **KAINDL 2009:** Kaindl, Christina: Über die Unmöglichkeit, emanzipatorische Ziele für Andere zu setzen. Anregungen eines kritisch-psychologischen Lernbegriffs für linke Bildungsprozesse. In: Mende, Janne / Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte - Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009, S. 135-154.
- **KAISER 2000:** Kaiser, Wolf: Gedenkstätten als Lernorte – Ziele und Probleme. Tagung Pädagogik in Gedenkstätten, Berlin 2010.
- **KLAFKI 2007:** Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007.
- **KLOSE 2004:** Klose, Dagmar: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004.
- **KLOSE 2005:** Klose, Dagmar: Bedingungen historischen Lernens und Lehrens im Jugendalter. In: Klose, Dagmar / Beetz, Petra (Hrsg.): Klios Kinder werden flügge - Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2005, S.11-79.
- **KNOCH 1992:** Knoch, Peter: Luftkrieg 1940-1945. Massenvernichtung im Erlebnis von Zeitzeugen und im Nacherleben von Jugendlichen heute. In: Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe: Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Konzepte, Frankfurt / Main 1992, S. 255-279.
- **KÖSEL / SCHERER 1997:** Kösel, Edmund / Scherer. Helios: Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1997, S. 105-119.
- **LEUTNER/LEOPOLD 2003:** Leutner, Detlef / Leopold, Claudia: Selbstreguliertes Lernen: Lehr-/Lerntheoretische Grundlagen. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld 2003, S. 43-67.
- **NEULAND 2001:** Neuland, Michèle: Neuland- Moderation, Künzell 2001.
- **POPP 2003:** Popp, Susanne: Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung, Heft 4/2003, S. 10-16.  
[[http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e\\_bibliothek/gedenkstatten/537\\_Popp,%20Geschichtsdidaktische%20Überlegungen.pdf](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/gedenkstatten/537_Popp,%20Geschichtsdidaktische%20Überlegungen.pdf) | 23.08.11]
- **RAISCH 1999:** Raisch, Herbert: Handlungs- und Produktionsorientierung. Ein grundlegendes Konzept historischen Lernens. In: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Neue Beiträge zum problemorientierten Unterricht, Idstein 1999, S. 63-90.

- **REICH 1995:** Reich, Kersten: „...daß nie wieder Auschwitz sei!“ Gedanken über ein dekonstruktivistisches Erziehungsziel, o.O. 1995.  
[[http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich\\_works/aufsätze/reich\\_19.pdf](http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_19.pdf) | 23.08.11]
- **REICH 1997:** Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1997, S. 70-91.
- **REICH 1998:** Reich, Kersten: Konstruktivistische Unterrichtsmethoden – Lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele. In: System Schule, Heft 1/1998, S. 20-26.  
[[http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich\\_works/aufsätze/reich\\_23.pdf](http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_23.pdf) | 23.08.11]
- **REICH 2002:** Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, Neuwied 2002.
- **REICH 2008:** Konstruktiver Methodenpool.  
[[http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset\\_uebersicht.htm](http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm) | 27.08.11]
- **REICH 2010:** Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim/Basel 2010.
- **REICH 2010B:** Reich, Kersten: Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit. Das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lehren und Lernen. In: Pädagogik, Heft 1/2010.  
[<http://studienseminare-bbs.bildung-rp.de/fileadmin/Seminare/Neuwied/Fundstuecke/aufgelesen/A2-10.pdf> | 23.08.11]
- **ROTH 2009:** Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Hermann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim/Basel 2009, S. 58-68.
- **RUF/GALLIN 1997:** Ruf, Urs / Gallin, Peter: Sich einlassen und eine Sprache finden. Merkmale einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 1997, S. 154-178.
- **SCHEURICH 2010:** Scheurich, Imke: Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik. In: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2010, S. 433-442.
- **SCHREIER 1992:** Schreier, Helmut: Die Kategorie Verantwortung und die Forderung nach einer „Erziehung nach Auschwitz“. In: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Hamburg 1992, S. 201-216.
- **SIEBERT 2003:** Siebert, Horst: Beobachtung – erkennendes Tun. In: Bago, Rolf / Werning, Rolf (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs, Dortmund 2003, S. 11-19.

- **SIEBERT 2003B:** Siebert, Horst: Lernen ist immer selbstgesteuert – eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge, Bielefeld 2003, S. 13-25.
- **SIEBERT 2003C:** Siebert, Horst: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, München 2003.
- **SIEBERT 2004:** Siebert, Horst: Sozialkonstruktivismus. Gesellschaft als Konstruktion. In: Journal of Social Science Education, Heft 2/2004.  
[<http://www.jsse.org/2004/2004-2/sozialkonstruktivismus-siebert.htm> | 23.08.11]
- **SIEBERT 2006:** Siebert, Horst: Theorien für die Praxis, Bielefeld 2006.
- **SIEBERT 2006B:** Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit, Bielefeld 2006.
- **THIMM/KÖBLER/ULRICH 2010:** Thimm, Barbara / Köbler, Gottfried / Ulrich, Susanne (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt/Main 2010.
- **UFFELMANN 1999:** Uffelmann, Uwe: Was ist eigentlich Problemorientierter Geschichtsunterricht? In: ders. (Hrsg.): Neue Beiträge zum problemorientierten Unterricht, Idstein 1999, S. 9-20.
- **UFFELMANN 1999B:** Uffelmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: ders. (Hrsg.): Neue Beiträge zum problemorientierten Unterricht, Idstein 1999, S. 35-40.
- **UFFELMANN 1999C:** Uffelmann, Uwe: Emotionen und historisches Lernen. In: ders. (Hrsg.): Neue Beiträge zum problemorientierten Unterricht, Idstein 1999, S. 167-181.
- **VÖLKELE 2008:** Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008.
- **VÖLKELE 2010:** Völkel, Bärbel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach / Ts. 2010.
- **WATZLAKWICK 1981:** Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München 1981.
- **WENZEL 2010:** Wenzel, Birgit: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders, Schwalbach/Ts. 2010.
- **ZÜLSDORF-KERSTING 2011:** Zülsdorf-Kersting, Meik: Vorstellen und Verstehen. Jugendliche betrachten den Holocaust. In: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hrsg.): Visualität und Geschichte, Münster 2011, S. 55-68.

*Du sollst kein Täter sein!*  
*Du sollst kein Opfer sein!*  
*Vor allem aber sei kein Zuschauer!*

(Yehuda Bauer)