

Wissen über die NS-Zeit

Zugänge zur NS-Zeit

Eine sozialempirische Studie

Abschließende Auswertung der
Fragebögen im Rahmen des Lern- und
Forschungsprojektes der
Hans-Böckler-Stiftung

Hans **Böckler**
Stiftung 

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

GOETHE 
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

Wissen über die NS-Zeit

Zugänge zur NS-Zeit

Eine sozialempirische Studie

Abschließende Auswertung der
Fragebögen im Rahmen des Lern-
und Forschungsprojektes der
Hans-Böckler-Stiftung

Umfrage mit Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität im Rahmen des Projektes der Hans-Böckler-Stiftung „Reflexionen über die NS-Zeit und über die NS-Pädagogik als Vorbereitung auf den Lehrberuf“ (2009-2011)

Für die vorliegende abschließende Auswertung wurden große Teile der Diplomarbeit von **Katharina Rhein** mit dem Titel „Zugänge zum Wissen über die NS-Zeit – Ein Forschungsprojekt“ (Goethe-Universität 2011) verwendet.

Inhalt

Vorwort von Benjamin Ortmeier	3
1. Einleitung	4
2. Überblick über das gesamte Forschungsprojekt	6
3. Überblick über die Fragen	9
3.1. Veränderungen des Fragebogens	9
3.1.1. Vom Pilotfragebogen zur ersten Fassung	9
3.1.2. Veränderungen von der ersten zur zweiten Erhebung	11
3.1.3. Veränderungen der Fragen	12
3.1.4. Veränderungen bestimmter Fragen im Einzelnen	14
4. Repräsentativität und Stichprobe	18
5. Methodologie und Methode – Forschung zwischen Reflexion und Datenerhebung	21
5.1. Nicht-Wissen als Ziel von Forschung? - Sokratische Methode und Forschungs- subjekt	21
5.2. Auswertung der Fragebögen und Kategorisierung	27
6. Wissen über die NS-Zeit - Auswertung des ersten Teils des Frage- bogens	30
6.1. Offene Fragen zum Wissen über die NS-Zeit	31
6.2. Zahlenfragen	52
6.3. Schlussbemerkung zur Auswertung der Wissensfragen	58

7. Exkurs: Der Fragebogen als pädagogisches Instrument zur Selbst-reflexion	61
8. Zugänge zum Wissen über die NS-Zeit - Auswertung des zweiten Teils des Fragebogens	66
8.1. Der Nationalsozialismus in Schule und Unterricht	67
8.1.1. Der Geschichtsunterricht	68
8.1.2. Andere Fächer als der Geschichtsunterricht	83
8.1.3. Die Zeit nach 1945 im Unterricht	89
8.1.4. Schulische und außerschulische Veranstaltungen und Projekte	92
8.2. Weitere Zugänge - Der Nationalsozialismus außerhalb von Schule und Unterricht	96
8.2.1 Begegnungen mit Zeitzeug_innen	97
8.2.2. Diskussionen in Familie und Bekanntenkreis	100
8.2.3 Herkunftsfrage	114
8.2.4. Persönliche Motive für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit	117
8.2.5. Filme und Literatur	121
8.2.6. Politische Veranstaltungen und Politische Aktivität	131
9. Schlussfolgerungen	133
Literatur	138
Anhang	142
Fragebogen Teil I – Wissensfragen	143
Fragebogen Teil II – Zugänge	151
Detaillierte Auswertung zu Zeitzeug_innen	162

Vorwort

Wie immer bei sozialempririschen Studien stellt sich abschließend die Frage, ob sich der „Aufwand gelohnt“ hat. Über 300 Studierende der Goethe-Universität wurden mehrfach befragt, und zwar auch mit „offenen Fragen“, also mit Ansätzen einer qualitativen Befragung. Die sehr umfangreiche Auswertung wurde in einer Gruppe von wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen und Studierenden zunächst arbeitsteilig vorgenommen und diese dann gemeinsam diskutiert. Die Ergebnisse - im Einzelnen in gesonderten Dokumentationsbänden festgehaltenen - wurden dankenswerter Weise von Katha Rhein zusammengefasst und analysiert.

Als ein erstes klares Ergebnis kann methodisch festgehalten werden, dass die Nutzung der Befragung für den pädagogischen Prozess selbst zumindest aus der Sicht der Befragten erfolgreich war. Über 90 % empfanden solche Befragungen, die Erkenntnisse über eigenes Nicht-Wissen deutlich machten, als für den eigenen Lernprozess sehr nützlich. Über 90 % empfahlen solche Befragungen auch für weitere Lehrveranstaltungen (siehe S. 61).

Als zweiter Punkt kann festgehalten werden, dass bei der Wiederholung der Vorträge anhand der Auswertung der Befragungen schon Änderungen in die Vortrags-Konzeptionen eingearbeitet wurden. Das zeigte sich am deutlichsten bei der Behandlung der NS-Verbrechen in den besetzten Ländern. Angesichts sehr großer Wissenslücken bei den Studierenden wurde hier wesentlich nachgebessert.

Die Auswertung der den Wissensstand betreffenden Fragen ergab zudem, dass aussagekräftige Zahlen nicht präsent sind. Eine Ausnahme bildet hier die Kenntnis der Zahl der 6 Millionen ermordeten Menschen der jüdischen Bevölkerung – mit der gravierenden Einschränkung, dass die geschätzte Zahl der ermordeten Mitglieder der Jüdischen Gemeinden in Deutschland von fast 70 % der Befragten fälschlich auf mehrere Millionen geschätzt wurde (siehe S. 54), also die hohe Zahl der Ermordeten aus anderen besetzten europäischen Ländern nicht klar war.

Von besonderem Interesse war das Ergebnis, dass die Kritik an der Schule differenziert ausfiel: Die Frage ist nicht, ob die NS-Zeit zuviel oder zuwenig behandelt wurde, sondern für die Studierenden war die entscheidende Frage, wie das geschah. Die Kritik lautet, dass das Thema nicht tiefgehend, nicht methodisch vielseitig, nicht die Schüler_innen einbeziehend und nicht engagiert genug gelehrt wurde (siehe S. 68ff.).

Die Diskussion mit den Studierenden über deren Kritik an der bisherigen Behandlung der NS-Zeit im Unterricht ermöglicht auch sich für zukünftige eigene Anstrengungen zu diesem Thema im Lehrberuf vorzubereiten (siehe insbesondere Fragebogen Teil II, Frage 5 nach Änderungsvorschlägen für den Unterricht).

Dabei zeigt die Auswertung auch, dass offensichtlich aus didaktischen Gründen sehr massiv Einzelschicksale im Vordergrund standen. Das lässt sich auch daraus folgern, dass nach dem Geschichtsunterricht vor allem der Deutschunterricht mit 86 % als das am häufigsten angegebene Fach genannt wurde, in dem die NS-Zeit behandelt wurde. (siehe S. 83) Nicht dass das geschah, wurde kritisiert, sondern dass nicht größere Zusammenhänge hergestellt und gleichzeitig grundlegendes Wissen vermittelt wurde. Auf der anderen Seite wurde vor allem am Geschichtsunterricht auch die alleinige Abfrage von Daten und Fakten kritisiert (siehe S. 73). Die Pointe ist hierbei die Erkenntnis, dass die Studierenden angaben: Je ausführlicher das Thema behandelt wurde, desto zufriedener waren sie (siehe S. 70).

In Hinblick auf die Zugänge zum Wissen sollen hier drei Punkte hervorgehoben werden:

1. Es zeigt sich, dass in einem hohen Ausmaß Begegnungen und Berichte von jüdischen Überlebenden von Bedeutung waren (weit über 50 %, siehe S. 98f.).
2. Deutlich wurde auch, dass gerade mit den Großeltern (immerhin knapp 60 %) in den Familien über die NS-Zeit - überwiegend über den Krieg - geredet wurde. (siehe S. 100ff.)
3. In unterschiedlichen Varianten gab ca. ein Drittel biografische Motive für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit an (Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung, Geschichte der eigenen Familie, Auseinandersetzungen mit Neonazis). (siehe S. 117)

Abschließend soll noch hervorgehoben werden, dass Aufklärung über die NS-Zeit durch außerschulische politische Gruppen, Initiativen oder eigene Aktivität so gut wie keine Rolle spielen. Die großen Vermittlungsinstanzen sind neben Schule und Familie nach wie vor Film, Fernsehen und Literatur.

Es bestätigt sich, dass die Beschäftigung mit der NS-Zeit – sowohl grundlegendes Wissen, als auch angemessene didaktische Konzeptionen – gerade für sogenannte Multiplikator_innen ein entscheidender Punkt ist, um langfristig, auch nach einem weiteren Generationswechsel das anzupacken und nicht fallen zu lassen, was Theodor W. Adorno kurz „Erziehung nach Auschwitz“ nannte und nicht zum Schlagwort verkommen darf.

Benjamin Ortmeier

1. Einleitung

Diese Arbeit ist Teil des zweijährigen Forschungsprojekts „Reflexionen über die NS-Zeit und über die NS-Pädagogik als Vorbereitung auf den Lehrberuf“, das mehrere Teilbereiche umfasst, die noch genauer erläutert werden.

Im Rahmen des Projekts wurde u. a. eine Umfrage unter Studierenden durchgeführt. Im ersten Teil wurden verschiedene Fragen zum Wissen über den Nationalsozialismus gestellt und im zweiten Teil wurden Zugänge zum Wissen abgefragt, z. B. durch Fragen zum Unterricht, zu Diskussionen in der Familie oder zur Relevanz von Filmen und Literatur.

Die Umfrage verfolgte dabei gleich mehrere Ziele: Zum Einen ging es darum, Informationen zum Wissen über den Nationalsozialismus zu erhalten, also Daten zu erheben, zum Anderen aber auch darum, Studierende der Erziehungswissenschaften, also angehende Pädagog_innen, zur Reflexion anzuregen. Insbesondere der erste Teil der Umfrage zielte daher auf den 'sokratischen Effekt' bei den Studierenden, diente also dazu, sich das eigene Wissen und Nicht-Wissen zu vergegenwärtigen. Der zweite Teil der Umfrage regte darüber hinaus die Reflexion des eigenen Bildungsweges an.

Im Folgenden sollen nun zunächst das Projekt vorgestellt und seine Entwicklung beschrieben werden, was gerade deshalb wichtig ist, weil sich einige Änderungen gegenüber der ursprünglichen Konzeption ergeben haben. (Kap. 2. und 3.) Das hat Auswirkungen auf die Methode, aber auch auf die Aussagekraft der Ergebnisse. Das Projekt war zunächst als kleine qualitative Studie mit 30 Studierenden gedacht, entwickelte sich aber letztlich zu einer Umfrage mit über 300 Studierenden.

Das Projekt versteht sich nach wie vor als qualitativ, erhält aber angesichts der großen Zahl auch eine gewisse quantitative Repräsentativität, die es zu reflektieren gilt. Es geht also auch um die Implikationen für Methode und Methodologie des Projekts. Ebenso sind die Rahmenbedingungen sowie die Gruppe der Probanden näher zu beleuchten. (Kap. 4. und 5.)

Nach dieser notwendigen Beschreibung des Projekts geht es um die Auswertung der Ergebnisse. Dabei wird entsprechend der Zweiteilung des Fragebogens vorgegangen. Zunächst werden die Ergebnisse des ersten Teils zum Wissen der Studierenden dargestellt und interpretiert. (Kap. 6)

Der Schwerpunkt wird aber auf der Auswertung des zweiten Teils liegen, der sich mit den Zugängen befasst. (Kap. 8)

Bisher gibt es noch keine Studie, die sich mit der Gesamtheit der verschiedenen, hier abgefragten Zugänge befasst hätte, sondern nur solche, die einzelnen hier abgefragten Bereiche behandeln. Da die vorliegende Studie diese selbstverständlich nicht mit der gleichen Intensität untersuchen konnte, werden andere Studien zur Deutung der Forschungsergebnisse einbezogen.

2. Überblick über das gesamte Forschungsprojekt

Die hier vorliegende Arbeit ist Teil des auf zwei Jahre (Sommer 2009 bis Sommer 2011) angelegten Forschungsprojekts „Reflexionen über die NS-Zeit und über die NS-Pädagogik als Vorbereitung auf den Lehrberuf“.¹

Dem Projekt liegt der Gedanke zugrunde, dass das Thema NS-Zeit einen wesentlichen Bestandteil der Allgemeinbildung darstellt bzw. darstellen sollte, was auch in der (Aus)Bildung von Lehrer_innen und Pädagog_innen zu berücksichtigen ist. Dem Projekt geht es dabei nicht um im engen Sinne geschichtsdidaktische Fragen der Vermittlung von NS-Geschichte und Holocaust im Unterricht.

„Vielmehr sollen durch Forschung und Lehre mit Studierenden der Pädagogik, also allen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern sowie Pädagoginnen und Pädagogen Kernfragen aus der Geschichte der Pädagogik vor dem Hintergrund der Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der NS-Zeit und im Hinblick auf spätere eigene demokratisch-pädagogische Praxis problemorientiert reflektiert werden.

Ausgangspunkt ist dabei die Erforschung und Reflexion der eigenen Lernerfahrungen der heute Studierenden zum Thema Nationalsozialismus in der eigenen Schulzeit und in der eigenen Biographie.“ (Aus dem Forschungsantrag)

Ziel des Projekts ist es daher, unter Einbindung der Studierenden Konzepte für eine weitergehende Lehre zum Thema Nationalsozialismus zu entwickeln. Im Entstehungsprozess sind derzeit eine Reihe von Materialien, die sowohl für die universitäre Lehre als auch für die pädagogische Arbeit außerhalb der Hochschulen verwendbar sind.²

Die hier ausgewertete Umfrage ist in diesem Kontext zu verorten und zielte zunächst einmal darauf, dass sich die beteiligten Studierenden mit ihrem eigenen Wissen und Nicht-Wissen sowie mit ihren eigenen Bildungswegen auseinandersetzen. Folglich geht es zunächst einmal schwerpunktmäßig um die Reflexion der eigenen Lernerfahrungen.

¹ Das gesamte von Benjamin Ortmeier und Micha Brumlik beantragte Projekt wurde von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert und fand am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt in Zusammenarbeit mit dem Fritz Bauer Institut statt.

² Es wird zum Einen eine Datenbank mit sogenannten 'Blitzlichter' oder 'Schlüsselszenen' erstellt (kurze Video- und Audiosequenzen zu verschiedenen die NS-Zeit betreffenden Themen), zum Andern werden 'Länderberichte' von und mit Studierenden erarbeitet, die einen Überblick über relevante Daten, Fakten und historische Zusammenhänge für vom NS-Staat überfallene Länder geben sollen und als Handreichung für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen gedacht sind. Außerdem werden Powerpointpräsentationen zu einzelnen Themen als Materialien für die Lehre erstellt.

Wesentlich für das Forschungsprojekt insgesamt war daher nicht nur die Befragung, sondern gerade auch die inhaltliche Auseinandersetzung sowohl in der zweisemestrigen Lehrveranstaltung, als auch durch Referate und eigene kleine Forschungs-/Hausarbeiten von Studierenden. In diesem Zusammenhang wurden weit über 200 Hausarbeiten geschrieben. Das Projekt kann hier aber nicht in seinem vollen Umfang erläutert werden, es soll nur der Rahmen deutlich werden, in dem die Befragung zu verorten ist. Die Befragung selbst fand ausschließlich unter den Teilnehmenden der Lehrveranstaltung statt.

Dass es so viele Hausarbeiten zu unterschiedlichsten Fragestellungen zum Thema Nationalsozialismus gab, weist schon darauf hin, dass eine große Zahl von Studierenden beteiligt war. Als das Projekt beantragt wurde, war noch nicht absehbar, dass das Seminar von einer derart großen (stetig gestiegenen) Zahl von Studierenden besucht werden würde. Zunächst wurde daher von 30 Studierenden ausgegangen. Grundidee war es, Forschen und Lernen zu verbinden, und die Studierenden von Beginn an möglichst stark in Konzipierung und Gestaltung, sowohl der Lehrveranstaltung, als auch der Befragung, einzubeziehen.

Darüber hinaus sollten die Seminarteilnehmer_innen auch stärker an der Auswertung und Weiterentwicklung des Projekts beteiligt werden; angedacht war, verstärkt Gruppendiskussionen, aber auch Interviews durchzuführen und auszuwerten.

Doch statt der erwarteten 30 Studierenden nahmen bereits ca. 150 Studierende am ersten Seminar teil. Aus der Lehrveranstaltung sollte allerdings niemand ausgeschlossen werden, gerade weil den Studierenden selbst eine aktive Rolle im Forschungsprojekt zukommen sollte. Damit war aber auch klar, dass das Vorhaben angesichts der unerwarteten Bedingungen konzeptionell verändert werden musste. Das zog sich auch durch die folgenden Veranstaltungen, in denen die Studierendenzahl sich noch mehr als verdoppelte, was u. a. nach sich zog, dass die Veranstaltung im zweiten Jahr nicht mehr als Seminar, sondern als zweisemestrige Vorlesung angeboten wurde.

Die geplante qualitative Umfrage unter den Studierenden fand trotzdem statt, allerdings konnten die Studierenden nicht mehr in der vorgesehenen Intensität einbezogen werden, so dass die Auswertung und Überarbeitung des Fragebogens primär vom Forschungsteam erledigt wurde. Doch trotz der erschwerten Bedingungen blieb es wichtig, die Studierenden soweit wie möglich mit einzubeziehen.

Einerseits geschah das durch den Fragebogen selbst, der auch Raum für Kritik und Änderungsvorschläge ließ. Darüber hinaus fand im Anschluss an die jeweilige Befragung eine Diskussion

im Seminar/ in der Vorlesung statt. Außerdem wurden noch drei Zusatzsitzungen angeboten, um Interessierten die Möglichkeit zu geben, tiefer in die Diskussion einzusteigen. Eine dieser Sitzungen nach der zweiten von insgesamt drei Erhebungen wurde auch aufgezeichnet und transkribiert. Am Ende jedes Semesters fand außerdem eine Evaluation der jeweiligen Lehrveranstaltung statt, in der auch nach Einschätzungen zum Fragebogen gefragt wurde. Der Frage, inwiefern dieser als Instrument zur Selbstreflexion diene, wird in einem eigenen kurzen Abschnitt (Kap. 8.) nachgegangen.

Zur Befragung selbst ist zu sagen, dass diese insgesamt dreimal stattfand - jeweils im ersten Teil der Lehrveranstaltung, sofern die zweisemestrig war. Der Fragebogen wurde von Mal zu Mal überarbeitet, was sich einerseits auf die Kritik bzw. die Ideen der Studierenden zurückführen lässt, andererseits aber auch aus den bisherigen Erfahrungen bei Auswertung und Erhebung resultierte, so wurden z. B. Fragen umformuliert, wenn sie missverständlich waren. Ein weiterer Aspekt ist der Versuch, angesichts der großen Zahl an Befragten zwar am Ziel einer qualitativen Erhebung festzuhalten, dabei aber quantitative Elemente mit aufzunehmen, um die Auswertung stellenweise zu erleichtern. Dazu wurde auf die Ergebnisse der vorherigen Erhebungen zurückgegriffen. In die detaillierte in dieser Arbeit vorgestellte Auswertung gingen die Ergebnisse der dritten Befragung ein, während die vorherigen nur insofern berücksichtigt sind, als sie deren Grundlage waren.

3. Überblick über die Fragen

Der Fragebogen verfolgte wie gesagt mehrere Ziele. Zum Einen ging es, neben der Abfrage von Wissen, um die sokratische Bewusstmachung des eigenen Nichtwissens. Zum Anderen zielte er auf die Klärung der Frage, woher die befragten Studierenden ihr Wissen über die NS-Zeit haben.

Der Fragebogen wurde in verschiedene Abschnitte unterteilt, die aber in den ersten beiden Befragungen komplett in einem Teil abgefragt worden waren³: Nach einigen Fragen zur Person enthielt ein erster inhaltlicher Abschnitt allgemeine Wissensfragen über die NS-Zeit, wie etwa die nach vom NS-Regime verfolgten Gruppen. Ein zweiter Abschnitt enthielt Fragen nach Zahlen, z. B. nach der Zahl der Mitglieder der Jüdischen Gemeinde in Deutschland Ende 1932, und ein dritter Teil fragte nach den Zugängen bzw. Quellen des Wissens über die NS-Zeit. Außerdem ging es um die persönliche Einschätzung der Bedeutung der Fragen sowie um mögliche Kritik am Fragebogen.

Die Informationsquellen wurden nach verschiedenen Kriterien gegliedert erfragt, dabei ging es auch um die subjektive Einschätzung ihrer Bedeutung für die Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus. Als mögliche Informationsquellen wurden folgende Bereiche abgefragt: familiäre Überlieferung, schulische Auseinandersetzung, Medienkonsum (Filme, Literatur, Internet), Auseinandersetzung mit aktuellen rechten oder nazistischen politischen Kräften. Außerdem wurde nach eventuellen Begegnungen mit Verfolgten des NS-Regimes als Zeitzeugen und anderen Aktivitäten sowie biografischen Motiven für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus gefragt.

3.1. Veränderungen des Fragebogens

3.1.1. Vom Pilotfragebogen zur ersten Fassung

Bereits im Sommersemester 2009 wurde ein Pilotfragebogen in einem Seminar von ca. 100 Studierenden handschriftlich ausgefüllt. Der Fragebogen enthielt ausschließlich offene Fragen, um die Antwortmöglichkeiten nicht vorab schon einzugrenzen. Aus der vorläufigen Auswertung er-

³ Die Fragebögen wurden nach jeder Befragung überarbeitet und verändert, das wird im Weiteren beschrieben.

gaben sich einige Schwierigkeiten, die Anlass zu Veränderungen für die Umfrage im Wintersemester 2009/2010 gaben. Zumeist handelte es sich um Formulierungen, weil einige Fragen entsprechend der unterschiedlichen Antworten offenbar missverständlich waren oder sogar als unverständlich gelten mussten, da einzelne Fragen kaum beantwortet wurden. Solche Eindrücke ergaben sich teilweise auch aus der Diskussion des Fragebogens im Seminar. Infolge dessen wurden Formulierungen entsprechend überarbeitet. So lautete die Frage nach den Unterschieden des NS-Regimes zu anderen faschistischen Regimen im Pilotfragebogen wie folgt:

„Worin unterscheidet sich das NS-Regime vor allem Ihrer Meinung nach von anderen faschistischen Regimen?“

Da hier nicht viel geantwortet wurde, wurde sie um einige Informationen ergänzt, um die Beantwortung zu vereinfachen. Bei der zweiten und auch bei der letzten Erhebung lautete sie daher:

„Worin unterscheidet sich das NS-Regime vor allem Ihrer Meinung nach von anderen faschistischen Regimen, wie dem faschistischen Italien zu Zeiten Mussolinis oder dem faschistischen Spanien zu Zeiten Francos?“⁴

Insgesamt wurde offenen Fragen zur qualitativen Auswertung der Vorzug gegeben, allerdings wurden, um die Auswertung zu erleichtern, einige zu Multiple-Choice-Fragen umgewandelt. Das betrifft insbesondere die Fragen zur Person und die nach Zahlen, für die u. a. anhand der nach der Auswertung des Pilotfragebogens zu erwartenden Antworten Zahlenbereiche vorgegeben wurden.

Auch die zweite Erhebung erfolgte anhand während des Seminars ausgeteilter und ausgefüllter Papierfragebögen. Eine Veränderung erfolgte aber insofern, als der Fragebogen mit Hilfe der Software Evasys erstellt und im Falle der geschlossenen Fragen auch elektronisch ausgewertet wurde.

Der Fragebogen wurde je doppelt, aber auf unterschiedlich farbigem Papier, zusammen mit einem Kohlepapier an die Studierenden verteilt. An der Fragebogenaktion nahmen rund 250 Studierende teil, die den Fragebogen nach der Beantwortung abgaben, aber einen Durchschlag mit nach Hause nahmen, um die Antworten abzutippen und per Mail an das Forschungsteam zu senden. Die Antworten wurden dann in Excel-Tabellen übertragen, um Materialien für die Auswertung zu erstellen.

⁴ Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Wissen über die anderen faschistischen Regime generell nicht groß ist, weshalb es den Befragten schwer fällt, die Frage zu beantworten, allerdings vereinfacht diese Art der Fragestellung gerade deshalb das Verständnis der Frage.

3.1.2. Veränderungen von der ersten zur zweiten Erhebung

Nach Durchführung der Umfrage fand zunächst wie schon zuvor bei der Piloterhebung eine Diskussion im Seminar statt. Im Anschluss an die Seminarsitzung wurde darüber hinaus noch eine Zusatzsitzung für alle Interessierten angeboten. In diesem Vertiefungsseminar wurde der Fragebogen dann noch einmal intensiv besprochen.

Die stärkste Kritik bestand am Umfang des Fragebogens. Es seien zu viele Fragen in zu kurzer Zeit zu beantworten gewesen. Außerdem wurde kritisiert, dass durch die zu große Zahl an Fragen in Kombination mit den Wissensfragen zu Beginn eine in einem großen Vorlesungssaal ohnehin leicht aufkommende Klausuratmosphäre bestanden habe. Dadurch sei es schwieriger gewesen, sich auf die teilweise sehr persönlichen Fragen einzulassen oder sich überhaupt unter dem Zeitdruck zu erinnern. Das beschreibt auch eine Teilnehmerin der Zusatzsitzung. Ihr sei das Gefühl, wie in einer Klausur abgefragt zu werden, unangenehm gewesen, weil sie sich unter Druck gesetzt gefühlt habe und ihr Dinge nicht eingefallen seien.

„Aber was ich auch noch sagen wollte, was du grad gesagt hast, dass dir dann nicht mal der Name des Autors eingefallen ist, von dem Buch, das war auch so'n bißchen dieses Klausurgefühl. Äh, kurzzeitiges Blackout, zum Beispiel bei der einen Frage nach dem Lieblingsfilm. [...] Danach ist mir das dann zwar so'n bißchen dieses: Ah, jetzt kram mal in deinem Gehirn, und dann fällt's dir doch nicht ein. Also da war wieder dann diese Klausurensituation dann da. Was ich in ner anderen Atmosphäre dann vielleicht nicht gehabt hätte, wo mir das dann eingefallen wär. Ist jetzt nicht so tragisch, ne, aber danach hab ich mich dann drüber geärgert.“ (Teilnehmerin an der Zusatzsitzung zur Vorlesung nach der zweiten Erhebung)

Auch bei einer abschließenden Befragung zur Evaluation der Lehrveranstaltung am Ende des Semesters ging es um die Fragebogenaktion. 95,7 % der Teilnehmenden gaben an, der Fragebogen habe ihnen geholfen, eigenes Nichtwissen zu erkennen, und 94,4 % fanden, dass die Fragebogenaktion bei anderen Studierenden wiederholt werden solle. 60,2 % sagten aber auch, der Fragebogen sei zu lang gewesen, und etwa die Hälfte sah die Lösung hierfür im Teilen des Fragebogens.

Daraus folgte als wesentlicher Unterschied bei der Erhebung, dass der Fragebogen geteilt wurde. Der erste Teil zum Faktenwissen (allgemeine Fragen und Zahlen) wurde wie zuvor in der Vorlesung verteilt und wieder mit Kohlepapier ausgefüllt. Den Durchschlag nahmen die Studierenden auch in diesem Fall wieder mit nach Hause, um ihn abzutippen, allerdings geschah das diesmal mit Hilfe von Evasys. Vor der Befragung wurde nicht nur eine Papier-, sondern auch eine Online-Version des Fragebogens erstellt, was die nachträgliche Digitalisierung der Antworten für die Studierenden erleichterte.

Das vereinfachte außerdem die Erstellung der Materialien für die Auswertung, denn die Antwort-

ten lagen so in einheitlicher Form vor und konnten leichter in Tabellenform gebracht werden. Darüber hinaus diene das Verfahren für die Studierenden als Probedurchlauf für die zweite Umfrage, die wenige Wochen später erfolgte. Denn um die Klausuratmosphäre zu vermeiden und den Studierenden bei Bedarf mehr Zeit für die eigene Auseinandersetzung mit den Fragen zu geben, sollten diese nun online von zu Hause beantwortet werden.

Wichtig war für den ersten Teil, dass von Beginn an klar gemacht wurde, dass Antworten auf die Fragen anschließend gemeinsam besprochen werden sollten. Bei der „Beantwortung“ der Fragen wurde deutlich, dass es keineswegs auf alle Fragen derart klare Antworten gibt, wie es die Fragen möglicherweise nahelegen. Die Frage nach den Zahlen der Opfer in den vom NS-Staat überfallenen Ländern beispielsweise ist allein schon durch die schwierige Quellenlage nicht abschließend zu beantworten. Darüber hinaus sind die Antworten auf einige Fragen wissenschaftlich und politisch umstritten, wie z. B. bei der Frage nach den Kräften, die das NS-Regime stützten.

Umfrage	Art der Umfrage	Semester	Veranstaltungsart
1. Pilotumfrage	Ein Fragebogen mit offenen Fragen	SoSe 2009	Seminar
2. Umfrage	Ein Fragebogen mit offenen und einzelnen geschlossenen Fragen	WiSe 2009/10	Seminar (zweisemestrig)
3. Umfrage (hier ausgewertet)	Zwei Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen; (1. Umfrage in der Vorlesung; 2. Umfrage online)	WiSe 2010/11	Vorlesung (zweisemestrig)

3.1.3. Veränderungen der Fragen

Die Fragen selbst wurden für diese dritte und letzte Umfrage erneut überarbeitet. Einzelne Fragen wurden gestrichen, einige kamen aber auch hinzu. Diese Veränderungen hatten verschiedene Gründe. Zum Einen ergaben sie sich aus der Diskussion mit den Studierenden, das betrifft etwa die neu hinzugekommene Frage nach der Behandlung des Themas in der Schule unter Bezug auf die Zeit nach 1945, die z. B. auf Fragen der Entschädigung, der Täter_innenschaft und eine entsprechende strafrechtliche Verfolgung zielte.⁵

⁵ Anderes ergab sich wieder aus der vorherigen Auswertung oder auch aus der Beratung mit Forschern, die ähnliche Umfragen durchgeführt hatten (Bsp. Internet; Migrationshintergrund der Befragten).

Für die zweite Erhebung konnten die weiterhin offenen Fragen durch geschlossene Fragenelemente ergänzt werden, was die Auswertung erleichterte. Dabei wurde weiterhin Wert darauf gelegt, dass die Erhebung auch in Form einer qualitativen Umfrage erfolgte, weil aber auf die Ergebnisse der beiden vorherigen Umfragen zurückgegriffen werden konnte, waren Tendenzen bei der Beantwortung bereits erkennbar, die ein solches Vorgehen gerechtfertigt erscheinen ließen. So wurden einige Fragen unterteilt, so dass etwa die Fragen nach der Ausführlichkeit und der individuellen Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus als Skala-Fragen gestellt wurden, die Option, die Angaben zu erläutern, aber als offene Frage beibehalten wurde.

Ein wesentlicher Aspekt dabei war die Erleichterung der Auswertung, was angesichts der gestiegenen Zahl der Studierenden in der Veranstaltung im Wintersemester 2010/2011 (diesmal eine Vorlesung mit über 480 angemeldeten Studierenden) besonders bedeutsam wurde.

3.1.4. Veränderungen bestimmter Fragen im Einzelnen

Viele der Fragen veränderten sich wie gesagt dahingehend, dass sie, wo es zur Präzision sinnvoll erschien, unterteilt wurden. Und immer da, wo es hilfreich erschien, wurden die offenen Fragen durch Skalen- oder Multiple-Choice-Fragen ergänzt. Im Folgenden einige Beispiele:

Bei der nachfolgenden Frage handelte es sich um primär formale Änderungen. In der ersten Version wurde einfach eine offene Frage gestellt:

Frage 4.3: Welche Filme und Spielfilme waren für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS-Regime besonders wichtig und warum? In welchem Alter und in welchem Rahmen haben Sie die Filme gesehen?

In der neuen Variante wurde die Frage zum einen unterteilt nach Spielfilmen und Fernsehdokumentationen, und zum anderen wurde die Frage nach der jeweiligen Bedeutung für die eigene Auseinandersetzung als Skala-Frage gestellt:

The image shows a survey interface with two questions, 11.a and 11.b, under the heading "11. Film und Fernsehen".

11. Film und Fernsehen

11.a) Wie wichtig waren Spielfilme für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? sehr wichtig gar nicht wichtig

Welche Filme waren für Sie von besonderer Bedeutung und warum? In welchem Alter und in welchem Rahmen haben sie die Filme gesehen?

11.b) Wie wichtig waren Fernsehdokumentationen für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? sehr wichtig gar nicht wichtig

Welche Dokumentationen waren für Sie von besonderer Bedeutung und warum? In welchem Alter und in welchem Rahmen haben sie die Dokumentationen gesehen?

Die Fragen nach medialen Zugängen wurden noch um den Bereich **Internet** ergänzt.

13. Internet

Wie wichtig war das Internet für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? sehr wichtig ○ ○ ○ ○ ○ gar nicht wichtig

Gab es bestimmte Websites, die für sie wichtig waren?

Als weiteres Beispiel wären die Fragen nach Unterrichtsfächern zu nennen, hierbei wurde stärker inhaltlich eingegriffen. Zunächst gab es zwei Fragen, von denen die erste nach sämtlichen Fächern außer dem Geschichtsunterricht fragte:

Frage 4.8: In welchen Fächern – außer Geschichte – wurden Themen aus dem Kontext NS-Regime in Ihrer Schulzeit behandelt?

Bei der zweiten sollten dann all die vorher gegebenen Antworten erläutert werden:

Frage 4.9: Welche Stärken und Schwächen hatte dieser Unterricht?

Im aktuellen Fragebogen wurde demgegenüber zunächst generell gefragt, ob das Thema Nationalsozialismus in anderen Fächern behandelt wurde, um dann alle in bisherigen Fragebögen genannten Fächer einzeln abzufragen, hier am Beispiel Sozialkundeunterricht gezeigt:

3.d) Sozialkunde

Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Sozialkunde sehr zufrieden ○ ○ ○ ○ ○ gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Sozialkunde sehr ausführlich ○ ○ ○ ○ ○ fast gar nicht

Erläutern Sie

Der Fragebogen wurde um vier Fragen bzw. drei Themenbereiche ergänzt. Die Fragen zum **Schulunterricht** wurden zum einen durch die Frage nach der Thematisierung der Zeit nach 1945 unter Bezug auf den Nationalsozialismus erweitert.

4. Wurde die Zeit nach 1945 im Unterricht unter Bezug auf den NS thematisiert?

Nachkriegszeit in Bezug auf NS

Ja Nein Weiß nicht

Falls ja, inwiefern?

Und zum andern kam die Frage nach Änderungswünschen für den Unterricht hinzu:

5. Welche Änderungsvorschläge würden Sie Ihren Lehrenden nachträglich betrachtet machen bzw. was würden sie als LehrerIn anders machen? Warum?

Änderungsvorschläge für den Unterricht (ggf. Begründung)

Ein Bereich, der zunächst nicht abgefragt wurde, aber indirekt zur Sprache kam, ist der unter der Überschrift „**Herkunft**“ zusammengefasste. Dieser Abschnitt enthält relativ viele Fragen, um in ihnen möglicherweise enthaltene Zuschreibungen zu vermeiden und ein möglichst differenziertes Bild zu ermöglichen. In den beiden ersten Befragungen wurde die Frage nicht gestellt, aber insbesondere bei den Fragen nach Diskussionen in der eigenen Familie wurde immer wieder auf die eigene oder die Herkunft von Familienmitgliedern Bezug genommen. Das gleiche gilt teilweise auch für den Unterricht, wenn die Schule nicht oder nicht nur in Deutschland besucht wurde.

10. Herkunft

Mit welcher/n Sprache/n sind sie aufgewachsen?

Aus welchem Land kommen Ihre Eltern?

Aus welchem Land kommen Ihre Großeltern?

Seit wie vielen Jahren leben sie in Deutschland?

- 1 2 3 4
 5 zwischen 5 und 10 zwischen 10 und 20 länger als 20
 von Geburt an

Welche Staatsangehörigkeit/en haben Sie?

- deutsch andere doppelte

Welche Staatangehörigkeit/en ist/sind das?

4. Repräsentativität und Stichprobe

Die Frage, was repräsentativ ist und wie das zu begründen ist, ist ohnehin nicht unstrittig. Im Falle dieses Projekts ist das aber besonders kompliziert, liegt hier doch eine Stichprobe vor, die zunächst so gar nicht geplant war. Die Frage der Repräsentativität stellte sich dadurch gewissermaßen erst im Nachhinein. Denn angesichts der großen Zahl der Befragten (zuletzt über 320) ist die Aussagekraft nicht mehr nur qualitativ, sondern auch quantitativ von Bedeutung. Es gilt folglich zu bedenken, über welche Grundgesamtheit hier eigentlich eine Aussage getroffen werden kann bzw. wie die Stichprobe definiert ist. Stichproben werden zwar in der Regel vor der Erhebung festgelegt, zentral ist es allerdings vor allem, sie überhaupt klar zu definieren, um entscheiden zu können, über welche Grundgesamtheit Aussagen getroffen werden können.

Klar ist, dass es nicht um die Gesamtgesellschaft gehen kann, handelt es sich doch ausschließlich um Studierende. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich ausschließlich um Studierende der Pädagogik handelt (mindestens im Nebenfach) und zudem um solche, die eine Lehrveranstaltung zum Thema „Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der NS-Zeit“ besuchten. Jenseits dessen wurden keine Kriterien und Verfahren für die Auswahl der Probanden festgelegt. Da die Zahl der Teilnehmenden nicht begrenzt wurde, war eine Auswahl über Losverfahren o. ä. unnötig. Die Stichprobe kann insofern als Zufallsstichprobe gelten. „Bei Zufallsstichproben erfolgt die Auswahl eines bestimmten Merkmalsträgers in die Untersuchungseinheit durch einen Zufallsprozess.“ (Abel/Möller/Treumann 1998: 47) Im Folgenden wird die Stichprobe genauer beschrieben und dabei der Frage ihrer Repräsentativität nachgegangen.

Bei einer Gesamtzahl von 31.145 rückgemeldeten Studierenden im Wintersemester 2010/11⁶ an der Goethe-Universität stellt die befragte Gruppe immerhin gut 1 % aller Studierenden der Universität dar.

Insgesamt waren 2.893 Personen für Pädagogik (im Haupt- oder Nebenfach) immatrikuliert. Als erstes Hauptfach studierten 1.923 Personen Pädagogik. Zusätzlich gab es 4.698 Lehramtsstudierende, die Pädagogik im Rahmen der Grundwissenschaften studierten.

Daraus ergibt sich Folgendes für die Umfrage: Mit ca. 260 Pädagogikstudierenden (ohne Lehr-

⁶ Diese und die folgenden Zahlen, sind der entsprechenden Statistik der Goethe-Universität entnommen: <http://www.uni-frankfurt.de/forschung/fakten/statistik/index.html>.

amt), die an der Befragung teilgenommen haben, waren 9 % derer Studierenden des Fachs beteiligt. Die Gesamtzahl von 320 beteiligten Studierenden stellt 4,2 % aller Pädagogik und Lehramtsstudierenden dar. Der Anteil der Lehramtsstudierenden für sich betrachtet ist etwas geringer mit 1,3 % (bei ca. 60 Lehramtsstudierenden in der Vorlesung).

Schon hierbei handelt es sich rein zahlenmäßig um durchaus relevante Größen im Hinblick auf die Repräsentativität. Die größte Repräsentativität hat die Studie allerdings für die Gruppe der Bachelor-Studierenden in den ersten beiden Semestern, denn hier wurden mit den 182 Befragten 59 % aller Pädagogik-Studierenden in den ersten beiden Semestern befragt.

Insgesamt waren 86,3 % der Befragten im ersten oder zweiten Semester ihres Studiums. Weiter ist anzumerken, dass 81,7 % der Befragten als Geschlecht weiblich angaben, was für die Erziehungswissenschaften, wo der Anteil an Frauen unter den Studierenden nach wie vor enorm hoch ist, in etwa der Geschlechterverteilung im Allgemeinen entspricht.⁷

Zusammenfassend lässt sich als Gemeinsamkeit der Probanden festhalten, dass alle Studierende der Erziehungswissenschaften sind, sei es im Hauptfach (knapp 70 %, davon über 66,6 % Bachelor), Nebenfach oder als Bestandteil der Grundwissenschaften im Lehramtsstudium (ca. 18 %; davon L3: 9,1 % und L2: 5,2 %).

Darüber hinaus - und das ist wesentlich - besuchten alle eine Veranstaltung zum Thema „Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der NS-Zeit“. Dafür gibt es zwei Motive, die als wahrscheinlich gelten müssen, auch wenn sie nicht eigens abgefragt wurden⁸: 1. Es bestand Interesse am Thema; 2. Ein wesentlicher Grund liegt in der Notwendigkeit, einen dem der Vorlesung entsprechenden Leistungsnachweis zu erbringen. Die Vorlesung war allerdings keine Pflichtveranstaltung.

Für das zweite Motiv spricht die große Zahl an Bachelor-Studierenden, da die stärkere Strukturierung des Studiengangs vermehrt vorschreibt, welche Lehrveranstaltungen besucht werden müssen, bzw. die Wahlmöglichkeiten auf eine beschränkte Zahl von Veranstaltungen eines Moduls eingrenzt. Insofern kann es durchaus sein, dass eher pragmatische Gründe vorliegen, wie etwa der Zeitpunkt der Vorlesung. Mit Sicherheit ist das allerdings nicht nachzuvollziehen, wobei es vereinzelt entsprechende Hinweise in den Antworten gibt.

⁷ Vgl. den Frauenförderplan 2009 des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität, einsehbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frauenfoerderplan_2009.pdf [16.6.2011]

⁸ Diese Frage zu stellen, wäre vermutlich auch wenig sinnvoll gewesen, da die Wahrscheinlichkeit, dass „sozial erwartete“ Antworten gegeben worden wären, sehr hoch ist.

Für den ersten Grund spricht hingegen die Tatsache, dass bei der abschließenden Evaluation der Lehrveranstaltung fast 90 % der Befragten angaben, auch den zweiten Teil der Lehrveranstaltung besuchen zu wollen. Dabei bleibt offen, ob das Interesse schon vor dem Besuch der Vorlesung bestand oder erst durch sie geweckt wurde.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich die Aussagen der Studierenden in Bezug auf ihre Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus oder ihr generelles Interesse am Thema verallgemeinern lassen, ist die Eingrenzung auf die Teilnehmenden des Seminars/der Vorlesung doch schon eine starke Spezifizierung, die es zu berücksichtigen gilt.

Letztlich ließen sich die Ergebnisse - wenn überhaupt - als repräsentativ für Studierende der Erziehungswissenschaften verstehen. Dies gilt insbesondere für die Studienanfänger_innen im Bachelor-Studium. Interessant ist bei dieser Gruppe auch, dass ihre Schulzeit in den meisten Fällen noch nicht lange zurückliegt und ihre Erinnerungen an sie noch „frischer“ sind.

Andererseits sind die in Teil I gemachten Angaben zum Wissen über den Nationalsozialismus vermutlich um so aussagekräftiger, als das Faktenwissen bei Personen, die vermutlich als interessierter (gegenüber anderen Studierenden) gelten können, eher als größer einzuschätzen ist.

Dennoch zielt die als qualitative konzipierte Umfrage nicht in erster Linie auf Repräsentativität, dort wo es plausibel ist, muss die Aussagekraft in quantitativer Hinsicht aber auch nicht künstlich herabgesetzt werden. Vielmehr gilt es, die Stichprobe und das Erhebungsverfahren deutlich zu machen, um die Ergebnisse sinnvoll einschätzen zu können.

5. Methodologie und Methode – Forschung zwischen Reflexion und Datenerhebung

Die Studie versteht sich als qualitative und orientiert sich in der Wahl der Methoden folglich am Gegenstand der Forschung. Für die qualitative Forschung ist gegenüber der quantitativen wesentlich, dass für die Auswahl der untersuchten Subjekte nicht die Repräsentativität leitend ist, sondern deren Relevanz für das Thema. (vgl. Flick 2007: 124) Da es dem Forschungsprojekt um die Reflexion der NS-Zeit und der NS-Pädagogik in Vorbereitung auf pädagogische Berufe geht, erschließt sich unmittelbar, weshalb die Befragten Teilnehmende an einem erziehungswissenschaftlichen Seminar zum Thema „Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der NS-Zeit“ sind. Weniger schlüssig könnte jedoch etwas anderes sein, denn üblicherweise geht es der Empirie darum, neues Wissen über einen bestimmten Gegenstand zu erlangen: Dass sich Forschung im umgekehrten Sinne auch als Prozess der Bewusstmachung von Nicht-Wissen versteht, ist daher ungewöhnlich und erklärungsbedürftig. Im Folgenden wird deshalb zunächst auf Sokrates eingegangen, um dann das dem Projekt zugrunde liegende Bildungs- und Wissenschaftsverständnis näher zu beschreiben, wozu teilweise auf reform- oder allgemeiner alternativpädagogische⁹ Ansätze Bezug genommen wird, ohne diesen vollständig zu folgen.

5.1. Nicht-Wissen als Ziel von Forschung? - Sokratische Methode und Forschungssubjekt

Mit der Vorgehensweise der Bewusstmachung des eigenen Nicht-Wissens liegt eine Parallele zur Methode von Sokrates vor, der andere in Gespräche verwickelte und insbesondere zu dem befragte, wovon die Personen dachten, sich damit auszukennen. Am Ende eines solchen Dialogs stand weniger eine Antwort als vielmehr die Erkenntnis, weniger zu wissen, als zuvor geglaubt.

„Eigene Antworten gibt Sokrates nicht; auf Einsichten und Erkenntnisse seiner Gesprächspartner, nicht etwa seine eigenen zielt das Gespräch ab.“ (Raupach-Strey 2002: 18)

⁹ Im Folgenden wird von alternativpädagogisch und nicht von reformpädagogisch gesprochen, um sich von problematischen Konzepten, die unter dem Begriff Reformpädagogik laufen, abzugrenzen, was hier aber nicht ausgeführt werden kann. Zur Problematik der Reformpädagogik vgl. Jürgen Oelkers (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München.

Das Vorgehen bei diesem Projekt ist ein anderes, schließlich ist die Einsicht in das eigene Nicht-Wissen nicht das Resultat von Dialogen. Mit Grund wurde daher an anderer Stelle bereits vom 'sokratischen Effekt' gesprochen, liegt die Parallele doch in der Wirkung (im Effekt) und nicht im Weg. Allerdings handelt es sich hier sehr wohl auch um eine Technik der Befragung mit dem Ziel, Reflexions- und Bildungsprozesse anzuregen. Dabei wird mit dem Fragebogen zunächst nahe gelegt, dass diejenigen, die den Fragebogen erstellt haben, die Antworten kennen (daher der Klausureffekt). Hierin liegt wiederum ein Unterschied zum Vorgehen Sokrates', das Pleger wie folgt beschreibt:¹⁰

„Sokrates, der Lehrer, tritt regelmäßig als Schüler auf. Nicht er will andere belehren, sondern von ihnen belehrt werden. Er ist der Unwissende, seine Philosophie tritt auf in der Gestalt des Nichtwissens. Umgekehrt bringt er seine Gesprächspartner in die Position des Wissenden. Das schmeichelt den meisten und provoziert sie, ihr vermeintliches Wissen auszubreiten. Erst im konsequenten Nachfragen stellt sich heraus, dass sie selbst die Unwissenden sind.“ (Pleger 1998: 57)

Demnach gab sich Sokrates zunächst als unwissend aus, um sich dann nach und nach durch seine Fragen doch als überlegen zu zeigen. In dieser am Ende stehenden Überlegenheit unterscheidet sich das vorliegende Projekt. Denn hier erfolgt das Gegenteil. Durch den Fragebogen wird vorgegeben, die Antworten seien bekannt. Vor dem Ausfüllen des Fragebogens wurde bereits gesagt, dass dieser danach gemeinsam besprochen werde. Die vermeintliche „Auflösung“ der aufgeworfenen Fragen lieferte dann aber nicht einfach die „richtigen“ Antworten bzw. tat das nur teilweise, sondern warf neue Probleme auf (vgl. Kap. 3.1.2.).

Zwar wurden die Fragen soweit wie möglich beantwortet, allerdings ging es gleichzeitig auch darum, zu zeigen, dass viele Fragen nicht ohne Weiteres zu beantworten sind - sei es wegen der schwierigen Quellenlage (z.B. Opferzahlen) oder weil es sich um wissenschaftlich und politisch umstrittene Thesen handelt (z.B. Kräfte, die das NS-Regime stützten). Damit wurde die zuvor indirekt behauptete Überlegenheit und Wissenshierarchie wieder relativiert.

Aus der Feststellung des eigenen Nichtwissens könnte dennoch auch ein gewisses Maß an Frustration resultieren. Der Tatsache, dass das so vorgeführte Nicht-Wissen als eigenes Manko der Befragten wahrgenommen wird¹¹, wird aber auch in anderer Hinsicht begegnet. Denn schließlich überlässt auch der zweite Teil des Fragebogens, der nach Zugängen zu Wissen fragt, den Studie-

¹⁰ In dieser Arbeit ist keine ausführliche Befassung mit den verschiedenen Lesarten dessen, was als „sokratisch“ gilt, möglich, hier wird allerdings der Interpretation gefolgt, dass die sokratischen Dialoge, wie sie durch Platon verschriftlicht wurden, als ungleichberechtigt gelten müssen. (vgl. auch Raupach-Stray 2002:19)

¹¹ In einem Fragebogen der zweiten Umfrage hieß es: „Gute Sache aber irgendwie fühle ich mich jetzt dumm!“. In einem anderen hieß es: „Ich habe noch nie in meinem Leben an einem so umfangreichen Fragebogen teilgenommen und so intensiv über Antworten nachgedacht!“.

renden nicht die alleinige Verantwortung für das, was sie wissen bzw. nicht wissen, denn hier geht es darum, sich Gedanken darüber zu machen, woher das kommt.

Gleichzeitig wird ihnen damit jedoch nicht die Verantwortung entzogen, sondern sie fällt ihnen für die Zukunft um so stärker wieder zu, als sie ihren Bildungsweg als angehende Pädagog_innen reflektieren, folglich also wieder auf Bildungswege anderer einwirken werden. Am deutlichsten wird dieser Zusammenhang in der Frage nach Änderungsvorschlägen für den Unterricht (Teil II, Frage 5.).

Es geht dem Projekt indes nicht darum festzulegen, was Studierende/angehende Pädagog_innen wissen müssten und wie sie in ihrer späteren pädagogischen Praxis zu verfahren haben, sondern darum, Neugierde zu wecken, eigene Bildungsprozesse anzuregen und darüber nachzudenken, warum welches Wissen relevant sein kann.

Hier lässt sich wieder an Sokrates anschließen, denn „Sokrates vermittelt seinen Gesprächspartnern keine Lehre, sondern verhilft ihnen dazu, daß sie ihre eigenen Gedanken ans Tageslicht bringen.“ (Raupach-Strey 2002: 29) Kennzeichnend für die sokratischen Dialoge ist, „daß vorher Selbstverständliches problematisch geworden ist oder durch das Gespräch problematisch wird und der Klärung bedarf.“ (ebd.)

Und hierin liegen zwei Gedanken, an die viele alternativpädagogische Ansätze anschließen. Denn jenseits des arroganten Moments der sokratischen Gesprächsführung, das es zu kritisieren gilt, geht es darum, kritisches Denken zu befördern, d. h. selbst nachzudenken und Selbstverständliches zu hinterfragen. Hieran schließt auch Leonard Nelson mit seinen sowohl philosophisch, wie auch reformpädagogisch und politisch motivierten Überlegungen an. In seinem 1922 gehaltenen Vortrag mit dem Titel „Die sokratische Methode“ heißt es:

„Sokrates ist der Erste, der, getragen von dem Vertrauen in die Kraft des menschlichen Geistes, die philosophische Wahrheit zu erkennen, mit diesem Vertrauen die Überzeugung verbindet, dass nicht Einfälle oder äußere Lehre uns diese Wahrheit erschließen, sondern dass nur planmäßiges unablässiges Nachdenken in der gleichen Richtung uns aus dem Dunkel zu ihrem Licht führt. Hier liegt seine philosophische Größe. Seine pädagogische Größe liegt darin, dass er, wiederum als Erster, die Schüler auf diesen Weg des Selbstdenkens weist und nur durch den Austausch der Gedanken eine Kontrolle einführt, die der Selbstverblendung entgegenwirkt.“ (Nelson 1931: 9)

Gisela Raupach-Stray versteht das sokratische Gespräch in Anlehnung an Leonard Nelson und Gustav Heckmann als didaktische Methode bzw. entwickelt diese. Das Sokratische Gespräch in diesem Sinne definiert sie wie folgt:

„Das Sokratische Gespräch ist eine von der Erfahrung ausgehende, personenbezogene und argumentierende Suche einer Gesprächsgemeinschaft nach der Erkenntnis der Wahrheit über ein philosophisches (d.

h. etwas Grundlegendes betreffendes) Problem mit dem Ziel, die nach gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.“ (Nelson 1931: 9)

Es geht in dieser Arbeit weder um Fragen der Didaktik, noch um die Frage der Erlangung konsensfähiger Urteile. Entscheidend ist vielmehr der zitierte Ansatzpunkt: Die Grundlage des Sokratischen Gesprächs ist es, von der Erfahrung der Beteiligten auszugehen. Das ist ein Gedanke, den sie mit anderen alternativ-pädagogischen Ansätzen (beispielsweise mit Paulo Freire) teilt, die an den eigenen Erfahrungen der Beteiligten ansetzen, womit die jeweiligen Personen in ihren Lebensrealitäten ernst genommen werden.

Der Dialog als pädagogisches Prinzip wird hier zwar beibehalten, verliert aber gegenüber dem sokratischen das Moment der Überlegenheit bzw. zielt darauf, es zu überwinden. Denn auch wenn es Sokrates nicht um das Vermitteln einer Lehre geht, haftet ihm etwas Belehrendes an, was alternativ-pädagogische Ansätze mit emanzipatorischen Zielen zu überwinden suchen. Bei ihnen wird die Wechselseitigkeit des Lehr-Lernverhältnisses betont. Für Paulo Freire etwa ist es zentral, dass im Dialog eben nicht nur die Schüler_innen belehrt werden, sondern auch der/die Lehrende selbst Schüler_in wird, denn im Zentrum der Auseinandersetzung steht das Erkenntnisobjekt (vgl. Freire 1973, 1980). Damit sollen hierarchische Verhältnisse durch das Lehr-Lern-Verhältnis möglichst aufgehoben werden.

Der Gedanke, dass alle Menschen in einen wechselseitigen Lehr-Lern-Prozess als Gleichberechtigte eintreten, ist auch relevant für das Wissenschaftsverständnis und damit auch für den Forschungsprozess. Hierin liegt die Bedeutung für das vorliegende Projekt.

Dass eine Vorlesung der Form nach kein prädestinierter Ort für einen dialogischen Lehr-Lern-Prozess ist, ist offensichtlich¹². Allerdings befinden sich die Studierenden selbst (vielfach schon während des Studiums) in der wechselseitigen Position, einerseits belehrt zu werden, andererseits zu lehren. Der Fragebogen ist in diesem Zusammenhang wie gesagt auch Instrument zur Reflexion dieses Verhältnisses. Den Fragebogen im Rahmen der Vorlesung als Dialog zu bezeichnen, wäre freilich eine Überstrapazierung des Dialogbegriffs. Das Moment des wechselseitigen Lehr-Lern-Verhältnisses ist jedoch enthalten.

¹² Auch Raupach-Strey, die zwar auf die Bedeutung der Sokratischen Methode in der Hochschule eingeht, hält dieses Vorgehen aber für Lehrveranstaltungen, in denen es primär um die Vermittlung empirischer und historischer Daten und Fakten geht, sowie für klassische Vorlesungen für unpassend. (vgl. Raupach-Strey 2002: 393) Wobei hier anzumerken ist, dass gegenüber klassischen Vorlesungen versucht wird, diese Situation zu brechen, indem es immer wieder kurze Pausen gibt, in denen die Studierenden sich besprechen können, um vom Gehörten nicht einfach überwältigt zu werden, und dieses gemeinsam überdenken zu können, um sich gegebenenfalls sicherer zu fühlen, auch in einer großen Vorlesung Fragen zu stellen, weil so z. B. festgestellt wird, dass man nicht die einzige Person ist, die etwas nicht verstanden hat.

Auch wenn die Lehrveranstaltung im Allgemeinen nicht als dialogisch gelten kann und nur partiell versucht, zumindest Möglichkeiten zum Dialog einzuräumen, fand das im Rahmen der Bearbeitung und Überarbeitung des Fragebogens in stärkerem Maße statt (Fragen zu Kritik und Änderungsvorschlägen am Fragebogen im Fragebogen selbst, Gespräche in Zusatzsitzungen, aber auch in der Vorlesung selbst). Hier liegt eine Parallele zum wechselseitigen Lehr-Lern-Verhältnis, in dem die Subjekte nicht einfach beschult werden, sondern gleichzeitig Lehrende und Lernende sind.

Auch für den Forschungsprozess gilt, dass die Subjekte nicht einfach befragt und in verobjektivierender Weise zum bloßen Untersuchungsgegenstand werden, sondern zugleich aktiven Anteil am Forschungsprozess haben und sowohl Forschende als auch Erforschte sind, und das auf mindestens zwei Ebenen. Zum einen wurden die Studierenden an der Überarbeitung des Fragebogens beteiligt und in Diskussionen einbezogen, zum anderen ging es um die 'Erforschung ihrer selbst', da es um die Bewusstmachung des eigenen Wissens/Nicht-Wissens und die Quellen dieses Wissens ging.

Bei der Auswertung der Fragebögen kam noch ein weiterer Aspekt zum Ausdruck: Die Tatsache, dass der zweite Teil nicht einfach nur Wissen oder Positionen abfragte, sondern den Entwicklungsprozess in den Blick nahm, war für einige Befragte wichtig, weil sie sich so ernst genommen fühlten und das durch den Fragebogen entgegengebrachte Interesse an ihnen offenbar aufrichtig wahrnahmen und schätzten. Besonders gut zum Ausdruck kommt das im folgenden Zitat:

„gut fand ich, dass meine Meinung bedeutend war und auch mal die Frage nach dem "WIE" erlange ich Wissen gestellt wurde. sonst wird immer nur das Produkt verlangt!“ (17c/236)¹³

In einem anderen Fall wird ebenfalls positiv wahrgenommen, dass Interesse an den Studierenden, an ihren Kenntnissen und deren Vorgeschichte gezeigt wird:

„Ich finde es gut das sich die Uni für unsere geschichtlichen Vorkenntnisse und Vorgeschichten interessiert.“ (17c/244)

Dabei kommt aber auch zum Ausdruck, was für ein Eindruck von Universität und Wissenschaft besteht. Denn hier werden die Forschenden nicht als individuelle wahrgenommen, sondern mit der Universität als ganzer identifiziert, gleichzeitig wird aber eigens angemerkt, dass das den Studierenden entgegengebrachte Interesse als „gut“ empfunden wird, was folglich offenbar nicht

¹³ An den Zitaten aus den Fragebögen wurden rein formale Korrekturen vorgenommen, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Alles, was die inhaltliche Aussage berührt hätte, wurde so belassen. An der Satzstellung wurde nicht geändert.

als selbstverständlich gilt.

Zurück zur Frage der Beeinflussung der Studierenden durch den Fragebogen. Dass das hier intendiert ist, mag als ungewöhnlich gelten, andererseits ist es aber ohnehin eine Illusion, dass Fragebögen keinen Einfluss auf die Befragten hätten, schließlich veranlassen sie immer dazu, über etwas nachzudenken, über das sich die Person sonst vielleicht keine Gedanken gemacht hätte. Insofern geht es hier um kein wirklich anderes Verfahren, sondern nur um eine andere Zielsetzung. Welche Auswirkungen die Befragung auf die Studierenden hatte, wird daher in einem eigenen Abschnitt betrachtet, wobei sich dabei nur etwas über kurzfristige Auswirkungen sagen lässt. Analysiert werden zu diesem Zwecke 1.) die direkt in den Fragebögen gemachten Aussagen, 2.) die Aufnahmen und Protokolle von Gruppendiskussionen, die im Anschluss an die Befragungen stattfanden, und 3.) die Evaluation mittels Fragebögen am Ende der Lehrveranstaltungen. (Kap. 8)

Neben der tatsächlichen Intention, bei den Befragten Bildungs- und Reflexionsprozesse anzuregen, liegt dem Projekt die Annahme zugrunde, dass ohnehin eine intensive Wechselbeziehung zwischen Forschenden und Forschungsgegenstand besteht und beide sich gegenseitig beeinflussen.

Mit diesen Annahmen steht das Projekt der Grounded Theory nahe, in der die Forschung als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, was dann für die Forschungsergebnisse und die so generierte Theorie bedeutet, dass sie immer auch subjektiv geprägt ist. (vgl. Strübing 2008: 16, Hildenbrand 2000: 33)

Eine weitere Parallele zur Grounded Theory liegt in der Offenheit des Forschungsprozesses, so wurden die Erhebungsverfahren immer wieder der veränderten Situation angepasst, erste Fragebögen wurden verteilt und ausgefüllt, dann aber wieder überarbeitet und angepasst usw.

In anderer Hinsicht entspricht die vorliegende Studie der Herangehensweise der Grounded Theory jedoch nicht. So zielen die Untersuchungen im Rahmen der Grounded Theory in der Regel auf soziale Prozesse, Interaktionen und Handlungen, was sich auch schon aus den theoretischen Grundlagen (Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus) der Methode herleitet.¹⁴ Die Fragen dieses Projekts zielen allerdings weniger auf Interaktionsformen und Umgangsweisen, sondern auf vorhandenes Wissen, die Frage, darauf, woher das Wissen kommt, und auf die Be-

¹⁴ So hat Strauss etwa den Umgang mit Sterbenden in Krankenhäusern untersucht oder den Umgang mit chronischen Krankheiten.

deutung dieses Wissens.

Angesichts dieser Fragestellungen erschien es wenig sinnvoll, für die Auswertung des Materials auf das aufwendige Verfahren des 'theoretischen Codierens', wie es die Grounded Theory vorschlägt, zurückzugreifen. Durch die Art der Fragestellung ist in vielen Fällen die Richtung der Auswertung stark vorgegeben, und die Fragestellung selbst beinhaltet schon erste Kategorien bzw. Kriterien, anhand deren das Material ausgewertet wird, ganz klar ist das beispielsweise für die Frage nach den bekannten Vernichtungslagern. In anderen Fällen ist es jedoch nötig, sich eine Offenheit zu bewahren, etwa bei der Frage nach Änderungsvorschlägen für den Unterricht; bei dieser Frage war es wichtiger, die Kategorien induktiv aus dem Material heraus zu entwickeln.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Menge des auszuwertenden Materials, die es sinnvoll macht, bei der Analyse auch quantifizierend vorzugehen. Daher wurde bei der Auswertung nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen, die es erleichtert, qualitative Analysen mit quantitativen zu verbinden, wobei sich an Mayring orientiert wurde.

5.2. Auswertung der Fragebögen und Kategorisierung

Das Datenmaterial, das entsprechend der Online-Erhebung bereits digital vorlag, wurde in der Form aufbereitet, dass die Antworten anhand der Fragen sortiert wurden, da die Auswertung primär anhand der einzelnen Fragen verlaufen sollte. Darüber hinaus wurden aber auch Materialien erstellt, die die Antworten entlang des einzelnen Fragebogens einer Person auflisteten, um z. B. Querverweise der Befragten auf andere Antworten nachvollziehen zu können.

Für die inhaltsanalytische Auswertung ist die Bildung von Kategorien zur weiteren Analyse des Materials ein zentraler Schritt. Die qualitative Inhaltsanalyse geht dabei gegenüber den Codierverfahren der Grounded Theory stärker theoriegeleitet vor. Da es sich im Falle der hier ausgewerteten Fragebögen um Textmaterial handelt, das durch die klaren Fragestellungen inhaltlich bereits stark strukturiert ist, und in der Fragestellung die Kategorien teilweise schon enthalten sind, ist das Verfahren der Kategorisierung etwas vereinfacht.

In diesem Sinne ist der Schritt einer theoriegeleiteten, deduktiven Kategorienbildung damit schon vollzogen. Das gilt insbesondere für den zweiten Teil des Fragebogens. Denn hier enthält die Fragestellung bereits ein theoretisches Vorwissen über die möglichen Zugänge zum Wissen

über die NS-Zeit. Bei der Kategorienbildung für die Analyse der Antworten im Einzelnen wurde dann aber empiriegeleitet vorgegangen. (vgl. Mayring 2010) Auch Früh empfiehlt die Kombination theorie- und empiriegeleiteter Kategorienbildung für die Inhaltsanalyse. (vgl. Früh 2007: 154)

Für die Analyse der jeweiligen Antworten im Einzelnen wurden dann auch empiriegeleitet, induktiv Kategorien gebildet, d.h. sie wurden aus dem Material heraus entwickelt. (Mayring 2000: 472; Mayring 2010: 83) Dazu wurde zunächst ein Teil der Antworten auf die jeweils auszuwertende Frage hin gelesen, um sinnvolle Kategorien zu entwickeln. Diese Kategorien wurden dann auf weitere Fragebögen angewendet und so gleichzeitig überprüft, ob die jeweilige Kategorie sinnvoll ist. Dementsprechend wurden Kategorien dann weiter verwendet, erneuert oder differenziert. Ein Grund für die Bildung der Kategorien war die Häufigkeit der vorkommenden Antworten/Argumente. Die Kategorien wurden dabei zunächst nahe an den Formulierungen des Textes gehalten, um dann immer weiter davon zu abstrahieren.

Allerdings wurden auch andere Antworten im Sinne qualitativer Analyse berücksichtigt, wenn sie von besonderem Interesse für die Fragestellung waren. Dieses Vorgehen ermöglicht sowohl eine quantifizierende Analyse als auch eine Berücksichtigung von Elementen, deren Relevanz nicht in der Quantität liegt, sondern qualitativ begründet ist. Das ermöglicht es, den Blick nicht nur auf die Mehrheitspositionen zu richten, sondern Besonderheiten aufzuspüren, die oft als Kontrastierung der häufig vorkommenden Antworten dienen.

Anhand der so entwickelten Kategorien wurde dann eine strukturierende Inhaltsanalyse vorgenommen. (Mayring 2000: 473; Flick 2007: 490ff.) Die Kategorien wurden definiert und unter Anführung von Ankerbeispielen (konkrete Textstellen, die als Beispiele für die jeweilige Kategorie dienen) (vgl. Mayring 2010: 92) und Schlüsselworten für die weitere Auswertung schriftlich festgehalten. Diese werden auch in der Arbeit zur Auswertung von Teil II angegeben. Anhand dieser Kategorien wurde dann zunächst eine inhaltliche Strukturierung des Materials vorgenommen, die sich an bestimmten thematischen Gesichtspunkten orientiert und sich stark nach der Häufigkeit der Kategorien richtet.

Darüber hinaus wurde in Bezug auf einzelne markante Aussagen auch eine typisierende Strukturierung vorgenommen, d. h. markante Ausprägungen wurden in qualitativer Hinsicht genauer betrachtet, weil sie von besonderem theoretischen Interesse waren. (vgl. Mayring 2010: 94ff.)

Die Reliabilität, also Zuverlässigkeit der Kategorien wurde einerseits durch die stetige Überprü-

fung am Material gewährleistet, also im Sinne einer Intracoder-Reliabilität, für die sich die Kategorien bei verschiedenen Codiervorgängen, die von einer Person durchgeführt werden, bewähren müssen. Zum andern mussten sie sich aber auch im Sinne der Intercoder-Reliabilität als sinnvoll erweisen, also gleiche oder zumindest ähnliche Kodierergebnisse verschiedener Codierer am gleichen Material hervorbringen. Daher erfolgte die Auswertung überwiegend in Teams und nicht durch Einzelpersonen. Auf diesem Wege konnten Unsicherheiten bei der Zuordnung einzelner Textabschnitte zu bestimmten Kategorien gegebenenfalls diskutiert und gemeinsam entschieden werden. (vgl. Atteslander 2006: 192; Mayring 2000: 471; Früh 2007: 120) Flick spricht in diesem Zusammenhang von Investigator-Triangulation, die ebenfalls die Auswertung und Interpretation erhobener Daten in Gruppen vorsieht, „um subjektive Sichtweisen der Interpreten zu erweitern, zu korrigieren oder zu überprüfen.“ (Flick 2000: 312) Hierbei handelt sich um ein Vorgehen, wie es auch in der Grounded Theory angewandt oder etwa von der Objektiven Hermeneutik (vgl. ebd.), wenn auch mit unterschiedlicher Herangehensweise und Zielsetzung, beherzigt wird.

6. Wissen über die NS-Zeit - Auswertung des ersten Teils des Fragebogens

Der erste Teil des Fragebogens enthielt neun offene und fünf geschlossene Fragen nach Faktenwissen über die NS-Zeit. Die geschlossenen Fragen zielten auf das Wissen über Zahlen, wie etwa die Zahl der Mitglieder der Jüdischen Gemeinden in Deutschland Ende 1932 oder die Anzahl der wegen Widerstandshandlungen in Deutschland Ermordeten.

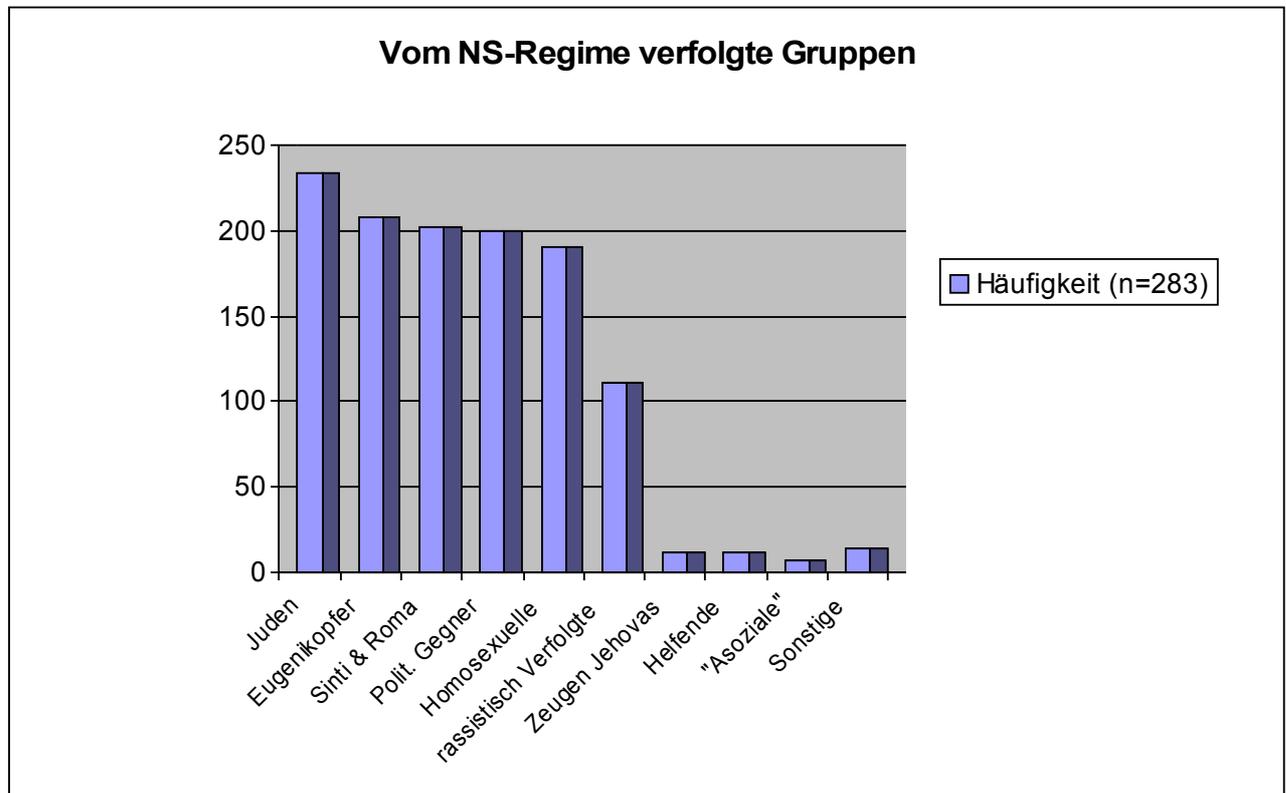
In den offenen Fragen ging es z. B. um den Unterschied von Konzentrations- und Vernichtungslagern, um das Wissen über die vom NS-Staat überfallenen Länder oder um vom NS-Staat verfolgte Gruppen – Fragen also, die recht eindeutig zu beantworten sind. Es wurden aber auch komplexere Fragen gestellt, die weniger eindeutig zu beantworten sind, wie die nach Ursachen und Faktoren für den Masseneinfluss der NSDAP nach 1933 oder die nach ökonomischen, politischen und sozialen Kräften, die das NS-Regime stützten.

Im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens wurden dementsprechend entweder die richtigen Antworten angegeben oder es wurden die Probleme einer eindeutigen Beantwortung diskutiert. Die folgende Darstellung bezieht sich teilweise darauf, primär werden aber die Ergebnisse der Auswertung angegeben.

Alle Fragen zielten wie bereits erläutert auch auf den „sokratischen Effekt“, die Auswertung erfolgt also unter dieser Prämisse und bietet insofern Einblicke in das unter den Studierenden vorhandene Wissen. Im Folgenden werden wesentliche Aspekte dargelegt.

6.1. Offene Fragen zum Wissen über die NS-Zeit

Frage 1.1. Vom NS-Regime wurden folgende Gruppen verfolgt:



Fast alle Befragten nannten als Antwort auf diese offene Frage *Juden* als verfolgte Gruppe, bei insgesamt 280 Nennungen (n=283) nannten 233 Personen diese Gruppe als erste, und lediglich vier erwähnten ausschließlich diese.

*Eugenik-Opfer*¹⁵ wurden mit 207 Nennungen / 73,1 % am zweithäufigsten und *Sinti & Roma* mit 202 Nennungen / 71,3 % fast ebenso häufig genannt. Dabei fiel auf, dass in den Antworten teilweise auch „Zigeuner“ (mit und ohne Anführungszeichen) geschrieben wurde oder nur entweder Roma oder Sinti als Gruppe genannt wurden.

Die *Politischen Gegner oder Widerstandsgruppen* kommen erst an vierter Stelle mit 199 Nennungen. Am häufigsten wurde generell von politischen Gegnern gesprochen, was meist aber

¹⁵ Hierunter wurden verschiedene Nennungen zusammengefasst, wie etwa: Behinderte, psychisch oder seelisch Kranke, Erbkrankte, geistig labile etc. In sieben Fällen wurden auch Alte, Kranke und Schwache genannt. In den Antworten selbst wird nur in sehr wenigen Fällen explizit von Eugenik oder Euthanasie gesprochen.

noch präzisiert wurde. Es lassen sich grob zwei Kategorien ausmachen: einerseits die kommunistische oder sozialistische Opposition (84 Nennungen)¹⁶ und andererseits Nennungen einzelner Widerstandsgruppen, wie die Weiße Rose, bzw. jugendlicher Widerstand wie die Edelweißpiraten oder die Swingjugend (insgesamt 22 Nennungen).

Die 84 Nennungen zur kommunistischen und sozialistischen Opposition schlüsseln sich wie folgt auf: Mit 49 Nennungen werden Kommunisten am häufigsten genannt, ergänzt durch die viermalige Nennung der KPD.

Neben dem viermal erfolgenden allgemeinen Hinweis auf politische Parteien werden fünfmal die SPD und zwölfmal Sozialdemokraten genannt. Ebenfalls je fünfmal kommt die Antwort Sozialisten und Bolschewisten. Der explizite Verweis auf Gewerkschafter kommt nur erstaunliche viermal.

Ohne eine präzisere Angabe zur Art der Kritik, die Grundlage für die Verfolgung war, machen 25 Personen Angaben wie Widerstandskämpfer, Staatsfeinde oder in einigen Fällen auch Volksverräter. Zudem wurden vereinzelt auch Intellektuelle, Künstler oder Autoren genannt.

190 Personen, also rund 67 %, nannten *Homosexuelle* als verfolgte Gruppe. Das ist insofern hervorzuheben, als diese Gruppe in der öffentlichen Erinnerung lange unberücksichtigt blieb. So wurde die Verfolgung von Homosexuellen während des Nationalsozialismus in den großen Gedenkstätten erst ab 1990 thematisiert. Den Beginn machte damals die Gedenkstätte Bergen-Belsen, die im Zuge der Eröffnung ihrer neuen Dauerausstellung im April 1990 zumindest eine Schautafel zu dieser Opfergruppe anbrachte (vgl. Rahe 2002: 359). Dass Homosexuelle heute von weit mehr als der Hälfte der Befragten als verfolgte Opfergruppe genannt werden, ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass das Thema Homosexualität generell stärker enttabuisiert wurde.

Komplizierter wird es mit der Zuordnung zur Kategorie *rassistische Verfolgung*. Zwar gaben 111 Befragte unterschiedliche Antworten, die sich grob unter *rassistischer Verfolgung* zusammenfassen lassen, diese erfordern aber eine weitere Differenzierung. Denn es handelt sich um Nennungen, die weder der Kategorie Juden/Jüdinnen noch der Kategorie Sinti und Roma entsprechen, was hier noch einmal explizit gesagt wird, weil häufig Bezeichnungen wie „Ausländer“ fallen. Dabei legt die Art der Formulierung in einigen Fällen nahe, dass Juden und Jüdinnen oder Sinti

¹⁶ Die Zusammenfassung der unterschiedlichen Nennungen mag angesichts der vielen politischen Differenzen zu grob erscheinen, wird hier aber gemacht, um zu veranschaulichen, bei wie vielen Befragten ein Wissen über die Verfolgung politischer Gegner von „links“ vorliegt. Im Folgenden werden die Nennungen noch aufgeschlüsselt.

und Roma generell als „Ausländer“ aufgefasst werden, wie etwa: „Juden, Homosexuelle, Zigeuner, Ausländer generell (...)“ oder „Juden Sinti Roma Ausländer (also alles was nicht deutsch war) Behinderte Widerstandskämpfer“.

Auf die Einschätzung solcher Antworten, die ja nahelegen, dass jüdische Deutsche oder deutsche Sinti und Roma auch heute als „Ausländer“ bzw. „Nicht-Deutsche“ aufgefasst werden, wird später noch einmal Bezug genommen..

Die Kategorie *rassistische Verfolgung* lässt sich bei allen Schwierigkeiten, die verschiedenen Antworten zusammenzufassen und zuzuordnen, noch einmal unterscheiden in stärker NS-ideologisch begründeten Rassismus und unabhängig davon bestehenden, auch aktuell wirksameren Rassismus.¹⁷

Unter die zweite Kategorie *Rassismus allgemein* fallen 76 Nennungen, wie: Ausländer, Schwarze, Dunkelhäutige, Andersfarbige, Farbige, Asiaten, Mulatten oder Afroamerikaner.

Den 60 Nennungen der Kategorie *NS-ideologisch begründeter Rassismus* wurden hingegen Antworten wie Nicht-Arier, andere, „minderwertige“ oder nicht-arische Rassen oder Slawen, Polen und Russen zugeordnet, weil hier ein eindeutigerer Bezug zur NS-Ideologie vorliegt. Die Unterscheidung ist zwar angesichts der vielen Varianten des Rassismus in der NS-Zeit problematisch, erscheint aber dennoch hilfreich, weil bei der allgemeineren Kategorie der Eindruck entstand, dass hier stärker von aktuell wirkenden Diskriminierungs- und Ausgrenzungsmomenten her argumentiert wird, die auch unabhängig von den Variationen der NS-Ideologie existieren (und auch vorher existierten).

Die *Zeugen Jehovas* werden insgesamt zwölfmal genannt. Neben den Zeugen Jehovas wird noch zehnmal auf Religion als Verfolgungsgrund verwiesen, wobei dreimal explizit von Christen die Rede ist, während es in anderen Fällen allgemeiner *Andersgläubige* oder *religiöse Minderheiten* heißt.

Die Gruppe der als „*asozial*“ Verfolgten wird sogar nur achtmal erwähnt, wobei hierunter schon Nennungen wie Obdachlose, Alkoholiker oder Süchtige zusammengefasst wurden.

Darüber hinaus wurden zwölfmal Personen genannt, die Juden oder anderen Verfolgten geholfen haben. Drei weitere Gruppen wurden nur vereinzelt genannt: Pazifisten/Wehrdienstverweigerer

¹⁷ In einigen Fällen wurden mehrere Angaben gemacht, so dass die Antworten in beiden Kategorien mitgezählt wurden.

dreimal; mit Juden Verheiratete zweimal, und ebenfalls zweimal wurden Mitglieder der SA/SS im Zusammenhang mit dem Röhmputsch als verfolgte Personen genannt.

Frage 1.2. Worin unterscheidet sich das NS-Regime vor allem - Ihrer Meinung nach - von anderen faschistischen Regimen, wie dem faschistischen Italien zu Zeiten von Mussolinis oder dem faschistischen Spanien zu Zeiten Francos?

Die Antworten auf diese Frage fallen in der Ausführlichkeit sehr unterschiedlich aus, teilweise wurde mit mehreren Sätzen geantwortet, in anderen Fällen sind die Antworten sehr knapp (nur ein Wort/wenige Worte). 38 Befragte antworteten gar nicht (13,4 %) oder gaben an, den Unterschied nicht zu kennen.

Darüber hinaus fällt auf, dass teils implizit, teils explizit der Eindruck vermittelt wird, dass sich die Befragten zu diesem Thema schlecht informiert bzw. bei der Beantwortung der Frage unsicher fühlen.¹⁸ In 26 Fällen wurden in der Beantwortung Formulierungen benutzt wie: „ich denke/meiner Meinung nach/meines Wissens nach/ich glaube/ich vermute/ich könnte mir vorstellen/ich bin mir nicht sicher/vielleicht/womöglich“, und in 5 Fällen wurde explizit gesagt, dass das Wissen über die anderen faschistischen Regime fehle oder nicht ausreiche, um die Frage zu beantworten.

124 Befragte und damit rund 44 % antworteten, dass der wesentliche Unterschied im Ausmaß und in der Systematik der Verfolgung und daraus folgend in der industriellen Vernichtungspraxis liege, 37 davon sprachen explizit vom Holocaust oder der Vernichtung der Juden.

Darüber hinaus sahen 37 Personen den Unterschied in der hohen Opferzahl, im Massenmord oder Genozid, ohne dabei explizit auf die Opfergruppe oder die Systematik, mit der gemordet wurde, einzugehen.

Jenseits der daraus resultierenden Verfolgungs- und Vernichtungspraxis sahen rund 23 % den Unterschied in der Rassenideologie des Nationalsozialismus und weitere 10 % verwiesen auf die unterschiedlichen verfolgten Gruppen - dabei wird nicht immer explizit genannt, welche Gruppen gemeint sind, aus einigen dieser Antworten geht aber hervor, dass auch hier die Verfolgung aus rassistischen, antisemitischen und antiziganistischen Motiven im Unterschied zur Verfolgung

¹⁸ Bei einigen Formulierungen könnte der Grund hierfür aber auch von der Fragestellung (...Ihrer Meinung nach...) herrühren.

aus politischen Gründen gemeint ist. Weitere knapp 10 % sahen die Differenz in der Rolle bzw. im Ausmaß des Antisemitismus.

47 Personen (16,6 %) halten das Expansionsstreben/das Überfallen anderer Länder/die Blut und Boden-Ideologie für einen wesentlichen Unterschied.

Die Erziehung im Nationalsozialismus und Organisationen wie HJ und BDM und eine damit verbundene „Manipulation von Kindesbeinen an“ halten 12 % der Befragten für einen Unterschied zu anderen faschistischen Regimen. Weitere 21 Personen (7,4 %) sahen den Unterschied allgemeiner in der Propaganda und Manipulation. Weitere 16 Personen hielten die Gleichschaltung, das totalitäre Regime oder das Machtmonopol der Nationalsozialisten und daraus resultierend die Kontrolle aller Lebensbereiche für den Unterschied (5,6 %).

Gut 7 % sahen den Unterschied im größeren Rückhalt in der Bevölkerung bzw. im geringeren Ausmaß des Widerstands, was in einigen Fällen auf größere mit Widerstandshandlungen verbundene Risiken zurückgeführt wird.

44 Befragte sprachen von größerer Radikalität oder größerem Fanatismus (8,1 %) oder von größerer Brutalität, Gewaltbereitschaft und Grausamkeit (7,4 %), in beiden Fällen bleibt die Beschreibung des Unterschieds recht unpräzise. Ähnliches gilt für die 6,4 %, die allgemein von einem höheren Organisationsgrad oder einer stärkeren Strukturiertheit des NS-Regimes ausgehen, oder für die 12 Antworten, die allgemein von einer klarer definierten Ideologie sprechen.

Frage 1.3. Worin besteht der Unterschied zwischen einem Konzentrationslager und einem Vernichtungslager?

Diese Frage wurde von fast allen Studierenden beantwortet, nur 10 Personen gaben keine Antwort. Insgesamt ist ein Wissen über den Unterschied vorhanden, so antworten 72 % der Befragten, dass in KZs Vernichtung durch Arbeit, Unterernährung und Krankheit stattgefunden hat, und 68,6 % beschreiben Vernichtungslager als Orte der fabrikmäßigen Ermordung der Deportierten. Weitere 19,1% erläutern darüber hinaus, dass die Ermordung in den Vernichtungslagern in Gaswagen, Gaskammern oder durch Erschießungen erfolgte.

Nur 8 Personen zeigen, dass sie über ein differenzierteres Wissen verfügen, und weisen darauf hin, dass KZs bereits 1933 existierten, während die Vernichtungslager erst später bzw. 1941/42 errichtet wurden. Genauso viele wussten, dass die Vernichtungslager der Geheimhaltung unterlagen. Ein genaueres Wissen scheint also bei den wenigsten vorzuliegen. Die meisten anderen Antworten lassen darauf schließen, dass allgemeiner von den Bezeichnungen Konzentrations- und Vernichtungslager her argumentiert, der Unterschied also aus den Bezeichnungen selbst abgeleitet wurde.

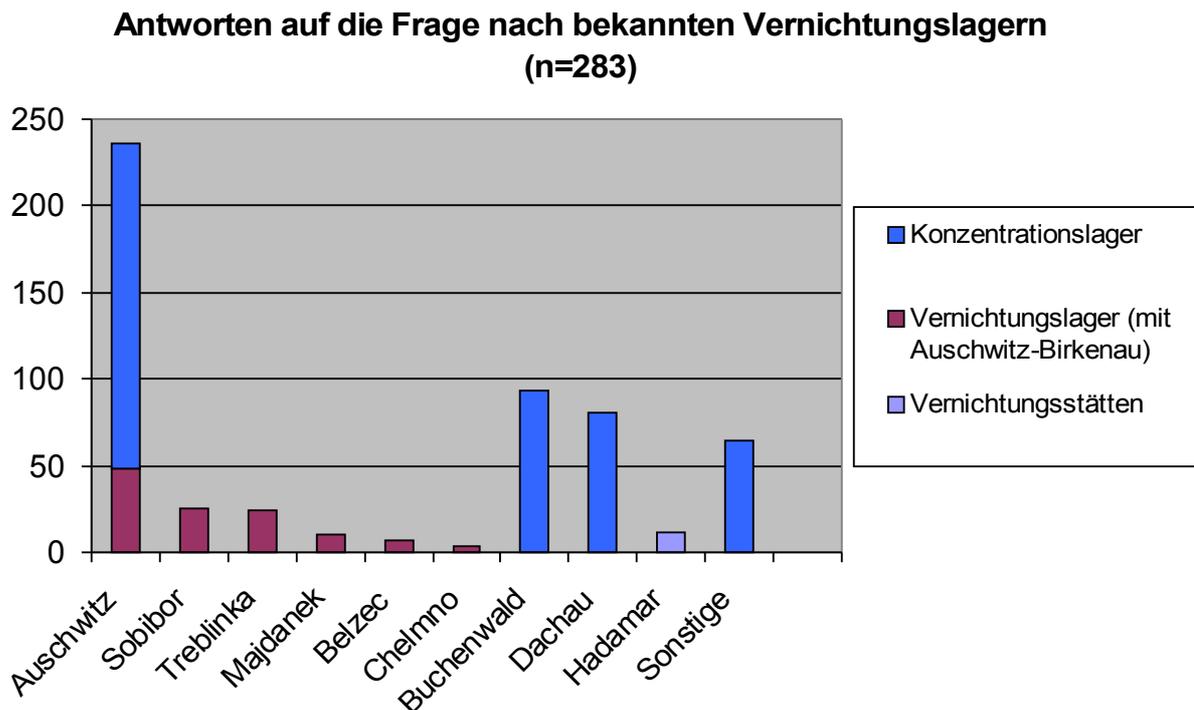
Gut 5 % der Befragten gaben an, dass KZs und Vernichtungslager im Kern dasselbe seien. „Beide Begriffe bezeichnen den gleichen Sachverhalt, 'Konzentrationslager' ist ein Euphemismus.“ (Teil I/1.3./195)

Sieben Personen bezeichnen Konzentrationslager als Orte der Umerziehung, womit sie der nationalsozialistischen Propaganda folgen, wobei offen bleibt, ob sie diese nur darstellen wollen oder selbst dieser Ansicht sind.¹⁹

¹⁹ Damit stimmen sie auch dem anerkannten Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth zu, der die ersten Konzentrationslager als Teile des NS-Erziehungssystems auffasst. (Tenorth 1985: 122) (Zur Kritik siehe Ortmeier 1998: 522ff.)

Frage 1.4. Welche Vernichtungslager des NS-Regimes kennen Sie?

Die These, dass die Unterscheidung zwischen Konzentrations- und Vernichtungslagern eher anhand der Begriffe und weniger wegen eines darüber hinaus bestehenden Wissens erfolgt, scheint sich angesichts der Antworten auf Frage 1.4. zu bestätigen. 27 Personen – fast 10 % - beantworteten die Frage gar nicht.



Zwar nannten 188 Personen (66,4 %) Auschwitz, aber nur weitere knapp 17 % (48 Personen) nannten explizit Auschwitz-Birkenau bzw. nur Birkenau (22 Nennungen = 7,8 %). Dabei nannten diejenigen, die nur Birkenau aufführten, bis auf eine Person Auschwitz zusätzlich.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass gut 83 % Auschwitz benennen, aber nur 17 % angeben, dass das eigentliche Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau war.

Die anderen Vernichtungslager waren kaum bekannt und wurden von weniger als 10 % der Leute genannt. Nur 25 Befragte nannten Sobibor und 24 Treblinka. Majdanek, das zunächst als KZ genutzt wurde und eine Doppelfunktion hatte, kannten nur 10, Belzec 7 und Chelmno bzw. Kulmhof nur 3, wovon 2 offenbar davon ausgingen, dass es sich um zwei unterschiedliche Lager und

nicht um zwei Bezeichnungen für ein Lager in unterschiedlichen Sprachen handelt.²⁰

Auffällig ist, dass wesentlich häufiger als die tatsächlichen Vernichtungslager Buchenwald (93 Nennungen, 32,9 %) und Dachau (81 Nennungen, 28,6 %) genannt wurden.

Ebenfalls noch relativ häufig wurden andere Konzentrationslager genannt: Sachsenhausen (17), Bergen-Belsen (16) und Theresienstadt (13); andere KZs wurden vereinzelt erwähnt.²¹

Darüber hinaus nannten 11 Personen Hadamar, das jedoch nicht zu den Vernichtungslagern zählt, wobei hier auch Ermordungen in Gaskammern im Rahmen der T4-Aktion stattfanden, also noch bevor die eigentlichen Vernichtungslager in Polen bestanden.

Frage 1.5. Welche ökonomischen, politischen und sozialen Kräfte stützten Ihrer Meinung nach das NS-Regime? Inwiefern?

Mit der Komplexität der Fragen steigt die Zahl derjenigen, die die Fragen nicht beantwortet haben (hier: 15,6 % = 44 Befragte).

Insgesamt ist für diese Frage festzuhalten, dass viele Antworten eher allgemeine Faktoren und Ursachen benennen, die den Erfolg der Nationalsozialisten begünstigten, und diese nicht von Kräften unterschieden, die das NS-Regime stützten. Am häufigsten werden die schlechte wirtschaftliche Lage und eine daraus resultierende Unzufriedenheit genannt (108 Befragte) bzw. im Umkehrschluss der wirtschaftliche Aufschwung unter dem NS-Regime (33 Befragte). Als weitere Ursachen, die aber auch in diesem Zusammenhang stehen, werden der Erste Weltkrieg und dessen Folgen (Versailler Vertrag, Reparationszahlungen) angeführt (25 Befragte). 22 Antworten nennen den Wunsch nach einem starken Deutschland und den deutschen Nationalismus als stüt-

²⁰ Eine Person nannte zusätzlich noch Bronnaja Gora, ein Ort der Vernichtung, dessen Einordnung als Vernichtungslager allerdings unklar ist. Hier wird diese Nennung quasi stellvertretend noch einmal aufgegriffen, weil Bronnaja Gora einer von unzähligen Orten der Vernichtung im besetzten Weißrussland ist, über die aber nur wenig bekannt ist. Petra Rentrop bezeichnet diese Orte als den polnischen Vernichtungslagern typologisch ähnlich, allerdings unterschieden sie sich in den angewandten Mordmethoden. „Stationäre Gaskammern, mit denen der Schritt zum quasi industriellen Völkermord vollzogen wurde, gab es in Weißrussland zu keinem Zeitpunkt. Allerdings war das Land ein wichtiges Experimentierfeld für die Entwicklung und den Einsatz von Gaswagen.“ (Rentrop 2009: 383) Zwischen Juni und November 1942 wurden mindestens 30.000, eventuell sogar 50.000 jüdische Menschen nach Bronnaja Gora gebracht, dort erschossen und in Massengräbern verscharrt. (ebd.: 384f)

²¹ In 6 Fällen wurden außerdem die Namen falsch geschrieben bzw. die Namen verschiedener Lager neu zusammengesetzt, z.B. Buchenthal, Auschwitz-Buchenau, Birkenwald oder Sreblinke. Außerdem wurden diverse Städte genannt: Warschau (4x), Dessau (3x), Krakau (3x), Nassau (2x) u. a.

zende Kraft. Zudem nannten 15 Befragte die Weimarer Republik, was vier davon mit deren politischer Instabilität begründeten.

107 Personen benannten aber auch Industrie und Wirtschaftskonzerne (107), dabei wurde teilweise differenziert in Rüstungsindustrie (25), Automobilindustrie (16), Chemieindustrie wie IG-Farben oder BASF (15) oder die Stahlindustrie (11). In einigen Fällen wird das noch erläutert und dann im Zusammenhang mit der Waffen- und Kriegsproduktion gesehen. Dass die Unternehmen von Zwangsarbeit profitierten, schrieb nur eine Person, Gleiches gilt für das Profitieren durch Enteignung von Juden und Jüdinnen.

90 Befragte (31,8 %) sehen die Ursache im Erziehungs- und Bildungsbereich, zählt man HJ und BDM mit 48 Nennungen dazu.

50 Studierende (ca. 18 %) benennen exekutive staatliche Institutionen, wie Gestapo oder Polizei, oder solche der NSDAP, wie SS und SA. Die Unterstützung des Regimes durch Militär bzw. Wehrmacht nennen ca. 7 % (20). Und allgemein von Staatsapparat oder Staatsmacht schreiben 13 Personen, die diese allgemeine Äußerung erläutern. Sie zeigen ein Bewusstsein für die Bedeutung eines ideologisch durchdrungenen Staatsapparats und seine Wirkmächtigkeit etwa durch die Ausschaltung anderer Parteien oder allgemeiner das Erlassen von Gesetzen. 40 Befragte (ca. 14 %) nennen zudem die NSDAP, der teilweise explizit eine Rolle bei der Durchsetzung der NS-Propaganda zugeschrieben wird.

Manipulation und Propaganda allgemein sehen 22 als stützende Kraft des NS-Regimes, 13 weitere nennen explizit die Medien und 4 Personen Kunst und Kultur.

Andere Faktoren werden nur selten benannt, so nennen 8 Personen die verbündeten Staaten Italien, Japan und Spanien. 7 Personen sehen Großbritannien, die USA und die Sowjetunion als Unterstützer, weil diese nicht rechtzeitig eingeschritten hätten oder mit dem NS-Regime „Geschäfte machten“.

Acht Befragte nannten Hindenburg (und andere reaktionäre Kräfte im Umfeld) als Unterstützer des NS-Regimes. Andere Parteien nannten neun Personen.

Die Angabe Antisemitismus (teils mit dem Verweis auf dessen Sündenbockfunktion) wurde neunmal gemacht.

Aus der Beantwortung dieser Fragen lassen sich nur schwer Schlussfolgerungen ziehen. Es ist

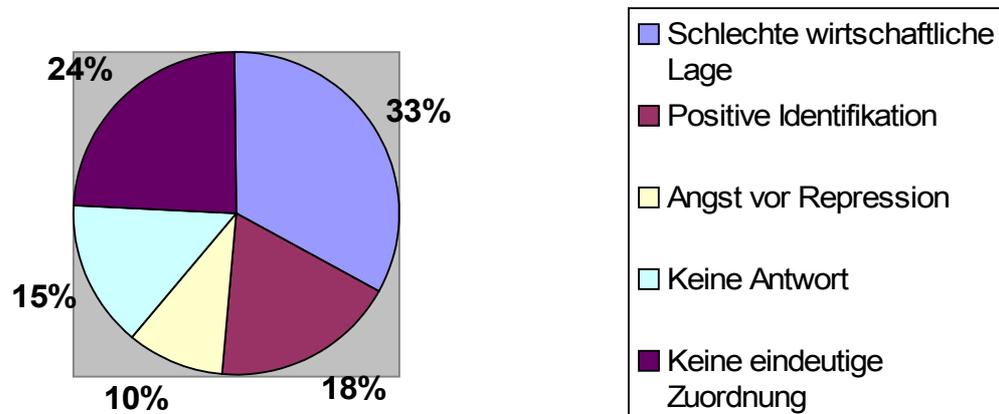
eine der typischen Fragen im Rahmen des Fragebogens, die zunächst zu Überlegungen auch bei unscharfen Fragen anregen sollen, um insgesamt zum Nachdenken anzuregen und in der Diskussion in der Gruppe die Rolle unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte in das Bewusstsein der Studierenden zu rücken.

Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass als häufigste Erklärung für den Erfolg des Nationalsozialismus schlechte ökonomische und ggf. daraus folgende soziale Bedingungen genannt werden, was sich auch bei der Beantwortung der nächsten Frage nach den Ursachen und Faktoren für den Masseneinfluss des NS-Regimes zeigt.

Frage 1.6. Durch welche Ursachen und Faktoren wurde Ihrer Meinung nach der Masseneinfluss des NS-Regimes nach 1933 verstärkt? Begründen Sie Ihre Meinung.

Zwar wurde auch diese Frage von 42 Befragten nicht beantwortet, jedoch gaben 20 % einen oder zwei und 65 % mindestens drei Einflussfaktoren an. Der Propaganda wird insgesamt eine große Bedeutung beigemessen. Die Gründe für die Wirksamkeit der NS-Propaganda können in vier Hauptargumentationsweisen zusammengefasst werden. Ein Drittel der Befragten sieht die Hauptursache in der schlechten wirtschaftlichen und sozialen Lage der Bevölkerung. 51 Befragte (18 %) sehen den Erfolg für den Masseneinfluss des NS-Regimes in den positiven Bezugs- und Identifikationsmöglichkeiten für die deutsche Bevölkerung (Wir-Gefühl, Auszeichnungen, soziale Er rungenschaften und der in dieser Beziehung wirkenden Erziehung). Dem gegenüber argumentieren 27 Personen (9,5 %) mit der gegenteiligen Wirkung, nämlich dem Masseneinfluss durch Angst unter der Bevölkerung: „Durch den Entzug diverser Freiheitsrechte (bspw. Presse- und Meinungsfreiheit), gezielte Einschüchterung und Verfolgung, Fehlinformation, systematische Indoktrination, Gruppendynamik bzw. auch -zwang...“ (Nr. 164) oder „Die Menschen nach 1933 hatten keine Möglichkeit, als dem NS-Regime zu folgen, sonst wurden sie als ‚Juden-Verstecker‘ gehalten, was auch das KZ als Folge hatte.“ (Nr. 278) Da die meisten mehrere Ursachen und Faktoren nennen, lassen sich die Antworten nicht immer alle diesen Argumentationsweisen zuordnen. Das folgende Diagramm zeigt also nur Tendenzen an, die 24 % der Antworten, die nicht eindeutig zuzuordnen sind, nennen in der Regel mehrere Faktoren und zählen diese ohne weitere Begründungen auf, so dass sie keiner der Kategorien ausschließlich zuordenbar sind.

Hauptursachen für den Masseneinfluss des NS-Regimes nach 1933 (n=283)



Insgesamt ist festzuhalten, dass die schlechte wirtschaftliche Lage und die daraus resultierende Unzufriedenheit als wesentlichste Faktoren genannt werden. Vor diesem Hintergrund wird jedoch differenziert und es werden unterschiedliche Faktoren genannt.

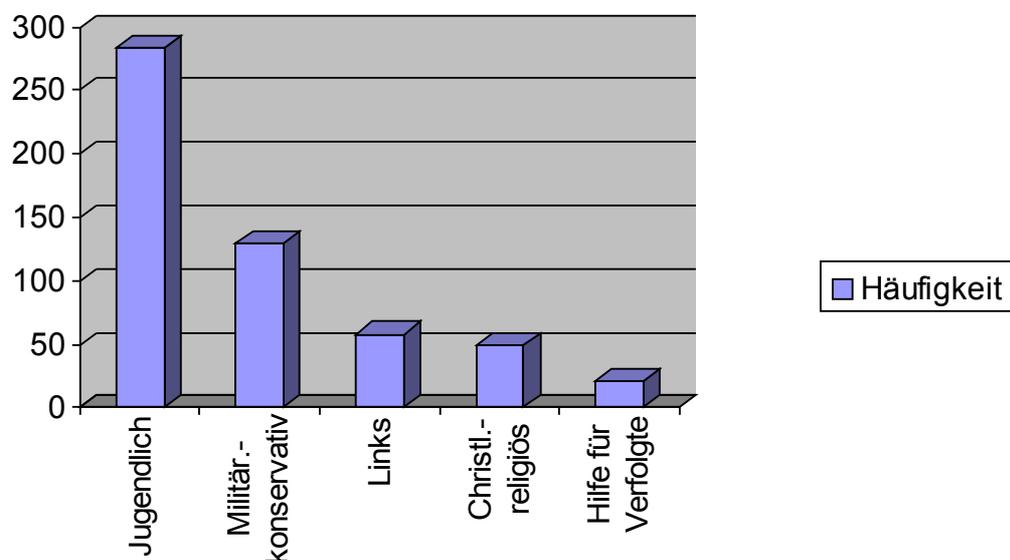
So nennen 61 Befragte (21,5 %) den Stolz aufs Vaterland/Nationalismus/positives Wir-Gefühl als wesentlichen Faktor. 14,5 % (41) halten simple Erklärungen, Schuldzuweisungen und wirksame Feindbildkonstruktionen und damit die Sündenbockfunktion der Juden für einen entscheidenden Faktor. In der Angst vor Repression und Strafe sehen 44 Befragte einen wichtigen Faktor. Die Unzufriedenheit mit der Weimarer Republik und ein generell fehlendes Vertrauen in Politik nennen 29 Personen als Ursache.

Frage 1.7. Welche aktiven Widerstandsgruppen in Deutschland kennen Sie? Welche Aktionen kennen Sie? Wie groß schätzen Sie die Anzahl der Personen in den jeweiligen Widerstandsgruppen?

Gut 92,2 % der Befragten gaben auf diese Frage eine Antwort, nur 22 Personen beantworteten die Frage nicht oder gaben an, nichts zu wissen.

Die Frage nach bekannten Widerstandsgruppen wurde noch weitgehend beantwortet, während Angaben zur Anzahl der Personen in den jeweiligen Gruppen offenbar schwer fielen, denn 169 Personen (rund 60 %) machten hierzu gar keine Angaben, und 43 Personen (15 %) machten kaum oder nur sehr grobe Angaben ohne konkreten Bezug auf Gruppen, die eher als Einschätzungen über den Widerstand in Deutschland allgemein gewertet werden können, wie z.B. „viele Millionen“, „sehr viele“, „mehrere Millionen“, „sehr wenige“ oder „zu wenige“. Aber auch konkretere Zahlenangaben wurden oft mit „ca.“ oder einem Fragezeichen versehen.

Am häufigsten genannte Widerstandsgruppen nach Kategorien



Doch zunächst zu den genannten Widerstandsgruppen: Klar angeführt wird die Liste von der ‚Weißen Rose‘ bzw. den ‚Geschwistern Scholl‘ mit 230-242 Nennungen (die uneindeutige Zahl kommt dadurch zustande, dass 12 befragte ‚Studierende‘ angaben und als deren Aktionsform in den meisten Fällen ‚Flugblätter verteilen‘ nannten, weshalb der Schluss naheliegt, dass sich hier

die Weiße Rose gemeint ist) - insgesamt also 85,5 %. An zweiter Stelle, mit nur noch weniger als halb so viel Nennungen (116 = 41 %), ‚Stauffenberg‘.

Alle weiteren Antworten fallen eher vereinzelt, hervorzuheben sind noch die Edelweißpiraten, die 30mal (knapp 11 %) genannt werden.

Die Antworten lassen sich trotz aller Schwierigkeiten im Einzelfall in fünf groben Kategorien zusammenfassen: 1. Jugendlicher Widerstand, 2. Militärisch-konservativer Widerstand, 3. Widerstand linksoppositioneller Parteien, Organisationen und Gewerkschaften, 4. Christlich-religiös motivierter Widerstand, 5. Hilfe für Verfolgte.

Insgesamt 284 Nennungen werden der ersten Kategorie zugeordnet (230mal: Weiße Rose/Geschwister Scholl; 12mal: allgemein Studenten; 30mal: Edelweißpiraten; 11mal: Swingjugend, einmal: allgemein Jugendopposition).

Der zweiten Kategorie *militärisch-konservativer Widerstand* sind gut 130 Antworten zuzuordnen. Hier wird mit 116 Nennungen vor allem Stauffenberg genannt, 9mal werden der Kreisauer Kreis, einmal der Gördeler Kreis genannt, aber auch einmal Adam von Trotz zu Solz²².

Unter die dritte Kategorie fallen nur 58 Antworten, hier spiegelt sich wider, dass das Wissen über den *Widerstand „von Links“*, wie den der sozialistischen und kommunistischen Parteien und der mit ihnen verbundenen Organisationen und Gruppierungen, insgesamt nicht besonders groß ist. Die Gewerkschaften werden dabei nur zweimal erwähnt, einmal heißt es allgemein „Gewerkschaft“ und ein anderes Mal differenzierter „Gewerkschaftliche Widerständler“ (deren Anzahl von der befragten Person auf „über 1000“ geschätzt wird). Häufiger werden SPD und KPD genannt. Interessanterweise werden ähnliche Nennungen bei der Frage 1.1. nach verfolgten Gruppen deutlich häufiger gemacht, als es angesichts der unter Widerstandsgruppen gegebenen Antworten zu vermuten wäre. Das könnte damit begründet sein, dass nach konkreten Gruppen, Aktionen und Mitgliedszahlen gefragt wurde, was spezifischer organisierte Gruppen eher in den Blick rückt. So wurde bei Frage 1.1. die ‚Weiße Rose‘ umgekehrt z.B. nur 22mal genannt, weil ja allgemein nach verfolgten Gruppen und nicht nach einzelnen Gruppierungen gefragt wurde.

10mal wird Georg Elser genannt, der zwar weder einer Partei noch einer anderen Organisation klar zuzuordnen ist, aber dennoch in die Kategorie kommunistisch motivierter Widerstand gezählt werden kann. Insgesamt 9mal wird die Rote Kapelle genannt.²³

²² Wobei der Name falsch geschrieben wurde: „Adam von Trotz zu Stolz“.

²³ Andere Organisationen oder Gruppen werden nur je einmal genannt: Eiserne Front, Gruppe Funke, Rote Kämp-

Dieser Kategorie könnte auch noch Herbert Baum zugeordnet werden, der allerdings nur einmal genannt wird und auch als siebte der sechsmal vorkommenden Antwort „jüdischer Widerstand“ gezählt werden könnte, wobei bei diesen Nennungen unklar bleibt, welche Form des Widerstands gemeint ist.²⁴

Unter der Kategorie *christlich-religiös motivierter Widerstand* (50mal)²⁵ werden allgemeinere Nennungen, wie Kirchen, aber auch solche einzelner Personen, wie Bonhoeffer, von Galen oder Niemöller zusammengefasst.

Die Trennung der Kategorien ist an einigen Stellen unscharf, so ist Alfred Delp (4mal genannt) einerseits dem christlich motivierten Widerstand zuzuordnen, wäre andererseits als Mitglied des Kreisauer Kreises aber auch zum militärisch-konservativen Widerstand zählbar.²⁶

Unter die fünfte Kategorie *Hilfe für Verfolgte* fallen Oskar Schindler mit 11 Nennungen und allgemein Deutsche, die Juden gerettet haben, mit weiteren 10 Nennungen.^{27 28}

Bei der Frage nach bekannten Aktionen spiegeln sich die am häufigsten gegebenen Antworten wieder, zumal die Aktionsformen in der Regel direkt den genannten Gruppen/Personen zugeordnet wurden, auch wenn nicht alle, die Widerstandsgruppen benannt haben, auch etwas zu deren Aktionsformen geschrieben haben. Aber 102mal heißt es ‚Flugblätter oder Plakate verteilen‘, und 105 nennen als Aktion ‚Attentat auf Hitler‘ (63 davon Stauffenbergattentat oder Operation Walküre und 42 allgemein Attentat auf Hitler/Putsch).

11 Befragte nennen das Verstecken von Juden als Widerstandsaktion. Alle anderen genannten Aktionsformen werden nur vereinzelt genannt, wie z. B. Widerstand gegen HJ/BDM (4mal) oder Predigen (3mal).

fer, Rote Hilfe und Deutsche Volksfront.

²⁴ Anne Frank wird fünfmal genannt, das lässt sich an dieser Stelle nur festhalten, die damit verbundenen Probleme, was als Widerstand gelten kann, können hier nicht ausreichend behandelt werden.

²⁵ Anzumerken ist hier, dass der Religionsunterricht das Fach ist, in dem das Thema Nationalsozialismus nach dem Geschichts- und Deutschunterricht am häufigsten behandelt wird.

²⁶ Bei dieser Kategorisierung ebenfalls nicht klar zuzuordnen ist Adolf Reichwein (1mal genannt), der ein Mitglied des Kreisauer Kreises war, andererseits als SPDler aber auch der dritten Kategorie zugeordnet werden könnte.

²⁷ Einmal werden auch Partisanen (Nr. 219) genannt, hier wurde wohl die Frage nicht richtig gelesen, bezog diese sich doch nur auf Widerstand in Deutschland, wo es keinen Widerstand von Partisanen gab. Die Antwort lässt auch nicht darauf schließen, dass hier Bezug auf das Deutsche Reich mit dem angegliederten Österreich genommen würde, wo es tatsächlich Partisanen gab, diese verstanden sich aber darüber hinaus als slowenisch.

²⁸ Vereinzelte Antworten, wie RAF (2), APO (1) und einige vergleichbare Antworten weisen daraufhin, dass die Fragestellung offenbar zu unpräzise war, denn dass sich die Frage auf den Widerstand gegen das NS-Regime bezieht, wird tatsächlich nur durch den Kontext klar, die Frage selbst fragt allgemein nach bekannten Widerstandsgruppen in Deutschland. Zwar war der Zusammenhang für fast alle klar, dennoch muss das als möglicher Fehler bei der Fragestellung eingeräumt werden.

Frage 1.8. Welche entscheidenden Etappen kennen Sie bei der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung in Deutschland und in Europa?

Die Beantwortung dieser Frage fällt offenbar nicht leicht, denn 22 % (63 Personen) gaben keine Antwort oder sagten, dass sie nichts wüssten (6mal).

Zwar beantworteten demzufolge knapp 80 % die Frage, allerdings entstand bei der Auswertung der Eindruck, dass zwar insgesamt ein Wissen über unterschiedliche Formen der Diskriminierung und Verfolgung bis hin zur Vernichtung der jüdischen Bevölkerung existiert, dieses Wissen in vielen Fällen aber eher diffus ist. Nur wenige haben überhaupt klar erkennbare Etappen benannt. Oft werden unterschiedliche Maßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung aufgeführt, allerdings ohne dass ersichtlich würde, dass ein Bewusstsein über die zeitliche Abfolge ihrer Einführung und Durchsetzung bestünde. Dem entspricht, dass nur 10 % der Befragten überhaupt Jahreszahlen angaben (am häufigsten (10mal) wurden die Novemberpogrome 1938, ähnlich oft (7mal) auch die Nürnberger Gesetze von 1935 genannt).

In Anbetracht der Tatsache, dass die Antworten recht diffus ausfallen, werden im Folgenden die verschiedenen Antworten zwar nach Kategorien und Häufigkeit benannt, eine Einteilung nach Etappen bleibt allerdings aus, weil die Antworten diesbezüglich zu unpräzise sind. Insgesamt lässt sich nur sagen, dass zumindest ein Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass die massenhafte Deportation in Konzentrations- und Vernichtungslager erst einsetzte, nachdem bereits andere Maßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung durchgesetzt waren.

Dennoch sind Antworten, die auf die Deportation in Konzentrations- und/oder Vernichtungslager verweisen, mit 50-60 % am häufigsten.²⁹ Dabei fallen unter diese Kategorie auch Antworten, die nicht explizit von Vernichtungslagern sprechen, sondern auch von Massenmord, Massenvernichtung oder der Ermordung in Gaskammern. Das ist bei 35 % (99 Personen) der Fall. Weitere 64 Personen (22,6 %) verweisen auf Konzentrationslager oder auch auf Arbeitslager und die Verpflichtung zur Zwangsarbeit in den Lagern. Weitere 8,5 % (24) sprechen allgemeiner von Deportation. Zusätzlich verweisen weitere 24 Antworten (8,5 %) ganz allgemein auf Deportationen und Lager, ohne zu spezifizieren.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Wannseekonferenz 9mal genannt wird und -

²⁹ Die Unschärfe ergibt sich durch Mehrfachzählung, wenn sowohl Konzentrations- als auch Vernichtungslager genannt wurden.

sofern erläutert - auch als Ort der Entscheidung über die Vernichtung von Juden und Jüdinnen gilt. 11mal fällt die Formulierung „Endlösung“ oder „Endlösung der Judenfrage“ (3mal in Zusammenhang mit der Wannseekonferenz). Außerdem verweisen 3 Personen auf die Rede Hitlers vor dem Reichstag 1939, in der er über die „Vernichtung der jüdischen Rasse in Europa“ spricht (nur teilweise mit Jahresangabe).

Als Antwort eindeutig am häufigsten wird mit 36 % (103mal) die öffentliche Kennzeichnungspflicht für Juden und Jüdinnen genannt. 82 Befragte nennen diesbezüglich den sogenannten „Judenstern“ (nur 12 davon in Anführungszeichen).

Auch relativ häufig werden bei dieser Frage die Novemberpogrome genannt. 28,3 % der Befragten (80) nennen diese explizit.³⁰ Weitere 5 Personen schreiben zusätzlich dazu noch ganz allgemein von Pogromen. Die Aktionen im Zuge der Novemberpogrome werden teilweise spezifiziert: Zerstörung/ Niederbrennung von Synagogen (8mal); Beschmieren/Zerstörung/Plünderung jüdischer Geschäfte und Wohnungen (17mal). Die Bücherverbrennung wird insgesamt 3mal genannt und dabei fälschlicherweise 2mal in Zusammenhang mit den Novemberpogromen.

14 Personen verweisen bei dieser Frage auf den bereits lange vor 1933 existierenden Antisemitismus (8mal Verweis aufs Mittelalter: Berufsverbote und Kreuzzüge).

24,4 % der Befragten (69) sprechen allgemein von Diskriminierung und gesellschaftlicher Ausgrenzung sowie Meidung und Verachtung der jüdischen Bevölkerung durch die Deutschen. 17 Personen nennen die Hetze gegen Juden als staatlich durch Propaganda forciertes Ziel.

Der Boykott von Geschäften (Praxen) jüdischer Inhaber und die Kennzeichnung entsprechender Geschäfte wurden von gut 10 % der Befragten (29) erwähnt.

Auf die rechtliche Ebene der Verfolgung verwiesen knapp 90 Personen explizit, die entweder allgemein von ‚Entrechtung der jüdischen Bevölkerung‘ oder von ‚Gesetzen gegen Juden‘ sprachen oder aber die Nürnberger Gesetze (50 Befragte = 17,7 %) nannten. Dabei wird teilweise als Erläuterung, häufig aber auch allgemein auf diverse Gesetze bzw. Verbote hingewiesen.

³⁰ Bezeichnungen: Reichspogromnacht/ Novemberpogrome oder auch Reichskristallnacht, was 28mal auch ohne Anführungszeichen geschrieben wird.

Genannte Gesetze/Verbote gegen die jüdische Bevölkerung	Anzahl der Nennungen	Anteil in % von (n = 283)
Kennzeichnungspflicht für Juden und Jüdinnen („Judenstern“)	103	36,4
Berufseinschränkungen/Berufsverbote (davon 18mal: Ausschluss aus dem öffentlichen Dienst/Entlassung jüdischer Beamter)	49	17,3
Zwang zur Umsiedlung/Verlegung in Ghettos/Ghettoisierung	35	12,4
Handelsbeschränkungen/Schließung jüdischer Geschäfte/Verbot für Juden, in bestimmten Geschäften einzukaufen	26	9,2
Verbot von „Mischehen“/Verbot von Heirat zwischen „Ariern“ und Juden/„Blutschutzgesetz“	22	7,8
Schulverbot/Trennung der Schulen für nicht-jüdische und jüdische Kinder	20	7,1
Arisierung (jüdischen Eigentums)/Enteignung/Verbot von Eigentum	19	6,7
Ausgangssperre/Ausgehverbot	14	< 5%
(Auferlegung von jüdischen) Namen (davon 2mal explizite Nennung von Israel und Sarah als Zwangsnamen)	12	< 5%
Kennzeichnung als Jude im Pass/Ausweis (durch „J“) (davon durch Eintrag von Zwangsnamen (2mal))	11	< 5%
Ausreiseverbot/Reisepassenzug	9	< 5%

Nur 11mal wird auf die Verfolgung von Juden außerhalb Deutschlands im Zusammenhang mit den Kriegshandlungen verwiesen, explizit wird der Überfall auf Polen und die Sowjetunion genannt. Dafür, dass die Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges und ihre Bedeutung für die Verfolgung und Vernichtung von 6 Millionen Juden offenbar kaum präsent sind, spricht auch die Auswertung der nächsten Frage.

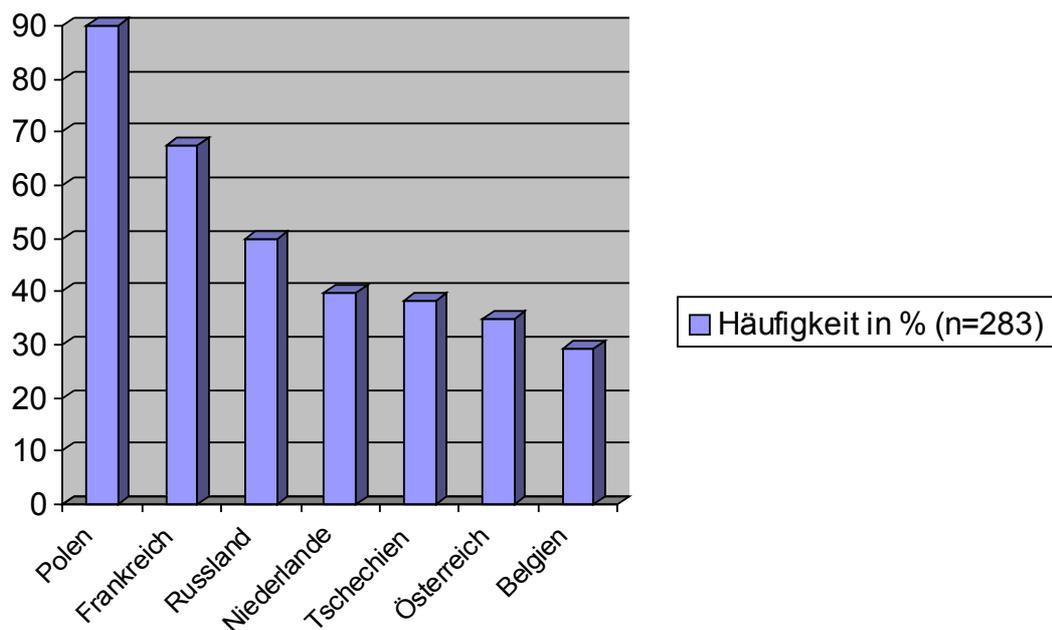
Frage 1.9. Welche Länder wurden vom NS-Staat überfallen und besetzt? Schätzen Sie die Zahl der getöteten/ermordeten Bewohnerinnen und Bewohner. (Land & Zahl)

16 Personen beantworteten die Frage gar nicht, und 55 %, also über die Hälfte, machten keine Angaben zu den Opferzahlen, weitere 44 Personen gaben nur in einigen Fällen Zahlen an oder machten sehr grobe Schätzungen wie „viele Millionen“. Nur rund 24 % gaben Opferzahlen an, diese müssen aber bis auf wenige Ausnahmen als Schätzungen gelten, die eher als Beleg für das

Nichtwissen herangezogen werden können und stark schwanken (jeweils von wenige Tausend bis mehrere Millionen).

Jenseits dieser ja tatsächlich nicht immer eindeutig zu beantwortenden Frage nach den Opferzahlen ist aber auch auffällig, dass die vom NS-Staat überfallenen Länder weitgehend als unbekannt gelten müssen.

Überfallene Länder mit Nennungen über 20%



Dass Polen überfallen wurde, wissen immerhin 90 % der Befragten (255). Am zweithäufigsten wurde von 67,5 % der Befragten Frankreich genannt. Dass Russland überfallen wurde, wissen mit 138 Personen nur 48,8 %, zählt man die 5 Nennungen UdSSR noch hinzu, kommt man auf 50 % der Befragten, die das wissen. Die Niederlande/Holland werden von 39,6 % genannt, mit 38,2 % fast ebenso häufig Tschechien. Österreich nennen 35 % und Belgien noch 29,2 %, wobei 7 weitere Personen noch zusammenfassend die Benelux-Länder benennen. Bei allen weiteren Ländern wissen unter 20 % der Studierenden, dass sie überfallen wurden. Dabei sind Ungarn mit 47 und Dänemark mit 44 Nennungen. Italien wurde 26mal genannt. In zwei Fällen wird mit „Teile Italiens“ spezifiziert.³¹

³¹ Nachdem Mussolini am 24. Juli 1943 vom Großen Faschistischen Rat gestürzt worden war und die neue Regierung wenig später im September Waffenstillstand mit den Alliierten geschlossen hatte, besetzte die Wehrmacht Nord- und Mittelitalien und bezog bei Neapel Stellung gegen britische und amerikanische Truppen. (vgl. Benz 2010: 205ff.)

Die baltischen Staaten werden auf unterschiedliche Weise mehrfach genannt: baltische Staaten allgemein 3mal; unabhängig davon werden die dazugehörigen Länder wie folgt genannt: Lettland 4mal; Litauen und Estland je 3mal.

Dass die Truppen der Wehrmacht auch bis auf den afrikanischen Kontinent gelangten, wissen immerhin 21 Personen, wobei 4 Personen ganz allgemein von „Afrika“ sprechen und 8 weitere von Nordafrika, darüber hinaus (teilweise auch als nähere Angabe zu Nordafrika) werden folgende Länder genannt: Ägypten: 4mal, Marokko: 4mal, Libyen: 2mal, Tunesien: 1mal.

Hier wird deutlich, dass ein genaueres Wissen über die Situation in Nordafrika während des Zweiten Weltkrieges so gut wie nicht vorhanden zu sein scheint, woraus sich zum Einen schließen lässt, dass die Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges auf Nordafrika wenig thematisiert sind, zusätzlich könnte sich darin aber auch die komplizierte Gemengelage des Zweiten Weltkrieges widerspiegeln.³²

Marokko, Tunesien³³ und das unerwähnte Algerien war zwar vom mit Deutschland verbündeten Vichy-Frankreich besetzt, allerdings nicht von der deutschen Wehrmacht.³⁴ Ebenso war Ägypten zeitweise von der Achsenmacht Italien besetzt (ab September 1940), zu dessen Unterstützung auch deutsche Truppen eingesetzt wurden (ab Dezember 1940), allerdings befand sich die deutsche Wehrmacht selbst überwiegend auf libyschem Gebiet, wo das deutsche Afrikakorps unter General Rommel im Februar 1941 landete. Im Mai 1943 kapitulierte die 'Heeresgruppe Afrika' (bestehend aus deutschen und italienischen Truppen).

Überraschend häufig (75mal = 26,5 %) werden Länder genannt, die nicht besetzt wurden, darunter allein 22mal Großbritannien/England, 14mal Schweden, 13mal die Schweiz, 9mal Spanien,

³² Darüber hinaus erscheint das auch als Ausdruck einer Dethematisierung deutscher Kolonialvergangenheit. Denn auch wenn Hitler, im Gegensatz zu den Plänen vieler deutscher Militärs, zögerte, in Afrika einzumarschieren, weil er sich zunächst auf den Krieg in Osteuropa konzentrieren wollte, wurden Vorbereitungen getroffen, um Deutschland zur Kolonialmacht zu machen. „Seit 1941 war von einem zentralafrikanischen Reich unter deutscher Herrschaft, das sich quer über den Kontinent vom Atlantischen bis zum Indischen Ozean erstrecken sollte [...]. Den Norden Afrikas wollten die Nazis gemeinsam mit den Faschisten Italiens und Spaniens regieren.“ (Rheinisches JournalistInnenbüro 2009: 37)

³³ Nachdem der Versuch der deutschen Wehrmacht, im Januar 1943 freiwillige Rekruten in Tunis zu gewinnen misslungen war, verschleppten französische und deutsche Soldaten Einheimische gewaltsam und zwangen sie zum Kriegsdienst an der Front in Nordafrika. (vgl. Rheinisches JournalistInnenbüro 2009: 97)

³⁴ Neben den erwähnten nordafrikanischen Ländern zählten auch Französisch Westafrika und Madagaskar (und für drei Monate Gabun) zu den Kolonien des Vichy-Regimes, da sich die dortigen Gouverneure auf dessen Seite stellten, während andere französische Kolonien auf Seiten de Gaulles standen. (vgl. Rheinisches JournalistInnenbüro 2009: 96)

5mal Finnland und zusammen genommen 10 weitere vereinzelte Nennungen³⁵.

Bei dieser Frage wurde sehr deutlich, dass die Dimensionen des Zweiten Weltkriegs kaum bekannt sind. Die Zahlen der Opfer müssen als so gut wie unbekannt gelten. Anzumerken ist, dass gerade dieser Teil der Frage von vorneherein stark auf den sokratischen Effekt zielte, auf die Bewusstmachung des Problems, solche Zahlen überhaupt zu erfassen, und darauf, die entsprechenden Schwierigkeiten, die sich daraus für die Forschung ergeben, zu verdeutlichen.

Frage 1.10. Welche weiteren Fragen halten Sie für relevant? Welche Fragen halten Sie für irrelevant? Warum?

Diese Frage wurde abschließend gestellt und von 40 % der Befragten beantwortet. Vier dieser Personen gaben explizit an, dass Sie die Frage aus Zeitgründen nicht mehr beantworten könnten.

18,8 % derjenigen, die die Frage beantwortet haben (7,4 % aller Befragten), fanden alle gestellten Fragen relevant. Personen, die alle Fragen für relevant befanden und dies begründeten, betonten die Wichtigkeit des Wissens über den Nationalsozialismus für die pädagogische Arbeit allgemein oder im Hinblick auf die Vermeidung einer Wiederholung. Es wurde unterstrichen, dass auch oder gerade Fragen, die man nicht beantworten konnte, daher wichtig seien.

Als weniger relevant wurden die Fragen nach Zahlen eingeschätzt. 23 Personen (20,5%) äußerten sich hierzu. 13 Personen fanden diese irrelevant oder zumindest einzelne Fragen unwichtig. In sieben Fällen galten sie allgemein als schwierig zu beantworten oder weniger relevant. 3 Personen wiesen darauf hin, dass es sinnvoller wäre, nach dem Anteil an der Bevölkerung zu fragen, bzw. dass es darum gehen sollte, sich die Dimensionen klar zu machen:

„Alle relevant, wobei die Schätzungen nach den betroffenen Menschen mir persönlich nicht viel bringen würden, da ich die Zahlen schon mehrfach gehört/ gelesen, doch nicht behalten habe. Ich weiß nur, sie sind erschreckend.“ (1.10/48)

„Ich denke, es ist nicht wichtig, die genaue Zahl von Mitgliedern/Opfern zu kennen. Wichtig ist doch, zu wissen, dass es eine enorm hohe Anzahl ermordeter Juden gab und dass solch eine Grausamkeit nicht wieder stattfinden darf.“ (1.10/172)

Unter den Fragen, die zusätzlich für relevant gehalten werden, ist besonders hervorstechend die Frage danach, wie es überhaupt zum Nationalsozialismus und den Verbrechen kommen konnte.

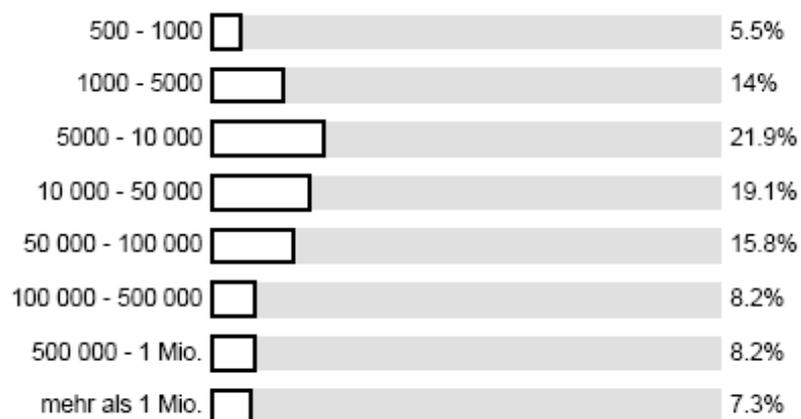
³⁵ USA: 3mal, Kroatien und Portugal je 2mal, Andorra einmal - und sogar 4mal Deutschland; da es hierzu keine weitere Erläuterung gibt, ist unklar, wie diese Nennung zu verstehen ist.

Fragen nach den Ursachen stellen knapp 11 % der Befragten. Weitere 4,6 % stellen die Frage, warum es nur so wenig Widerstand gab bzw. warum nur so wenig Widerstand möglich war. Generell gilt für die meisten der zusätzlich angeführten Fragen, dass es Fragen sind, die sich die Studierenden scheinbar selbst stellen: z. B. auch die Frage nach der heutigen Verbreitung nationalsozialistischen Gedankenguts (6mal) oder die Frage danach, warum andere Staaten nicht früher eingegriffen haben (8mal).

6.2. Zahlenfragen

Bei diesem Teil des Fragebogens ging es darum, anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten zahlenmäßige Einschätzungen vorzunehmen. Im Folgenden werden die Antworten graphisch dargestellt.

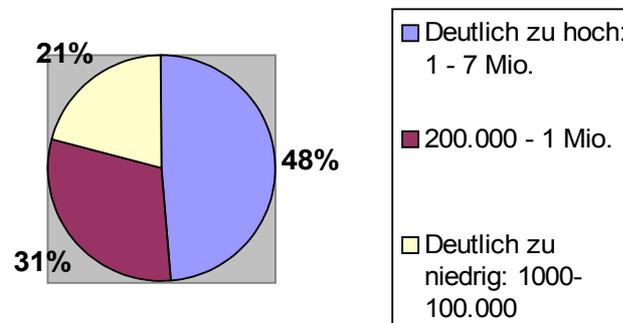
Frage 2.1. Schätzen Sie die Zahl der wegen Widerstandshandlungen in Deutschland ermordeten Deutschen. (n= 329)



Diese Frage dient jenseits der tatsächlichen Zahlenschätzungen dazu, Fragen aufzuwerfen: Was gilt als Widerstand? Inwiefern wurden Menschen wegen widerständigen Handelns verurteilt, oder wurden andere Gründe vorgeschoben, oder ist das Umgekehrte der Fall, wurden Leute beschuldigt?

Frage 2.2. Schätzen Sie die Zahl der Mitglieder der Jüdischen Gemeinden in Deutschland Ende 1932. (n=328)

Zahl der Mitglieder der Jüdischen Gemeinde in Deutschland 1932

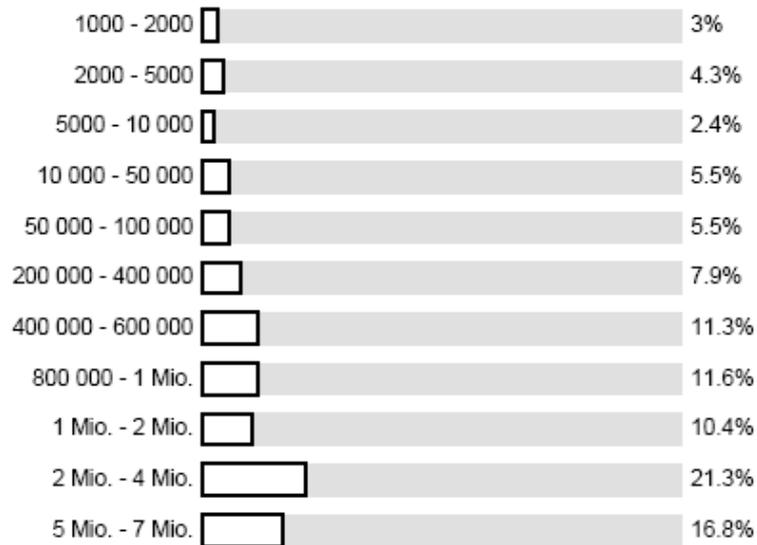


Hier ist auffällig, dass die Angaben im Schnitt viel zu hoch liegen, was vermuten lässt, dass die vielfach prominente Zahl 6 Millionen ermordeter Juden und Jüdinnen bekannt ist und von ihr auf die Zahl der damals in Deutschland lebenden Juden und Jüdinnen geschlossen wird.

Denn fast die Hälfte (48,5 %) schätzt die Zahl auf mehr als eine Million. 21,3 % schätzen die Zahl auf 2 - 4 Millionen und weitere 16,8 % sogar auf 5 - 7 Millionen.

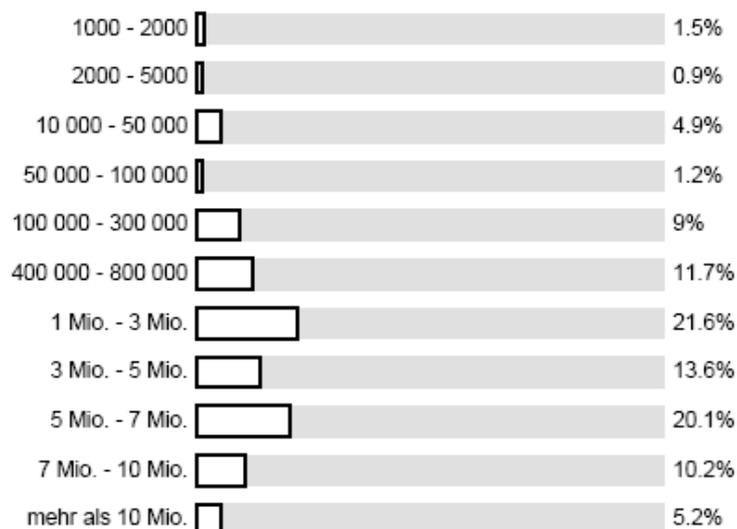
Deutlich zu gering schätzen 20,7 % die Zahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinde mit Angaben jeweils zwischen 1.000 und 100.000.

Zahl der Mitglieder der Jüdischen Gemeinde in Deutschland 1932 (n=328)



Die Zahl der in Deutschland lebenden Juden und Jüdinnen wird auf ca. 500.000 beziffert. Die Zahl der Bewohner des Deutschen Reiches betrug etwa 65 Millionen, der Anteil der jüdischen Bevölkerung betrug folglich weniger als 1 %. (vgl. Friedländer 2007: 27)³⁶

Frage 2.3. Schätzen Sie, wie viele Menschen als Mitglieder der in Deutschland existierenden Jüdischen Gemeinde (oder von den Nazis als jüdisch definierte Menschen, die in Deutschland lebten) in der NS-Zeit ermordet wurden. (n=324)



³⁶ Laut der Volkszählung im Juni 1933 hatten 98.747 keine deutsche Staatsbürgerschaft, 56.480 waren polnische Bürger. (vgl. Friedländer 2007: 288)

Auch hier zeigt sich, dass die meisten Antworten wieder um die bekannte Zahl von sechs Millionen streuen. Die Fragestellung selbst enthält hier schon einige Formulierungen, die zu weiteren Fragen anregen können bzw. sollen. Denn die Formulierung „oder von den Nazis als jüdisch definierte Menschen“ weist darauf hin, dass der Logik der Nationalsozialisten zufolge Menschen nach anderen Kriterien als jüdisch definiert wurden, als es nach dem jüdischen Glauben der Fall ist. Außerdem kann man mit dieser Frage natürlich ein weiteres Mal auf die Schwierigkeiten solcher Zählungen aufmerksam machen. Denn zählt hier hinzu, wer beispielsweise in die Niederlande emigriert ist, 1944 aber deportiert und ermordet wurde, wie etwa im bekannten Fall von Anne Frank?

Hier wird erneut deutlich, wie stark die Fragen auf den sokratischen Effekt abzielen. Es wird aber auch deutlich, dass das Wissen über entsprechende Zahlen, auch jenseits aller Schwierigkeiten, genaue Angaben zu machen, nur gering ist. Benz geht davon aus, dass 278.000 Juden und Jüdinnen emigrierten, was wie gesagt nicht die Rettung vor dem Holocaust bedeutete. Die Zahl der Ermordeten gibt er mit 160.000 bis 195.000³⁷ an. In sogenannten „Mischehen“ überlebten 15.000, in den Lagern im Osten weniger als 6.000. Die Zahl derjenigen, die versteckt überlebten, sei schwer zu bestimmen, werde aber auf 5.000 geschätzt. (vgl. Benz 2010: 228)

Frage 2.4. Schätzen Sie, wie viele Mitglieder die NSDAP in den folgenden Jahren hatte.

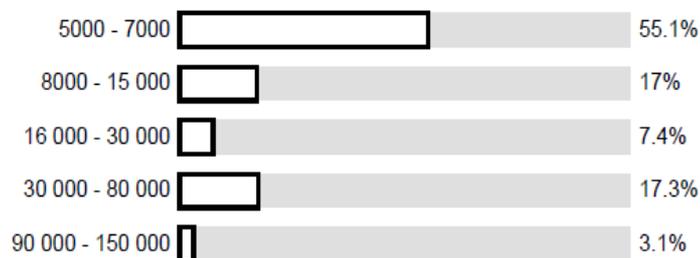
Die Ergebnisse zu dieser Frage, haben kaum Aussagekraft, der Anstieg der Mitgliedszahlen ist in der Fragestellung durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten schon enthalten. Insofern ist Kritik an der Fragestellung berechtigt. Allerdings ging es bei dieser Frage primär darum, darüber nachzudenken, wie viele Deutsche Mitglied in der NSDAP waren. Bei der Auswertung wurde dann zum Einen darauf eingegangen, dass auch hier bisweilen Uneinigkeit unter Forscher_innen besteht.³⁸ Folgende Zahlen geben zumindest einen Überblick. 1925 hatte die NSDAP 27.000 Mitglieder. Am 30. Januar 1933, also bei der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, zählte sie bereits ca. 850.000 Mitglieder. (vgl. Benz 2010: 86) Ab diesem Zeitpunkt stieg die Zahl allerdings rasant an, so dass bereits am 19. April 1933 eine Aufnahmesperre für Neumitglieder durch-

³⁷ Raul Hilberg beziffert die Zahl der ermordeten Juden und Jüdinnen aus Deutschland (bezogen auf die Grenzen von 1937) auf 130.000, dabei seien diejenigen, die aus anderen Ländern deportiert wurden, nicht mitgezählt. (Hilberg 2010: 1300)

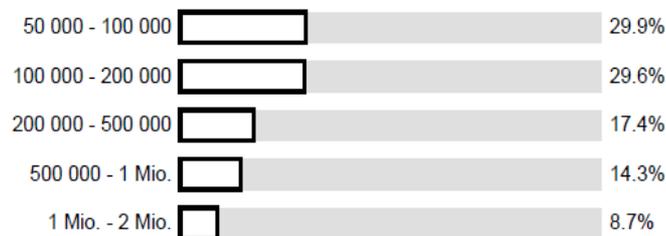
³⁸ Um die Relationen zu verdeutlichen, wurden auch die Mitgliedszahlen der beiden großen deutschen Parteien von November 2009 angegeben. Die SPD hatte ca. 513.340 Mitglieder und die CDU ähnlich viele mit 522.944.

gesetzt wurde, um die sogenannten „Märzgefallenen“ aus der Partei fernzuhalten. Denn nach der Wahl am 5. März 1933 traten der NSDAP enorm viele Deutsche bei, die in der Partei teilweise als Opportunisten galten. Für Ende 1933 schwanken die Angaben, die Zahl stieg aber drastisch auf mindestens 2,5 Millionen Mitglieder. Die Aufnahmesperre wurde nach und nach gelockert, allerdings erst am 10. Mai 1939 vollständig aufgehoben. Im September 1939 bei Kriegsbeginn waren es ca. 5 Millionen. (vgl. bpb 2004:11) Auch danach stieg die Zahl kontinuierlich an, so dass die NSDAP gegen Ende 1944/45 etwa 8,5 Millionen Mitglieder zählte. (vgl. Benz 2009)

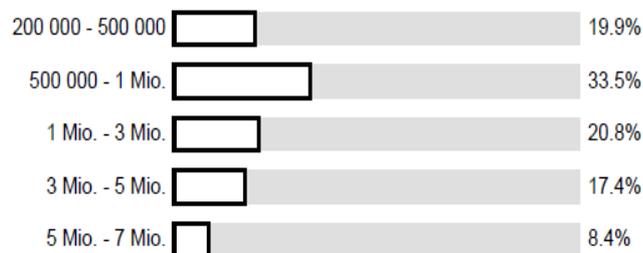
2.4.1. Im Jahr 1925 (n=323)



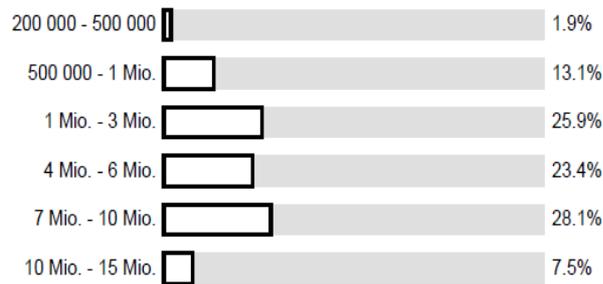
2.4.2. Im Januar 1933 (n=321)



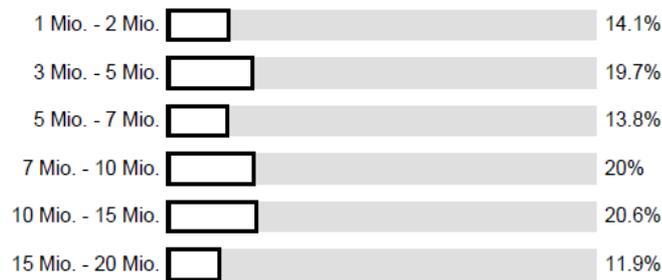
2.4.3. Im Dezember 1933 (n=322)



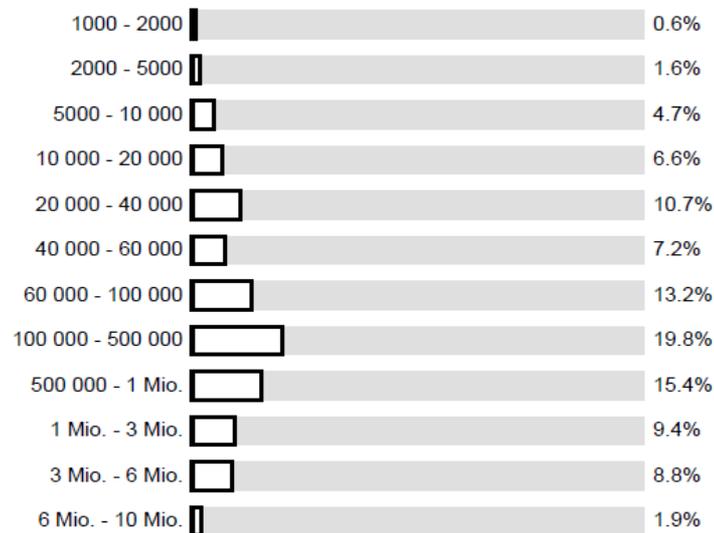
2.4.4. Im September 1939 (n=320)



2.4.5. 1944/45 (n=320)



Frage 2.5. Schätzen Sie, wie viele Beamte die GESTAPO hatte. (n=318)



Die Zahl der Mitglieder der Gestapo wird von 68,5 % der Befragten zu hoch eingeschätzt. Doch auch hier sind die Mitgliedszahlen nicht endgültig geklärt. Adolf Diamant geht aber davon aus,

dass die Gestapo zwischen 1934 und 1945 etwa 40.000 bis 50.000 Mitglieder hatte, 75 % davon waren ebenfalls Mitglied der SS. (Diamant 1988)

6.3. Schlussbemerkung zur Auswertung der Wissensfragen

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Wissen darüber, welche Gruppen verfolgt wurden, recht gut ist, wobei gleichzeitig immer wieder der Eindruck entstand, dass das Wissen über die Spezifik der NS-Ideologie häufig nicht allzu groß ist. Das lässt sich mit dieser Befragung zwar nicht abschließend klären, allerdings weisen diverse Äußerungen darauf hin, z. B. wenn die Auffassung besteht, die jüdische Bevölkerung sei als religiöse Minderheit, also aufgrund von Religionszugehörigkeit, verfolgt worden. Dass der (deutsche) Antisemitismus wesentlich durch biologistische Rassenlehre begründet wurde, bleibt dabei unklar. In einigen Fällen wird „deutsch“ scheinbar mit „arisch“ gleichgesetzt, was impliziert, dass davon ausgegangen wird, dass Juden und Jüdinnen keine Deutschen seien/ keine deutsche Staatsangehörigkeit hätten. Das gilt auch für Sinti und Roma. Manchmal entstand zudem der Eindruck, „arisch“ und „deutsch“ bzw. „Rasse“ und „Nationalität“ würden gleichgesetzt bzw. schon als gleichbedeutend vorausgesetzt, so als wäre die Aberkennung der deutschen Staatsbürgerschaft/Nationalität nicht erst Folge nationalsozialistischer Gesetzgebung. Allerdings lässt sich das an dieser Stelle nur als Eindruck festhalten, der genauer zu untersuchen wäre.

Das Wissen über Formen der Diskriminierung und Verfolgung von Juden und Jüdinnen ist zusammengenommen zwar relativ umfassend, im Einzelfall aber eher diffus. Auch wenn Etappen kaum benannt werden können, existiert ein Bewusstsein dafür, dass den massenhaften Deportationen in Konzentrations- und Vernichtungslager zahlreiche Maßnahmen zur Diskriminierung und Ausgrenzung vorausgingen. Ein Wissen über die Zahl der in Deutschland lebenden Juden und Jüdinnen existiert allerdings kaum, stattdessen ist die Zahl von 6 Millionen prominent. Dazu passt, dass das Wissen über die Geschehnisse des Zweiten Weltkriegs und die in diesem Zuge vom NS-Regime überfallenen Länder sehr gering ist. Denn ein Bewusstsein dafür, dass der Zweite Weltkrieg den Kontext für Shoah und Porajmos bildete, scheint zu fehlen.

Wie auch Dan Diner anmerkt, vollzog sich in den 1980er Jahren ein „seltsamer Wandel“ (Diner

2007: 8) in der Geschichtserzählung. Während er für die Zeit vorher festhält, dass sich diese vor allem mit den Kriegsgeschehnissen befasste, dabei aber den Holocaust ausblendete, geriet demgegenüber ab den 1980er Jahren die Vernichtung der europäischen Juden und Jüdinnen in den Fokus, wobei der umfassende Ereigniskontext vernachlässigt wurde. Hier lässt sich wieder an die Kritik anschließen, die bei der Beschäftigung mit Assmann schon eine Rolle spielte. Die operidentifizierte Erinnerung lässt die historischen Zusammenhänge und Umstände, die den Holocaust erst ermöglichten, aus dem Blick. Dan Diner zögert nicht mit Kritik, die an die oben bereits formulierte Kritik bundesdeutscher Erinnerungskultur anschließt:

„Die Aufspaltung des Erzählmodus von Krieg und Vernichtung bleibt nicht ohne Folgen. [...] Und indem der vorherrschenden zeitgeistigen Tendenz nach Kriege und militärische Gewalt unabhängig von der Frage nach Ursachen, Verantwortung und Schuld bedauert werden, mag bei gleichzeitiger Verurteilung des Holocaust Klage über die alliierte Kriegsführung erhoben werden – vor allem was den strategischen Bombenangriff betrifft. So steht das zu beobachtende Auseinandertreten von Krieg und Holocaust für die Tendenz eines ohnehin diagnostizierbaren Verfalls geschichtlichen Denkens und des ihn begleitenden Verlustes historischer Urteilskraft. [...] An die Stelle des verloren gegangenen historischen Urteilsvermögens tritt ein universell drapierter moralisierender Diskurs über unterschiedslose Opferschaft.“ (ebd.: 9)

Zusätzlich zu der Tatsache, dass das Wissen über die vom NS-Staat überfallenen Länder gering ist, verstärkt sich der Eindruck, dass der Krieg aus der Erinnerung an die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung weitgehend ausgeblendet wird, auch angesichts der Frage nach den bekannten Vernichtungslagern. Denn außer Auschwitz(-Birkenau) ist kaum ein Vernichtungslager bekannt, stattdessen wurden die beiden großen Konzentrationslager innerhalb Deutschlands (bezogen auf die heutigen Grenzen und die des Deutschen Reichs vor Kriegsbeginn) genannt.

Schwieriger ist es, Schlüsse aus den Antworten auf die Fragen 1.5. und 1.6. zu ziehen. Aus der Tatsache, dass die Antworten auf die Frage nach den gesellschaftlichen Kräften, die das NS-Regime stützten (Frage 1.5.), und die Frage nach den Faktoren, die den Masseneinfluss des NS-Regimes nach 1933 stärkten (Frage 1.6.), in beiden Fällen vor allem die schlechte wirtschaftliche Lage verantwortlich machen, ließe sich schlussfolgern, dass die Kritik von Jureit und Schneider an deutscher Erinnerungspolitik auch hier insofern trifft, als die Ursachen stark auf allgemeine soziale Umstände reduziert werden und der Blick auf die Akteure verstellt bleibt. Ein weiterer Aspekt dabei ist, dass auch das, was für die Einzelnen „gut“ war, nur oberflächlich betrachtet wird. Sicherlich spielen die ökonomische Krise und die Massenarbeitslosigkeit eine wichtige Rolle für den Erfolg der Nationalsozialisten, und als gut wurde sicherlich auch eine ökonomische Verbesserung gesehen, die dann als Erfolg Hitlers verbucht wurde. Das allein erklärt aber noch nicht die große Zustimmung gegenüber den Nationalsozialist_innen.³⁹

³⁹ Zu Motiven für die Unterstützung der NS-Politik siehe auch Götz Aly (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassen-

Das Wissen über die Widerstandsgruppen ist insofern erwartungsgemäß, als am häufigsten die Weiße Rose (85,5 %) und Stauffenberg (41 %) genannt wurden, da es sich in beiden Fällen um *die* zentralen Figuren deutschen Widerstands handelt. Sowohl die Weiße Rose als auch der Widerstand des 20. Juli wurden früh Bestandteil deutscher Erinnerungskultur. Beide erfüllten dabei unterschiedliche Funktionen, wurden aber auch jeweils für sich genommen immer wieder unterschiedlich vereinnahmt. Die Erinnerung an den Widerstand war dabei immer politisch hoch aufgeladen, wie nicht zuletzt an der unterschiedlichen Erinnerungskultur der beiden deutschen Staaten deutlich wird. (vgl. Schmidt 2009: 189f)

Die Häufigkeit dieser beiden Antworten steht aber sicherlich auch mit der medialen Aufmerksamkeit durch und um die Kino-Filme der letzten Jahre in Zusammenhang.⁴⁰ Ein weiterer Grund für den Bekanntheitsgrad der Geschwister Scholl könnte aber auch in der vergleichsweise großen Präsenz des Namens im öffentlichen Raum liegen (Schul- und Straßennamen).⁴¹

Gegenüber dem viel breiteren Widerstand linker Parteien, Organisationen und Gruppen fällt auf, dass fast ebenso viele Antworten Widerständige nennen, die zur Kategorie christlich-motivierter Widerstand zählen. Eine mögliche Ursache könnte es sein, dass der Religionsunterricht nach dem Geschichts- und Deutschunterricht das Fach ist, in dem der Nationalsozialismus am häufigsten thematisiert wird (vgl. Kap. 10.1.2.).

Als nächstes folgt, ehe der Teil zur Auswertung der Fragen zu den Zugängen zum Wissen anschließt, ein Abschnitt, der den sokratischen Effekt der Befragung näher beleuchtet. Das Kapitel steht an dieser Stelle, weil die Befragten insbesondere auf die Wissensfragen Bezug nahmen. Dort wo es um die Zugänge ging, kann der Abschnitt als Überleitung zu den folgenden Kapiteln gelesen werden.

krieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt/M.

⁴⁰ Beim zweiten Teil der Umfrage wurden bei der Frage nach Filmen, die für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wichtig waren denn auch jeweils zwei Filme zur Weißen Rose und zu Stauffenberg unter den ersten elf genannt. (vgl. Kap. 10.2.5.)

⁴¹ Dazu kann hier allerdings keine direkte Aussage getroffen werden, weil das nicht abgefragt wurde. Allerdings ist „Geschwister Scholl“ der häufigste Name deutscher Schulen. (vgl. Elsa Clairon in der arte-Sendung 'Karambolage' vom 31. August 2008: <http://www.arte.tv/de/Alle-Rubriken/748468.html>; Rev. 20.5.2011) Maja Bitterer wies im Rahmen einer Studie über die Rezeption deutschen Widerstands am Beispiel der Geschwister Scholl zudem darauf hin, dass an Schulen mit entsprechendem Namen auch über die bloße Namensgebung hinaus Arbeit zum Thema Geschwister Scholl stattfindet, wobei sie unter Bezug auf Kurt Schilde kritisch anmerkt, dass geradezu eine wissenschaftliche und gesellschaftliche Fixierung auf die Scholls als Figuren des deutschen Widerstands bestehe, die allzu oft mit einer Vereinnahmung im Zuge politischer Interessen einhergehe. (Bitterer 2000)

7. Exkurs: Der Fragebogen als pädagogisches Instrument zur Selbstreflexion

Im Kapitel 5.1. ging es bereits um den 'sokratischen Effekt' und die Bedeutung des Fragebogens als pädagogisches Instrument zur Selbstreflexion. Hier wird nun anhand des empirischen Materials veranschaulicht, inwiefern das stattfand.

Dass die Befragung der Studierenden mit dem Fragebogen zu deren eigener Reflexion angeregt hat, zeigt sich an unterschiedlichen Punkten. Analysiert wurden zu diesem Zwecke wie angekündigt 1.) die Evaluation mittels Fragebögen am Ende der Lehrveranstaltungen, 2.) die direkt in den Fragebögen gemachten Aussagen und 3.) die Aufnahmen und Protokolle von Gruppendiskussionen, die im Anschluss an die Befragungen stattfanden. In diesem Zusammenhang wurden die genannten Materialien allerdings nicht bis ins letzte Detail analysiert, sondern nur auf die hier interessierenden Aspekte hin untersucht. Insofern beansprucht dieser Exkurs nicht, alle Aussagen zu erfassen, die eine Bedeutung für die Frage haben, inwiefern die Befragung zur Selbstreflexion anregte, dient aber zur Veranschaulichung und als Beleg.

Die Abschluss-Evaluation der Vorlesung im Wintersemester 2009/10 ergab, dass 92,1 % der befragten Studierenden angaben, der Fragebogen habe ihnen beim Erkennen ihres eigenen Nichtwissens geholfen. Fast genauso viele (91,7 %) fanden außerdem, die Aktion solle bei anderen Studierenden wiederholt werden.⁴²

Auch dieser Evaluations-Fragebogen ließ wieder Raum für Erläuterungen, wobei sich eine Person direkt auf den Fragebogen bezog und angab, sie könne sich mit dessen Hilfe auch Fakten besser merken. Andere gaben allgemein an, dass sie während der Vorlesung feststellen mussten, dass ihr zuvor als ausreichend eingeschätztes Wissen doch Lücken aufwies. Dass die Vorlesung ihnen insofern neue Informationen vermitteln konnte, überraschte sie positiv. In diesen Fällen wurde zwar kein direkter Bezug auf die Fragebögen genommen, aber der Effekt, das eigene Nicht-Wissen bemerkt zu haben, trat in jedem Falle ein, was die folgenden Beispiele zeigen:

„Obwohl ich dachte, dass ich das Thema bereits oft genug in der Schule behandelt habe, habe ich viele Wissenslücken entdeckt. Ich bin froh, diese Vorlesung gewählt zu haben.“

„Obwohl ich mich sehr intensiv mit dem Thema beschäftigt habe, habe ich die Sitzungen als sehr informativ und interessant empfunden. Dies hat mich sehr überrascht. Außerdem habe ich erkannt, dass trotz

⁴² Die Evaluation wurde per Papierfragebogen in der letzten Sitzung der Vorlesung des Wintersemesters 2010/11 durchgeführt. Anwesend waren an diesem Tag 292 Studierende.

langer, fortwährender Auseinandersetzungen mit diesem Thema in der Schule viele wichtige, interessante Themen nicht vertieft oder zum Teil gar nicht behandelt wurden (wie z. B. Antiziganismus).“

„Das Seminar war unglaublich informativ und ich bin auch immer gerne gekommen (trotz des bedrückenden Themas). Eigentlich habe ich in der Schule schon ziemlich viel über das Nazi-Regime gelernt und habe anfangs bezweifelt, dass ich in diesem Seminar noch sehr viel Neues erfahre. Allerdings wurde ich positiv überrascht. In diesem Seminar wird nicht nur an der Oberfläche gekratzt (wie in der Schule, wo es ums „auswendig lernen“ von Daten geht), sondern ich habe viele mir verborgene Informationen erhalten und das Gefühl, dass ich bestimmte Themen verinnerlichen konnte!“

„Das Seminar fand ich unglaublich spannend. Es hat mir gezeigt, dass das Wissen, welches man in der Schule über die NS-Zeit vermittelt bekommt, keineswegs ausreichend ist.“

Darüber hinaus wurde aber auch in den Fragebögen selbst positiv angemerkt, dass diese zur Selbstreflexion angeregt hätten. In Frage 17.) von Teil II des Fragebogens wurde a) nach Kritik am Fragebogen gefragt, b) nach der Relevanz der Fragen und möglichen weiteren Vorschlägen, und c) gab es Platz für abschließende Bemerkungen. 83 der 321 Befragten beantworteten all diese Fragen nicht. Die meisten Verweise darauf, dass der Fragebogen als hilfreiches Instrument zur Selbstreflexion wahrgenommen wurde, gab es unter der Rubrik abschließende Bemerkungen. Entsprechendes sagte ein Drittel derjenigen, die hier Anmerkungen machten (33 von 99 Befragten, die sich hier äußerten). Zwei weitere Personen antworteten entsprechend bei 17. a) und b).⁴³

Hier einige Beispiele:

„Er war gut, denn man musste seine Schulzeit und seine eigene Auseinandersetzung mit der NS-Zeit reflektieren. Ich habe gemerkt, dass ich mir im Unterricht eigentlich noch mehr Infos gewünscht hätte und dass es bei uns eigentlich keine außerschulischen Projekte gab, die das Thema aufbereitet hätten.“ (17c/8)

„1. wissenschaftlich sehr interessant, 2. regt zur Selbstreflexion an“ (17c/66)

„Ich fand diese Fragebogenaktion sehr interessant. So hat man für sich selbst reflektieren können wo, wie und auf welche Weise man mit dem Thema früher konfrontiert wurde.“ (17c/91)

„Ich finde den Fragebogen sehr gut, da einem erst dadurch bewusst wird, wie viel oder wenig man über dieses Thema weiß und gelernt hat oder sich selbst aneignen musste“ (17a/85)

„Ich fand es gut darüber nachzudenken, woher mein Wissen kommt und wie lückenhaft es ist. und ich habe gemerkt, wie wenig aus der schule hängengeblieben ist. Eine gelungen Form von Selbstreflexion!“ (17c/181)

Neben der Tatsache, dass die Reflexion des eigenen Bildungsweges als positiv wahrgenommen wurde, erwächst daraus zudem die Hoffnung, dass man daraus Schlüsse für die zukünftige Verbesserung des Unterrichts ziehen könne:

„Ich finde es eine gute Idee solch eine Fragebogenaktion durchzuführen, da man so einen Eindruck über das Wissen der NS-Zeit gewinnt, und evtl. Unterrichtsstrategien verbessern kann.“ (17c/59)

Bei dieser Antwort bleibt offen, ob die befragte Person das in Zusammenhang mit einer eventuel-

⁴³ Von den 238 Personen, die die Frage 17 beantworteten, machten 139 keine weiteren Bemerkungen, 99 machten Anmerkungen.

len eigenen pädagogischen Praxis sieht oder sich eher allgemeine Erkenntnisse seitens des Forschungsprojekts erhofft, die entsprechende Wirkung zeigen.

Im Wintersemester 2009/10 wurde wie erwähnt nach der Fragebogenaktion eine Zusatzsitzung abgehalten, die von mir geleitet und mit dem Diktiergerät aufgezeichnet wurde. Anwesend waren 16 Studierende, die die Vorlesung besuchten und eine Woche zuvor den Fragebogen ausgefüllt hatten. Die Teilnehmenden sollten allgemein ihre Eindrücke zur Fragebogenaktion schildern. Darüber hinaus wurde gezielt nach der Einschätzung einzelner Fragen gefragt.

Das folgende Zitat verdeutlicht noch einmal den sokratischen Effekt:

„Andererseits fand ich's gut was er auch heute gesagt hat, was ja auch absolut stimmt, ich bin danach rausgegangen und hab gedacht, Wow, einiges hängt aber echt. Also wo man so vorher nicht so drüber nachdenkt, dass da echt Lücken sind, das ist mir dadurch erst wieder so wirklich aufgefallen. Dass ich dann da so saß und dachte: Na, das weißte doch eigentlich. Nein, weiß ich doch nicht, so. Und das ist ja ein guter Denkanstoß dann, dass man sich vielleicht doch nochmal damit auseinandersetzt, mit bestimmten Sachen.“

Ein anderer Gesprächsteilnehmer beschreibt ebenfalls das Gefühl, sich „blöd“ vorgekommen zu sein. Eine der Fragen, die ihn irritiert haben, war die nach entscheidenden politischen Einschnitten in Deutschland zwischen 1929 und 1945⁴⁴. Er erläutert näher, dass er feststellen musste, sich zwar viel mit dem Thema befasst und über ethische Fragen nachgedacht zu haben und auch glaubte, viel zu wissen, die historischen Abläufe aber dennoch nicht kannte.

M: „Mich hat die Frage total, also irgendwie.. Ich weiß nicht. Ich bin sowieso aus dieser (unverständlich) rausgegangen und dachte erst: Mann bist du blöd, ich muss mich nächtelang vor meinen Computer zu setzen und alles nach zu recherchieren. Genau die Frage war so eine Frage, wo ich mir total doof vor kam, weil mir im Gegensatz zu Dir kein einziges Datum eingefallen ist. Also Daten schon mal gar nicht und.. Wie war nochmal die genaue Formulierung?“

K: „Welche entscheidenden 8-10 politischen Einschnitte in Deutschland würden Sie von 1929 – Ausrufezeichen - bis 1945 anführen?“

M: Genau ich hab dann sowas wie 1. September '39, Überfall auf Polen oder so... Da dachte ich mir dann so: super! Also ich war vollkommen... Ich hab daran gemerkt, dass ich zwar, so.. viel darüber weiß, wie der Nationalsozialismus dann so funktioniert hat, also.. und, äh... dass ich mir über ethische Fragen da sehr klar bin, also dachte ich, über die zeitliche Abfolge und Mechanismen die da.. also wie es also dazu gekommen ist, also dieser ganze Apparat, da weiß ich doch nicht so viel.“

Eine andere Gesprächsteilnehmerin ärgerte sich insbesondere darüber, dass sie in Bezug auf die Frage nach den Widerstandsgruppen in Deutschland so wenig wusste, was einerseits daran lag, dass ihr grundsätzlich bekannte Dinge in der Fragesituation nicht einfielen, andererseits aber auch daran, dass sie feststellen musste, weniger zu wissen als gedacht. Allerdings zeigt sich

⁴⁴ Diese Frage wurde in der letzten Fragebogenaktion nicht mehr gestellt, da sie in Kombination mit der Frage nach den Etappen der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung, die darauf folgte, kaum andere Antworten hervorbrachte.

auch, dass sie sich nicht nur geärgert hat, sondern den Ärger über sich selbst produktiv wendet und als Anlass für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema nimmt:

„So krass! Das hat mich so geärgert. Und dass man dann auch eben, das war aber jetzt wirklich lustigerweise die Motivation jetzt hier diese Hausarbeit zu schreiben, jetzt über die Edelweißpiraten, weil ich das vorher noch nie ge..., also ich hab noch nie von denen gehört. Ist völlig untergegangen. Und es gibt ja sogar nen Film dazu.“

Über diese direkten Aussagen zum festgestellten Nicht-Wissen hinaus lässt sich in der ausführlichen Diskussion der Zusatzsitzung aber auch besser erkennen, dass die im Fragebogen gestellten Fragen selbst zu weiteren Fragen anregen.

Beispielsweise resultierte aus Fragen zu Einschätzung der Anzahl von Personen, die in Widerstandsgruppen waren, die Frage, wie viele Menschen zum damaligen Zeitpunkt überhaupt in Deutschland lebten, darüber hinaus stellte sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt welche Gebiete dazu gezählt wurden.

Gerade bei den komplexeren Fragen zeigte sich in der Diskussion, dass viele Fragen aufkommen. Beispielsweise bei der Frage nach den Ursachen für den Masseneinfluss des NS-Regimes wurde auf die im Fragebogen gegebenen Antworten eingegangen. Eine Teilnehmerin gab an, den „Volksempfänger“ genannt zu haben, und ein anderer sagte, dass er die Kriegserfolge als Grund sehe. Beide waren aber unzufrieden mit ihren Antworten, weil sie sie als ungenügend empfanden, was im weiteren Gespräch zum Ausdruck kommt. Die Teilnehmenden problematisieren, dass man in einem solchen Fragebogen einer derart komplexen Frage nicht gerecht werden könne. Es wird aber klar, dass ein Nachdenken darüber angeregt wurde.

C: Dann wird auch gleich irgendwie so ne riesige Kiste aufgemacht von wegen, was hat jetzt dazu geführt, dass der Nationalsozialismus irgendwie zum Massenphänomen wurde und warum haben die Leute sich mitreißen lassen.

A: Das ist so ne Frage, die kann man nicht in fünf Minuten beantworten.

B: (unverständlich)

K: Es ist wahrscheinlich, je mehr man drüber nachdenkt, desto mehr fällt einem auch ein, ne. Also das was ihr jetzt gesagt habt, sind ja beides wichtige Punkte, aber...

D: Das erklärt halt, das erklärt eigentlich nix, das war nur, das war ja eigentlich nur ne erste Assoziation und okay, das war so eins vielleicht von den Techniken, technischen Neuerungen, die dazu, also die man dann benutzen konnte, aber es erklärt ja nicht diesen psychologischen Vorgang.

Auch die Diskussion um die Frage danach, welche gesellschaftlichen Kräfte, Gruppen und Institutionen das NS-Regime stützten, warf eine Reihe von Problemen auf. Zunächst wurden verschiedene Institutionen genannt und aufgezählt, woraufhin ein Teilnehmer einwendete, dass die Unterstützung viel weitergehe:

A: Ich hab dann auch erst angefangen zu schreiben, äh, Schulen und so und so und so und dann ist mir aufgefallen, ja, eigentlich – alle (lacht). Nee, aber alle Menschen, die sich nicht gewehrt haben oder die, äh, oder auch, äh, ne, so halt.

Im Weiteren wurde gesagt, dass es alle staatlichen Einrichtungen seien, um dann festzustellen, dass ja u. a. auch die Industrie durch Zwangsarbeit profitiert habe. Anschließend wurde dann noch über die Rolle der Kirchen diskutiert, weil diese erst als Institutionen genannt wurden, was dann kritisiert wurde, weil ja nur partiell Widerstand geleistet worden sei.

B: Ja, zum Teil die Kirchen haben ja Widerstand geleistet, aber (unverständlich)

A: Aber nicht als Institutionen.

B: ... zum großen Teil ja nicht, aber ein kleiner Teil halt.

A: Ja, aber dann als Einzelpersonen würd ich sagen.

B: Ja. Ja.

A: Oder, oder als Gemeindeverband oder sowas, also nicht als Institution.

B: (sehr leise) Ja im Einzelnen glaub ich, ich weiß nicht so genau.

C: Hätte man aber auch wieder schreiben können, ja die evangelische Kirche oder so hätte auch als Institution mitgetragen - keine Ahnung.

D: Sehr umfassend.

Die angeführten Beispiele veranschaulichten den sokratischen Effekt des Fragebogens und zeigten, wie dieser weitere Fragen aufwarf, Interesse weckte und zum Nachdenken anregte. Im Weiteren geht es nun um die Zugänge zum Wissen über die NS-Geschichte.

8. Zugänge zum Wissen über die NS-Zeit - Auswertung des zweiten Teils des Fragebogens

Ein Großteil der Fragen des zweiten Fragebogens bezieht sich auf den Schulunterricht und dabei schwerpunktmäßig auf den Geschichtsunterricht (Fragen 1. und 2.), aber auch auf die anderen Fächer (Fragen 3. a-m). Dabei ging es auch um die Frage, inwiefern die Zeit nach 1945 unter Bezug auf den Nationalsozialismus eine Rolle spielte (Frage 4.). Darüber hinaus wurde noch nach schulischen Projekten außerhalb des Unterrichts gefragt (Frage 6.). Zum Teilbereich Schule gehört außerdem die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für den Unterricht (Frage 5.). Zudem wurde auch in anderen Fragen Bezug auf die Schule genommen, etwa bei der Frage nach Begegnungen mit Zeitzeug_innen (Frage 8.) wurde u. a. abgefragt, ob diese in der Schule stattfanden.

Im Anschluss wurden auch andere Quellen des Wissens abgefragt, auf die später näher eingegangen wird. Dennoch ist festzuhalten, dass eine relativ große Menge an Fragen zu Schule und Unterricht gestellt wurde, weil die Schule als starker Einflussfaktor gilt. Schule und Unterricht sind allerdings nicht der einzige Faktor. Insbesondere die Rolle der Familie muss genauer berücksichtigt werden, deren Bedeutsamkeit bereits in verschiedenen Studien untersucht wurde (u. a. Welzer 2002, Connie Schneider 2004, Wachsmuth 2008). Zunächst werden aber die Ergebnisse zu Unterricht und Schule vorgestellt. Vorab einige Hinweise zur Darstellung.

Die folgende Auswertung setzt sich aus den quantitativen und qualitativen Elementen des Fragebogens zusammen. Die quantitativen Teile, die mittels Evasys ausgewertet wurden, werden meist in Form von Diagrammen dargestellt. Diesen Fragebogen beantworteten 321 Studierende.⁴⁵

Im Folgenden wird den Auswertungen der einzelnen Fragen eine zusammenfassende Analyse vorangestellt. Um die Lektüre zu erleichtern, wird dabei auf die Nennung der exakten Zahlenwerte verzichtet. Im Anschluss an diese Analysen folgen dann die detaillierten Auswertungen für diejenigen Leser_innen, die sich mit den Ergebnissen im Einzelnen befassen möchten. Für das Verständnis der Arbeit insgesamt könnten die Auswertungsteile aber auch übersprungen werden. Die Abschnitte werden immer mit der jeweiligen Fragestellung aus dem Fragebogen eingeleitet

⁴⁵ Für die quantitative Auswertung war $n = \text{ca. } 360$ (leichte Abweichungen bei einzelnen Fragen), was allerdings damit zu erklären ist, dass in einigen Fällen offenbar technische Schwierigkeiten vorlagen, so dass ca. 10-20 Antworten 2-3mal abgeschickt wurden. Aus den Materialien für die qualitative Auswertung wurden diese Antworten dann gelöscht. Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung durch Evasys gehen dennoch in die Auswertung ein, was angesichts dessen, dass die qualitative Analyse keine groben Abweichungen gegenüber der quantitativen ergab, als unproblematisch erscheint.

und sind grau unterlegt.

Bei den detaillierten Auswertungen wurde generell so verfahren, dass den jeweiligen Ergebnissen vorangestellt ist, wie viele Personen genauere Angaben machten, die dann in die qualitative Analyse eingingen. Danach werden die Ergebnisse vorgestellt, wobei die zugrunde liegenden Kategorien erläutert und dann anhand von Ankerbeispielen veranschaulicht werden. Teilweise werden auch die der Kategorisierung zugrunde liegenden Schlüsselbegriffe angegeben, wenn es hilfreich für das Verständnis erscheint. Zu den jeweiligen Ergebnissen werden immer auch die quantitativen Ausprägungen angegeben.

8.1. Der Nationalsozialismus in Schule und Unterricht

Dass an den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus in der Bundesrepublik hohe gesellschaftliche Erwartungen gestellt werden, wurde schon gesagt. Im Folgenden geht es zunächst einmal nicht um gesellschaftspolitische Erwartungen und ihre Umsetzung, sondern darum, wie der Unterricht aus Perspektive der Schüler_innen wahrgenommen wurde. Zwar waren die hier Befragten selbst keine Schüler_innen mehr, aber fast 90 % befanden sich am Anfang ihres Studiums. Somit kann der eigene Unterricht von vielen mit einigem, aber nicht allzu großem, Abstand betrachtet werden.

Vorweg lässt sich sagen, dass die Ergebnisse nicht völlig überraschend, aber dennoch interessant sind. Hier werden wesentliche Aspekte zusammenfassend vorgestellt, die detaillierte Auswertung der einzelnen Fragen folgt im Anschluss. Die Ergebnisse für die Fragen nach dem Geschichtsunterricht (Fragen 1. und 2.) und nach den Änderungsvorschlägen, die die Befragten nachträglich betrachtet ihren Lehrenden machen würden bzw. danach, was sie selbst anders machen würden (Frage 5.), werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt.⁴⁶ Frage 5.) ist übrigens die Frage, die am umfassendsten und von den meisten Befragten beantwortet wurde.

⁴⁶ Denn angesichts der Tatsache, dass das Thema am intensivsten im Geschichtsunterricht behandelt wurde, beziehen sich die Änderungsvorschläge auch primär auf diesen. Frage 5.) hätte auch auf andere Fächer bezogen werden können, da sie nicht speziell nach dem Geschichtsunterricht fragte und in Frage 3.) nach der Behandlung des Themas in anderen Fächern gefragt wurde. Da das jedoch kaum der Fall war, konnte weitgehend mit den gleichen Kategorien gearbeitet werden.

8.1.1. Der Geschichtsunterricht

Annähernd die Hälfte der Befragten wünscht eine interessantere Unterrichtsgestaltung, was auf dieser Ebene zunächst einmal primär als Frage der Didaktik zu verstehen ist und wenig verwundert. Dass ein Unterricht, der nur darin besteht, das Geschichtsbuch durchzuarbeiten, als uninteressant empfunden wird, dürfte einleuchtend sein. Insofern überrascht es nicht, dass die Einbindung von Medien, Quellen und Materialien unterschiedlichster Art gefordert wird oder auch eine Form der Unterrichtsgestaltung, die die Schüler_innen stärker einbezieht, wie Gruppenarbeiten. Hinzu kommt ein Interesse an Gedenkstätten- und Museumsbesuchen oder Zeitzeugengesprächen.

Allerdings geht aus den Antworten auch hervor, dass keiner der genannten Aspekte als alleiniges Rezept für einen guten Unterricht gelten kann: Wenn beispielsweise Filme, Referate oder Gruppenarbeiten primär als Arbeitserleichterung für die Lehrenden dienen und die Einbindung in den Kontext fehlt, stößt das auf Kritik. Die Unterrichtsmethoden allein machen also noch keinen guten Unterricht aus.

Auch deshalb ist es nicht verwunderlich, dass bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht im Allgemeinen etwa ein Drittel pauschal die Lehrenden verantwortlich macht. Wenn die Beurteilung von Lehrenden nicht allgemein blieb, wurde deutlich, dass die Zufriedenheit mit Lehrenden stark von deren eigenem Interesse am Thema und ihrer Informiertheit abhing, so wurde es auch positiv bewertet, wenn auf die Fragen der Schüler_innen eingegangen wurde bzw. werden konnte.

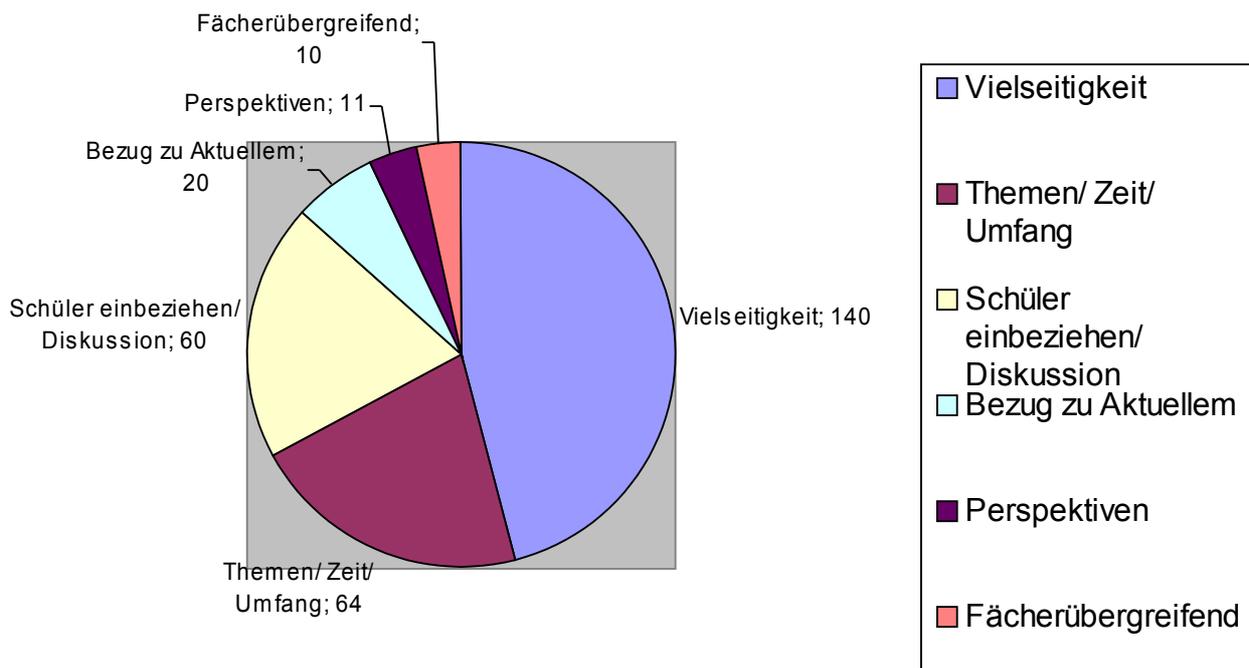
Interessant ist darüber hinaus, was an weiteren Kriterien für einen guten bzw. schlechten Unterricht angegeben wurde. Generell ist festzustellen, dass die Zufriedenheit mit der Behandlung des Themas Nationalsozialismus mit der Ausführlichkeit korreliert. Allerdings müssen dafür bestimmte Kriterien erfüllt sein. Deutlich wurde das auch bei den wenigen, die angaben, dass ihnen das Thema zu viel war. Denn während häufig zu hören ist, die Schüler_innen hätten kein Interesse am Thema, (was je nach Blickwinkel entweder mit Schrecken als Zeichen für den moralischen Verfall oder mit Wohlwollen als Befreiung von den Lasten der Vergangenheit, zur Kenntnis genommen wird), wurde hier deutlich, dass die Unzufriedenheit keineswegs als Desinteresse am Thema zu deuten ist, sondern vielmehr mit der Art und Weise zu tun hatte, in der der Nationalsozialismus thematisiert wurde.

Etwa 20 % der Befragten gab bei den Änderungsvorschlägen an (Frage 5.), dass die Gewichtung der Themen wichtig sei, was sowohl den Unterrichtsanteil meint, der dem Thema Nationalsozialismus eingeräumt wird, als auch die Frage, welche diesbezüglichen Themenschwerpunkte behandelt wurden. Das knüpft an zwei weitere Kriterien an: Wichtig sei es erstens verschiedene Perspektiven einzubeziehen bzw. zuzulassen und die Schüler_innen stärker einzubeziehen und zweitens deren Interessen zu berücksichtigen (ca. 20 %). Zudem sprechen sich einige auch für fächerübergreifenden Unterricht aus und finden es durchaus gut, das Thema in Bezug auf unterschiedliche Bereiche zu behandeln. Allerdings stößt es umgekehrt auf wenig Gegenliebe, wenn es dadurch zu häufigen Wiederholungen kommt. Denn die bloße Häufigkeit wird eher zum Problem und führt zu Desinteresse, während immer wieder der Wunsch nach tiefer gehender und differenzierterer Betrachtung geäußert wird. Zudem äußern einige auch den Wunsch, dass das Thema nicht als rein historisches, sondern unter Bezugnahme auf Aktuelles behandelt werden sollte. Bei den ersten beiden Fragen war es ein weiterer wichtiger Aspekt, dass das bloße Lernen von Daten und Fakten gegenüber dem Verstehen historischer Zusammenhänge kritisiert wurde, Gleiches gilt für die oberflächliche Behandlung des Themas oder die Vermittlung von „Klischeewissen“.

Sicherlich lassen diese Ergebnisse, wie die meisten, bis zu einem gewissen Grad unterschiedliche Interpretationen zu und bedürften gegebenenfalls weitergehender Forschungen, allerdings kann zunächst einmal festgehalten werden, dass hier eine Vielzahl von Kriterien für einen guten oder schlechten Unterricht angegeben wurde, die es ernst zu nehmen gilt. Auch wenn das Interesse in anderen Kontexten sicherlich geringer ist, als bei den hier befragten Teilnehmenden der Vorlesung, sind deren Überlegungen doch so plausibel, dass sie über den unmittelbaren Kreis der Befragten hinaus Geltung beanspruchen.

Eine Einschätzung, die genauer untersucht werden müsste, ist, dass es vor allem Studien zum Wissen und zu Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt, von denen dann u. a. auf mangelndes Interesse geschlossen wird. Angesichts dessen erscheint es umso wichtiger, danach zu fragen, welche Erwartungen diese eigentlich an den Unterricht haben bzw. in diesem Fall gehabt hätten und was genau gegebenenfalls als uninteressant gilt. Im Folgenden nun zunächst die detaillierte Auswertungen der Fragen 1.), 2.) und 5.).

Änderungsvorschläge für den Geschichtsunterricht (Anzahl) (Frage 5.)



Frage 1.) Wie zufrieden waren Sie mit Ihrem Geschichtsunterricht im Allgemeinen?

Frage 2.) Wie zufrieden waren Sie mit Ihrem Geschichtsunterricht zum Thema NS? Wie ausführlich wurde das Thema behandelt? (a) = in der Mittelstufe; b) = in der Oberstufe)

Die Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht im Allgemeinen ist in der Oberstufe größer als in der Mittelstufe. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus mit der Ausführlichkeit korreliert, in der das Thema behandelt wurde. Das spiegelt sich bei Frage 2.a) und Frage 2.b) wider, denn in der Mittelstufe wurde das Thema generell weniger ausführlich behandelt, was mit einer geringeren Zufriedenheit einhergeht. Das Gleiche gilt für die Oberstufe, hier war die Ausführlichkeit größer und damit auch die Zufriedenheit.

Im Folgenden werden die Ergebnisse größtenteils gemeinsam für alle drei Fragen dargestellt, da überwiegend mit den gleichen Kategorien gearbeitet wurde.

Keine Antwort/Erläuterung gaben bei Frage 1.) 59, bei Frage 2.a) 65 und bei Frage 2.b) 74 Befragte, also jeweils um die 20 %.

Lehrer_in

Wenn die Antworten dieser Kategorie zugeordnet wurden, wurde die Lehrkraft für die Qualität des Unterrichts verantwortlich gemacht. Wenn zusätzlich andere Gründe oder Erläuterungen angegeben wurden, wurden diese entsprechend bei den jeweils anderen Kategorien berücksichtigt.

„Ich hatte in der Oberstufe leider einen eher unsympathischen Lehrer, der den Unterricht scheinbar so uninteressant wie möglich gestalten wollte.“ (1 / 4) [Zufriedenheit in der Oberstufe = 5]

Allgemein ist die Zufriedenheit mit den Lehrenden größer, wenn diese als kompetent und motiviert wahrgenommen werden. Als ein spezifischer Grund für die Zufriedenheit mit den Lehrenden kann deren Informiertheit und Interesse am Thema genannt werden, so wird es honoriert, wenn die Lehrenden auf die Fragen der Schüler_innen eingehen können, bzw. umgekehrt kritisiert, wenn dies nicht der Fall ist.

„In der Mittelstufe war der Unterricht okay, wenn er denn stattfand (eher selten). In der Oberstufe hatte ich eine sehr gut informierte Lehrerin.“ (1 / 5) [Zufriedenheit in der Oberstufe = 1]

Bei Frage 1.) sah etwas mehr als ein Drittel (113x) die Lehrenden als Grund für die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Unterricht an.

Im Falle der beiden spezifischeren Fragen zum Unterricht über die NS-Zeit wurde das wesentlich seltener als Grund angegeben. Bei Frage 2.a) sind es nur 28 (8,7 %) und bei Frage 2.b) 36 Personen (11,2 %).⁴⁷

Subkategorie Lehrer_in: Desinteressierte Lehrende und Betroffenheitsgestus

Gerade angesichts dessen, dass vielfach Schüler_innen ein Desinteresse am Thema NS-Geschichte unterstellt wird, erscheint es wichtig darauf hinzuweisen, dass durchaus auch das Gegenteil der Fall ist. Allein bei Frage 2.) wurde 5mal kritisiert, dass die Lehrenden das Thema entgegen den Interessen der Schüler_innen nicht oder nur knapp behandeln wollten.

„Ich würde behaupten, dass die Wa[h]re Dimension der NS-Zeit nicht klar gemacht wurde. Zudem wünschten wir uns im Unterricht öfter dieses Thema zu bearbeiten, unsere Bitten wurden nicht "erhört". Das Thema NS wurde immer hinten angestellt und meist nicht besprochen, da am Jahresende keine Zeit mehr war. Und es mir so vorkam, als würden sich die Lehrer ungern mit dem Thema beschäftigen.“ (2a/124)

„Zum Thema NS haben wir so gut wie garnichts gemacht. Mein Lehrer meinte nur 'Ich hab keine Lust immer über dieses Thema zu reden' Von daher bin ich mehr als unzufrieden und habe das Thema überhaupt nicht bearbeitet.“ (2b/53)

Ein anderer Kritikpunkt an Lehrenden ergab sich, wenn diese selbst keinen sachlichen Umgang mit dem Thema fanden:

„Eine meiner Lehrerinnen in der Mittelstufe nahm das Thema irgendwie sehr persönlich (vielleicht durch eigene Erfahrung?). Sobald man als Schüler den kleinsten Fehler machte oder etwas nicht sofort wusste/verstand, schrie sie und machte einem praktisch Vorwürfe. Eine Schülerin hatte sich mal verlesen und darüber gekichert, da ist die Lehrerin - sozusagen - ausgerastet. Das nimmt die Lust am Unterricht. Noch dazu hatte ich bei ihr immer das Gefühl, dass sie uns die Schuld an der NS-Zeit geben wollte. Ich

⁴⁷ Hier wurde noch die *Subkategorie: Unterrichtsausfall* eingeführt, allerdings wurde sie gesondert gezählt. Dazu gehören alle Antworten, die den Unterrichtsausfall als Grund für schlechten/bzw. ausgefallenen Geschichtsunterricht angaben, wenn dieser mit dem Fehlen der Lehrkraft begründet wurde. Der Unterrichtsausfall durch Krankheit bzw. Abwesenheit einzelner Lehrer_innen wurde als Subkategorie der Kategorie *Lehrer_in* zugeordnet, weil er hier als eher individuelles Problem benannt wurde, wie im folgenden Beispiel: „eher wenig, da der Lehrer bei diesem Thema krank war“ (2a/106)

Bei Frage 1.) war das 8mal der Fall, bei Frage 2.a.) 5mal und bei Frage 2. b) 3mal.

denke, einige wichtigen Punkte wurden behandelt. Aber wenn ich so in der Vorlesung sitze, frage ich mich schon zu oft, warum ich so vieles nicht weiß und wofür ich eigentlich so lang und oft im Geschichtsunterricht in der Schule saß.“ (2a/303)

„In der Oberstufe haben wir uns lange mit dem Thema beschäftigt, diskutiert und auch Projekte, wie 'eigene Familienbefragung' durchgenommen. Gestört hat mich, dass bei dem Thema stets eine Betroffenheit in der Luft lag, die von der Lehrerin regelrecht forciert wurde.“ (2b/181)

Vielseitigkeit/Methode/Unterrichtsgestaltung

Der Kategorie *Vielseitigkeit/Methode/Unterrichtsgestaltung* wurden alle Äußerungen zugeordnet, die angaben, dass der Unterricht interessant war, weil viele Medien verwendet und Methoden angewandt wurden (Filme, Besuche von Gedenkstätten, Museumsbesuche, Zeitzeugengespräche, Gruppenarbeiten, verschiedene Quellen und Materialien), oder die umgekehrt als schlecht bezeichneten, dass das nicht der Fall war und z.B. kritisierten, dass nur auf das Buch als Lehrmittel zurückgegriffen wurde.⁴⁸

Es ist aber zu sagen, dass Filme fast immer positiv erwähnt wurden, wenn sie als zusätzliches veranschaulichendes Material dienten, und das Gegenteil der Fall war, wenn Filme als hauptsächliche Quelle verwendet wurden.

„In der Oberstufe kann ich mich noch weniger an anspruchsvollen Inhalt über die NS-Zeit erinnern. Das einzige was ich weiß ist, dass wir viele Dokumentarfilme geschaut haben und wir eine Szene in der Schulzeit zur Hitlerjugend nachgespielt haben. Das Thema wurde leider nicht so ausführlich behandelt.“ (2b/290) [Zufriedenheit: 5; Ausführlichkeit: 4]

Bei einzelnen Antworten wird auch deutlich, dass die Vielfalt der Quellen wichtig ist, diese aber in den Unterricht eingebunden werden müssen. In der folgenden Antwort etwa zeigt sich, dass die Filme deshalb als sinnvoll erachtet wurden, weil sie als Veranschaulichung dienten und nicht als einzige Informationsquelle:

„Der neue Lehrer hob interessante Aspekte der NS-Zeit hervor, die wesentlich interessanter waren und durch Filme besser veranschaulicht wurden.“ (2b/192) [Zufriedenheit: 3; Ausführlichkeit: 2]

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass Befragte sich an Ereignisse, wie insbesondere Gedenkstättenbesuche, Filme aber auch andere 'außergewöhnliche Unterrichtselemente' offenbar besser zurück erinnern, auch wenn die Erinnerung an die Inhalte des Unterrichts selbst nicht allzu groß ist.

Explizit gesagt wird das in folgender Antwort, in der auch der Bezug zur Regionalgeschichte hervorgehoben wird:

„Um ehrlich zu sagen, erinnere ich mich nicht so ganz, wie ausführlich wir das Thema behandelt haben. Ich kann mich auf jeden Fall an Buchenwald erinnern. Und wir hatten [eine] Führung hier in Frankfurt mit dem Titel 'Frankfurt unterm Hakenkreuz'. An die Inhalte erinnere ich mich nicht ganz, aber es war auf jeden Fall sehr interessant. Auch einige Karikaturen, die wir analysiert haben, kommen mir ins Gedächtnis, wenn ich zurückblicke.“ (2a/122)

Des Weiteren fallen unter diese Kategorie Antworten, die ggf. auch unabhängig von der Vielfalt der Methoden angeben, dass der Unterricht interessant gestaltet bzw. gut umgesetzt war.

Die interessante Unterrichtsgestaltung wird bei Frage 1.) 81mal (25 %) angeführt, bei Frage 2.a) 39 mal (12 %) und bei Frage 2.b) 58mal (18 %).

⁴⁸ Schlüsselwörter waren: trocken, monoton, lebendig, anschaulich, abwechslungsreich, gut/interessant gestalteter Unterricht, Frontalunterricht, Ausflüge/Besuche, Filme, Zeitzeugen etc., didaktisch

Historische Zusammenhänge statt Daten und Fakten

Der Unterricht galt als gut, wenn *historische Zusammenhänge* erklärt wurden. Teilweise wurde betont, dass chronologisch vorgegangen wurde, Themen also als zeitlich zusammenhängend bearbeitet wurden. Dass Hintergründe erklärt wurden, gehört auch dazu. Kritisiert wurde jeweils das Gegenteil, also wenn Zusammenhänge fehlten bzw. nicht zu verstehen waren oder Themen nur oberflächlich behandelt wurden. Ein weiterer seltener genannter Aspekt ist die Überflutung mit Informationen und Details, die Zusammenhänge und Wesentliches nicht mehr erkennen ließen.⁴⁹

„Es wurden Quellen gelesen und besprochen. Leider fehlte der Überblick, so dass Details oft wichtiger waren als das Verstehen.“ (2a/114)

„Mein Geschichtslehrer hatte sich auf die NS-Verbrechen konzentriert, die man nicht verstehen kann, wenn man keinen Überblick über Ideologie, Politik, usw. hat.“ (2a/117)

„Wir haben zwar in aller Ausführlichkeit gelernt, dass Hitler "böse" ist, Juden umgebracht hat und dass wir uns für unsere Vergangenheit schämen müssen, aber warum das alles geschehen ist, was für einen politischen Hintergrund das alles hatte, welche Verhältnisse, Voraussetzung für eine solche "Kriegseuphorie" sind usw., das wurde uns nicht erklärt. Expansionismus war die einzige Erklärung, verstanden habe ich nichts.“ (2a/144)

„Die geschichtlichen Themen wurden sehr langweilig dargestellt und man wurde mit Jahreszahlen überhäuft. Außerdem bekam man nie zu einem Thema Hintergrundwissen, denn die Themen wurden nur oberflächlich behandelt.“ (2a/283)

„Oberflächliches Klischeewissen wurde uns beigebracht. All das Spannende und Interessante und Nachforschungswürdige wurde einfach weggelassen.“ (2b/11)

Bei den Fragen 1.) und 2.a) gaben je 51 Personen (rund 16 %) an, dass sie das Erläutern historischer Zusammenhänge als Kriterium für guten Unterricht sehen. Bei Frage 2.b) waren es weitere 42 (13%).⁵⁰

Themen/Zeit/Umfang

Bei den dieser Kategorie zugeordneten Antworten wurde kritisiert, dass die Gewichtung der Themen nicht sinnvoll war oder nicht den Interessen entsprach, z. B. dass zu viel Zeit mit der Antike verbracht wurde und dann keine oder zu wenig Zeit für andere Epochen blieb. In anderen Fällen störten häufige Wiederholungen. Darüber hinaus wurden unter diese Kategorie auch einige Antworten gefasst, die allgemein auf Zeitprobleme des Unterrichts verwiesen.⁵¹ In fünf Fällen wurde bei Frage 1.) zudem darauf hingewiesen, dass Themen der näheren Vergangenheit gegenüber solchen, die länger zurück liegen, als wichtiger/relevanter erachtet werden.

„In der Mittelstufe haben wir nur kurz über die NS-Zeit geredet, da dies erst in der 10. Klasse Thema war

⁴⁹ Schlüsselworte waren hier: Vertiefend, oberflächlich, tiefgründig, Hintergrund, Zusammenhang, Kontext, lückenhaft, Verstehen, wie, wieso, warum

⁵⁰ *Subkategorie: Daten/Fakten*

Ebenfalls in diese Kategorie fallen Antworten, die kritisieren, dass nur Daten und Fakten gelehrt/gelernt wurden. In vielen Fällen wird das auch direkt damit erläutert, dass Zusammenhänge nicht erklärt wurden, teilweise steht es auch für sich, daher wurde hier eine Subkategorie gebildet, die aber in der Hauptkategorie bereits mitgezählt wurde. In der folgenden Antwort gilt der Unterricht der Oberstufe als besser, weil nicht nur historische Fakten gelehrt wurden.

Bei Frage 1.) kritisierten 15 Personen ein derartiges Lernen, bei Frage 2a.) 16 und bei Frage 2b) nur 6 Personen. Hier waren die Schlüsselwörter: Daten/Fakten, auswendig lernen

⁵¹ Schlüsselworte waren hier: ständig dasselbe, zu kurz, zu lang, wiederholen, aus zeitlichen Gründen

und am Ende nicht mehr genügend Zeit geblieben ist, um das Thema ausführlich zu behandeln.“ (2a/42) [Zufriedenheit: 4; Ausführlichkeit: 5]

„Auch in der Oberstufe wurde nur das wiedergegeben, was man sowieso schon kannte und hat nichts Neues mehr gelernt“ (2b/208) [Zufriedenheit: 3; Ausführlichkeit: 4]

Eine entsprechende Kritik formulierten bei Frage 1.) 55 Personen (17 %), bei Frage 2.a) 32 (10 %) und bei Frage 2.b) 37 (11,5 %).

Subkategorie Themen/Zeit/Umfang: Kritik am Lehrplan

Diese Subkategorie wurde gebildet, weil Probleme um behandelte Themen und die dafür zur Verfügung stehende Zeit in mehreren Fällen auf den Lehrplan zurückgeführt wurden.

„Die Themen wurden in der Mittelstufe absolut unanschaulich dargestellt, ganz nach dem Prinzip 'Wir handeln schnell die Themen des Lehrplans ab'. Dabei wurde größten Teils auf interessante Unterrichtsgestaltung verzichtet.“ (1/21)

„Ich hatte das Gefühl, dass viele Themen nur oberflächlich angerissen wurden, um den Lehrplan abzuarbeiten.“ (2a/24)

Bei Frage 1.) wurde sechsmal, bei Frage 2.a) zweimal und bei Frage 2.b) viermal Kritik am Lehrplan geäußert. Diese Antworten wurden unter der Hauptkategorie bereits mitgezählt, weil Probleme der Gewichtung unterschiedlicher Themen auf den Lehrplan zurückgeführt wurden.

Diskussion/Auf Schüler_innen eingehen

Hier wurde positiv erwähnt, dass Diskussionen stattgefunden haben, dass auf Fragen und Interessen der Schüler_innen eingegangen wurde oder dass diese eigenständig Themen bearbeiten konnten, oder es wurde kritisiert, wenn das nicht der Fall war.⁵²

„In der Oberstufe dann kam mein Interesse für das NS Thema. Unser Lehrer ab der 12. Klasse gab sich sehr viel Mühe mit dem Gestalten des Geschichtsunterrichtes und durch Exkursionen und Zeitzeugen wurde uns das Thema näher gebracht. Wir hatten oft die Möglichkeit den Unterricht mitzugestalten.“ (2b/244) [Zufriedenheit: 1; Ausführlichkeit: 1]

Allerdings wird in einigen Fällen darauf hingewiesen, dass die Schüler_innen eigenständige Arbeit als unangenehm empfanden. Das war immer dann der Fall, wenn die eigenständige Arbeit nicht als Teil des Unterrichts wahrgenommen wurde, sondern sich die Schüler_innen allein gelassen fühlten, weil sie selbst Lücken aufarbeiten mussten, die entweder durch Fehlen oder mangelnde Qualitäten der Lehrer_innen verursacht wurden.

„Der Unterricht über den NS hätte interessant sein können, wenn dieser Teil nicht zu 90% ausgefallen wäre. Man hat uns einfach stapelweise Zettel zum Lesen mitgegeben. Der Unterricht zu diesem Thema fand kaum statt.“ (2b/248) [Zufriedenheit: 5; Ausführlichkeit: 4]

„Unser Lehrer hat uns fast in jeder Stunde zum eigenverantwortlichen oder gruppenspezifischen Arbeiten aufgefordert. Die Ergebnisse und das produktive Arbeiten sind dabei meistens zu kurz gekommen. Wir haben sehr oft mit unserem Buch gearbeitet und lediglich immer die Quellentexte gelesen, ohne uns anschließend intensiv damit zu befassen.“ (2b/284) [Zufriedenheit: 4; Ausführlichkeit: 4]

Das gleiche gilt für Referate, sie wurden mehrheitlich als hilfreich und vertiefende eigenständige

⁵² Bei dieser Kategorie können folgende Schlüsselworte genannt werden: Diskussion, auf Fragen und Interessen eingehen, eigenständig, selbst, kritische Auseinandersetzung

Arbeit aufgefasst, in andern Fällen aber auch kritisiert, weil so Themen aufbereitet werden sollten, für die sonst z. B. keine Zeit mehr gewesen wäre. Mehrfach wurde aber auch kritisiert, dass so die Qualität des Unterrichts von den jeweiligen Referent_innen abhängig gewesen sei.

„Themen wurden vertieft erarbeitet mit Referaten oder ähnliches. Wurde das Referat von einem Mitschüler interessant durchgeführt, war es wirklich sehr interessant.“ (2b/55) [Zufriedenheit: 3; Ausführlichkeit: 2]

Dieser Kategorie wurden bei Frage 1.) 32 Antworten (10 %) zugeordnet, wobei unter diesen nochmal differenziert werden kann. Mehr Diskussionen forderten 14 Befragte. 10mal ging es um die Bedeutung selbstständigen Arbeitens. Dass Fragen und Interessen der Schüler_innen berücksichtigt werden müssen, betonten 6 Personen, und 2 übten Kritik an eigenständigem Arbeiten, weil sie sich damit allein gelassen fühlten.

Bei Frage 2.a) schlüsseln sich die 11 Antworten (3,4 %) dieser Kategorie wie folgt auf, wobei eine Antwort mehrfach mitgezählt wurde, weil sie alle drei im Folgenden genannten Aspekte ansprach. Viermal wurde die Wichtigkeit von Diskussionen betont und dreimal die von selbstständigem Arbeiten. Und die Befragten fanden, dass Fragen und Interessen der Schüler_innen berücksichtigt werden müssen.⁵³

Bei Frage 2.b) wurden diese Kategorie 28 Antworten (8,7 %) zugerechnet. Die Diskussion im Unterricht fanden hier 15 Personen wichtig und das selbstständige Arbeiten 6 Personen (eine davon gab beides an). Weitere 6 Befragte schätzten, dass auf die Schüler_innen eingegangen wurde und Fragen und Interessen der Schüler_innen berücksichtigt wurden.

Eine Kritik an eigenständigem Arbeiten, weil es an Einbindung in den Unterricht fehlte oder weil sich die Befragten allein gelassen fühlten, wurde dreimal formuliert.⁵⁴

Bezug zur Vorlesung

In einigen Fällen wurde explizit, in wenigen auch implizit auf die Inhalte der Vorlesung Bezug genommen. Es fiel immer wieder auf, dass der Unterricht nachträglich als weniger ausführlich wahrgenommen wurde als zuvor, weil erst im Rahmen der Vorlesung bzw. im Zusammenhang mit den Fragebögen (Teil I) auffiel, wo Wissenslücken bestehen.

In der ersten Frage, die sich nicht explizit auf den Nationalsozialismus bezog, kam dieser Hinweis dreimal, bei Frage 2.a) 9mal und bei Frage 2.b) 12mal.⁵⁵

Ganz allgemein auf die Vorlesung verwiesen wurde von 9 Personen. 8 Befragte kritisierten, bis-

⁵³ Dass Diskussionen nicht zwangsläufig gut sein müssen, zeigt sich bei folgender Antwort: „Ich erinnere mich hauptsächlich dass der Geschichtsunterricht viel mit Aggressionen verbunden war, da ich einen Neo-Nazi in der Klasse hatte.“ (2a/317)

⁵⁴ Aus einer Antwort geht hervor, dass das Eingehen auf die Schüler_innen bei einem solch emotional belastenden Thema auch noch eine andere Dimension hat: „Auch hier kann ich nicht sehr zufrieden und sehr ausführlich auswählen, da ich jetzt im Nachhinein sehe, wie uninformiert ich über bestimmte Themenbereiche war. Ansonsten kann ich mich daran erinnern, dass ich langsam und vorsichtig an dieses Thema herangeführt wurde, indem ich mir viel selbst erarbeiten sollte und danach im Unterricht darüber diskutiert und offen gesprochen wurde. Ich fand es wirklich sehr gut von meiner damaligen Lehrerin, dass sie auch auf uns eingegangen ist und uns immer wieder gefragt hat, wie wir dieses Thema aufnehmen und verarbeiten können. Dabei hat sie es auch immer wieder geschafft, dass es nicht zu emotional wurde und auch immer im geschichtlichen Rahmen blieb.“ (2a/219)

⁵⁵ Zwei Personen verwiesen bei Frage 2 a) und b) auf die Vorlesung, weil jeweils unterschiedliche Angaben gemacht wurden, wurden sie in beiden Fällen mitgezählt. Falls gleiche Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort bei wiederholter Nennung nicht aufgeführt. Insgesamt wurde von 22 Personen 24mal auf die Vorlesung bzw. dort behandelte Themen verwiesen. Im Folgenden ein Überblick über die bei allen drei Fragen jeweils genannten Aspekte:

her noch nichts vom Antijudaismus Martin Luthers erfahren zu haben. Dass das Thema Sinti und Roma bisher zu kurz kam, äußerten 5 Befragte. Zwei Personen zeigten Interesse für die Geschichte des Antisemitismus. Und weitere 2 Personen erwähnten den sokratischen Effekt des Fragebogens, wobei sie unterschiedliche Schlussfolgerungen zogen. Im ersten Zitat wird gesagt, dass man in der Schule zu sehr ins Detail gegangen sei, während beim zweiten das Gegenteil der Fall ist.

„In der Schule kam immer ein großes Aufstöhnen, wenn das Thema NS besprochen wurde, von wegen, man kenne das doch nun auswendig. Jedoch muss ich sagen, dass das Thema im Laufe meiner Schulzeit zwar einige Male durchgenommen wurde, die wichtigsten Fakten aber dennoch nicht sitzen, wie ich in dem ersten Fragebogen leider feststellen musste. In der Schule wird oft viel zu sehr ins Detail gegangen, anstatt sich die Lehrer darauf konzentrieren, dass die Schüler tatsächlich das Wichtigste mitnehmen.“ (2a/243)

„(...) Jedoch habe ich in der ersten Fragebogenaktion bemerkt, dass mir viele Fakten zum Thema NS fehlen. Demnach kann ich sagen dass ich mir den Unterricht dann ausführlicher gewünscht hätte. Immerhin nimmt man das Thema zweimal durch, da muss doch beim zweiten Mal einfach mehr ins Detail gegangen werden.“ (2b/165)

Weitere Themen, die die jeweiligen Personen gerne näher oder überhaupt behandelt hätten, sind folgende, die je einmal genannt wurden: Rolle der Kirche, Zahlenverhältnisse, Gesetzgebungen, Propaganda, überfallene Staaten und politisch Verfolgte.

„Zu viel NS“/ „Genervt vom Thema NS“

Diese Kategorie ist aus verschiedenen Gründen interessant, zumal häufig behauptet wird, Schüler_innen seien genervt vom Thema Nationalsozialismus. Zunächst einmal stellt sich natürlich die Frage, ob entsprechende Antworten eventuell ausbleiben, weil sie in dieser Vorlesung als „sozial unerwünscht“ gelten könnten. Die gegebenen Antworten beweisen zumindest für diese Fälle das Gegenteil. In Anbetracht der Tatsache, dass immer wieder behauptet wird, Schüler_innen könnten das Thema nicht mehr hören (vgl. Henke-Bockschatz 2004: 311), muss hier zunächst einmal festgestellt werden, dass das für die meisten Befragten nicht der Fall ist. Insgesamt werden entsprechende Äußerungen bei den Fragen 1.), 2.a) und 2.b) zusammen nur 21mal gemacht. Ein entsprechendes Desinteresse wird auch nur in wenigen Fällen für die Mitschüler_innen behauptet, eine Antwort, die ja auch gegeben werden könnte, ohne dass die eigene Antwort als „sozial unerwünscht“ gelten müsste.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, genauer auf die Gründe zu schauen, die als Ursache für die Genervtheit mit dem Thema angegeben werden. Die meist geäußerte Kritik bezog sich auf eine zu häufige Wiederholung oder zu lange Behandlung des Themas (8mal), die in zwei Fällen an die Behandlung des Themas in unterschiedlichen Fächern gekoppelt war.⁵⁶

„In nahezu allen Fächern, die es erlaubten, behandelten wir das Thema NS-Zeit. Deutsch, Geschichte, Religion, Powi, Englisch! Aufgrund der ständigen Konfrontation hat man fächerübergreifend einiges gelernt. Es ist wichtig das Thema ausführlich zu bearbeiten, jedoch fand ich persönlich die Häufigkeit des Themas in Klasse 9 und 10 (Realschule)übertrieben und hemmte die Lust und Neugierde an dem Thema zu arbeiten.“ (2a/87)

Die Genervtheit wurde aber auch in Zusammenhang mit einem schlechten Unterricht gesehen und in einigen Fällen (3mal) auch mit einer mangelnden Tiefe begründet, die die häufige Wieder-

⁵⁶ Insgesamt 5 Personen gaben bei den Fragen 1. und 2. an, dass sie gerade die Behandlung des Themas in vielen verschiedenen Fächern als interessant empfunden hätten.

holung erst langweilig machte.

„Das Thema NS wurde einmal behandelt, allerdings hatte man zu diesem Zeitpunkt das Gefühl es wäre die x-te Wiederholung der gleichen Fakten und Daten. Es wurde nicht weiter in die Tiefe gegangen“ (2b/23)

Einige antworteten, dass ihnen das Thema Nationalsozialismus deshalb zu ausführlich behandelt wurde, weil so andere Themen vernachlässigt wurden, diese Aussage ist also nur bedingt eine Kritik an der ausführlichen Thematisierung des Nationalsozialismus (6mal).

„In der Mittelstufe wurde insbesondere die Nazizeit sehr ausführlich behandelt, insgesamt 2 Schuljahre! lang, weswegen andere für mich interessante und wichtige historische Themen nur sehr kurz oder gar nicht behandelt wurden. Zudem war meine Klasse dadurch nicht mehr in der Lage das Thema mit dem nötigen Ernst zu bearbeiten.“ (1/93)

In einigen Fällen wurde die Kritik aber auch nicht näher erläutert, sondern nur mit dem persönlichen Desinteresse oder Unwillen begründet (3mal), z.B. „Für meinen Geschmack zu ausführlich“ (2a/136).

Strukturelle Probleme oder Erklärungen:

Diese Kategorie fasst die Antworten zusammen, die strukturelle Ursachen für eine Unzufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht benennen. Dazu zählen sowohl Schul- oder Unterrichtsformen, als auch häufige Lehrerwechsel. Der Unterrichtsausfall durch Krankheit/Abwesenheit einzelner Lehrer wurde allerdings der Kategorie Lehrer_in zugeordnet, weil das immer als eher individuelles Problem benannt wurde.⁵⁷

Bei Frage 1.) begründeten 25 Personen Mängel beim Geschichtsunterricht strukturell. 9 Personen nannten häufige Lehrerwechsel als Problem für den Unterricht. Dreimal wurde die Klassengröße als Problem (bei großer Klasse) oder als Vorteil (bei kleiner Kursgröße) benannt. 5mal wurde auf die Schulform eingegangen, wenn es etwa um die Motivation der Schüler_innen ging (z. B. sei die Motivation am Abendgymnasium höher gewesen (1/63)).

6 Befragte beurteilen fächerübergreifenden Unterricht im Sinne von Zusammenfassung verschiedener Fächer als eher negativ, weil der Geschichtsunterricht so zu kurz kam (das wurde in einzelnen Fällen mit der Schwerpunktsetzung durch Lehrende begründet (1/63)), in einem Fall wurde darauf hingewiesen, dass das sowohl langweilig als auch besonders interessant sein konnte.⁵⁸

Persönlich

Diese Kategorie wurde für die Antworten gebildet, bei denen die Unzufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht mit dem individuellen Desinteresse am Geschichtsunterricht begründet wurde. Dieses Desinteresse wurde teilweise noch weiter erläutert, wie etwa durch mangelndes Interesse an behandelten Themen oder der Unzufriedenheit mit der Lehrkraft. Eine gesonderte Kategorie rechtfertigt sich aber dadurch, dass die Befragten eben nicht nur auf äußere Ursachen verwiesen, sondern auf sich selbst.

⁵⁷ Dass die Kategorie Lehrplan unter Themen/Zeit/Umfang angeführt wurde, hängt damit zusammen, dass die Kritik in der Regel als Begründung für die Unzufriedenheit mit der Gewichtung einzelner Themen angeführt wurde.

⁵⁸ Bei Frage 2a) und b) fiel diese Kategorie weg, weil es spezifisch um das Thema Nationalsozialismus ging und allgemeinere Ursachen hier kaum thematisiert wurden.

Unter Frage 1.) äußerten sich 22 Personen dahingehend. Bei Frage 2.) spielte das kaum noch eine Rolle. Die Unzufriedenheit wurde bei Frage 2.a) zweimal mit persönlichem Desinteresse begründet, z. B.: „Außerdem zählte Geschichte nicht zu meinen Lieblingsfächern.“ (2a/284) Bei Frage 2.b) wurden dieser Kategorie 2 Antworten zugeordnet. Beide sahen die Ursache für das eigene gestiegene Interesse jeweils im eigenen Alter.

„Sehr guter engagierter Lehrer, das Thema wurde vielleicht ein wenig zu schnell durchgepeitscht, hinzu kommt, dass mit zunehmendem Alter auch mehr Interesse auf meiner Seite bestanden hat“ (2b/158)

Bezug zu Aktuellem

Hier wurde kritisiert, dass kein aktueller Bezug hergestellt wurde, oder positiv hervorgehoben, dass der Unterricht dadurch interessanter war. Dazu gehörte auch, dass es als nicht zufriedenstellend wahrgenommen wurde, dass die NS-Geschichte als abgeschlossen dargestellt und behandelt wurde.

„Es schien eben wie ein Ereignis, dass in der Vergangenheit war und abgeschlossen ist.“ (2a/215)

Insgesamt ist allerdings zu sagen, dass Antworten in dieser Kategorie vor Beginn der Auswertung häufiger erwartet wurden. An dieser Stelle sei aber schon angemerkt, dass die Antwort unter Frage 5.) nach Änderungsvorschlägen häufiger fiel, der Bezug zum Aktuellen folglich insgesamt von mehr Befragten als wichtig erachtet wurde.

Bei diesen beiden Fragen wurde der aktuelle Bezug bei Frage 1.) 8mal, bei Frage 2.a) 2mal und bei Frage 2.b) 4mal gefordert oder gut geheißen.

Schule nicht in Deutschland besucht

Insgesamt 6 Personen antworteten, dass sie nicht in Deutschland zur Schule gegangen seien, allerdings müssten es vermutlich mehr Personen sein, bei denen das der Fall ist (insgesamt aber vermutlich nur ca. 15-20, zumindest leben knapp 20 Befragte nicht länger als 10 Jahre in Deutschland (vgl. Frage 10.)). Ohne weitere Analyse ist aber unklar, ob in diesen Fällen einfach keine weiteren Angaben gemacht wurden, oder ob Antworten gegeben wurden, aus denen das nur nicht hervorgeht.⁵⁹

⁵⁹ Eine Person betonte, dass sie in der ehemaligen DDR zur Schule gegangen sei, und der Unterricht sei dadurch beeinflusst gewesen (die Person gibt an, 2004 Abitur gemacht zu haben) (2b/198). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass mögliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland nicht untersucht wurden.

Frage 5.) Welche Änderungsvorschläge würden Sie Ihren Lehrenden nachträglich betrachtet machen? Was würden Sie als LehrerIn anders machen? Warum?

Zunächst einmal ist festzustellen, dass diese Frage von extrem vielen Befragten beantwortet wurde, und das in vielen Fällen auch sehr ausführlich. Von 321 Befragten antworteten nur 26 nicht, damit ist diese Frage die am häufigsten beantwortete bzw. erläuterte.

Keine Änderungsvorschläge

„Keine Änderungsvorschläge“ wurde als eigene Kategorie gefasst, weil das in einigen Fällen noch damit begründet wurde, dass man mit dem Unterricht zufrieden gewesen sei. Insgesamt sagten 26 Personen, dass sie keine Änderungsvorschläge hätten.

Ansonsten spiegeln die Änderungsvorschläge im Wesentlichen wider, was sich schon bei den Fragen 1.) und 2.) als Merkmale für die Zufriedenheit zeigte. Daher wurden hier überwiegend die gleichen Kategorien beibehalten.

Vielseitigkeit/Methoden/Unterrichtsgestaltung

140 Personen gaben an, dass der Unterricht vielseitiger und interessanter gestaltet werden müsse. Am häufigsten wurden genannt: Filme, Zeitzeugengespräche, Besuche von Museen/Gedenkstätten und die Verwendung von Bildmaterial.⁶⁰

Auch hier wurde in einigen Fällen betont, dass Filme, aber auch Methoden nicht als einzige Quelle bzw. Herangehensweise dienen und den Unterricht nicht „ersetzen“ dürfen.

In fünf Fällen wurde die Auseinandersetzung mit der *Regionalgeschichte* genannt. Dabei wurde die Bedeutung von lokalen Bezügen betont, da diese das Interesse förderten und den Unterricht veranschaulichten.

Kritik an obligatorischen Gedenkstättenbesuchen

Kritik an obligatorischen Gedenkstättenbesuchen äußerten zwei Personen. Diese Antworten weisen auf ein Problem hin, während in sehr vielen Fällen betont wird, dass Gedenkstättenbesuche als sehr wichtige Erfahrung gelten. In diesen beiden Antworten wird das auch nicht negiert, aber der Zwang wird kritisiert.

„Den Unterricht nicht strikt nach Lehrplan durchführen, sondern mehr auf die Bedürfnisse der Klasse eingehen, z.B. auf Fragen oder Interessen an bestimmten Teilaspekten. Ich würde mir auch wünschen, dass die Pflichtausflüge in ein KZ eingestellt würden und nur noch auf Wunsch des Kurses stattfinden auch mit der Option diesen zu verweigern (als Einzelperson).“ (5/93)

„Ich würde solche Themen niemals einzelne Gruppen präsentieren lassen. Der obligatorische Besuch im Mittelbau Dora oder in einem anderen KZ schafft es nicht, Jugendlichen dieses Thema nahe zu bringen. Ich ärgere mich über meine Unwissenheit und würde mir wünschen, dass GeschichtslehrerInnen bundesweit fast völlige Handlungsfreiheit gewährleistet wird, damit es (zumindest) bei dieser Thematik keine Hürden bei der Vermittlung gibt.“ (5/188)

⁶⁰ Schlüsselwörter: trocken, monoton, lebendig, anschaulich, abwechslungsreich, gut/interessant gestalteter Unterricht, Frontalunterricht, Ausflüge/Besuche, Filme, Zeitzeugen etc., didaktisch

Themen/Zeit/Umfang/Lehrplan

Dieser Kategorie wurden bei Frage 5.) insgesamt 64 Antworten zugeordnet.

Einerseits wurde die Gewichtung größerer Themenbereiche angesprochen:

Beispiele:

„Ich würde mehr Zeit für dieses sehr komplexe Thema nutzen.“ (5/5)

„Es müsste besser abgesprochen werden, wann welches Thema durchgenommen wird, damit ein Thema nicht immer wieder dran kommt, wie z.B die Französische Revolution und andere Themen, wie z.B die Nachkriegszeit kaum behandelt werden.“ (5/6)

„Ich würde überhaupt das Thema ansprechen (im Gegensatz zu meinem Lehrer) ansonsten weiß ich es nicht, ich studiere auch nicht Lehramt.“

Andererseits wurde auch angemerkt, dass bestimmte Inhalte zum Thema Nationalsozialismus anders gewichtet werden sollten, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Ich hätte es besser gefunden, wenn wir mehr Zeit zur Besprechung der Leben von normalen Bürgern im NS-Regime gehabt hätten“ (5/15)

„Mehr auf die Verfolgten eingehen, das Thema wurde bei uns nur kurz angeschnitten, u.A. auch auf die anderen Verfolgten, nicht nur im Vordergrund Juden“ (5/48)

Diskussion/Auf Schüler_innen eingehen/Schüler_innen einbeziehen

Insgesamt 60 Personen gaben an, dass die Schüler_innen einbezogen werden müssten und stärker auf sie eingegangen werden sollte, dazu gehörte auch, mehr zu diskutieren.

„Die NS Zeit ist ein sehr spannendes Thema, dass sehr vielseitig ist. Man sollte nicht nur die bekanntesten Geschehnisse abarbeiten, man könnte das ganze Spektrum zeigen und dann die Schüler selbst bestimmen lassen, was sie am meisten interessiert und sich dann damit näher befassen, vor allem durch selbstständige Arbeit. Die Lehrer sollten den Stoff nicht vorkauen und alles fertig präsentieren.“ (5/166)

In einzelnen Antworten wurde betont, dass Diskussionen zwar als sinnvoll gelten, allerdings nur, wenn den Schüler_innen auch ein entsprechendes Wissen als Grundlage zur Verfügung steht, z. B.:

„Ich würde auf jeden Fall mein[en] Unterricht viel interessanter gestalten. Indem ich viele Bilder, Videos zeige, damit sich die Kinder es auch besser vorstellen und verstehen können. Und gerade im Geschichtsunterricht halt ich es auch für wichtig viele Ausflüge zu unternehmen. Museen besuchen, Orte an dem ein Ereignis stattgefunden hat besuchen usw. Ich habe z.B. erst nachdem Besuch in Buchenwald wirklich realisieren können, was die Menschen wirklich durchmachen mussten, davor war es nur theoretisch, vielleicht sogar auch wie eine erfundene Geschichte, weil man sich einfach nicht vorstellen konnte, dass so etwas mal wirklich geschehen ist. Wenn man den Kindern in der Mittelstufe alles verständlich erklärt und ein gutes Basiswissen anlegt, kann man sie besser auf die Oberstufe vorbereiten. Denn dann müssen Inhalte nicht nochmal wiederholt, sondern nur vertieft werden, damit man auch eine Diskussionsgrundlage hat. Ich selbst konnte meistens nicht mitdiskutieren, weil ich nicht viel Wissen hatte. Und die Diskussionen haben mir dadurch auch nichts gebracht.“ (5/122)

Bezug zu Aktuellem

Im Unterschied zu den Fragen 1.) und 2.) wurde die Bedeutung des Bezugs zum Aktuellen hier größer eingeschätzt. 20 Personen gaben an, dass ihnen der Bezug zum Aktuellen in ihrem Unterricht fehlte oder dass sie selbst im Unterricht mehr aktuelle Bezüge herstellen würden.

Verschiedene Perspektiven

In diesen Antworten wird der Wunsch geäußert, dass das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln behandelt werden sollte. Nicht immer geht daraus hervor, welche Perspektiven damit gemeint sind, klar wird nur, dass eine einseitige Darstellung unerwünscht ist und unterschiedliche Ebenen betrachtet werden sollen. Das wird insgesamt 11mal geäußert.

„Ich würde versuchen, das Thema aus allen vertretbaren Perspektiven zu betrachten und es gleichzeitig nicht so ausführlich machen, dass die Schüler davon gelangweilt sind, weil es unendlich oft 'durchgekauft' wurde. Außerdem würde ich versuchen, die Auseinandersetzung aktiv zu gestalten, allerdings nicht so aktiv wie in 'Die Welle'.“ (5/117)

„Ich würde auch mal andere Seiten ansprechen, d.h. die religiöse, welche wir in einer unserer Vorlesungen betrachtet haben. Man sollte versuchen alle möglichen Blickwinkel auf das Thema zu bieten, damit sich die Schüler rundum informiert fühlen.“ (5/24)

Fächerübergreifender Unterricht

Von 10 Befragten wurde gefordert, es solle mehr fächerübergreifenden Unterricht geben, allerdings wird betont, dass dieser gut aufeinander abgestimmt sein sollte.

Dazu passt, dass in Fällen, in denen dieser kritisiert wurde, die häufige Wiederholung störte.

„Das Thema NS wurde in verschiedenen Fächern behandelt, was ich an und für sich gut fand, allerdings gab es zwischen den Lehrern keine Absprache, wodurch sich viel wiederholt hat. Mir hätte eine bessere Absprache gefallen, sodass man auf dem Gelernten der unterschiedlichen Fächern aufbauen könnte und den Stoff besser verknüpfen könnte.“ (5/185)

Bezug zur Vorlesung:

Mehrfach wurde bei der Beantwortung des Fragebogens Bezug auf die Vorlesung genommen. Das geschah teils explizit und teils implizit, indem auf Themen der Vorlesung verwiesen wurde, die die Befragten während ihrer Schulzeit nicht behandelt hatten. Auch dadurch wurden (offenbar) Wissenslücken festgestellt, zumindest ist auffällig, dass diese Themen immer wieder genannt wurden.

Hervorzuheben ist, dass die Befragten regelrecht erobert waren, bisher nichts über die antijudaistische Haltung von Martin Luther erfahren zu haben.⁶¹

Ein expliziter Bezug auf die Vorlesung, wie in den meisten der folgenden Antworten, wurde 8mal genommen:

⁶¹ In der Vorlesung wurde übrigens während der entsprechenden Sitzung gefragt, wer im Unterricht die antijudaistischen Passagen von Martin Luther behandelt hatte. Von den 300-400 anwesenden Studierenden meldeten sich drei.

„Ich bin jetzt, wo ich gesehen habe, was ich alles nicht weiß, völlig schockiert. Lehrer haben einen Bildungsauftrag. Wie kann man das alles ignorieren und uns nichts darüber erzählen? Martin Luther, Sinti & Roma, Geschichte des Antisemitismus, Nazilehrer und sooooo vieles mehr. Oberflächliches Wissen schön und gut und wichtig, aber wo bleibt der Rest?? Geschichte kann so wahnsinnig spannend sein, wenn Lehrer nur ein klein bisschen kritisches und schockierendes mit einbringen würden.“ (5/11)

„Ich würde auch mal andere Seiten ansprechen, d.h. die religiöse, welche wir in einer unserer Vorlesungen betrachtet haben. Man sollte versuchen alle möglichen Blickwinkel auf das Thema zu bieten, damit sich die Schüler rundum informiert fühlen.“ (5/24)

„Ein Änderungsvorschlag, den ich als Lehrerin auch machen würde wäre, das Thema tiefer zu behandeln. Ich würde, wie es z.B. auch im Reader steht, vermehrt Berichte jüdischer Schüler mit einfließen lassen, um mehr von den betroffenen Menschen über diese Zeit zu erfahren.“ (5/43)

„Mehr Filmmaterial: Zum Beispiel nur kurze Ausschnitte (Blitzlichter)!! Strukturierte Darstellung nach chronologischer Reihenfolge der geschehenen Handlungen /Taten ... Mehr Material das zusammenfassend einen Überblick über wichtige Daten und Fakten liefert.“ (5/87)

„Es ist ein sehr spannendes und mitreißendes Thema, das alle betrifft und uns zwangsläufig auch irgendwie unsympathisch ist. Es ist daher wichtig viele Hintergründe (so wie sie uns in der Vorlesung aufgezeigt werden) zu erfahren und zu vermitteln, dass es das irgendwie schon vorher gab. Dann braucht man natürlich auch eine gewisse Nähe zum Thema, die mit der vielfältig angebotenen Literatur oder dem Besuch eines KZ o.Ä. hergestellt werden kann. Ich würde auf alle Fälle vermeiden, dass die Unterrichtseinheit zu trocken wird, dadurch entsteht Distanz und Desinteresse.“ (5/127)

„Auch pädagogische Sichten der NS-Zeit miteinbeziehen, wie jetzt in der Vorlesung“ (5/150)

„Ich finde Lehrer sollten einfach mehr Zusatzinformationen einbringen und sich nicht strikt an den Lehrplan und das Lehrbuch halten. Ähnliches wie Dr. Ortmeys Blitzlichter hätte ich mir damals schon gewünscht. Ich hätte das Thema gerne ausführlicher behandelt, beispielsweise Judenverfolgung in unserer Nähe und nicht nur allgemein in Deutschland. Daher finde ich Dr. Ortmeys Vorlesung so interessant. Es werden Fakten und Daten aus Frankfurt und Umgebung genannt, somit kommt man dem Thema näher finde ich.“ (5/165)

„Mir ist im Laufe des Seminars aufgefallen, dass ich kaum etwas über die Judenverfolgung in der Geschichte wusste, so war mir z.B. ganz neu, dass auch Martin Luther kein großer Freund der Juden war. Vielleicht sollte man da mehr Zeit investieren in der Schule.“ (5/282)

„viel mehr Bezüge zu Zeitzeugen wie es in dieser Vorlesung der Fall ist. Des Weiteren nicht die NS-Zeit in Referaten von Schülern abhandeln und man sollten in Geschichte schon bis zum Mauerfall kommen und nicht immer aufgrund des Lehrplans unter Zeitdruck stehen.“ (5/283)

„Ich war in der Vorlesung sehr überrascht über die Textpassagen Martin Luther's bzgl. der Juden und zugleich schon ein wenig enttäuscht, dass dieser Umstand nie in der Schule erwähnt wurde. Dies sollte zumindest im Religionsunterricht angesprochen werden, denn ich erachte es für sehr wichtig: Martin Luther ist der Lehrer und Urheber der Reformation. Durch seinen Einfluss kam es zur Kirchenspaltung. Die Nationalsozialisten propagierten seine Textpassagen und nutzten sie zu ihren Vorteilen aus. Die Textpassagen eines der wichtigsten Persönlichkeiten der Geschichte und Religion. Er steht für Glaubhaftigkeit! Und wenn ein Mann Gottes gegen die Juden hetzt, da muss was wahres dran sein.....“ (5/287)

Die folgenden Themen wurden unter Verweis auf die Vorlesung⁶² genannt und sollten laut den Befragten im Unterricht behandelt werden: Martin Luther (11mal), Andere Verfolgte (5mal) (davon 3mal Sinti und Roma), Geschichte des Antisemitismus (2mal), Platon (1mal)⁶³.

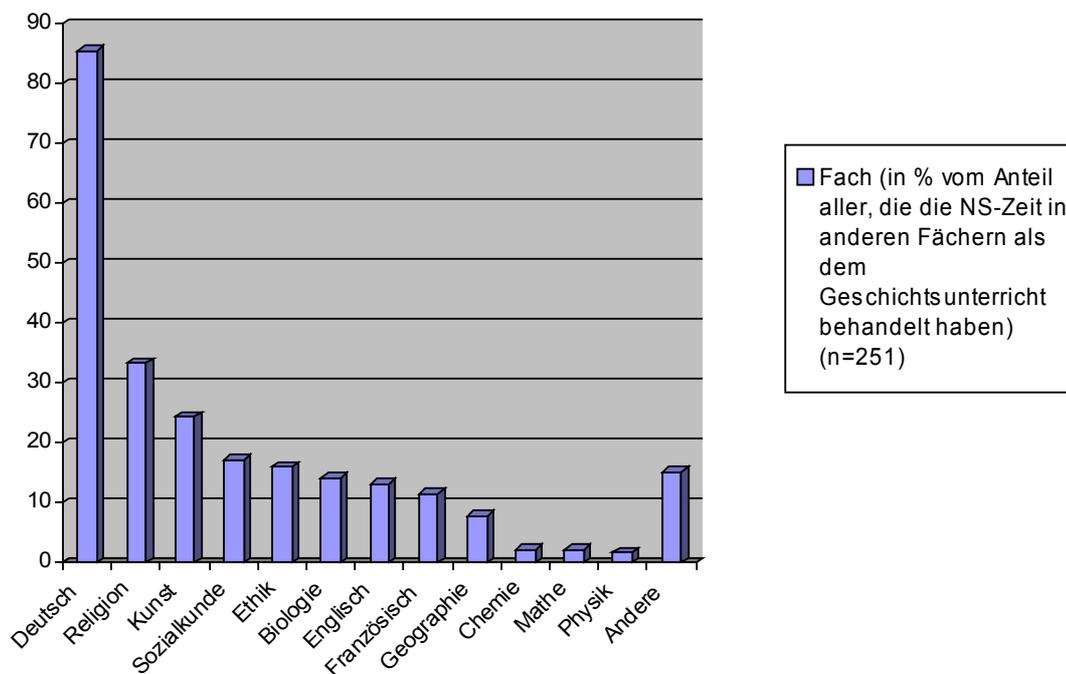
⁶² Oder der Bezug zur Vorlesung war implizit, wenn es um Themen ging, die in der Vorlesung behandelt wurde, wie Antijudaismus bei Luther oder Sinti und Roma.

⁶³ Im Kontext der Vorlesung über nationalsozialistischen Euthanasie-Verbrechen wurde u. a. auf Platon und dessen Selektionsgedanken hingewiesen.

8.1.2. Andere Fächer als der Geschichtsunterricht

Im Folgenden wird ein Überblick über die verschiedenen Fächer gegeben, in denen der Nationalsozialismus außerhalb des Geschichtsunterrichts thematisiert wurde. Dass der Deutschunterricht das meistgenannte Fach ist, war zu erwarten. Die Häufigkeit, mit der das Thema in anderen Fächern behandelt wurde, ist der unten angeführten Graphik zu entnehmen. Was im jeweiligen Unterricht im Einzelnen behandelt wurde, kann den weiteren Ausführungen entnommen werden. Eine weitergehende Interpretation für die einzelnen Fächer kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.

Fächer in denen die NS-Zeit behandelt wurde



Frage 3.) Wurde das Thema NS auch in anderen Fächern außer dem Geschichtsunterricht behandelt? Falls ja, in welchem Fach? Wie ausführlich wurde das Thema behandelt? Wie zufrieden waren sie damit?

Den Fragen nach einzelnen Fächern wurde die Frage voran gestellt, ob das Thema Nationalsozialismus überhaupt in anderen Fächern behandelt wurde. 77,3 % gaben an, dass das der Fall war, 16,6 % verneinten das und weitere 6,1 % konnten sich daran nicht mehr erinnern. Wer die Frage bejaht hatte, wurde einzelne Fächer abgefragt, für die jeweils nochmal angegeben werden kann-

te, ob das Thema in diesem Fach behandelt wurde und wie die Zufriedenheit und die Ausführlichkeit waren.

Unter den „anderen Fächern“ wurde die NS-Zeit am häufigsten im Deutschunterricht behandelt. Mit 85,5% derjenigen, die das Thema in anderen Fächern behandelten, ist der Deutschunterricht nach dem Geschichtsunterricht *das* Fach in dem der NS Thema ist.

Hier ein Überblick⁶⁴ über die Thematisierung in anderen Fächern. Inwiefern das Thema jeweils behandelt wurde, wird im Folgenden noch erläutert.

Frage 3.a) Deutsch

Von den insgesamt 251 Personen, die den Nationalsozialismus im Deutschunterricht behandelten, gaben 73 Befragte keine weiteren Erläuterungen dazu ab. Aus den 180 ausführlicheren Antworten geht Folgendes hervor:

Die Mehrheit behandelte das Thema im Zusammenhang mit Lektüren, wobei sich nicht alle an die konkreten Titel erinnerten. Das gilt insbesondere für behandelte Lyrik. Als Titel wurden hier nur je einmal die 'Todesfuge' von Paul Celan und die 'Hitler-Choräle' von Berthold Brecht angegeben.

Insgesamt gaben 115 Personen explizit an, dass sie im Unterricht Bücher/Literatur und/oder Lyrik (33mal) zum Thema Nationalsozialismus gelesen haben.

An konkrete Titel erinnern sich dabei nur 53 Personen. Diese Titel werden im Folgenden nach Häufigkeit aufgelistet, wobei anzumerken ist, dass nicht alle Titel etwas mit der NS-Zeit zu tun haben, wie etwa 'Die Judenbuche' von Annette von Droste-Hülshoff, das erstmals bereits 1842 erschienen ist:

Die am häufigsten genannten Titel der Schullektüren waren: *Das Tagebuch der Anne Frank* (18mal), *Der Vorleser* (14mal), *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* (10mal), *Damals war es Friedrich* (8mal), *Die Welle* (6mal) und *Jakob der Lügner* (6mal).⁶⁵

In 17 Fällen wurden keine Angaben zur behandelten Literatur gemacht, sondern Autoren genannt, darunter Bertolt Brecht mit 10 Nennungen, Thomas Mann mit 2 Nennungen, und je einmal genannt wurden: Rose Ausländer, Erich Kästner, Wolfgang Borchert, Frank Kafka und Sigmund Freud.

Neben der behandelten Literatur wurden aber auch andere Themen als Gegenstand des Unterrichts benannt, darunter nach Häufigkeit: Literatur in der NS-Zeit (11mal), Bücherverbrennung (7mal), Exilliteratur (6mal), NS-Texte/NS-Rhetorik, z.B. Reden Goebbels (5mal), Verfolgte/verbotene Autoren (5mal), Judenverfolgung (3mal) (2mal in Zusammenhang mit Tagebuch der Anne Frank genannt), Schuldfrage (3mal) (2mal 'Kollektivschuld' im Zusammenhang mit 'Der

⁶⁴ Deutsch: 85,5 %; Religion: 33,3 %; Kunstunterricht: 24,4 %; Sozialkunde: 17,1 %; Ethik: 16,1 %, Biologie: 14,2 %, Englisch: 13,2 %, Französisch: 11,6 %, Geographie: 7,9 %, Chemie: 2,2 %, Mathematik: 2,2 %, Physik 1,8 %, Andere: 15,3 % (13mal = Politik und Wirtschaft o. ä.)

⁶⁵ Weitere genannte Titel: *Die Judenbuche* (4mal), *Das siebte Kreuz* (3mal), *Jugend ohne Gott* (2mal), *Andorra* (2mal) und je einmal: *Dann eben mit Gewalt*, *Wir Kinder aus Nummer 67*, *Mephisto (Thomas Mann)*, *Der Pianist*, *Malka Mai*, *Die Brücke*, *Der gelbe Vogel*, *Wir waren dabei*, *Das Mädchenorchester in Auschwitz*, *Der Hauptmann von Köpenick*.

Vorleser' und einmal 'Zweite Schuld'), Trümmerliteratur (3mal).⁶⁶

Sieben Personen erinnerten sich daran Filme gesehen zu haben; dabei handelt es sich, sofern Titel angegeben wurden in der Regel um Literaturverfilmungen: ('Der Vorleser': 2mal und je einmal: 'Das Tagebuch der Anne Frank'; 'Sophie Scholl'; 'Die Welle')

Vereinzelt fanden im Rahmen des Deutschunterrichts auch andere Aktivitäten statt. So wurden in zwei Fällen das KZ Buchenwald und einmal das Anne-Frank-Haus besucht. Zwei weitere Personen schreiben darüber hinaus, dass Gedenktage abgehalten wurden, allerdings geht aus den Antworten nichts Näheres hervor.

Frage 3.b) Religion

Von insgesamt 82 Personen, die das Thema Nationalsozialismus im Religionsunterricht behandelten, erläuterten dies 65, die übrigen 17 Personen machten keine Angaben. Dietrich Bonhoeffer wurde dabei am häufigsten thematisiert (1mal), aber auch die Rolle der Kirche im NS (14mal). Weitere Themen sind der Folgenden Aufzählung zu entnehmen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mehrheitlich Themen mit unmittelbarem Bezug zum Fach genannt wurden, darüber hinaus aber auch allgemeinere, wie Widerstand, Holocaust und Judenverfolgung oder die Schuldfrage.

Auch hier erinnerten sich 6 Personen daran Filme gesehen zu haben (genannte Titel: 'Schindlers Liste': 2mal; 'Die letzten Tage der Sophie Scholl': einmal).

Behandelte Themen waren zum einen Figuren des christlichen Widerstands, wobei vor allem Dietrich Bonhoeffer (17mal) Thema war. Je einmal wurden auch Kardinal von Galen und Maximilian Kolbe genannt. 10 Personen gaben an, über Widerstand im Nationalsozialismus gesprochen zu haben, darunter waren zwei, die explizit kirchlichen Widerstand nannten. Des Weiteren wurde von 2 Personen die Bekennende Kirche behandelt und 14 hatten die Kirche im Nationalsozialismus als Thema. Von 5 Befragten wurde Moral im Nationalsozialismus als Gegenstand des Unterrichts benannt und von vier weiteren Eugenik/Euthanasie.⁶⁷

Offenbar fanden im Rahmen des Religionsunterrichts relativ häufig andere Aktivitäten zum Thema statt. So wurde zweimal der Besuch von Hadamar erwähnt, einmal eine Studienfahrt nach Krakau und Auschwitz und in einem anderen Fall eine Exkursion in die Wiesbadener Synagoge im Zusammenhang mit der NS-Zeit unternommen. Darüber hinaus erwähnten zwei Personen, dass im Unterricht Zeitzeugengespräche stattfanden bzw. stattfinden sollten, denn in einem Fall fiel dieses angeblich zum Bedauern der ganzen Klasse aufgrund von Krankheit aus. (3b/314).

⁶⁶ Nur je einmal wurden folgende Themen genannt: Nachkriegsliteratur (wenn es als Thema und nicht als gelesene Literatur angegeben wurde), Deutschlandlied, Horst-Wessel-Lied, Schule im NS, Sophie Scholl, Kardinal von Galen.

⁶⁷ Weitere Themen waren: Judenverfolgung/Judenvernichtung/Holocaust (3mal), Schuldfrage (3mal), Theodizee-Frage (2mal) und je einmal Vernichtungslager und „Reichskristallnacht“.

Frage 3.c) Ethik

Zum Ethikunterricht machten 35 der 42 Personen, die das Thema Nationalsozialismus behandelten nähere Angaben, und nannten die im Folgenden angegebenen Themen: NS-Moral (6mal), Euthanasie (3mal), Nürnberger Prozesse (2mal), Milgram-Experiment (Autorität) (2mal), NS-Führung (Hitler; Göring; Dr. Mengele) (2mal).⁶⁸

Auch im Ethikunterricht wurden Filme geschaut, je einmal die folgenden Titel: *Das Experiment* (in Zusammenhang mit Milgram-Experiment), *Die weiße Rose*; *Die Welle*. In einem Fall fand auch ein Zeitzeugengespräch im Unterricht statt.

Für die Fälle, in denen keine konkreten Themen genannt wurden, gilt, dass das Thema gelegentlich am Rande behandelt wurde bzw. dass Bezüge zu anderen Themen hergestellt wurden, allerdings ohne nähere Erläuterung.

3. d) Sozialkundeunterricht

44 Personen gaben an, das Thema Nationalsozialismus im Sozialkundeunterricht behandelt zu haben. Davon erläuterten das 32, die restlichen 12 machten keine näheren Angaben.

Insgesamt ist zu sagen, dass das Thema mehrheitlich offenbar in Zusammenhang mit verschiedenen Themen immer wieder einmal am Rande behandelt wurde, allerdings ohne dass diese konkret benannt wurden.

„Der NS war zwar nicht direkt ein eigenständiges Thema, aber er wurde bei verschiedenen anderen Themen immer wieder aufgegriffen.“ (3d/223)

Die Themen, die benannt wurden, fanden nur einzeln Erwähnung, wie: NPD-Verbot (3d/314), Nazis heute (3d/287), Vergleich mit der DDR (3d/16), Kalter Krieg (3d/26), psychische und körperliche Schäden der Opfer des NS (3d/251).

Hervorzuheben ist, dass in zwei Fällen der persönliche Bezug des Lehrers erwähnt wurde, was offenbar immer wieder Anlass für die Thematisierung war. In einem der Fälle bezog sich der Lehrer mehrfach auf die Nazi-Vergangenheit seines eigenen Vaters, verbunden mit dem moralischen Appell, nicht so zu handeln.

„Hier wurde das Thema auch nur kurz angeschnitten, da unser Lehrer einen Nazi als Vater hatte und er sehr unzufrieden damit war. Er mahnte uns immer, nicht so "dumm" zu denken.“ (3d/162)

Die Zufriedenheit und Ausführlichkeit, mit der das Thema behandelt wurde, wurde von dieser Person jeweils mit 4 bewertet.

In einem anderen Fall spielte es eine Rolle, dass der Lehrer die NS-Zeit selbst noch als Kind miterlebt hatte. (3d/255)

⁶⁸ Je einmal wurden genannt: Judentum, Geschichte des Antisemitismus, Religionsfreiheit, Schuldfrage, Sozialdarwinismus, Bücherverbrennung, Umgang mit den damaligen Akteuren, Widerstand, Tyrannenmord.

3. e) Kunst

Im Falle des Kunstunterrichts erläuterten 52 der 59 Personen, die das Thema Nationalsozialismus behandelten, ihre Angabe und nannten interessanterweise fast alle konkrete Themen:

20mal waren „Entartete Kunst“ und verfolgte Künstler Gegenstand des Unterrichts. 10mal wurde der Nationalsozialismus im Kontext von Bildanalysen thematisiert. Die NS-Ästhetik (u.a. Architektur; NS-Ideale) war 7mal Thema. 6mal wurde als Thema nur sehr allgemein Kunst in der NS-Zeit genannt (als eigene Kategorie, weil nicht genauer erläutert wurde, um was es ging) und viermal ging es um Propaganda.⁶⁹

3. f) Englisch

Von den 30 Personen, die NS-Zeit im Englischunterricht behandelten, machten nur 4 keine näheren Angaben. Wobei 7 Personen angaben, das Thema nur kurz behandelt zu haben, ohne zu erläutern, inwiefern. Benannt wurden ansonsten die folgenden Themen:

Die Welle/The Wave (4mal), der NS als Thema im Kontext von Dystopien/Utopien (meist 1984) (4mal) oder im Kontext von Rassismus/Ausgrenzung (3mal), die Rolle von GB und den USA im Zweiten Weltkrieg (2mal), *When Hitler Stole The Pink Rabbit* (einmal).

Zwei Befragte schilderten ihre Erfahrungen beim Schüleraustausch in GB oder den USA, als Deutsche und Nazi identifiziert worden zu sein.

3. g) Französisch

Insgesamt gaben 29 Befragte an, die NS-Zeit im Französischunterricht behandelt zu haben, 27 erläuterten dies. Dazu ist zu sagen, dass das Thema in vielen Fällen im Zusammenhang mit Lektüren (insgesamt = 18mal) Erwähnung fand. Am eindrücklichsten muss dabei *Au revoir les enfants* gewesen sein, das 8mal genannt wurde (7mal gelesen, einmal Theaterstück und 2mal Film (einmal zusätzlich zur Lektüre)).

Als Titel wurden sonst nur je einmal genannt: *Malle Modiano: Lacombe Lucien* und *Le Secret*.

Darüber hinaus wurden 8mal verschiedene Themen im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Verhältnis von Deutschland und Frankreich genannt, darunter: Kollaboration/Vichy (3mal), Besetzung Frankreichs (2mal), Allgemein Zweiter Weltkrieg (2mal) und einmal die deutsch- französischen Beziehungen.

3. h) Biologie

Vergleichsweise oft wurde das Thema im Biologie Unterricht behandelt (32mal mit 29 Erläuterungen).

⁶⁹ Zwei Personen erwähnten, dass sie selbst ein Bild zum Thema Nationalsozialismus malen sollten.

Sieben Studierende gaben an, dass das Thema nur angeschnitten wurde. Im Zusammenhang mit der Erblehre wurden die Themen Eugenik und Rassentheorie in 11 Fällen aufgenommen, zusätzlich gaben weitere 9 Personen an, sich mit dem Sozialdarwinismus befasst zu haben. Sieben Befragte sprachen im Unterricht über medizinische Experimente der Nazis und in diesem Zuge über Dr. Mengele.

3. i) Geographie

18 Personen gaben an, die NS-Zeit im Geographieunterricht angesprochen zu haben, was 15 erläuterten. 7 Personen gaben an, das Thema eher am Rande behandelt zu haben. Es wurde im Unterricht über die Grenzen und territoriale Verschiebungen im Zuge des Zweiten Weltkriegs gesprochen bzw. es ging um die in den Krieg involvierten Länder (3mal).

3. j-l) Physik, Chemie und Mathematik

In all diesen Fächern wurde die NS-Zeit nur von einzelnen Befragten (je 5-6 Personen) angesprochen. In allen Fächern ging es um verfolgte Wissenschaftler. Darüber hinaus wurde im Physikunterricht über die V2-Rakete gesprochen. Im Chemieunterricht ging es um Zyklon B/Vergasung und auch allgemeiner um Experimente (einmal, um welche Experimente es sich handelte, geht aus der Antwort nicht hervor).

Im Mathematikunterricht wurde in einem Fall über eine Rechenaufgabe aus NS-Mathematikbüchern gesprochen und in einem anderen Fall erfolgte anlässlich eines Gedenktages ein nicht näher benannter Exkurs durch die Lehrerin.

3. m) Andere Fächer

Insgesamt gaben zwar 35 Personen an, die NS-Zeit noch in anderen als den genannten Fächern thematisiert zu haben, allerdings ist das insofern zu relativieren, als 13 Befragte angaben, dies im Fach Politik bzw. Politik und Wirtschaft getan zu haben. Von anderen Befragten wurde dieses unter Sozialkunde gezählt. Letztlich muss man an dieser Stelle sagen, dass die Fragestellung wenig sinnvoll oder zumindest unklar war, weil das gemeinte Fach in vielen Fällen nicht mehr Sozialkunde heißt.

Eine Person gab außerdem an, das Thema in Erdkunde behandelt zu haben, was sinnvollerweise dem Fach Geographie hätte zugeordnet werden können – ein ähnliches Problem.

Hervorzuheben ist, dass das Thema immerhin 7mal auch im Musikunterricht durchgenommen wurde. Als Themen wurden hier Komponisten, Lieder, Hymnen oder Zensur genannt.

Ansonsten wurden folgende weitere Fächer genannt: Spanisch (3mal, dabei 2mal Franco als Thema genannt), Pädagogik (3mal), Psychologie (2mal) und je einmal: Italienisch (Thema: Faschismus), Niederländisch, Polnisch und Sport. Einmal wurde als Wahlpflichtfach noch das Projekt 'Schule ohne Rassismus' erwähnt.

8.1.3. Die Zeit nach 1945 im Unterricht

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Nachkriegsgeschichte unter Bezug auf den Nationalsozialismus zwar von knapp zwei Dritteln behandelt wurde (zumindest kann dieser Teil der Befragten sich daran erinnern). Zieht man jedoch diejenigen davon ab, die diese Angabe gar nicht erläuterten, kein spezielles Thema benannten oder angaben, dass das Thema ohnehin nur kurz angeschnitten wurde, bleiben noch 35,2 % (112), die Themen benannten. Ein Großteil gab aber auch dabei nur an, dass die Nachkriegszeit in irgendeiner Weise behandelt wurde (36mal) oder auch Nachkriegsliteratur (12mal), Wiederaufbau (12mal) oder Trümmerfrauen (6mal).

Neben der allgemeineren Politik der Alliierten wurden auch Entnazifizierung (26mal) und die strafrechtlichen Konsequenzen für die Täter_innen (36mal) thematisiert. Unklar bleibt in fast allen Fällen, mit welchem Ergebnis Fragen der Entnazifizierung behandelt wurde, also ob dieser Prozess als eher erfolgreich oder nicht beschrieben wurden, allerdings fällt auf, dass nur in wenigen Fällen die Opfer thematisiert wurden (insgesamt nur 7 mal). Entschädigung als Thema wurde überhaupt nur ein einziges Mal genannt.

Hier zeigt sich ein weiteres Merkmal der opferidentifizierten Erinnerung. Die Opfer werden zwar in ihrem Leiden wahrgenommen, aber Konsequenzen jenseits des Erinnerns bleiben außen vor. Denn das würde eine nachhaltigere Auseinandersetzung mit den Täter_innen bedeuten. Das gilt insbesondere für die materiellen Vorteile, die die deutsche Gesellschaft aus der Enteignung der Verfolgten und der geleisteten Zwangsarbeit zog.⁷⁰ Im Folgenden die detaillierte Auswertung.

Frage 4.) Wurde die Zeit nach 1945 unter Bezug auf den NS thematisiert? Falls ja, inwiefern?

Die Frage, ob die Zeit nach 1945 im Unterricht unter Bezug auf den Nationalsozialismus thematisiert wurde, bejahten 61,6 % der Befragten, 24,9 % verneinten dies und weitere 13,4 % gaben an, das nicht zu wissen.

Die Frage, inwiefern das Thema behandelt wurde, beantworteten 17 Personen nicht, machten also keine näheren Angaben. Von den 183 Personen (57 %), die die Frage beantworteten, gaben 43 (13,4 %) an, das Thema Nationalsozialismus entsprechend behandelt zu haben, äußerten sich aber nicht zu spezifischen Themen. 27 (8,4 %) von ihnen gaben außerdem an, das Thema nur

⁷⁰ Abgesehen von der Frage, inwiefern es passend ist, von Entschädigung zu sprechen, bleibt so auch unberücksichtigt, wie schwierig es für die Opfer war, Entschädigungszahlungen zu erhalten, sofern das überhaupt gelang, wohingegen Rentenzahlungen für ehemalige Täter_innen nie zur Debatte standen.

kurz bzw. am Rande behandelt wurde.

„Es wurde eher am Rande behandelt und sehr kurz, da nicht genug Zeit zur Verfügung stand.“ (4/26)

„Teils. Komplett außer Acht wurde der NS nicht gelassen.“ (4/43)

Nachkriegszeit

36 Personen gaben an, die Nachkriegszeit behandelt zu haben. Hierbei wurde allerdings nicht spezifiziert, um welche Fragen es ging. Zu dieser Kategorie gehören auch Formulierungen wie 'Folgen des NS', dabei wird in einigen Antworten auch auf die internationalen und weltpolitischen Entwicklungen in Bezug auf Deutschland eingegangen.

„Schon durchaus detailliert von der Nachkriegszeit bis hin zur Gründung der EU...“ (4/10)

„Die Nachkriegszeit war in meinem Geschi-LK auch ein Hauptthema, was sehr ausführlich bearbeitet wurde. Wir haben es nationaler und auf internationaler Ebene behandelt.“ (4/160)

„die Folgen und Auswirkungen wurden besprochen“ (4/77)

Andere benannten konkretere Themen und Fragen, die Gegenstand des Unterrichts waren, diese werden im Folgenden angegeben und kurz erläutert.

Neben den allgemeinen Angaben, die Nachkriegszeit behandelt zu haben, gaben weitere 12 Personen an, sich mit dem Thema in Zusammenhang mit *Nachkriegsliteratur* befasst zu haben.

Ebenfalls 12 Befragte gaben als Thema den *Wiederaufbau* an und weitere 6, dass im Unterricht auf die sogenannten *Trümmerfrauen* Bezug genommen wurde (dabei kam einmal der Hinweis, dass diese verherrlichend dargestellt wurden).

Politik der Alliierten

32 Personen gaben an, sich mit der Politik der Siegermächte des Zweiten Weltkriegs in Deutschland befasst zu haben. Schlüsselworte waren hier: Alliierte, Besatzung, Aufteilung Deutschlands in Besatzungszonen und Potsdamer Konferenz.

Diese allgemeineren politischen Konsequenzen des Zweiten Weltkriegs wurden unterschieden von den unmittelbar auf die Bevölkerung zielenden Maßnahmen, wie der Entnazifizierung. Daher ergaben sich folgende Kategorien:

Strafrechtlichen Konsequenzen

Strafrechtlichen Konsequenzen für die Täter_innen, wie die Nürnberger Prozesse, wurden insgesamt 30mal als Thema genannt.

Entnazifizierung

Entnazifizierung wurde 26mal als Thema behandelt, wobei vereinzelt auch auf die entsprechenden Schwierigkeiten hingewiesen wurde.

„Die Zeit nach 1945 wurde im Geschichtsunterricht behandelt. Es wurde behandelt, was mit Deutschland geschah und was mit den Menschen, die maßgeblich an den NS-Verbrechen beteiligt waren passierte oder auch nicht passierte.“ (4/23)

„Wir haben über ehemalige NS gesprochen und wie ihre Urteile aussahen, beziehungsweise wie es manchen gelang, trotz ihrer großen Schuld, versteckt woanders zu leben. Wir haben die Nürnberger Prozesse behandelt.“ (4/243)

An dieser Stelle sei auch noch darauf hingewiesen, dass drei Personen auf die *Umerziehung* (einmal) bzw. Probleme der *Erziehung* nach 1945 hinwiesen.

„Die Zeit nach 1945 wurde im Geschichtsunterricht ebenfalls thematisiert. Es wurde besprochen was mit den NS-Verbrechern (SA, SS-Leute) geschah, wie es mit dem Schulsystem weiterging und wie die Juden nun behandelt werden.“ (4/184)⁷¹

Gesellschaftlicher und persönlicher Umgang

Der gesellschaftliche und persönliche Umgang in der unmittelbaren Nachkriegsära wurde von 22 Befragten genannt. Explizit von Schuld der Deutschen sprachen 3 Personen. Allgemeiner von Aufarbeitung/Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sprachen weitere 6 Personen.

Deutsche Teilung und Ost-Westkonflikt

23 Personen benannten als Thema die deutsche Teilung in DDR und BRD.

Den Kalten Krieg bzw. Ost-West-Konflikt nannten 9 Personen als Thema in Zusammenhang mit dem NS.

Verfolgte des NS-Regimes

Es fällt auf, dass nur in wenigen Fällen die Opfer thematisiert wurden (insgesamt nur mal)⁷². Entschädigung als Thema wurde überhaupt nur ein einziges Mal genannt.

⁷¹ Die anderen in diesem Zitat genannten Themen wurden unter den jeweiligen anderen Kategorien ebenfalls mitgezählt.

⁷² Genannte Themen im Zusammenhang mit den Verfolgten: Juden nach 1945 (3mal) und je einmal: Geschichte der Opfer, Rückkehr aus dem Exil, Zweite Schuld, Entschädigung.

8.1.4. Schulische und außerschulische Veranstaltungen und Projekte

Die Fragen nach schulischen und außerschulischen Veranstaltungen und Aktivitäten werden hier zusammen behandelt, bzw. für die außerschulischen wird vor allem im Anschluss die Auswertung angeführt, weil ähnliche Dinge genannt wurden. Allerdings gaben nur 18,5 % an, sich außerhalb der Schule an entsprechenden Aktivitäten beteiligt zu haben, was noch einmal auf die Bedeutung der Schule im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus hinweist.

Fast die Hälfte der Befragten (ca. 45%) gab an, dass es Veranstaltungen oder Projekte zum Thema Nationalsozialismus an ihrer Schule gab. Aus den Antworten geht nicht immer hervor, ob die Befragten selbst daran beteiligt waren oder ob entsprechende Projekte einfach an der Schule angeboten wurden. Die meistgenannte Aktion ist dabei der Besuch von Konzentrationslagern (59). Ebenfalls häufig fanden Veranstaltungen mit Zeitzeug_innen statt (43mal), und am dritthäufigsten waren Besuche von Ausstellungen, Museen oder Gedenkstätten (ohne KZ) (25mal).

Darüber hinaus wurden noch diverse andere Projekte genannt (zusammen 55mal), wie etwa Projekttag oder -wochen zum Thema, Gedenktage, Ausstellungen an der Schule, Vorträge oder Lesungen, Theaterprojekte oder die Beteiligung an Stolpersteinverlegungen (2mal).

Hervorzuheben wären noch, dass es sich hierbei in 12 Fällen um Projekte handelt, die sich mit der Regionalgeschichte befassen, die Palette reicht dabei von Gedenktafeln für die ehemaligen jüdischen Schüler der eigenen Schule über Stolpersteinverlegungen bis hin zu Rechercheprojekten über Juden in der eigenen Stadt.

Zweimal fanden Aktionen an der Schule statt, nachdem es Schmierereien von Nazis gab. Aktivitäten gegen Neonazis wurden bei der Frage nach außerschulischen Aktivitäten häufiger genannt (9mal).

Frage 6.) Gab es außerhalb des regulären Unterrichts während Ihrer Schulzeit schulische Veranstaltungen/Aktionen/Projekte zum Thema NS-Zeit? Wenn ja welche?

44,7 % gaben an, dass es an ihrer Schule jenseits des regulären Unterrichts Projekte, Aktionen oder Veranstaltungen zum Thema NS-Zeit gab. Etwa ebenso viele (45 %) gaben an, dass das nicht der Fall war, und weitere 10,4 %, dass sie es nicht wissen.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Fragestellung einige Schwierigkeiten birgt. Zum Einen ist es nicht eindeutig, welche Projekte als Teil des regulären Unterrichts aufgefasst werden und welche nicht, das spiegelt sich auch in den Antworten wider. So kann der Besuch eines Zeitzeugen im Unterricht sowohl als Teil des Unterrichts aufgefasst werden, als auch als eine Veranstaltung jenseits des regulären Unterrichts. Das gilt teilweise auch für die Besuche von Gedenkstätten.

Eine weitere Schwierigkeit birgt die Frage nach der eigenen Beteiligung an Projekten. Das wurde nicht immer klar beantwortet, so dass die Antworten zunächst einmal als Hinweis auf Veranstaltungen gesehen werden, die in irgendeiner Form im Kontext der Schule stattgefunden haben.

Auch bei den Gedenkstättenbesuchen wird anhand einiger Antworten klar, dass diese an der Schule organisiert wurden, die Befragten aber nicht in allen Fällen selbst daran teilgenommen haben, was sich aber auch nicht für alle Fälle eindeutig klären lässt.

Besuche von Konzentrations- und Arbeitslagern oder Vernichtungsstätten

59 Personen gaben an, dass an ihrer Schule Besuche von Konzentrations- und Arbeitslagern oder Vernichtungsstätten stattfanden. Auch hier wird in zwei Fällen kritisch angemerkt, dass die Besuche der ehemaligen Lager verpflichtend waren. (vgl. Frage 5.)

„Kinobesuche zu dem Thema, Pflichtbesuch von Auschwitz.“ (6/93)

Diese Person sagte in der Antwort auf Frage 5.) nach Änderungsvorschlägen für den Unterricht, dass sie sich wünscht, dass Pflichtausflüge in Konzentrationslager eingestellt würden und nur auf Wunsch des Kurses mit der Option auf Verweigerung angeboten werden sollten. Ähnliches zeigt sich auch in der folgenden Antwort:

„Gastvorträge in der Aula, Gedenkgarten (für die Betroffenen, die auf meiner Schule waren), AGs, Buchenwaldexkursion für alle 10. Klassen als Pflichtveranstaltung“ (6/254)

Von einer anderen Person wurde hingegen kritisiert, dass sie zwar an einer Fahrt nach Buchenwald teilnehmen konnte, diese Aktion aber gleichzeitig fragwürdig fand, weil nur eine gewisse Zahl an Schüler_innen diese Möglichkeit hatte.

„Wie bereits bei Frage 5 erwähnt, bestand die Möglichkeit, nach Buchenwald zu fahren und an einer Führung teilzunehmen. Da dies aber nicht für jeden Schüler möglich war, war ich mit dieser einzigen Möglichkeit, die uns geboten wurde, nicht zufrieden. Des Weiteren gab es in der Unterstufe einen Ausflug ins jüdische Museum in Frankfurt.“ (7/186)⁷³

Von den 59 Personen, die angaben, dass Besuche von Konzentrations- oder Arbeitslagern stattfanden, sprachen 13 nur allgemein von Lagern. Die anderen konkretisierten ihre Angabe, wie

⁷³ Diese Antwort wurde zwar bei Frage 7.) gegeben, wurde aber nachträglich zu Frage 6 verschoben, weil es sich eindeutig um schulische Aktivitäten handelt.

folgt (Mehrfachnennungen von Personen, die den Besuch von mehr als einem Lager nannten, gab es 8 Mal). Es wurden folgende Lager genannt: Buchenwald (22mal), Auschwitz (9mal) (einmal wurde dabei Birkenau genannt), Dachau (6mal), Mittelbau-Dora (4mal), Natzweiler-Struthof (2mal) und je einmal Neuengamme, Theresienstadt, Ravensbrück und Sachsenhausen.

Außerdem gaben 8 Befragte an, Hadamar besucht zu haben, wobei unterschiedliche Bezeichnungen gewählt wurden, wie Tötungslager, Gedenkstätte, Euthanasiestätte oder Vernichtungslager.

Zeitzeug_innen

43 Personen sagten, dass es Veranstaltungen mit Zeitzeug_innen an ihrer Schule oder im Rahmen schulischer Veranstaltungen gab, dazu zählen auch Angaben, wie Begegnungen mit Zeitzeugen im Rahmen von besuchten Ausstellungen außerhalb der Schule. Eine weitere Unklarheit, die bei drei Antworten deutlich wird, ist, dass Begegnungen mit Zeitzeugen offenbar nicht zwangsläufig Zusammentreffen mit den konkreten Personen meinen, so wird in zwei Fällen auf Filmaufnahmen verwiesen und in einem anderen Fall erwähnt, dass Texte von Zeitzeugen gelesen wurden (in dem Falle mit regionalem Bezug).

Abgesehen davon ist auch in anderen Fällen nicht klar, ob die Befragten selbst die Zeitzeug_innen getroffen haben oder ob sie nur davon berichten, dass diese an die Schule eingeladen wurden. Diese etwas unklaren Fälle werden aber auch deshalb mitgezählt, weil sie verdeutlichen, welche Bedeutung Zeitzeugen_innen haben, da sie offenbar großen Eindruck hinterlassen.

Was aus der Antwort ebenfalls in fast allen Fällen nicht hervorgeht, ist, um welche Zeitzeugen es sich handelt, also was diese 'bezeugen' können. Bei einigen Antworten entstand der Eindruck, dass es sich nicht um Verfolgte des NS-Regimes handelt, sondern allgemeiner um Personen, die von dieser Zeit berichten können.

Besuche von Museen, Ausstellungen oder Gedenkstätten (ohne KZs)

In 25 Fällen wurden Besuche von Museen, Ausstellungen oder Gedenkstätten (ohne KZs) genannt. Unter diese Kategorie fallen alle Besuche von Ausstellungen oder bestimmten Orten. Am häufigsten werden hier Jüdische Museen genannt. Andere besichtigte Orte sind etwa das Mahnmal zur Vernichtung der Juden in Berlin oder das Anne-Frank-Haus in Amsterdam, aber auch Ausstellungen zu verschiedenen Themen.

Projekte und Aktionen

Zusammen genommen 55 Befragte nannten die unterschiedlichsten Projekte und Aktionen, über die die folgende Aufzählung zumindest einen Überblick geben soll:

Projekttag/-wochen, Arbeitsgemeinschaften zu verschiedenen Themen, Ausstellungen und Präsentationen in der Schule, Gedenktage, Stolpersteinverlegung (2mal), Forschungs-/Rechercheprojekte zur regionalen Geschichte, Vorträge und Lesungen, Filmprojekt, Buchprojekt, Interviews, Theater, Kinobesuche (2mal), Gedenkgarten (2mal)

Festzuhalten ist, dass dabei in 12 Fällen Projekte zur *Regionalgeschichte* stattfanden. Die Antworten reichen von der Erwähnung einer Gedenktafel in der Schule für die ehemaligen jüdischen

Schüler_innen bis hin zu umfangreicheren Rechercheprojekten zu Juden in der eigenen Stadt.

Hervorzuheben ist noch, dass 2 Studierende angaben, dass Schmierereien von *Neo-Nazis* in der Schule Anstoß für Aktionen waren.

„Unsere Schulwände wurden von Neonazis mit rassistischen Parolen beschmiert. Die Wände wurden von Schülern gesäubert und es wurde für ein Schild mit der Aufschrift "Rechts ohne uns" gesammelt.“ (6/117)

„Nachdem meine Schule (Hans- und Hilde Coppi-Oberschule in Berlin Karlshorst) durch Schmierereien von Neonazis beschmutzt wurde (Hakenkreuze, etc.) gab es daraufhin, ein von der Schulleitung und Schülern organisiertes Konzert gegen Rechts in der nahen Kirche.“ (6/189)

Frage 7.) Gab es während Ihrer Schulzeit außerschulische Veranstaltungen/Aktionen/Projekte zum Thema NS-Zeit, die für Sie wichtig waren?

Diese Frage bejahten nur noch 18,5 %, fast ebenso viele (16,6 %) gaben an, das nicht zu wissen, und für die große Mehrheit (64,9 %) gab es keine relevanten Veranstaltungen/Aktionen/Projekte. Bis auf eine Person erläuterten aber alle 56 Personen ihre Angabe.

Auch bei dieser Frage gab es Schwierigkeiten bei der Beantwortung, zweimal wurden Schul- oder sogar Unterrichtsprojekte genannt, und bei einigen Antworten bleibt unklar, ob diese in der Schule stattfanden. Die Grundaussage ist allerdings klar, die Zahl der Projekte oder Veranstaltungen außerhalb der Schulen ist deutlich geringer als an den Schulen. In 5 Fällen wurde darauf hingewiesen, dass die Aktionen im Rahmen christlicher Zusammenhänge stattfanden (z. B. Firm- oder Konfirmationsunterricht oder Ministrant_innenfreizeit).

Insgesamt gibt es allerdings sehr viele Überschneidungen mit den zuvor gegebenen Antworten, insbesondere bei den KZ-Besuchen. Erwähnenswert ist, dass in neun Fällen Aktionen gegen Neo-Nazis genannt wurden.

Folgende Aktionen/Veranstaltungen wurden genannt: Besuch von Konzentrationslagern (18mal), Museen-, Ausstellungs- und Gedenkstättenbesuche (18mal), Aktionen gegen (Neo)Nazis (9mal), Zeitzeugen (9mal), andere Projekte (insbesondere Gedenktage) (14mal).

8.2. Weitere Zugänge - Der Nationalsozialismus außerhalb von Schule und Unterricht

Hier werden die weiteren Zugänge zum Wissen über die NS-Geschichte behandelt. Zunächst geht es um Begegnungen mit Zeitzeug_innen. Bei der Frage nach Zeitzeug_innen ergaben sich Schwierigkeiten, die vor allem auf generelle Probleme quantitativer Erhebungen hinweisen. Im Anschluss daran wird die Bedeutung von Gesprächen in Familie und Bekanntenkreis erörtert, wobei der Schwerpunkt auf den Erzählungen der (Ur-)Großeltern liegt. Bei der Auswertung dieser Frage zeigte sich verschiedentlich, dass insbesondere für die Thematisierung in der Familie deren Herkunft von Interesse sein kann. Das zeigte sich auch bei den vorhergehenden Befragungen, weshalb der Fragebogen um den Fragenkomplex „Herkunft“ ergänzt wurde. Hierbei handelt es sich jedoch um eine ambivalente Angelegenheit, was sich auch daran zeigte, dass dieser Fragenkomplex von einigen Befragten problematisiert wurde. Daher geht es hier weniger um eine systematische Auswertung, als um die mit diesen Fragen verbundenen Schwierigkeiten.

Die Reihenfolge, in der die Auswertungen hier vorgestellt werden, weicht von der Abfolge der Fragen im Fragebogen ab. So folgt der Herkunftsfrage die Frage nach den persönlichen und biografischen Motiven für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, denn als häufigstes Motiv wurden Rassismuserfahrungen genannt. In diesem Zusammenhang wird auf die Besonderheiten einer Rassismuskritik in Deutschland eingegangen, die stark von der NS-Vergangenheit geprägt ist.

Einen weiteren wichtigen Zugang zum Wissen über die NS-Geschichte stellen Filme und Literatur dar. Neben der Darstellung der Ergebnisse, wird es auch kurz um die pädagogische Verwendung solcher Medien gehen. Am Ende werden noch kurz drei Zugänge behandelt, deren Bedeutung für die eigene Auseinandersetzung allerdings jeweils nur sehr gering eingeschätzt wurde: das Internet, politische Veranstaltungen und eigenes politisches Engagement.

8.2.1 Begegnungen mit Zeitzeug_innen

Die Antworten im Fragebogen, die sich auf Begegnungen mit Zeitzeug_innen beziehen, zeigen, dass diese offenbar einprägsame Erlebnisse waren. Die Diskussion darum, wie es sich auswirken wird, dass in naher Zukunft keine solchen Begegnungen mehr stattfinden können, wird schon seit Jahrzehnten geführt und kann und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Klar ist, dass sich etwas ändern wird und in der pädagogischen Arbeit wohl zunehmend Quellen, wie Videoaufnahmen oder Berichte in Ton- und Textform Verwendung finden oder aber die Angehörigen der Verfolgten berichten werden. Interessanterweise haben einzelne Befragte aber auch hier schon angegeben, sie seien Zeitzeug_innen begegnet, wobei sie nur Videoaufnahmen gesehen oder sich sogar ausschließlich mit persönlichen Berichten in Textform befasst hatten. Das zeigt, dass auch solche festgehaltenen Zeugnisse Eindruck hinterlassen. Damit wird sich trotzdem etwas verändern - inwiefern wird sich zeigen.

Bei der Auswertung der Fragen nach Begegnungen mit Zeitzeug_innen ergaben sich einige Schwierigkeiten, die sich teilweise aus der Fragestellung ergaben, vor allem aber auf die Probleme quantitativer Forschung verweisen. In der folgenden zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse werden diese Probleme thematisiert. Trotz aller Schwierigkeiten lässt sich sagen, dass die Häufigkeit der Begegnungen mit Verfolgten unterschiedlicher Gruppen in etwa widerspiegelt, wie stark diese auch sonst in den Erinnerungsdiskursen vorkommen. Bemerkenswert ist, dass die Schule der zentrale Ort ist, der Begegnungen mit Zeitzeug_innen ermöglichte.⁷⁴

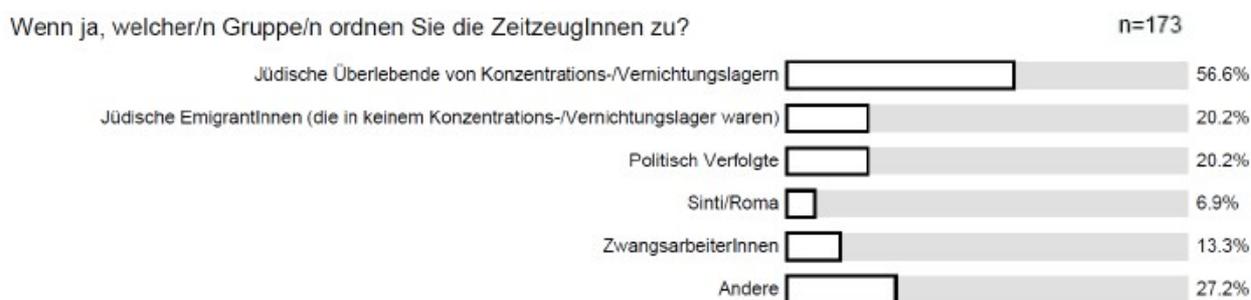
⁷⁴ Bei Frage 2 b) gab eine Befragte an, in den 3 Jahren Oberstufe bei einer sehr engagierten Lehrerin seien 10 Zeitzeug_innen in den Unterricht gekommen. (2b/162)

Frage 8.) Welche vom NS Regime verfolgten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen haben Sie bisher kennengelernt? Falls Sie jemanden kennen gelernt haben, wen und in welchem Kontext?

Zusammenfassung und Probleme quantitativer Forschung⁷⁵

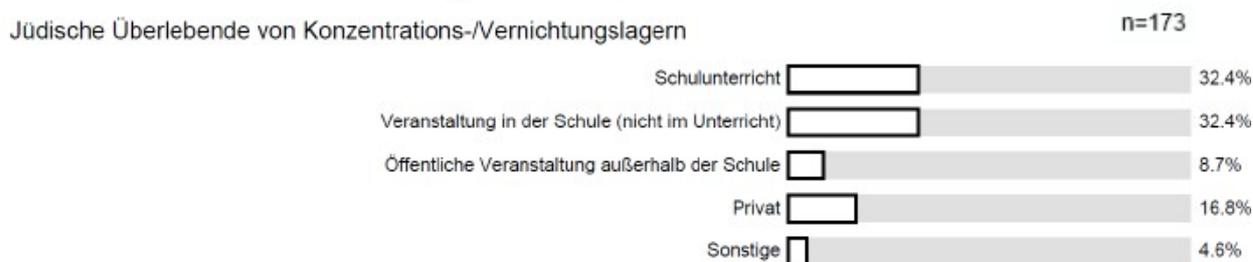
Fast die Hälfte der Befragten (45,5 %) gab an vom NS-Regime verfolgte Zeitzeug_innen kennengelernt zu haben. Von diesen Personen wiederum gab die Mehrheit (56,6 %) an, jüdische Überlebende von Konzentrations- und Vernichtungslagern getroffen zu haben. Die meisten Begegnungen (64,8 %) mit diesen Zeitzeug_innen fanden in der Schule entweder im Unterricht (32,4 %) oder in anderen Veranstaltungen im Rahmen der Schule statt. Die anderen Gruppen von Zeitzeug_innen lernten die Befragten in den meisten Fällen außerhalb der Schule kennen.

ZeitzeugInnen kennengelernt (n=369):



* Diese Graphik zu den Gruppen von Zeitzeug_innen gibt zwar eine Tendenz an, die qualitative Auswertung zeigt allerdings, dass solche Erhebungen allein unzureichend sind, weil aus den Erläuterungen hervorgeht, dass die Zuordnungen keineswegs in allen Fällen schlüssig sind.

In welchem Kontext haben sie die ZeitzeugInnen kennengelernt?



Diese Ergebnisse geben einen Überblick und zeigen Tendenzen, die sich in der Auswertung der Erläuterungen als solche auch widerspiegeln, allerdings zeigt sich bei der genaueren Analyse, wie schwierig es ist, komplexere Sachverhalte quantitativ erheben zu wollen. Auch wenn die Antworten in einer solchen Graphik eindeutig erscheinen, zeigt sich bei der qualitativen Analyse, dass es doch einige Schwierigkeiten gibt.

⁷⁵ Eine detailliertere Auswertung befindet sich in diesem Fall im Anhang.

So gaben zwar 45,5 % der Befragten an, Zeitzeug_innen kennengelernt zu haben, wobei aus einigen Antworten hervorgeht, dass diese nur über Film- oder Tonaufnahmen oder über Texte „kennengelernt“ wurden.

Jenseits der Frage, ob die Zeitzeug_innen persönlich getroffen wurden, tun sich hier allerdings auch andere Schwierigkeiten und Unklarheiten auf, z. B. zeigt sich, dass den Befragten nicht immer klar zu sein scheint, was mit vom NS-Regime verfolgten Zeitzeug_innen gemeint ist. So verweisen einige auf ihre (in der Regel) Großeltern, die von der Zeit allgemein erzählen können, und Großeltern, die unter den damaligen Bedingungen in irgendeiner Form zu leiden hatten (Kriegsgefangenschaft, Kriegserlebnisse, Flucht aus dem Osten). Andere Schwierigkeiten scheinen dem gegenüber eher mit der Art der Fragestellung zusammenzuhängen.

Daran zeigt sich, wie problematisch es ist, komplexere Zusammenhänge quantitativ erfassen zu wollen. Die Kategorien für die geschlossenen Fragen ergaben sich zwar aus den Auswertungen der vorhergehenden Befragungen, allerdings weisen diese dennoch Schwierigkeiten auf (z. B. Überschneidungen: z. B. jüdische Verfolgte als politisch Verfolgte (8/289), Zwangsarbeiter_innen als eigene Kategorie, da die jüdischen Inhaftierten auch Zwangsarbeit verrichten mussten).

Auffällig ist, dass bei der ersten Frage zu jüdischen Überlebenden von Konzentrations- und Vernichtungslagern besonders viele nicht in die Kategorie gehörende Antworten fielen oder zumindest nicht erläutert wurden bzw. nicht eindeutig sind, was allerdings vermutlich daran liegt, dass es die erste von einer Reihe von Fragen war, die Raum für Erläuterungen ließ.⁷⁶

Dennoch lässt sich zusammenfassend sagen, dass die meisten, die Zeitzeug_innen kennenlernten, verfolgte *Juden und Jüdinnen* trafen, und das zumeist im Schulunterricht/in der Schule.

Sinti und Roma wurden am seltensten angegeben (12mal) wobei bei einer näheren Auswertung der Antworten eigentlich nur bei einer Antwort sicher davon ausgegangen werden kann, dass die Person Kinder von Verfolgten Sinti und Roma kennengelernt hat. Denn es wurden nur 4 Angaben erläutert. In zwei Fällen wurde angegeben, Sinti und Roma nur durch die „Blitzlichter“ im Rahmen der Vorlesung kennengelernt zu haben, und in einem anderen Fall wurde auf alle Zeitzeugenfragen die gleiche Antwort gegeben, aus der allerdings nicht hervorgeht, wen genau die Person kennengelernt hat.

Nicht immer wurde „vom NS-Regime verfolgt“ mitgelesen oder aber der Begriff wurde sehr

⁷⁶ Zunächst wurden im Fragebogen die oben graphisch dargestellten Ankreuz-Fragen gestellt und im Anschluss dann für jede abgefragte Gruppe von Zeitzeug_innen jeweils Raum für Erläuterungen gegeben.

weit gefasst. Denn allein unter den knapp 40 Antworten, die angeben, *andere* als Zeitzeugen der jeweils genannten Gruppen kennengelernt zu haben, verweisen 12 auf ihre Großeltern oder andere Personen, die die NS-Zeit in irgendeiner Form miterlebt haben.

Beispiele:

„Meinen Uropa. Er hat damals im Zweiten Weltkrieg für Deutschland gekämpft.“ (8/153)

„Mein Großvater mütterlicherseits floh als Kind mit seiner Familie aus Danzig nach Deutschland. Endstation: Wegscheide.“ (8/187)

„Meine Großeltern haben in Ostpreußen mit ihren Familien gewohnt. Als die Russen in Deutschland einmarschierten, wurde ihr Zuhause samt Lebensmittel von den Russen unter Beschlag genommen. Sie mussten viele Monate durchhalten, bis sie letztlich von den Russen vertrieben wurden.“ (8/295)

8.2.2. Diskussionen in Familie und Bekanntenkreis

58,5 % der Befragten haben mit den Großeltern (in einigen Fällen sind es auch die Urgroßeltern) über die NS-Zeit gesprochen und fast ebenso viele mit ihren Eltern. Dabei wurden bezüglich der Gespräche mit den Großeltern viele konkrete Themen genannt, während das ansonsten selten der Fall war. (n=374)

Mit wem haben sie über den NS gesprochen? Von wem erhielten sie Informationen über den NS?



Die häufigsten Themen der Gespräche mit Eltern und Bekannten sind 1.) die Frage, *wie so etwas passieren konnte* und was die Menschen wussten (24mal) oft in Verbindung mit der Frage der Schuld, und 2.) die Frage der Bedeutung der NS-Zeit für heute, verbunden mit Einschätzungen aktueller politischer Entwicklungen (29mal). Da zu den Gesprächen mit den Großeltern die meisten Angaben gemacht wurden, wird es im Folgenden vor allem darum gehen. Die Ergebnisse dieses Projekts können selbstverständlich keinen so tiefen Einblick in die familiäre Tradierung gewähren wie die Studien, die sich explizit mit dieser Frage befassten. Gerade deshalb ist es wichtig, sie miteinander in Bezug zu setzen.

Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall untersuchten in ihrer Studie anhand von Interviews und Familiengesprächen, wie über die NS-Zeit gesprochen und familiäre Erinnerung

tradiert wurde („Opa war kein Nazi“, 2002). Iris Wachsmuth hat demgegenüber untersucht, inwiefern der Nationalsozialismus in autobiografischen Narrationen dreier Generationen Bezugspunkt ist, ohne dass offen über die NS-Zeit und die Vergangenheit der Großeltern gesprochen wurde. (Wachsmuth 2008)

Entsprechend den unterschiedlichen Perspektiven unterscheiden sich die Ergebnisse verschiedentlich. In beiden Fällen wird allerdings klar, dass die NS-Vergangenheit, jenseits dessen, ob darüber gesprochen wird oder nicht, für die Nachfolgenerationen bestimmend ist. Die Familiengeschichten sind jedoch nicht als losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext zu betrachten, sondern sind von der öffentlichen Erinnerungskultur beeinflusst. Die Untersuchungen erfolgten mit besonderem Blick auf die dritte, die Enkelgeneration. Diese sehe sich verstärkt dem Problem ausgesetzt, die Geschichte der eigenen Familie in diesem Kontext zu verorten. Für Harald Welzer⁷⁷ ergibt sich nach seiner Studie daraus, dass die Enkel_innen angesichts des Wissens über die nationalsozialistischen Verbrechen dazu tendieren, die Geschichten ihrer Großeltern umzudeuten und dass „sie ihre Opas und Omas desto mehr zu Helden des alltäglichen Widerstands stilisieren, je mehr sie selbst über Geschichte wissen und je entschiedener sie diese Vergangenheit moralisch verurteilen.“ (Welzer 2004: 49) Die Ursache hierfür liege in dem Widerspruch von kognitivem Wissen und emotionaler Gewissheit, den es zu lösen gelte. Das emotional besetzte, familiär vermittelte Geschichtsbild stelle den Rahmen für die Einordnung des andernorts vermittelten Geschichtswissens dar (vgl. Welzer 2005: 375) (vgl. auch Wachsmuth 2008: 21). Der Familie komme deshalb eine so starke Bedeutung zu, weil hier grundlegende und unauflösliche soziale Bindungen bestehen.

„Die Beziehungen innerhalb der Mehrgenerationenfamilie sind deswegen besondere, weil sich Großeltern- und Elternschaft nicht auflösen lassen und man zeitlebens Kind seiner Eltern bleibt. Dies schafft Loyalitätsbindungen, die meist über das ganze Leben andauern.“ (Wachsmuth 2008: 18)

In der besonderen Relevanz des familiären Kontextes sind sich Welzer und Wachsmuth einig, allerdings folgert Wachsmuth aus ihrer Studie, dass nicht zwingend eine Heroisierung der Großeltern daraus folgen müsse, sondern in den Erzählungen bestehende Leerstellen als solche aufrecht erhalten werden und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte verhindert wird, da diese die bestehenden Loyalitäten und die eigene Integrität ins Wanken bringen würden (Vgl. Wachsmuth 2008: 289)⁷⁸

⁷⁷ Im weiteren wird meist nur Harald Welzer angegeben, weil er entsprechende Thesen in einer Vielzahl von Veröffentlichungen jenseits des mit Moller und Tschuggnall gemeinsam herausgegebenen Bandes „Opa war kein Nazi“ vertritt. (Vgl. Literaturverzeichnis)

⁷⁸ Was nicht bedeutet, dass gar keine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit erfolge. Moralische Dilemmata verschöben sich auf andere Ebenen. „Annäherung(en) an die Anderen sucht die Enkelgeneration über die Auseinander-

Ob die Geschichte nun erzählt wird oder gerade nicht, die Schlussfolgerung ist Wachsmuth und Welzer ähnlich: Die Auseinandersetzung mit „Täter_innenschaft“ findet nicht statt. Stattdessen wird die familiäre Vergangenheit ausgeblendet oder wenn nötig dahingehend umgedeutet, dass sie mit den gesellschaftlich erwarteten Moralvorstellungen nicht in Konflikt gerät und die eigenen emotionalen Bindungen nicht gefährdet. Außerdem wird in beiden Fällen deutlich, dass Erinnerung immer auch gegenwartsbezogen ist und zwischen kommunikativem Familiengedächtnis und gesellschaftlicher, offizieller Erinnerungspraxis Widersprüche bestehen.

Aus der hier vorliegenden Studie können keine eindeutigen Schlüsse im Hinblick darauf gezogen werden, welche Beziehungen zu den Großeltern bestanden, allerdings bestätigt sich der Eindruck, dass die Erzählungen überwiegend als Geschichten erfahrenen Leids wahrgenommen werden. Das gilt insbesondere für die Berichte über Krieg und Vertreibung.

Andererseits ist in einigen Fällen auch eine Distanz gegenüber diesen Erzählungen bemerkbar. Dabei scheint – und das würde die Thesen Welzers und Wachsmuths zunächst bestätigen - ein Zusammenhang zur eigenen emotionalen Bindung an die Erzähler_innen zu bestehen. Allerdings weisen diese Antworten darüber hinaus und werfen die Frage auf, inwiefern eine größere Distanz zu den Täter_innen eine Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht.

Denn für die distanzierteren Antworten gilt, dass die Kritik an oder Skepsis gegenüber den Familiengeschichten mit der Distanz zu den betreffenden Personen zu steigen scheint. So handelt es sich bei dem einzigen Fall, bei dem die Täterschaft eindeutig artikuliert wurde, um den Urgroßvater, den die Befragte selbst nicht kennengelernt hat.⁷⁹ In anderen Fällen sind es die früh verstorbenen Großeltern. Dabei spielt es selbstverständlich auch eine Rolle, wie sich die Eltern zu den Erzählungen der Großeltern verhalten.

Mehrheitlich gilt allerdings, dass eine solche Distanz zu den Familiengeschichten nicht bemerkbar ist und den Einschätzungen Welzers und Wachsmuths insofern zu folgen ist. Der sich für die kollektive Erinnerung daraus ergebende Widerspruch, dass in der Summe der Erinnerungen somit alle Gegner_innen des NS-Regimes waren und bis auf einzelne niemand mitgemacht hat, spiegelt sich wundervoll in der folgenden Antwort einer befragten Person wieder, die angibt, was sie mit Eltern und Großeltern besprochen hat:

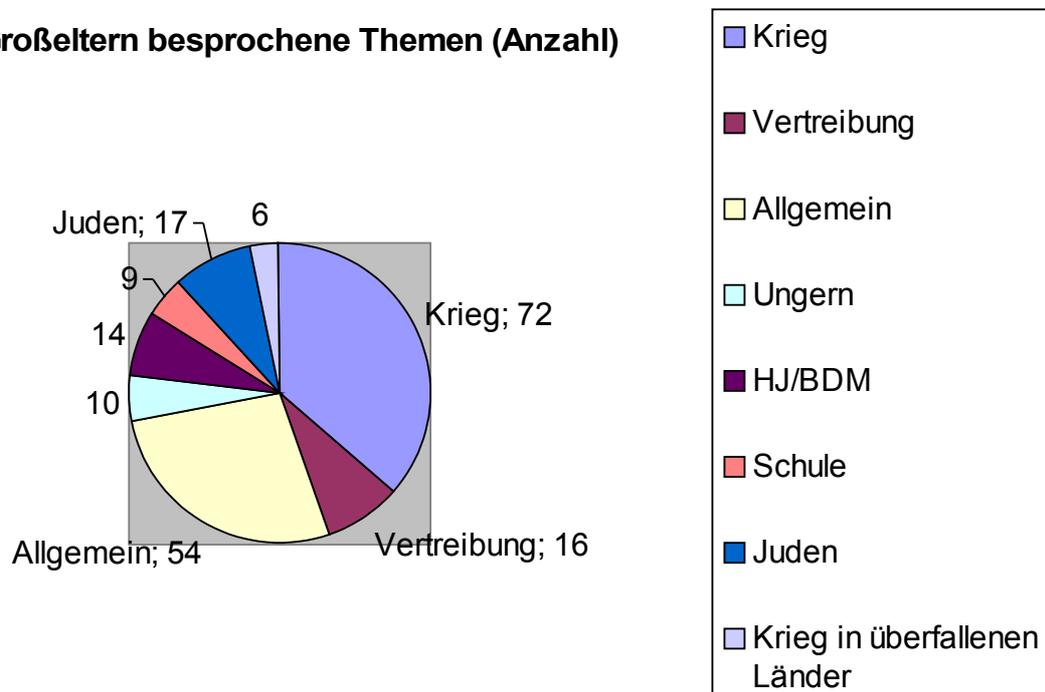
setzung mit Überlebenden, über Israel oder über Bücher zu den Verbrechen.“ (Wachsmuth 2008: 290)

⁷⁹ Er war demnach als Richter verantwortlich für die Enteignung von Juden und Jüdinnen. Hier wird in der Formulierung sowohl die Distanz, als auch eine gewisse Vorsicht im Umgang mit solchen Informationen deutlich, denn die Antwort wird eingeleitet mit: „Soweit ich das mitbekommen habe“, eine Formulierung, die zwei Sätze später wiederholt wird: „Soweit ich das aus Erzählungen mitbekommen habe“(9/224).

„Zumeist die Frage, warum sich so viele Leute das haben gefallen lassen, die Masse war ja immerhin deutlich in der Überzahl.“ (9/10)

Die folgende Graphik gibt einen Überblick über die mit den Großeltern besprochenen Themen.

Mit den Großeltern besprochene Themen (Anzahl)



Das bei Weitem am meisten mit den Großeltern besprochene Thema ist der Krieg. Darin decken sich die Ergebnisse mit der Studie „Opa war kein Nazi“. (vgl. Welzer/Moller/Tschuggnall 2002) Andererseits wird ebenfalls häufig angegeben, dass zwar mit den Großeltern gesprochen wurde, allerdings ohne das zu konkretisieren. Das kann sowohl darin begründet sein, dass die Befragten hier keine genaueren Angaben machen wollten, oder ließe sich im Anschluss an Iris Wachsmuth als „Leerstelle“ lesen, d. h. die NS-Zeit war zwar Thema, aber es wird lieber bei einem diffusen Wissen belassen. Interpretiert man diese Antworten als Akzeptanz eines familiären Denk- und Sprechtabus (vgl. Wachsmuth 2008: 282), ließen sich die Fälle hinzuzählen, in denen angegeben wurde, dass die Großeltern nur ungenau über das Thema sprachen.

Der Krieg als Thema hat unterschiedliche Facetten, aber allen ist gemeinsam, dass sie sich in die Opfernarrative einreihen. Angesprochen wurden Kriegserlebnisse (teilweise Verletzungen oder Verlust von Angehörigen), die Kriegsgefangenschaft, das Leben während des Kriegs in Deutschland und die Bombardements durch die Alliierten, wobei Letzteres insbesondere in den Erzählungen der „Omas“ eine Rolle spielt. Zu den Erzählungen, die die deutsche „Opferschaft“ tradie-

ren, zählen auch die Erzählungen von Flucht und Vertreibung der Deutschen. Das sind Erzählungen, die mit der opferidentifizierten Erinnerung zusammenpassen bzw. anschlussfähig sind. Während zuletzt ein stärkerer Widerspruch zwischen privater und öffentlicher Erinnerung bestand, verändere sich das, wenn Geschichten deutscher Leiderfahrung öffentlich thematisiert und anerkannt würden. Der Krieg sei in der privaten Erinnerungskultur schon immer dominierend, was sich verändere, sei dass deutsche Opfererzählungen z.B. über Filme und Romane zunehmend Einzug in die offizielle Gedenkkultur hielten. (vgl. Welzer im Gespräch mit Aleida Assmann (Assmann 2005))

Das ist aber nur die eine Seite opferidentifizierter Erinnerung, ihre Bedeutung kommt bei der folgenden Antwort besonders deutlich zum Ausdruck: Zunächst wurde über die Vertreibung der Großmutter aus dem Sudetenland berichtet und darüber, dass der Großvater sein Haus bei Bielefeld für die amerikanischen Alliierten räumen musste, worauf der Satz folgt: „[...] Leider gab es in meinem Verwandtenkreis keine Verfolgten des NS-Regimes, die Informationen und Auskunft geben konnten. [...]“ (9/128)

Der Wunsch, Verfolgte in der Familie zu haben, wirkt absurd. Er verweist aber darauf, dass sich die befragte Person moralisch den Opfern näher fühlt und den Widerspruch zwischen kognitivem Wissen und emotionaler Bindung gerne auf diese Weise überwunden wüsste. Zudem könnte sie so leichter die Position verlassen, in der sie für die Verbrechen verantwortlich gemacht wird, denn das Zitat geht wie folgt weiter:

„Als ich in einem Altenheim in den Vereinigten Staaten ausgeholfen habe, diskutierte ich des Öfteren mit einer französischen Frau, deren Mann im zweiten Weltkrieg gefallen war und die immer noch alle deutschen dafür verantwortlich machte, obwohl die jüngeren Generationen wie ich in keiner Weise an den Verbrechen beteiligt waren.“ (9/128)

Ein Ergebnis, zu dem ebenfalls beide Studien kommen und das sich auch hier bestätigt, ist, dass die Opfer nationalsozialistischer Verfolgung kaum thematisiert werden. Von den 190 Personen, die angaben, mit ihren Großeltern über die NS-Zeit gesprochen zu haben, erwähnen nur 17, dass es dabei um Juden und Jüdinnen ging. Aber bis auf einen Fall, wurde nie darüber gesprochen, was mit den plötzlich verschwundenen jüdischen, mehrfach als Freunde bezeichneten Menschen passiert ist. Auch darin stimmen die Ergebnisse mit denen von Welzer und Wachsmuth überein. „Der Holocaust [...] hat seinen Ort in dem kognitiven Universum dessen, was man über die Geschichte weiß, nicht in Familiengeschichten.“ (Welzer/Moller/Tschuggnall 2008: 210) Lediglich in einer Antwort wurde darüber berichtet, dass die Oma eine jüdische Freundin hatte, die deportiert und ermordet wurde, was ihr von einem überlebenden Familienmitglied mitgeteilt wurde.

Auseinandersetzung mit der Vergangenheit

Eine Antwort ist bemerkenswert, weil sie deutlich heraussticht. Hier wird von der Oma berichtet, die einen offenen Umgang mit dem Thema NS-Zeit hat und sich offenbar offensiv damit auseinandersetzt. Die Antwort ist deshalb so interessant, weil sie die anderen Fälle kontrastiert, denn von einer nachträglichen Reflexion der NS-Zeit und Auseinandersetzung mit ihr ist bei den anderen Antworten nichts zu merken. Die Frau, über die hier berichtet wird, ist dadurch auch in der Lage, einerseits klare Kritik zu formulieren, andererseits aber auch unterscheiden zu können, dass es dennoch Momente gab, die ihr gefielen. Darauf weisen auch Jureit und Schneider hin, wenn sie fordern, danach zu fragen, was den Nationalsozialismus attraktiv gemacht hat. Dabei gehe es ihnen eben nicht um die legendären Autobahnen, sondern um Gefühlslagen und Einstellungen, zu denen sich am ehesten Leute äußerten, „die sich heute in klarer politischer und weltanschaulicher Distanz zum Nationalsozialismus wissen“ (Jureit/Schneider 2010: 200).

„Meine Oma hat öfter über den Krieg gesprochen, aber mehr über die Zeit danach, denn sie war noch sehr jung. Sie wurde erst 1936 geboren. Sie erzählte mir, dass sie damals gerne im BDM gewesen wäre, da sie immer gesehen hat, wie die älteren Mädchen in Uniform gelaufen sind und erzählt bekommen hat, das sie tolle Sachen machen. Aber da sie noch zu jung war, durfte sie nicht beitreten. Und sie sagte, als sie dann endlich alt genug war, war der Krieg vorbei. Meine Oma selbst, hat von der Judenverfolgung nicht viel mitbekommen, hat sich aber als erwachsene Frau mit dem Thema auseinander gesetzt. So las sie Berichte von Opfern des NS, von nicht verfolgten Zeitzeugen oder las Sachliteratur. Wenn wir das Thema in der Schule durchgenommen haben, konnte sie mir viel darüber erzählen. Von dem was sie sich angeeignet hatte, aber auch von dem was sie damals gesehen oder erlebt hatte. Trotz des Einflusses durch die Schule, etc. war meine Oma nicht antisemitisch oder ausländerfeindlich. Sie war eine warmherzige und gebildete Frau. Vielleicht weil sie tatsächlich „zu wenig“ von NS mitbekommen hat. Sie konnte mir sowohl die Schwere und Unfassbarkeit dieses grauenhaften Verbrechens vermitteln, als auch die Dinge, die sie positiv in Erinnerung hatte (BDM, Paraden, Spielen in den Trümmern, etc.).“ (9/302)

Eine ebenfalls auf eine andere Reflexionsebene verweisende Antwort ist die folgende: hier wird zur Nachkriegszeit kritisch angemerkt, dass nachträglich plötzlich jede_r den Juden wohlgesonnen gewesen sei.

„Intensivere Gespräche hatte ich mit den Großeltern von meinem Exfreund. Diese erzählten dann von ihren Erlebnissen, Erfahrungen und Eindrücken, .. von der Zeit in der Schule bis hin zum Kriegseinzug und v.a. von der Nachkriegszeit, als es dann hieß "dass jeder versucht hat den Juden zu helfen" (9/254)⁸⁰

Interessant bei dieser befragten Person ist aber auch, was sie über ihre eigene Familie erzählt, denn ihre Mutter ist aus dem ehemaligen Jugoslawien und ihr Vater aus der Türkei. Ihre Mutter habe von ihrer Familie erzählt, und „wie sie verfolgt, ermordet wurden“ (9/254) oder auch darüber, was sie in der Schule im ehemaligen Jugoslawien gelehrt wurde. Über Verwandte in der Türkei erfahre sie, wie das Thema in der Türkei verhandelt wird.

⁸⁰ Der Großvater des Exfreundes von dem hier berichtet wird, wurde auch bei Frage 8.) zu Zeitzeug_innen schon erwähnt und hat offenbar einen Zeitzeugen-Vortrag als politisch Verfolgter an der Schule gehalten.

Die Perspektive derjenigen mit Migrationshintergrund bleibt bei Untersuchungen wie denen von Welzer oder Wachsmuth außen vor, muss aber bei der Frage, wie pädagogisch mit den Familiengeschichten umgegangen wird, berücksichtigt werden. Was vielfach als „Problem“ für die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit beschrieben wird, ermöglicht andere Perspektiven. So gaben in dieser Befragung allein sechs Personen an, mit ihren Großeltern ebenfalls über den Krieg gesprochen zu haben, allerdings aus Perspektive der vom NS-Staat überfallenen Länder. (s.u.)

Frage 9.) Welche Informationen und Diskussionen über den NS gab es in Ihrer Familie oder im Bekanntenkreis?

Von den 321 Personen antworteten 35 ohne weitere Erläuterung, dass sie keine Gespräche/Diskussionen geführt haben. 38 gaben zwar an, dass sie über die NS-Zeit geredet oder diskutiert haben, erläuterten das aber nicht weiter. Folglich erläuterten 248 Befragte (77,3 %) ihre Angaben.

Themen die vor allem mit Eltern und Bekannten besprochen wurden

Beispiele für die Thematisierung der Frage nach den Gründen für den Erfolg des Nationalsozialismus:

„Wie konnte Hitler an so viel Macht gelangen, wieso haben sich nur so wenige gegen ihn gestellt? - Wie hat er es geschafft alle Leute so umzupolen - Wie konnten die Menschen so gefühllos werden?“ (9/48)

„z.B wieso Hitler so viel Zustimmung in der Bevölkerung hatte und wieviel das Volk von den Machenschaften der Nazis wirklich wusste.“ (9/108)

Aktuelle Bezüge wurden auf verschiedene Weise diskutiert. In fünf Fällen wurde die Frage, was die deutsche Vergangenheit für eine aktuelle Bedeutung hat, diskutiert - auch im Hinblick auf heutige Generationen.

„Eltern/Bekannte: Diskussionen, ob man stolz sein kann Deutsche/r zu sein, wie mit Vergangenheit Deutschlands umgehen(Schuld, Verantwortung..)“ (9/94)

Dabei spielte auch die Frage der Wahrnehmung Deutschlands im Ausland eine Rolle:

„Man hat mit Freunden über Leute aus dem Ausland geredet, von denen man gehört hat, dass sie ein total falsches Bild von Deutschland haben. Da diese uns hauptsächlich in Bezug auf unsere NS Vergangenheit sehen, obwohl sie die geschichtlichen Hintergründe nur unzureichend kennen. In der Familie wurde über Neonazis im In- und Ausland gesprochen.“ (9/243)

Hier wird neben der Frage der Schuldzuweisung im Zusammenhang mit der Wahrnehmung im Ausland ein weiteres aktuelles Thema angesprochen, nämlich Neonazis. In anderen Fällen ging es auch um Probleme von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Daran schließt auch die Frage an, ob eine Wiederholung möglich wäre.

„Ich rede öfter mit Bekannten oder meiner Familie über die NS Zeit. Themen sind z.B. ob die Schuldfrage für jetzige Generationen noch relevant sein muss und ob dieses Regime erneut möglich wäre, wie es der Film 'die Welle' zeigt.“ (9/113)

Ein anderes, damit in Zusammenhang stehendes, aktuelles Thema ist der deutsche Nationalismus (3mal), was sich einerseits an der Frage zeigt, ob man stolz auf Deutschland sein dürfe (s.o.) aber in zwei Fällen auch noch konkreter in Zusammenhang mit dem gestiegenen Nationalismus anlässlich der Fußball-WM angesprochen wurde.

„Mit meiner Großtante ging es um die Weltmeisterschaft im Fußball, bei welcher sie meinte, sie hätte ihre Freude an dieser Nation verloren.“ (9/159)

„Bei den anderen [Leute aus dem Bekanntenkreis] geht es um eine inhaltliche Auseinandersetzung über die Geschichte Israels, die Sonderrolle Deutschlands, den Zusammenhängen zwischen Faschismus, Kapitalismus, Nationalismus, die WM und ihre fahnenschwenkenden Freund_innen etc.“ (9/174)

3 Personen gaben explizit an, dass sie mit ihren Familien nicht über die NS-Zeit gesprochen hätten, weil diese nicht aus Deutschland kommen. Bei 3 weiteren Antworten wurde gesagt, dass nicht darüber gesprochen wurde, dass kein Interesse der Familie am Thema bestand, und in einem Fall kam die Antwort: „Logischerweise keine“ (9/287). In all diesen Fällen zeigt sich bei Frage 10.) nach der Herkunft der Familie (Kap 10.2.3.), dass die Familien aus Ländern kommen, die nicht (direkt) in den Zweiten Weltkrieg involviert waren.

Themen mit Großeltern

Die im Folgenden benannten Themen sind solche, die mit den Großeltern besprochen wurden.

Krieg als Thema

Das mit den Großeltern meist besprochene Thema ist der Krieg. Hierzu ist zu sagen, dass in 74 Antworten explizit die Kriegserlebnisse (von deutscher Seite) thematisiert werden. Die Hauptthemen sind dabei Kriegserlebnisse (teilweise Verletzungen oder Verlust von Angehörigen), die Kriegsgefangenschaft und das Leben während des Kriegs in Deutschland und die Bombardements durch die Alliierten. Hierbei ist festzustellen, dass Letzteres stärker in den Erzählungen der „Omas“ vorkommt.⁸¹

In einigen Fällen wurden diese Erzählungen nicht (mehr) von den Großeltern selbst getätigt, sondern von den Eltern oder anderen Angehörigen. In fast allen Fällen handelt es sich aber um familiäre Erzählungen, dass von Kriegserlebnissen von Nachbarn oder Bekannten erzählt wird, ist nur vereinzelt der Fall.

Bei etwa einem Drittel der Fälle wurden die Kriegsgeschehnisse als einziges Thema benannt, über das seitens der (Ur)Großeltern gesprochen wird. Teilweise wird das auch explizit gesagt (und vereinzelt (implizit) kritisiert):

„Meine Urgroßeltern haben immer vom Krieg erzählt. Die NS-Zeit vor Kriegsbeginn war allerdings kein Thema.“ (9/72)

⁸¹ Die Vergewaltigung deutscher Frauen durch russische Soldaten wurde nur zweimal von Omas angesprochen (9/176; 9/298), wobei das offenbar immer nur anderen passierte.

Vertreibung

In 16 Fällen berichten die Großeltern von ihrer Vertreibung aus den „Ostgebieten“ (einmal auch aus Lothringen).

„Informationen von meinen Großeltern über ihre Vertreibung aus Schlesien.“ (9/210)

„Die Vertreibung meiner Großmutter.“ (9/245)

„Mit meiner Oma habe ich über die Zeit geredet, in der mein Opa in Moskau im Krieg war (diesen Opa habe ich nicht mehr kennen gelernt). Mein anderer Opa hat mir seine Einschusslöcher in seinen Beinen gezeigt und mir von seiner russischen Gefangenschaft erzählt. Noch heute ist er deshalb etwas "verstört", das heißt er kann die Erlebnisse immer noch nicht verarbeiten. Außerdem kamen beide aus dem Sudetenland und wurden bekannterweise nach Kriegsende vertrieben.“ (9/135)

„Ich habe mit meiner Großmutter über diese Zeit gesprochen. Sie ist damals durch ganz Deutschland mit ihrer Familie geflüchtet. Sie flüchteten vor den Russen. Als der Krieg vorbei war litten sie unter den Russen. Sie erzählte mir, dass Russische Soldaten häufig Frauen und jugendliche Mädchen vergewaltigten. Sie hatte Glück, dass sie nicht dazu zählte. Sie beschrieb aber wie schön ihre Schulzeit gewesen war. Sie bekam Klavierunterricht und wurde gefördert und betreut.“ (9/289)

HJ/BDM als Thema

Hier wurde von 14 Personen zunächst einmal festgehalten, dass über die Hitlerjugend/den BDM gesprochen wurde. Die Bandbreite der Antworten reicht dabei von sehr positiven Erinnerungen an diese Zeit bis hin zu Weigerungen, zur Hitlerjugend zu gehen. In anderen Fällen wurde auch berichtet, dass die Eltern es verboten, zum BDM/zur HJ zu gehen. Zwei Omas berichten, dass sie gerne hingegangen wären.

„Meine Oma hat die Zeit der Nationalsozialisten nur im Kindesalter mitbekommen. Sie hat mir erzählt, dass sie ausgeschimpft wurde von anderen Kindern, da ihre Eltern keine Fahne demonstrativ aus dem Fenster hängen hatten. Darüber hinaus durfte sie nicht zum BDM und wurde deshalb von anderen Kindern ausgeschlossen.“ (9/136)

Schulunterricht der Großeltern

In neun Fällen erzählten die Großeltern von ihrer *Schulzeit*, wobei das meist nicht näher erläutert wurde und aus den Antworten nur hervorgeht, dass über die Schulzeit berichtet wurde.

Berichte über Erlebtes/Kein spezielles Thema

Es gibt viele Antworten (54), in denen nur gesagt wurde, dass die Großeltern über die Zeit berichteten, wobei kein genaueres Thema genannt wurde. Die folgenden Formulierungen zeigen beispielhaft, dass nur ganz allgemein vom Erlebten die Rede ist:

„Allgemeine Geschichten über ihre eigenen Erfahrungen“ (9/22)

„Meine Großeltern haben mir über die Situation damals erzählt.“ (9/78)

„Erlebtes wurde erzählt. Kinder haben Fragen gestellt-Oma beantwortete sie.“ (9/123)

Ungern über die NS-Zeit geredet

10 Befragte geben an, dass ihre Großeltern nur *ungern* über die NS-Zeit sprechen und sie daher nicht viel von ihnen erfahren haben. Stichworte waren hier: „äußerst ungern“, „ein großes Problem über das Thema zu sprechen“, „Tabu“, „man fühlt sich so leicht angegriffen“, „lehnen es ab über dieses Thema zu sprechen“.

Diffuse Thematisierung von Verfolgung

Die folgenden drei Antworten werden extra aufgeführt, weil sie, obwohl Worte wie Verfolgung, Deportation oder „weggebracht“ fallen, nicht eindeutig der Kategorie Holocaust als Thema zugeordnet werden können. Es bleibt unklar, wer hier verfolgt oder „weggebracht“ und wem geholfen wurde. Zitiert werden die Aussagen eher, weil sie symptomatisch für das insbesondere von Wachsmuth beschriebene Phänomen stehen, dass nur sehr vage über die Verbrechen geredet wird.

„Es wurde erzählt wie es in der eigenen Gemeinde zu dieser Zeit war. Wie es der Familie ging und wie es war zu dieser Zeit zu leben. Wie es war einem SS-Mann zu begegnen und zu erleben wie Leute weggebracht wurden.“ (9/279)

Das folgende Zitat ließe sich unter die Formel bringen: „Die Nazis das waren die anderen.“

„Situationen (Deportationen, Verfolgung, Wesensveränderungen der Nachbarn/Bekanntes) aus der Heimatstadt bei Kriegsbeginn bzw. Kriegsende“ (9/288)

Während das nächste Zitat sinnbildlich dafür zu stehen scheint, wie von der Hilfe für Verfolgte gesprochen wird, denn es wird nicht gesagt, was getan wurde, sondern nur, dass versucht wurde, Verfolgten zu helfen, was nicht beinhaltet, dass das auch geschehen ist.

„Das Gespräch bezog sich oftmals darauf wie furchtbar diese Zeit war und wie sie versucht haben Verfolgten zu helfen“ (9/163)

Distanz zu den Erzählungen der Großeltern

Den Antworten von 18 Personen lässt sich eine gewisse *Distanz zu den Erzählungen* der Großeltern entnehmen. Die Erzählungen werden kritisiert oder es besteht ihnen gegenüber eine Skepsis. Die Berichte werden beispielsweise als vage, oberflächlich oder sehr unvollständig wahrgenommen. Deutlich wird das an Formulierungen, wie: „die typischen Erzählungen“ (9/93), „von meiner Verwandtschaft erhielt ich nur oberflächlich, schwammige Infos [...], es wird rationalisiert, entschuldigt, verharmlost, man hat von nix gewusst, verdrängt, tabuisiert etc.“ (9/198), „wie man es kennt“ (9/308). Auch die folgenden Zitate zeigen diese distanzierte Haltung:

„Wirklich offen, reflektierend und persönlich waren die Gespräche nicht zumal meine Großeltern schon sehr früh verstarben. Ich kann mich aber erinnern, dass bei meiner Oma (Vater) durchaus immer noch Vorurteile (angewachsene Ohrläppchen, dunkle Haut..) bestanden.“ (9/66)

„Meine Großmutter hat mir einige Male ihre persönlichen Erfahrungen aus besagter Zeit geschildert. Über ihre eigenen Erfahrungen ging dies allerdings nicht hinaus. (...)“ (9/155)

„Keine. Meine Oma war schon tot und mein Opa wollte nicht darüber reden, selbst wenn man ihn gefragt hat, hat er immer nur gesagt: 'Wieso willst Du das wissen?' Ansonsten fanden weder im familiären noch im Freundschaftskreis Diskussionen statt.“ (9/255)

Vier weitere Befragte gaben zudem an, dass ihre (Ur)Großeltern überzeugte Nationalsozialisten waren.

„Mein Opa war Anhänger der Nazis, weshalb es mit meinen Eltern, die in die komplett andere Richtung gegangen sind, und später auch mit uns Kindern,regelmäßig Diskussionen gab.“ (9/4)

„Mein Großvater starb als ich sechs Jahre war, als mir nach seinem Tod die NS-Zeit ein Begriff wurde erfuhr ich, dass er mit 19 Jahren unter Hitler an die Front ging und ein Bein verlor. Mit meinen Eltern und meinem älteren Bruder sprach ich oftmals darüber, wie mein Großvater noch nach seinen Kriegserfahrungen zum Thema NS-Zeit stand. Er habe nie Reue gezeigt.“ (9/21)

„Vom Großvater gab es Anekdoten aus dem Krieg von den Eltern wurde lediglich übermittelt, dass "das was Hitler gemacht hat schlecht war" und, dass der Großvater auch ein Nazi gewesen sei. Die Vergangenheit des anderen Großvaters ist leider ungeklärt, wenn auch wahrscheinlich interessant, aufgrund des durch Adoption erlangten jüdischen Namens. Von anderen Bekannten erfährt man Dinge, die sie ggf. in der Schule gelernt haben.“ (9/248)

„Soweit ich das mitbekommen habe, war mein Urgroßvater damals als Jurist Inhaber der Anwaltskanzlei am Luisenplatz in Darmstadt. Aus Erzählungen von meiner Familie habe ich erfahren, dass er dafür verantwortlich war, dass viele jüdische Bewohner Darmstadts und Umgebung ihr gesamtes Hab und Gut verloren haben. Soweit ich das aus Erzählungen mitbekommen habe, war mein Urgroßvater ein überzeugter Nationalsozialist und er tat alles, um der jüdischen Bevölkerung Schaden zuzufügen, sofern dies in seiner richterlichen Macht stand.“ (9/224)

Nur in wenigen Antworten wurde so offensiv mit der Nazivergangenheit der eigenen Familienmitglieder umgegangen. Dabei ist den drei letzten Antworten gemeinsam, dass es nicht mehr um den unmittelbaren Kontakt mit den eigenen Großeltern geht, sondern dass eine größere Distanz herrscht, weil es um bereits verstorbene Verwandte geht.

Der Holocaust als Thema

Von den ca. 190 Personen, die angaben, mit ihren Großeltern über die NS-Zeit gesprochen zu haben, gaben nur 17 an, über Juden und Jüdinnen gesprochen zu haben. Eine weitere Person sagte explizit, dass zwar mit den Urgroßeltern gesprochen wurde, allerdings nicht über die antisemitischen Maßnahmen:

„Mein Uropa konnte mir viel über den Krieg sagen, aber nicht über das Vorgehen gegen die jüdische Bevölkerung, vielleicht wollte er das auch nicht.“ (9/253)

Die (Ur)Großeltern, mit denen gesprochen wurde, müssen bis auf eine Ausnahme als Deutsche gelten, die selbst nicht der Verfolgung durch das NS-Regime ausgesetzt waren. Das Alter der (Ur)Großeltern war unterschiedlich, wie den bisherigen Antworten bereits zu entnehmen war. Ein Teil hat die NS-Zeit im Kindesalter miterlebt, andere waren bereits älter.

Den Verweis auf jüdische Familienmitglieder, die zur damaligen Zeit gelebt haben, gab es hier nur einmal:

„In meiner Familie war das Thema schon seit ich Denken kann immer präsent,da der leibliche Opa meiner Mama Jude war und aufgrund der misslichen Lage nicht als solcher erkannt werden durfte.“ (9/28)

Insgesamt wird in 16 Fällen mit den deutschen nicht-jüdischen Großeltern explizit über Juden und Jüdinnen gesprochen, das aber in sehr unterschiedlicher Weise. Im Folgenden wird erläutert, inwiefern die Shoah (de)thematisiert wurde.

Bei drei Befragten wurde die Frage nach *Wissen über die Verfolgung* von bzw. den Umgang mit Juden gestellt, allerdings wird in keiner Antwort gesagt, was die Großeltern erwidert haben.

„Ich habe mich schon oft mit meiner Großmutter darüber unterhalten, wie es ihr zu dieser Zeit ging, wie sie mit Juden umgegangen ist und ob sie wirklich nichts von den Konzentrationslagern wusste“ (9/15)

„Es gab hier Diskussionen über die Judenverfolgung und in wie fern sie dies mitbekommen haben. Wie sie aufgewachsen sind, wie sie erzogen worden sind, wie das Leben damals allgemein gewesen ist und wie es nach dem Krieg war.“ (9/29)

„Großeltern: haben in der NS-Zeit gelebt und waren Mitglied der NSDAP/BDM, Diskussionen über die Gründe, Folgen für die Bevölkerung, was sie von den Deportationen mitbekommen haben.“ (9/221)

Eine Person sagte, dass ihre Großeltern nicht gewusst hätten, was mit „den Juden“ passiert sei, von den Deportationen wussten sie aber offenbar:

„haben nicht gewusst was mit den Juden passiert, beispielsweise bei der Judendeportation - BDM Mitglied“ (9/278)

So sind auch die folgenden Antworten zu verstehen. Es wird durchaus über *Deportationen* gesprochen, allerdings geht aus den Antworten nicht mehr hervor, als dass die (Ur)Großeltern davon wussten, dass Juden und Jüdinnen verhaftet und deportiert wurden. In beiden Fällen kannten die Großeltern die Deportierten oder gaben sogar an, mit ihnen befreundet gewesen zu sein.

„Familienleben in der NS-Zeit Meine Großeltern berichteten mir von der Deportation von befreundeten, jüdischen Mitschülern. Hitler-Jugend, bzw. BDM Sterilisationen“ (9/173)

„Meine Großeltern bzw. Urgroßeltern erzählten mir von der Situation damals und wie sie es erlebt hatten. Sie hatten Bekannte die Juden waren und festgenommen wurde“ (9/227)

Darüber, wie gut diese Freundschaften waren, lässt sich nichts sagen, das gilt auch für die folgenden Antworten. Der nächsten Antwort ist nur zu entnehmen, dass man mit Juden keine Probleme gehabt habe:

„Mein Opa war ein deutscher Soldat. Meine Großeltern lebten mit Juden in einer Straße. Zwischen ihnen gab es kein Problem. Man lebte ganz normal miteinander, man akzeptierte sich als Mensch. Diskussionen fanden auch statt. Zum Bsp. Wie man die heutige Situation verbessert, warum es allgemein so einen Hass auf anderen Menschen gab oder welche Folgen diese Zeit bis in die heutige Gegenwart hat.“ (9/110)

Und folgende Antwort verweist eher auf ein Nichtwissen als ein Wissen. Die Oma, berichtete vom plötzlichen Verschwinden einer jüdischen ... - um wen es sich handelt, erfährt man nicht, vermutlich müsste es Mitschülerin oder Freundin heißen.

„Mein Opa war Soldat im Krieg und hat manchmal davon erzählt, allerdings nicht sehr viel. Meine Oma hat vor allem ihre Erlebnisse aus dem Alltag und der Nachkriegszeit geschildert. Sehr gut ist mir dabei noch in Erinnerung, wie meine Oma erzählte, wie ihre jüdische [?] plötzlich nicht mehr in die Schule kam.“ (9/8)

Da man nichts Näheres weiß, könnte das „Verschwinden“ der jüdischen Schülerin sowohl mit den gesetzlichen Regelungen verbunden sein, die es jüdischen Kindern weitgehend verboten, „arische“ Schulen zu besuchen, es könnte aber z. B. auch sein, dass die Familie emigriert oder untergetaucht ist oder aber deportiert wurde.

Nur in einem Fall wird die Freundschaft der Oma mit einem jüdischen Mädchen als enger beschrieben. Dies ist auch der einzige Fall, in dem ein Wissen darüber artikuliert wurde, was mit der Freundin passierte. Sie wurde in einem Konzentrationslager umgebracht.

„Meine Oma hatte eine jüdische Freundin, die gefangengenommen wurde und ins Konzentrationslager gebracht wurde. Meine Oma hat mir viel über sie erzählt. Manchmal kam ein Freund zu Besuch, er war ein Familienmitglied dieser Freundin, er hatte das KZ überlebt und hatte nach dem Krieg meiner Oma die

Nachricht vom Tod ihrer Freundin überbracht. In dem Zusammenhang erzählte meine Oma mir oft, dass es viel Hunger gab und manch schlimme Geschichten. Mein Opa hatte viele Bücher über die NS-Zeit, in denen ich mir immer die schlimmen Bilder anguckte. Insgesamt wurde über das Thema geredet, aber ich wollte nie zu viel Fragen, weil ich wusste, wie schlimm die Zeit für meine Großeltern war. Meine Oma fing jedes Mal an zu weinen. Oft haben mir die Alten aus der Familie auch von den Panzern und streng guckenden Menschen erzählt, die ihnen begegneten und jedes Mal haben sie mich gewarnt, jeden Menschen genau zu betrachten, bevor ich ihm trauen sollte.“ (9/162)

Die folgende Antwort verweist primär darauf, dass über Juden und Jüdinnen gesprochen wurde, was ja in den meisten Gesprächen mit Großeltern nicht der Fall war. Hier wurde die kindliche Erinnerung der Oma geschildert, die als Kind verwundert darüber war, dass andere Kinder plötzlich einen gelben Stern an der Kleidung trugen:

„Meine Oma hat mir erzählt wie sie als Kind andere Kinder mit einem Judenstern gesehen hat und das nicht recht verstehen konnte. Mein Opa war im Krieg und inhaftiert. Wirklich viel haben meine Großeltern allerdings nie davon erzählt. Ich denke aber auch, weil sie alle noch sehr jung zu dieser Zeit waren.“ (9/11)

In zwei Fällen wird von den angeblichen *Repressalien gegen nicht-jüdische Deutsche* berichtet, wenn diese nicht antisemitisch waren:

„Meine Mutter erzählte über die Familie ihrer Mutter (Vertreibung aus der Tschechoslowakei, Flucht nach Deutschland, Ankunft und erste Jahre im Heimatort meiner Mutter) und über die Familie ihres Vaters (Situation im Dorf während NS-Zeit, Anfeindungen der übrigen Dorfbewohner gegenüber der Familie, weil diese nicht judenfeindlich war)“ (9/218)

Die folgende Antwort formuliert das noch deutlich schärfer:

„Meine Urgroßmutter hat mir erzählt, dass bei der NS-Zeit viele Leute, die irgendwelchen Bezug zu Juden hatten oder die mit Juden befreundet waren, wurden verfolgt, manchen ermordet. Ich war 4 Jahre alt, als mir meine Urgroßmutter diese Information berichtete, deswegen kann ich mich nicht an vieles erinnern.“ (9/195)

In anderen Fällen wurde aber auch über die nationalsozialistischen Verbrechen an der jüdischen Bevölkerung gesprochen. So wird einmal der „Massenmord an den Juden“ (9/64) als Thema benannt (als einziges Thema). In einem anderen Fall wurde u. a. über die Novemberpogrome berichtet:

„Informationen über die NS Pogromnacht, Kriegsgeschichten, Hitlerjugend, Aufnahme von Flüchtlingen, Nazibesuche usw.“ (9/238)

Andere Verfolgte

Andere Verfolgte waren fast kein Thema. Einmal wurde über das „Verschwinden“ eines behinderten Verwandten berichtet. Die Aufzählung verschiedener Themen, über die die Oma berichtete, endet: „[...]oder wie ein behinderter Verwandter plötzlich nicht mehr im Heim war“ (9/282).

Ein einziges Mal wurde vermutlich über Zwangsarbeit berichtet, wobei in der Antwort der polnische Zwangsarbeiter zum „Gastarbeiter“ wurde.

„Von meinem Opa, ein sehr gläubiger Mann, kenne ich eine Geschichte, wie er einem polnischen Gastarbeiter ein Stück Brot geschenkt hat & deshalb selbst Schwierigkeiten bekommen hat, verwarnt wurde.“ (9/175)

Kriegserlebnisse aus Perspektive überfallener Länder

Weitere 6 Befragte gaben ebenfalls an, von den Kriegserlebnissen ihrer Großeltern erfahren zu haben, allerdings nicht aus deutscher Perspektive.

„Es wird wenig darüber geredet, jedoch berichtet meine Oma (aus Polen) immer wieder gerne, wie sie sich als Kind mit einem Deutschen Soldaten angefreundet hat.“ (9/1)

„Mein Großvater hat an dem Krieg teilgenommen von der Seite der Sowjetunion. Er hat uns immer verschiedene Geschichten erzählt. Man konnte fühlen, wie viele Schmerzen und Kummer dieser Krieg und dieses Regime gebracht hat.“ (9/130)

„Mein Opa hat mir Geschichten vom NS erzählt. Er hat den NS jedoch nicht in Deutschland, sondern in Griechenland miterlebt. Die deutschen Truppen waren in das kleine Dorf einmarschiert und mein Opa musste als kleiner Junge mit vielen anderen einen riesigen Graben schaufeln. Später wurden dort Menschen erschossen und deren Leichen dort gesammelt.“ (9/132)

„Opa war Kriegsgefangener der Nazis - aber so richtig viel wurde darüber nicht gesprochen in der Familie.“ (9/142)

„Mein Opa, der in Polen wohnt, hat manchmal etwas erzählt. Außerdem hat man es mit Freunden beredet, allerdings nur in der Schule, oder als Vorbereitung auf ein Referat, das gemeinsam gehalten werden sollte.“ (9/157)

„Da meine Familie aus Polen kommt, hat sie wahrscheinlich einen anderen Bezug zu dem Thema als manch anderer. Für mich ist es jedes Mal interessant zu hören, wie meine Eltern und meine Großmutter diese Zeit empfinden, was sie zu ihrer Schulzeit in Polen gelernt haben. Dementsprechend haben wir schon oft Diskussionen geführt. Mein Vater hat z.B. als Junge mitbekommen, wie der Freund seines Vaters eines Tages plötzlich vor der Tür stand. Völlig verstört und nicht mehr der, der er einmal war. Er erzählte meinem Großvater von seiner Gefangenschaft. Woran sich mein Vater bis heute sehr gut erinnern kann, ist, wie der Freund seines Vaters, seinen Ärmel hochkrempelt und ihnen die eintätowierte Nummer, die ihm im Lager zugeteilt wurde, zeigt.“ (9/234)

Eine weitere Person hat nicht selbst mit ihren Großeltern gesprochen, aber mit ihrer Mutter:

„In meiner Familie hauptsächlich nur mit meiner Mutter, dann geht es vor allem über ihre Familie, wie sie verfolgt, ermordet wurden. Aber auch um ihre Schulzeit, was man im ehemaligen Jugoslawien über die NS-Zeit gelehrt hatte.“ (9/254)

8.2.3 Herkunftsfrage

Frage 10.) Mit welchen Sprachen sind Sie aufgewachsen? Aus welchem Land kommen Ihre Eltern? Aus welchem Land kommen Ihre Großeltern? Seit wie vielen Jahren leben Sie in Deutschland? Welche Staatsangehörigkeit/en ist/sind das?

Zur Herkunft wurden gleich mehrere Fragen gestellt, allerdings ist der ganze Fragenkomplex etwas zwiespältig und wurde dementsprechend auch von einigen Befragten problematisiert. Zwiespältig ist er im wahrsten Sinne des Wortes, weil er ein Kriterium möglicher Differenz einführt.

Bei der Erstellung der Fragen wurde daher darauf geachtet, dass die Fragen jeweils von allen beantwortet werden sollten, also auch von denjenigen, deren Eltern und Großeltern Deutsche sind und waren.

Gerade das war für das Verständnis der Antworten hilfreich, denn die Frage wurde zwar nicht systematisch ausgewertet, allerdings wurde darauf zurückgegriffen, wenn es für das Verständnis sinnvoller schien. Am häufigsten war das der Fall bei Antworten von Befragten, deren Familienmitglieder zu den „Vertriebenen“ zählen, denn Leidensgeschichten, die von der Vertreibung aus ihren Häusern in Polen erzählen, sind nicht ohne weiteres historisch eindeutig einzuordnen. Diejenigen, deren Großeltern eine entsprechende Vergangenheit haben, gaben bei dieser Frage mehrheitlich die ausführlichsten Antworten.

Diese Fragen nach Herkunft nicht systematisch auszuwerten, war eine bewusste Entscheidung, denn vermeintliche Differenz sollte nicht zugeschrieben werden. Dort, wo Differenz wahrgenommen und angesprochen wird, kann sie aber auch nicht ignoriert werden. In diesem Sinne wurde nur bei Antworten, die das nahelegten, aber unklar waren, auf die Antworten zu dieser Frage zurückgegriffen. Dass die Differenz allein durch die Frage dennoch markiert wird, wird auch in der folgenden Antwort kritisiert.

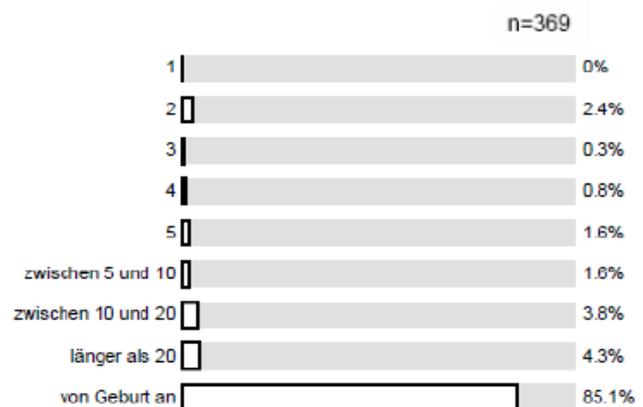
„Die Fragen nach Herkunft der Eltern und Großeltern halte ich für irrelevant. Wenn jemensch zu seiner Herkunft Angaben machen möchte, die relevant sind, kann dies in Frage 16 beantwortet werden.“ (17b/82) [Eltern und Großeltern auch deutsch]

Was aus der quantitativen Auswertung hervorgeht, ist, dass über 90 % der Befragten in Deutschland geboren wurden oder seit mehr als 10 Jahren in Deutschland leben.

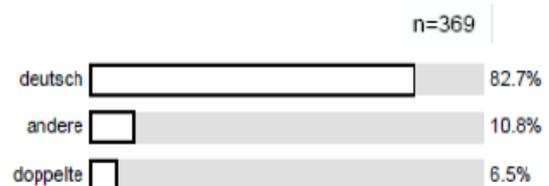
Für etwa 90 % der Leute steht damit zu vermuten, dass sie die Schule ganz oder überwiegend in Deutschland besucht haben, einzelne Befragte verbrachten vermutlich im Rahmen von Aus-

tauschprojekten einen Teil der Schulzeit in anderen Ländern, ein Befragter verweist z. B. in mehreren Antworten auf seine Erfahrungen in den USA. Hier muss aber selbstkritisch angemerkt werden, dass es sinnvoll gewesen wäre, danach zu fragen, wo die Schule besucht wurde.

Seit wie vielen Jahren leben sie in Deutschland?



Welche Staatsangehörigkeit/en haben Sie?



Im Folgenden wird keine systematische Analyse vorgenommen, sondern es werden Fragen aufgeworfen und erste Überlegungen angestellt, die an einzelne Antworten auf unterschiedliche Fragen des Fragebogens anschließen.

Eine Frage, bei der der Zusammenhang zur Herkunft hergestellt wurde, ist die nach Kritik am Fragebogen. Von 14 Befragten wurden dieser Fragenkomplex oder Teile davon in Frage gestellt. Da es relevant erscheint, aus welcher Sprecher_innenposition diese Kritik kommt, wurde hier nach der familiären Herkunft geschaut. 10 der Befragten kommen entweder selbst aus anderen Ländern, oder ihre Eltern(teile) und Großeltern(teile). In vier Fällen sind auch Eltern und Großeltern deutsch. Die Befragten kritisierten teilweise nicht einfach, dass die Fragen gestellt wurden, sondern stellten ihre Relevanz in Frage oder bemängelten das Fehlen einer Erläuterung.

„Ob das Auseinandersetzen mit der NS-Zeit vielleicht etwas mit eigenen Erfahrungen zu tun hat. Ich habe nicht wirklich verstanden, welche Rolle mein Heimatland in dieser Hinsicht hatte, da auch nicht näher darauf eingegangen ist.“ (17b/192) [pakistanisch]

Eine andere Person gab an, dass sie sich an die „Familienstammbaumbefragung“ aus der NS-Zeit erinnert fühlte und findet die Frage nach der eigenen Herkunft deshalb unwichtig, weil sich oh-

nehin alle mit der NS-Zeit beschäftigen sollten.⁸²

Dem gegenüber gab eine Person allerdings explizit an, dass sie die Frage nach biografischen Motiven und der eigenen Herkunft gerade gut fand:

„Relevant waren für mich die Fragen nach den biografischen Motiven bzw. Herkunft, da sie die eigene Meinung zu dem Thema verständlich macht.“ (17b/186) [Eltern und Großeltern aus der Ukraine]

Bei den biografischen Motiven gab diese Befragte an, dass sie selbst Jüdin ist:

„Da ich selbst Jüdin bin, ist für mich das Thema sehr wichtig. Außerdem gab es bei uns in der Schule eine Welle von Neonazis bzw. Schülern, die sich von der Masse abheben wollten und dies in der rechten Ecke versucht haben. Die Lehrer haben das zwar mitbekommen, aber es vollkommen ignoriert.“ (16/186)

Dass die nationalsozialistische Vergangenheit in Deutschland eine starke Funktion im Kontext nationaler Identitätsbildung erfüllt, wurde bereits erläutert. Das führt, wie auch die fehlende Thematisierung der im Zuge des Zweiten Weltkriegs vom NS-Staat überfallenen Länder zeigt, offenbar dazu, die NS-Zeit allein als deutsche Geschichte wahrzunehmen. Die folgende Kritik, eine befragten Person, deren Eltern und Großeltern aus Bosnien kommen, könnte zumindest in diesem Kontext verstanden werden:

„In der Oberstufe ging es eigentlich nur um Deutschland und die Deutschen, mir fehlten die Bezüge zu anderen Ländern.“ (1/262)

Grund für die Einschätzung in der folgenden Antwort könnte sowohl die spürbare moralische Aufgeladenheit, mit der das Thema behandelt wird, sein, als auch ein Gespür für das, was Iris Wachsmuth beschreibt: „die nachfolgenden Generationen wollen darüber auch nichts Genaueres wissen bzw. lassen erst gar keine Fragen zur diffusen Familiengeschichte entstehen.“ (Wachsmuth 2008: 19) Darauf ließe auch die folgende Schreibweise schließen:

„Mit ausländischen Freundinnen konnten wir uns darüber unterhalten. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich mit deutschen Klassenkameraden über das Thema sprach. Vielleicht, weil ich glaubte, dass das Thema unangenehm für "Deutsche" sein kann.“ (9/311)

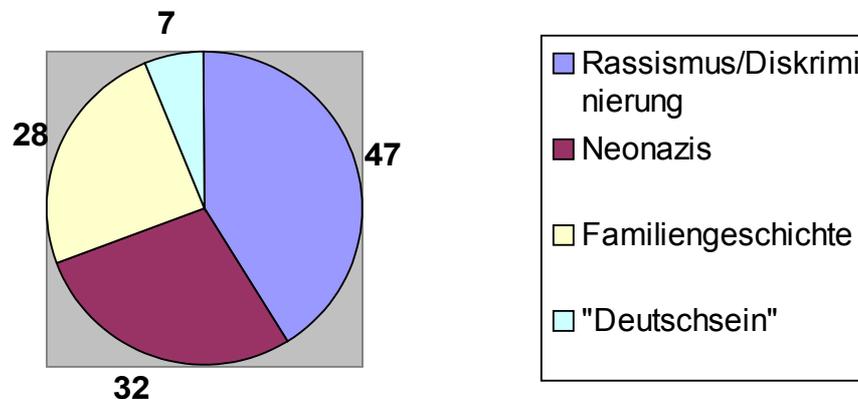
Das in Anführungszeichen gesetzte „Deutsche“ zeigt, könnte darauf hinweisen, dass hier nur auf in einem spezifischen Kontext „Deutsche“ Bezug genommen wird, nämlich solche Deutschen, die mit ihrer Familiengeschichte mit in die NS-Geschichte verwickelt sind.

⁸² „Die Fragen über meine Herkunft haben mich ein wenig an die damalige Familienstammbaum-Befragung erinnert.“ (17a/144) [deutsch-italienisch]

„Die Fragen über meine Herkunft fand ich irrelevant, jeder sollte sich in irgendeiner Form mit diesem Thema beschäftigen, egal welche Herkunft er hat. Ich verstehe die Bedeutung dieser Fragen demnach nicht.“ (17b/144)

8.2.4. Persönliche Motive für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit

Persönliche und biografische Motive (Anzahl)



Etwas mehr als ein Drittel der Befragten gab persönliche Motive an. Während der Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus für den Neonazismus sowie für das Interesse an der eigenen Familiengeschichte recht plausibel ist, ist das für Erfahrungen von Rassismus nicht unmittelbar der Fall. Daher wird an dieser Stelle kurz auf die NS-Vergangenheit als Bezugsrahmen für aktuelle antirassistische Kritik eingegangen.

Dass die NS-Geschichte in Deutschland wesentlicher Bezugspunkt für das nationale Selbstverständnis ist, wurde bereits verschiedentlich gesagt. Sie gibt folglich auch einen Deutungsrahmen für aktuelle Geschehnisse und Erfahrungen vor. Damit ist sie auch der Bezugsrahmen, auf den im Zusammenhang mit Rassismus rekurriert wird. Das mag auf den ersten Blick hilfreich erscheinen, zeigen sich die möglichen Folgen gesellschaftlicher Ausgrenzung hier doch aufs Drastischste. Allerdings kann damit aber zugleich die Verharmlosung aktuell bestehender Alltäglichkeit von Rassismus einhergehen. Zudem können vorschnelle Gleichsetzungen auch einer historischen Analyse im Weg stehen.

In Deutschland findet dabei eine nicht unproblematische Verschränkung von Rassismus und Antisemitismus statt. Eine tiefgehende Analyse dieses Verhältnisses würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Es kann daher nur in aller Kürze darauf hingewiesen werden. Die Auseinandersetzung mit Rassismus, insbesondere in den 1980er Jahren, beschränkte sich wesentlich auf die

Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Das hat zur Folge, dass einerseits die kolonial geprägten Voraussetzungen für einen biologistisch-rassistisch begründeten Antisemitismus nicht berücksichtigt werden und andererseits Rassismus mit Antisemitismus gleichgesetzt wird.

„Wurde einerseits Rassismus im deutschen Kontext kaum reflektiert oder kurzschlüssig auf den Antisemitismus nationalsozialistischer Ausprägung bezogen, so wird andererseits die Auseinandersetzung mit Antisemitismus allzu schnell unter das Stichwort Rassismus subsumiert. Beide Vereinnahmungen verkennen spezifische Begründungen und Wirkungen rassistischer wie antisemitischer Diskriminierung. Wird Rassismus historisch ausschließlich auf den Nationalsozialismus bezogen, kann die koloniale Geschichte rassistischer Welt- und Menschenbilder ausgeblendet bleiben.“ (Messerschmidt 2008: 50)

Daraus folgt aber noch etwas anderes: Aktuelle Probleme von Rassismus auf die NS-Rassenpolitik zurückzuführen, ermöglicht es, „Rassismus als Programm einer fundamentalistisch-völkischen Politik innerhalb eines diktatorischen Herrschaftszusammenhangs wahrzunehmen.“ (ebd.) In einer Gesellschaft, die sich angesichts ihrer „vorbildlichen Vergangenheitsbewältigung“ gegen alles „Böse“ gewappnet sieht⁸³, sind alltäglicher Antisemitismus und Rassismus schwer (an)zuerkennen. (vgl. auch Dietze 2009: 225f.)

Daher wird der dennoch vorhandene Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft gerne an Minderheiten festgemacht, denen zudem eine historische Unaufgeklärtheit attestiert wird. „Rassistisch und antisemitisch erscheinen die Anderen und nicht wir, die wir uns jahrelang so intensiv und erfolgreich mit unserer Geschichte auseinandergesetzt haben.“ (Messerschmidt 2008: 52) Insbesondere für pädagogische Bildungsarbeit gilt es das zu reflektieren, zunächst folgt die detaillierte Auswertung.

⁸³ „Eine 'negative Erinnerung' ist keineswegs mit einem 'negativen Selbstbild' gleichzusetzen. Die negative Erinnerung ist in das Fundament des deutschen Staates eingebrannt. Dieses Stigma ist jedoch in positive und zukunftsweisende Werte konvertierbar: in die Affirmation von Menschenrechten, die in die Präambel des Grundgesetzes eingegangen ist. Die in brutalster Form vollzogene Aufkündigung menschlicher Solidarität ist in den positiven Wert des anderen zu übersetzen. Es sind diese Grundwerte (und nicht allein die von Fleiß, Tüchtigkeit und Effizienz), mit denen sich unser Land wieder in die Gemeinschaft der zivilen Nationen eingereicht hat und an denen es in der Zukunft gemessen wird.“ (Assmann 2007: 279)

Frage 16.) Gibt es persönliche oder biografische Motive oder Erfahrungen oder bestimmte Ereignisse, die Sie zu einer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit bewegt haben/ bewegen? (Beispielsweise: Erfahrungen rassistischer Diskriminierung, Auseinandersetzung mit Neonazis, politische Ereignisse,...)

125 Befragte, also gut ein Drittel, gaben an, dass es biografische Motive dafür gibt, sich mit dem NS auseinanderzusetzen. Nur 7 von diesen erläuterten das nicht. Ansonsten ergaben sich folgende Motive:

Rassismus/Diskriminierung:

Am häufigsten (47mal) wurden Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung genannt oder allgemeiner auch entsprechende Kritik unabhängig von eigenen Erfahrungen geäußert.

10 dieser Personen haben selbst die Erfahrung gemacht, rassistisch diskriminiert zu werden und 10 weitere haben diese Erfahrungen indirekt gemacht, weil Freunde oder Verwandte davon betroffen waren.

Antisemitismus wurde nur 4mal genannt. Bei zwei Personen ging es darum, mitbekommen zu haben, wie andere 'Jude' als Schimpfwort verwendeten. Im zweiten Fall ist das eng verknüpft mit der allgemeinen Kritik an bzw. Feststellung von Rassismus.

„Persönliche Motive habe ich nicht, aber ich höre oder sehe immer wieder, dass andere Leute beleidigt werden mit der Bezeichnung 'du Jude', was ich ziemlich unverschämt finde und wo ich mal beobachten konnte, wie eine alte Frau mit jüngeren Kindern schimpfte, weil Sie diese Beleidigung verwendet haben. Sie fragte, ob sie denn die Bedeutung von dem was sie sagen kennen würden und ob sie sich mit dem Thema überhaupt auseinandergesetzt haben. Das ist schon sehr lange her.“ (16/102)

„Rassismus erlebt man schon fast immer dann, wenn man auf die Straße geht. Wer abends in Frankfurt unterwegs ist, wird oft Situationen mitbekommen, die von Rassismus geprägt sind. Die Beleidigung "Jude" steht für jemanden, der sehr geizig ist und nicht teilt. Der eigentliche Hintergrund wird dann schnell mal vergessen. In Clubs in Ffm ist es teilweise Gang und Gebe, wenn jmd. eine schwarze Hautfarbe hat, dass er ohne Grund nicht reingelassen wird. Für mich unverständlich, aber für viele immer noch aktuell. Man könnte zu dem Thema wahrscheinlich Romane schreiben, erwähnenswert ist nur, dass es Rassismus definitiv immer in irgendeiner Form gibt.“ (16/222)

Bei der folgenden Antwort geht es stärker um die Person selbst, die sich mit der NS-Zeit auseinandersetzen möchte, um antisemitischen Äußerungen besser widersprechen zu können.

„judenfeindliche Äußerungen und die eigene Hilflosigkeit dem entgegenzutreten Rassismus und der Wunsch Vorurteile abbauen zu können der Wille, dass die NS-Zeit sich nirgends und niemals wiederholen kann“ (16/63)

Von antisemitischen Aktionen betroffen waren diese Personen selbst offenbar nicht. Bei der folgenden Antwort wird allerdings eine solche Aktion beschrieben, die die Mutter der befragten Person betraf.

„Mich hat die Biographie von Anne Frank sehr bewegt, da ich mich am intensivsten mit dieser persönlichen Geschichte auseinandergesetzt habe. Ich habe den Film gesehen, sowie das Buch gelesen und habe das Anne Frank Haus in Amsterdam besucht, was sehr beeindruckend war. Ein schockierendes Moment für mich war als meine Mutter, die bei einer zionistischen Jugendgemeinde arbeitet, am ersten Mai einen Brief auf der Arbeit erhielt in dem ein Blatt war auf dem ein Bild von Hitler war und die "Rückkehr" der NSDAP angekündigt wurde“ (16/211).

Neonazis

Insgesamt 32mal werden Neonazis als Grund für die eigene Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus genannt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Personen, die neonazistische Bewegungen ganz allgemein kritisieren oder mit Sorge beobachten (10mal) und zwischen solchen, die auf unterschiedliche Art persönliche Auseinandersetzungen mit Neonazis hatten (22mal).

Unterschieden werden können diese nach folgenden Kriterien:

Vier Befragte sagen, dass sie Neonazis in ihrer Klasse oder an der Schule hatten, und weitere vier Personen beschreiben das Problem, Neonazis in der Verwandtschaft zu haben oder aber im entfernteren oder ehemaligen Bekanntenkreis.

Die anderen Personen schilderten unterschiedliche selbst erlebte Begegnungen oder Auseinandersetzungen mit Neonazis. Beispielsweise wurde in einem Fall der behinderte Bruder von Nazis angegangen, in anderen Fällen waren es rassistische Übergriffe oder Auseinandersetzungen aus anderen Gründen.

Geschichte der eigenen Familie

Die *Geschichte der eigenen Familie* wurde 28mal als Grund für die Auseinandersetzung genannt, dabei war es in 5 Fällen von Bedeutung, dass die Großeltern „Vertriebene“ sind.

„Da meine Oma zu den Vertriebenen zählt, habe großes Interesse vor allem an der Nachkriegszeit.“ (16/135)

In 3 Fällen, in denen die Geschichte der Familie als Grund für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit genannt wurde, handelt es sich hingegen um Verfolgte des NS-Regimes. In einem Fall war der Urgroßvater jüdisch, was damals geheim gehalten werden musste. Und in zwei anderen Fällen handelt es sich um Personen aus vom NS-Regime besetzten Ländern. Einer der Großväter wurde offenbar zur Zwangsarbeit verschleppt.

„Mein Großvater wurde zur NS-Zeit aus seiner Heimat verschleppt und zum Kriegsdienst für Deutschland gezwungen. Er kam aus Slowenien.“ (16/83)

„Mich beschäftigt es, weil ich selbst aus Polen komme, und mein Opa auch einiges über die Zustände in Polen erzählt hat. Er hat immer betont, was für ein grausamer Mensch Hitler gewesen ist. Diese Aussage habe ich behalten, und muss immer daran denken, sobald es in der NS-Zeit um Polen geht.“ (16/157)

„Deutschsein“

7 Befragte gaben teilweise als alleinigen Grund für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus an, dass sie *Deutsche* seien und sich deshalb mit der deutschen Vergangenheit befassen.

Hinzu kommen Erfahrungen, im Ausland als Deutsche wahrgenommen zu werden und damit zugleich als Nazis betrachtet zu werden. Von derartigen Erfahrungen, die offenbar für alle schwierig waren, berichten 6 Studierende. Das galt sowohl, wenn sie als Nazis kritisiert wurden, als auch wenn das mit Wohlwollen festgestellt wurde.

„Ich finde man wird oftmals heute noch, sogar in meinem Alter, dafür verurteilt was damals geschehen ist.“

Als ich ein halbes Jahr in den USA war haben wir in U.S. History kurz die NS-Zeit angesprochen und die Schüler waren so schockiert und haben mich gefragt wie "wir" sowas nur machen konnten und ob Hitler noch leben würde usw. Da war ich sehr schockiert! Erstens über die Unwissenheit und zweitens, dass Deutschland heute ganz anders ist als damals.“ (16/59)

„Ja. Vor allem mein Auslandsaufenthalt in Argentinien. Dort wissen die Menschen eigentlich wenig über die Zeit und es kamen zum Teil haarsträubende Fragen oder wüste Behauptungen. Das was die Leute dort wissen (oftmals auch eher positiv eingestellt) ist da was sie von Großeltern oder vom History Channel haben. Sobald man seine Nationalität preisgibt kommt die Frage nach Hitler. Manche sind wirklich kein Problem, bloß erschütternd, wie wenig doch bekannt ist. Andere Fragen/ bzw. Behauptungen sind verletzend. ('Sind deine Eltern Mörder?' ?Ich werde nie nach Deutschland gehen! Da überleb ich doch keine zwei Wochen! Vorher habt ihr mich doch umgebracht!?) Ebenso ist es unangenehm, wenn man mit dem Hitlergruß begrüßt wird, aus Spaß. Oder Einwohner, die stolz auf ihre deutsche Herkunft sind, den kleinen Nazi raushängen lassen, oder meinen, dass man, weil man Deutscher ist, rassistische Auffassungen klar mit ihnen teilt und vertritt.“ (16/77)

„Ich bin besonders dazu bewegt, über das Naziregime aufgeklärt zu werden und mich damit auseinanderzusetzen weil es für mich persönlich eine Last ist. Als Deutsche in den Vereinigten Staaten war die NS-Zeit Teil meiner Identität, weil viele Nachbarländer Deutschland auch heute mit dem NS identifizieren. (...)“ (16/128)

„(...) In der 9. Klasse war ich an einem Austausch nach Frankreich beteiligt. Dort wurde ein Mitschüler von mir, der sich in einem öffentlichen Verkehrsmittel aufhielt, aufgrund seines anscheinend sehr 'deutschen Aussehens' stark beschimpft. Die französischen Kinder nannten ihn unter Anderem 'Nazi', 'Hitler' und 'Günther'. Nach diesem Vorfall befassten wir uns alle mit dem Nationalsozialismus und mit dessen Folgen, die, wie man an diesem Beispiel gut erkennen kann, bis in die heutige Zeit reichen. Auch habe ich im Laufe meines Lebens gemerkt, dass 'typisch deutsches Aussehen' oft zu Vorurteilen führen kann. Da ich blaue Augen und blonde Haare haben, wurde ich in meinem Leben (oft scherzhaft) als arisches Mädchen bezeichnet, was ich aber alles andere als lustig empfand. Man merkt insgesamt, dass das Thema NS-Zeit bis heute noch nicht abgeschlossen ist und dass es sehr wichtig ist, sich auch heute noch regelmäßig mit diesem kritischen Thema auseinander zu setzen und dies nicht zu verdrängen oder eine gewisse Gleichgültigkeit für dieses Thema zu entwickeln.“ (16/224)

„Als ich in Asien lebte, waren Witze über die NS Zeit an der Tagesordnung. Es war nicht böse gemeint, man wollte einfach über etwas reden wovon auch ich etwas verstehe und war enttäuscht, wenn wir Deutschen nicht lachten.“ (16/304)

8.2.5. Filme und Literatur

Die Fragen zur Bedeutung von Film und Literatur wurden vor allem dahingehend ausgewertet, welche Spielfilme gesehen und welche Prosa gelesen wurde. Die Auswertung zu Dokumentationen war nicht sehr ergiebig und wird nur grob wieder gegeben. Das Gleiche gilt für die Sachliteratur, denn hier wurde, sofern die Befragten ihre Angaben erläuterten, fast ausschließlich auf Schulbücher oder andere im Unterricht verwendete Materialien verwiesen, weshalb hier bisher ganz auf eine detaillierte Auswertung verzichtet wurde.

In allen genannten Medien drückt sich, in Assmannscher Terminologie gesprochen, der Über-

gang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis aus. Auch wenn Filme und Literatur bereits eine immense erinnerungskulturelle wie -politische Bedeutung haben, wird sich diese weiterhin verstärken. Denn in absehbarer Zeit wird es keine Überlebenden mehr geben, die berichten können. Gerade in der pädagogischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ist das von Bedeutung. Jedoch kann hier weder eine umfassende Analyse der genannten filmischen wie literarischen Werke, noch eine Diskussion der Verwendung in pädagogischen Kontexten geleistet werden.

Sachliteratur und Dokumentationen wurden im Vergleich mit eher fiktionalen Veröffentlichungen als für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus weniger relevant eingestuft. Einzelne ordneten das „Das Tagebuch der Anne Frank“ der Sachliteratur zu, wohingegen die meisten es als Prosa auffassten – auch wenn es nicht fiktional ist.

Hervorstechend ist unter den Filmen „Schindler's Liste“. In beiden Fällen handelt es sich um „Klassiker“ der Erinnerungskultur, die auch bei dieser Umfrage mit weitem Abstand die meist rezipierten sind. Beide gelten auf ihre Art als „authentische“ Zeugnisse der Vergangenheit, erweisen sich dabei aber als erstaunlich marktförmig. Beide erreichten ein Massenpublikum und beeinfluss(t)en die Erinnerungskultur nachhaltig.⁸⁴

Dass das genannte Buch als authentisches zeithistorisches Dokument gelesen wird, ist plausibel angesichts der Tatsache, dass es sich um ein Tagebuch handelt. Bei „Schindler's Liste“ hingegen handelt es sich um einen Spielfilm, der bewusst verschiedene Stilmittel einsetzt, um den Eindruck des Dokumentarischen zu erzeugen.⁸⁵ Beide Medien ermöglichen einen emotionalen Zugang. Vermutlich ist hierin begründet, dass Anne Franks Tagebuch nicht der Sachliteratur zugeordnet wurde, da hiermit offenbar ein sachlicherer, weniger emotional berührender Zugang zum Thema verbunden wird.⁸⁶

Von vielen Befragten wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass ihnen reines Faktenwis-

⁸⁴ Zur Rezeptionsgeschichte von Anne Franks Tagebuch siehe z. B. Hanno Loewy: Das gerettete Kind. Die „Universalisierung“ der Anne Frank (Loewy 1998) oder Hildegard Frübis: „What Happened after End of Anne Frank's Diary“ (Frübis 2009).

⁸⁵ Catrin Corell sieht in der Komposition aus Dokumentarischem und Fiktivem den Grund für den Erfolg des Films. (Corell 2009: 243)

Sven Kramer weist darauf hin, dass Spielberg mit 'Schindlers Liste' (1993) ein Narrativ angeboten habe, das von diversen deutschen Produktionen nachgeahmt wurde: „Ein Deutscher wurde bei ihm zum Retter der Juden.“ (Kramer 2009: 297)

⁸⁶ Auf die Problematik einer am Einzelschicksal orientierten Vermittlung der nationalsozialistischen Verbrechen weist auch Theodor W. Adorno beispielhaft hin, wenn er über den „Lernerfolg“ einer Frau, die eine Aufführung des Tagebuchs von Anne Frank im Theater besuchte, berichtet. Diese habe anschließend erschüttert festgestellt, dass dieses Mädchen doch nicht hätte ermordet werden sollen (vgl. Adorno 1973: 26).

sen nicht reiche; diese Kritik zielte einerseits auf die Notwendigkeit der Erläuterung von Zusammenhängen, andererseits aber auch auf einen emotionalen Zugang zum Thema. Die folgenden Zitate verweisen darauf:

„Das Thema NS-Zeit wurde zwar ausführlich besprochen, jedoch immer sehr objektiv, sachlich bzw. sehr distanziert...Zahlen, Fakten und Personennamen standen im Mittelpunkt. Biografien oder Erlebnisberichte bzw. Fotos, Filme oder andere Medien fehlten völlig.“ (2a/180)

„Es wurden uns zu diesem Thema nur Fakten an den Kopf geworfen, man hatte nicht die Möglichkeit sich in diese Zeit einzufühlen.“ (2b/15)

Hier werden gleich mehrere Probleme, die bedeutsame Implikationen für die Pädagogik haben, angesprochen. Denn einerseits wird zu Recht darauf hingewiesen, dass Lernen auch eine emotionale Seite hat. Allerdings ist der Gedanke, sich einfühlen zu können, doch fragwürdig. So weist Micha Brumlik auf die Unmöglichkeit des Nachempfindens des Leides der Opfer von Massenvernichtung hin:

„Die Erfahrung der Massenvernichtung überstieg als Form einer Extremtraumatisierung der Opfer jedes menschliche Fassungsvermögen und ist daher nicht darstellbar, obwohl sie doch höchst real war.“ (Brumlik 2004: 195)⁸⁷

Gleichzeitig sieht sich Pädagogik ununterbrochen damit konfrontiert, das Geschehene darstellen zu wollen. Brumlik folgert angesichts dieser sowohl in affektivem, wie ästhetischem Sinne Nicht-Darstellbarkeit, dass Pädagogik nur das Mittel sachlicher Auseinandersetzung zu Verfügung stehe: „So scheint als einzige Alternative auch im Bereich des Pädagogischen die nüchterne wissenschaftliche Aufklärung zu verbleiben [...]“. (Ebd.: 2004)

Elm weist darüber hinaus auch auf die psychologische Dimension von Erinnerung hin. Er untersucht die erinnerungskulturelle Bedeutung filmischer Erzählungen und verweist auf die emotionale und über Identifikation erfolgende Dimension von Erinnerung, die der Funktionsweise des Familiengedächtnisses in dieser Hinsicht ähnlich sei. (vgl. Elm 2008: 31) Daher habe die Pädagogik - neben einer vermittelnden wie inhaltlichen Funktion - als Medienpädagogik die Aufgabe,

„das ästhetische und erzählerische Potential des Kinos zu nutzen, um nachfolgenden Generationen Erfahrungen zu ermöglichen, die sich von dem kognitiv vermittelten historischen Wissen unterscheiden, und eine Dimension des Lernens zu eröffnen, in der die eigene Emotionalität zum Ausgangspunkt individueller Bildungsprozesse wird.“ (Ebd.: 307f.)

Auf Emotionalität zielende pädagogische Vermittlung jenseits von historischem Wissen läuft tendenziell auf eine opferidentifizierende Erinnerung hinaus, die zwischen Leidenserfahrungen von

⁸⁷ Brumlik fordert daher, die „Grenzen der Darstellbarkeit des Grauens zu erinnern.“ (Brumlik 2004: 197) Die Ermöglichung dessen sieht er allenfalls auf Seiten der Kunst.

Opfern und Tätern kaum zu unterschieden vermag. Die emotionale Ebene von Erinnerung darf von Pädagogik aber nicht ausgeblendet werden. Emotionalität und Sachlichkeit dürfen dabei nicht unvermittelt gedacht werden.

Die emotionale Ebene ist auch im Hinblick auf die Förderung von Empathie bedeutsam. Matthias Heyl weist darauf hin, dass der zeitweiligen Einfühlung die Aufgabe zukomme, sich annäherungsweise in Akteur_innen eines historischen Geschehens hineinzusetzen, allerdings müsse die Differenz immer deutlich gemacht werden, was Subjektorientierung erfordere:

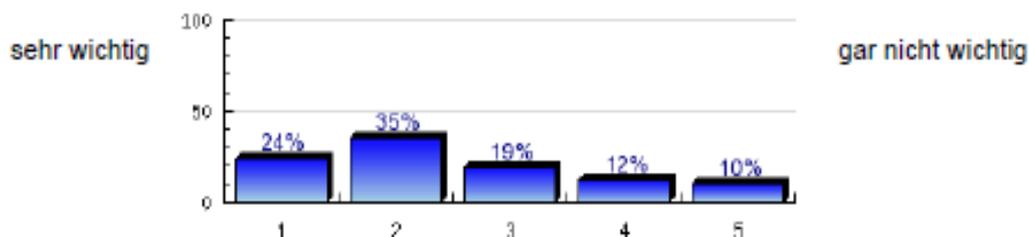
„Die mehrfache Subjektorientierung [...] setzt voraus, dass PädagogInnen darauf orientieren, dass sowohl der Subjektstatus des mittels empathischer Zuwendung in seinen Motiven analysierten Individuums bewahrt bleibt, als auch der Subjektstatus des 'empathischen Analytikers' reflektiert wird. Dass sich durch Empathie eine Person in ihrer Komplexität völlig erschlosse, wäre eine naive Annahme, die der Person nicht gerecht wird und ihren Subjektstatus radikal in Frage stellt.“ (Heyl 2010: 41)

Heyl betont deshalb auch, dass empathische Annäherung nicht zu empathischer Aneignung oder zur überwältigenden empathischen Vereinnahmung verkommen dürfe (vgl. ebd.). Wer also nach der Lektüre des Tagebuchs der Anne Frank meine, zu wissen, wie Anne Frank dachte und fühlte, werde ihr kaum gerecht. Im Gegenteil, wer voreilig davon ausgehe, alles erschlossen zu haben, verstelle sich den Blick auf bleibende Fragen. (vgl. ebd.: 42)

„Damit ist die empathische Zuwendung keine hinreichende Annäherung an das historische Geschehen und seine Akteure, sondern – als interpretativer Akt – nur *ein* Teil davon. In dieser Skizze deutet sich an, dass eine empathische Annäherung, die sich dem Bildungsziel historischen Erkenntniszugewinns verpflichtet weiß, hoch anspruchsvoll ist und kein einfaches, schnelles didaktisches Tool. Sie ist ein notwendigerweise aktives und partizipatives Element eines Bildungsprozesses, bleibt aber in ihrer Aussagekraft unter ständigem Vorbehalt eigener Subjektivität.“ (Ebd.: 42)

Empathische Annäherung sei als begrenzte Annahme zu reflektieren, die nur durch die informierte Einbettung in ihren historischen Kontext näherungsweise plausibel werde. (vgl. ebd.)

Frage 11.a) Wie wichtig waren Spielfilme für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? (n=355)



Spielfilme gelten für mehr als die Hälfte der Befragten als wichtig oder sehr wichtig. Nicht immer begründeten die Befragten, weshalb Filme für sie wichtig oder unwichtig waren, allerdings wird mehrheitlich betont, dass Filme als wichtig für die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte gelten, weil sie „einen Einblick in das frühere Leben“ (11a/227) vermittelten oder weil die Befragten fanden, so eine „realistische bildhafte Vorstellung von der Zeit bekommen“ (11a/177) zu haben. Allerdings wird von einigen Befragten auch darauf hingewiesen, dass sie Spielfilme eher als Unterhaltung sehen und ihren historischen Gehalt als fragwürdig empfinden (11a/124).

Der am häufigsten gesehene Film ist (wie auch bei den vorherigen Befragungen) „Schindlers Liste“, den etwa ein Drittel (108 Befragte) mindestens einmal gesehen hat. Halb so viele haben „Der Untergang“ angeschaut. Der folgenden Aufzählung ist zum Einen zu entnehmen, welche Filme gesehen bzw. angegeben wurden, und zum andern, ob diese Filme in der Schule oder in privatem Rahmen gesehen wurden, wobei letzteres mehrheitlich der Fall war. Auffällig ist außerdem, dass es vergleichsweise viele Einzelnennungen gibt, während die Zahl der Filme, die von vielen Befragten gesehen wurden, eher gering ist.

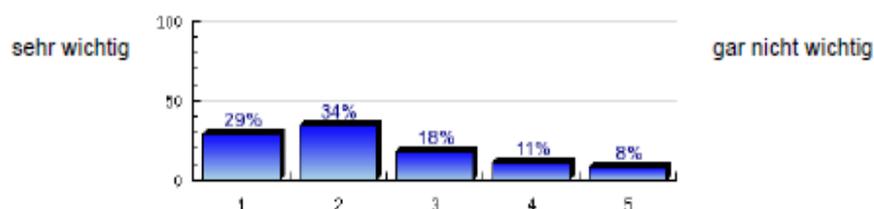
Allerdings ist zu den Filmen zu sagen, dass nicht alle Filme einen Bezug zur NS-Zeit haben, wie etwa „Das Leben der Anderen“.

Film	Schule	Privat	Gesamt
Schindlers Liste	25	83	108
Der Untergang	8	47	55
Das Tagebuch der Anne Frank	17	15	32
Sophie/Geschwister Scholl	12	19	31
Der Pianist	4	19	23
Inglourious Basterds		18	18
Die weiße Rose	7	10	17
Napola	7	8	15

Operation Walküre	3	8	11
Stauffenberg	1	9	10
Die Welle	4	5	9
Die Brücke	2	7	9
Hitler – Der Aufstieg des Bösen	2	6	8
Der große Diktator	1	5	6
Der Soldat James Ryan		6	6
Jakob der Lügner		6	6
Der Junge im gestreiften Pyjama		5	5
Dresden		4	4
Hitlerjunge Salomon	1	3	4
Mein Kampf	1	3	4
Au revoir les enfants	2	2	4
Der Zug des Lebens	1	2	3
Der Vorleser		3	3
Das siebte Kreuz	2	1	3
Jud Süß		3	3
Mein Führer		2	2
Comedian Harmonists		2	2
American History X		2	2
Stalingrad		2	2
Bonhoeffer – Die letzte Stufe	2		2
Holocaust		2	2
Band of Brothers/Wir waren wir Brüder		2	2
Der Stellvertreter	1	1	2
Das Attentat		2	2
Das Boot		2	2
Das Leben der Anderen	2		2
Der Fälscher		1	1
Swing Kids	1		1
Neger, Neger, Schornsteinfeger		1	1
Aimée und Jaguar		1	1
Defiance – Unbeugsam		1	1
Die Blechtrommel	1		1
Lucien Lacombe	1		1
Die Luftbrücke		1	1
Lili Marleen (Fassbinder)		1	1
Pearl Harbour		1	1
Nackt unter Wölfen		1	1
Die Wannseekonferenz		1	1
Olga (Benario)		1	1
Un Amour a taire		1	1
Die Frau vom Checkpoint Charlie		1	1
V wie Vendetta		1	1
Filme von Claude Lanzmann		1	1
Der neunte Tag		1	1
Der letzte Tag		1	1
Blut und Ehre – Jugend unter Hitler	1		1
Rosenstraße		1	1
Annas Heimkehr		1	1
Das schwarze Buch		1	1
Nirgendwo in Afrika	1		1
Die Feuerzangenbowle		1	1

Der Abgrund		1	1
Nichts als die Wahrheit		1	1
Pans Labyrinth		1	1
Steiner – Das Eisenerne Kreuz		1	1
Das Goebbelsexperiment		1	1
Der Bunker		1	1
Indiana Jones und der letzte Kreuzzug		1	1
Colditz – Flucht in die Freiheit		1	1
Die Zwillinge (De Tweeling)		1	1
Die Kinder des Monsieur Mathieu		1	1
Der Pate		1	1
Die Schlacht um Midway		1	1
Helden wie wir		1	1
The Fuehrers Face		1	1
Abbitte		1	1
Die Abenteuer des Werner Holt		1	1

Frage 11.b) Wie wichtig waren Fernsehdokumentationen für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? (n=368)



Fernsehdokumentationen wurden für fast ebenso wichtig gehalten wie die Spielfilme. Diejenigen, die hier Angaben machten, sahen Fernsehdokumentationen sowohl in der Schule als auch privat. An spezielle Titel kann sich hier aber fast niemand erinnern. Eher wird auf die Sender verwiesen, meist auf Nachrichtensender wie N24 oder Phönix oder auf Sendungen, wie Spiegel TV. Viele schreiben, dass sie die Reportagen und Dokumentationen zufällig beim 'Zappen' entdeckt haben.

Viele betonen, dass ihnen bei den Dokumentationen vor allem die befragten Zeitzeugen wichtig waren. Auffällig ist, dass einige den Realitätsgehalt von Dokumentationen sehr hoch einschätzen, wie die folgenden Antworten zeigen:

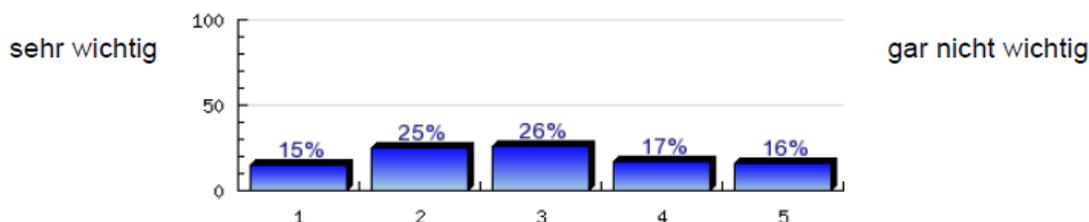
„Namentlich kann ich keine Dokumentation benennen, jedoch habe ich im Alter von 17 angefangen welche zu gucken, da man dort unverfälscht und "aus erster Hand" über die Geschehnisse aufgeklärt wird. Nicht zuletzt wurden auch in der Schule im Rahmen des Geschichtsunterrichts viele Aufnahmen und Reden Hitlers gezeigt.“ (11b/1)

„Dokumentationen haben wir hin und wieder im Geschichtsunterricht geschaut, aber auch zu hause, im-

mer wieder mal. Dokumentationen finde ich sehr beeindruckend, da sie die Realität widerspiegeln und einen somit zurückversetzen können. Welche genau weiß ich allerdings nicht, oftmals BBC“ (11b/59)

„Sehr wichtig, weil in den Dokumentationen zum Teil auch Ausschnitte waren, die tatsächlich wahre Aufnahmen waren. So beugt man der Verfälschung vor und kriegt nur wahre Informationen.“ (11b/102)

Frage 12.a. Wie wichtig war Prosa (Romane, Jugendbücher, Lyrik etc.) für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? (n=355)



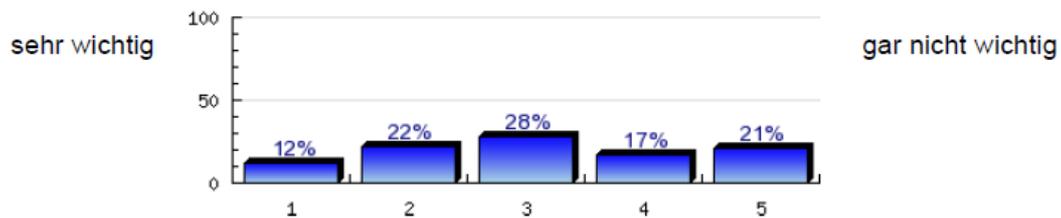
Prosa spielte für viele eine Rolle bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die Bedeutung ist aber gegenüber der von Filmen geringer. Das mit großem Vorsprung am häufigsten gelesene Buch ist „Das Tagebuch der Anne Frank“ (86mal). Ansonsten gibt es, vergleichbar den Filmen, wenige Titel, die eine größere Zahl von Befragten gelesen hat, aber viele Titel, die vereinzelt genannt werden. Wobei sich auch hier wieder einzelne Bücher finden, die keinen unmittelbaren Bezug zur NS-Geschichte haben. Die Titel die häufiger gelesen wurden, decken sich mit denen, die auch im Deutschunterricht vermehrt gelesen wurden („Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“, „Der Vorleser“, „Damals war es Friedrich“, „Die Welle“, „Jakob der Lügner“).

Titel	Häufigkeit*
Tagebuch der Anne Frank (häufiger privat als in der Schule gelesen)	86
Als Hitler das rosa Kaninchen stahl	17
Der Vorleser	14
Damals war es Friedrich	13
Die Welle	13
Jakob der Lügner	6
Die Bücherdiebin	4
Der Junge im gestreiften Pyjama	3
Jugend ohne Gott	3
Die lange Reise des Jakob Stern	3
Die weiße Rose	3
Das kurze Leben der Sophie Scholl	3
Der gelbe Vogel	2
Malka Mai/Mirjam Pressler	2

Mephisto (Thomas Mann)	2
Andorra	2
Schindlers Liste/Biografie von Oskar Schindler	2
Neger, Neger Schornsteinfeger	2
Au revoir, les enfants	2
Zu keinem ein Wort	2
Mit dem Rücken zur Wand	2
Das Mädchen mit dem roten Mantel	2
Die Bleisoldaten/Uri Orlev	2
Die Schachnovelle	2
Die Judenbuche (in einem Fall wurde darauf hingewiesen, dass es nicht um den Nationalsozialismus geht, sondern um Antisemitismus)	(1)1
Erzählt es euren Kindern	1
Brecht, Furcht und Elend im Dritten Reich	1
Der erste Frühling	1
Der Pianist	1
Wir Kinder aus Nr. 67	1
Kein Himmel über Berlin	1
Das siebte Kreuz	1
Untergetaucht. Eine Flucht aus Deutschland/Gert Koppel	1
Sigma-Protokoll/Robert Ludlum	1
Maikäfer flieg	1
Mein Kampf	1
Ich ging durchs Feuer und brannte nicht	1
Mond über Marrakesch	1
Das Gesetz	1
Saat in den Sturm	1
Hitlers Helfer	1
Unter der Asche die Glut	1
Warten bis der Frieden kommt	1
Die Kinder aus Theresienstadt	1
Wie war das eigentlich? Kindheit und Jugend im Dritten Reich	1
Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui/Brecht	1
Er war 16 als man ihn hängte	1
Es begann in Berlin /Sonja Sonnenfeld	1
Nackt unter Wölfen	1
April in Paris	1
Nur die Liebe bleibt/Stefanie Zweig	1
Geschichte eines Deutschen/Sebastian Haffner	1
Sophie Scholl: Ich würde es genau so wieder machen/Barbara Leisner	1
Alles ist erleuchtet	1
Rauch über Birkenau	1
Ein Stück Himmel	1
Jud Süß	1
Fluchtstücke	1
Im Westen nichts Neues (hier wurde angemerkt, dass sich die Person nur schlecht erinnern könne, nur noch an den Kriegsroman und Anne Frank)	1

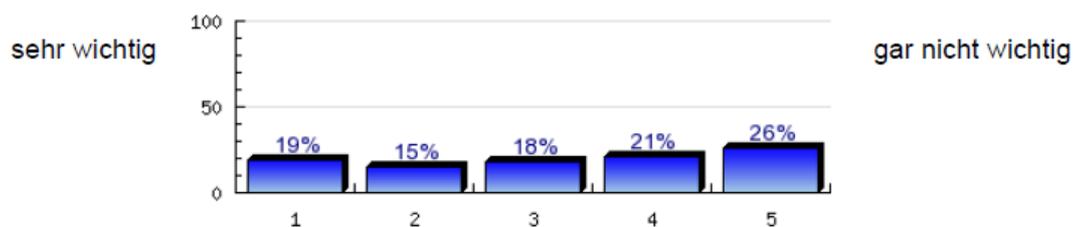
* Auf die Unterscheidung in private und schulische Lektüre wurde hier verzichtet, weil häufig keine Angaben gemacht wurden. Zudem decken sich die Ergebnisse weitestgehend mit den für den Deutschunterricht genannten Lektüren (vgl. Kap. 10.1.2.) .

Frage 12.b. Wie wichtig war Sachliteratur für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? (n=360)



Auf eine detaillierte Auswertung dieser Frage wurde bisher verzichtet, denn sofern die Befragten ihre Angaben erläuterten, verwiesen sie fast ausschließlich auf Schulbücher oder andere im Unterricht verwendete Materialien.

Frage 13.) Wie wichtig war das Internet für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS? (n=368)



Wie der Grafik zu entnehmen ist, spielte das Internet keine besondere Rolle für die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte. Das zeigt sich auch bei den Erläuterungen. 94 Befragte, also knapp 30 % machten keine näheren Angaben, und konkrete Homepages konnten die wenigsten benennen. Am häufigsten wurde Wikipedia genannt (28mal). In 22 Fällen wurde auf bestimmte Homepages oder Plattformen verwiesen. (z.B. Website/Lernplattform des Deutschen historischen Museums = 8mal, youtube = 4mal, Website der Bundeszentrale für politische Bildung = 3mal)

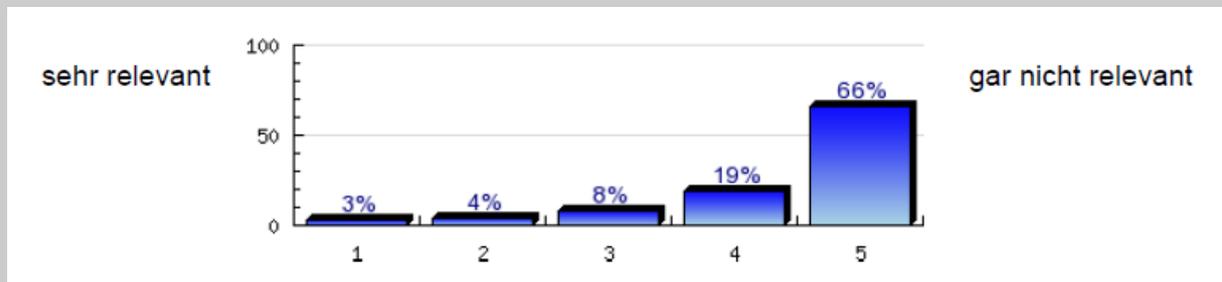
13 Personen gaben an, sie nutzten das Internet, um Dokumentationen und Filme zum Thema Nationalsozialismus anzuschauen, und 6 Personen gaben an, das Internet wichtig zu finden, um Bilder anzusehen.

Unter den Befragten gaben 6 Personen an, sich über das Internet mit neonazistischen Bewegungen zu befassen, wobei 2 Personen lediglich darauf hinwiesen, dass sie entsprechende Websites mit Schrecken wahrgenommen haben, die anderen recherchieren regelmäßig oder haben sich mit bestimmten Themen befasst, wie z. B. mit dem Internetauftritt der NPD.

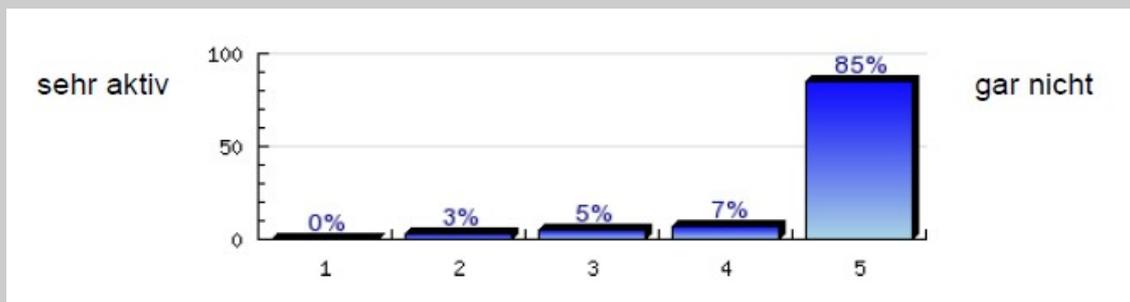
8.2.6. Politische Veranstaltungen und Politische Aktivität

Politische Veranstaltungen oder ähnliches sind für die meisten völlig oder nahezu irrelevant für ihre Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte. Insofern verwundert es auch nicht, dass 85 % noch nie an Aktionen gegen Neonazis/Rechtspopulisten beteiligt waren, wobei etliche das als Versäumnis sahen. Die Auswertung beider Fragen wird im Folgenden gemeinsam dargestellt. Inwiefern Schlüsse aus diesen Antworten gezogen werden können, ist unklar.

Frage 14.) Wie relevant waren für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS Informationen, die Sie durch politische Veranstaltungen, Flugblätter etc. erhalten haben? (n=361)



Frage 15.) Sind Sie selbst schon an politischen Aktionen zur Aufklärung über das NS-Regime und Aktionen gegen heutige Nazis/Rechtspopulisten beteiligt gewesen? (n=364)



Für beide Fragen gilt, dass politische Veranstaltungen und eigene Aktivitäten für die überwiegende Mehrheit der Befragten irrelevant sind. Die Auswertung erfolgte weitgehend für beide Fragen zusammen, falls nichts anderes gesagt wird.

Bei Frage 14 gaben 72 Personen keine Erläuterungen an, wobei das nicht heißt, dass diejenigen entsprechende Zugänge in allen Fällen als irrelevant eingeschätzt hätten. Bei Frage 15 gilt das Gleiche, hier erläuterten 82 Personen ihre Angaben nicht.

74 Personen gaben bei Frage 14 an, sie hätten entsprechende Informationen nicht erhalten bzw.

entsprechende Veranstaltungen nicht besucht. Weitere 17 sagten, das sei kaum der Fall gewesen.

Bei Frage 15. gaben 95 Personen explizit an, sich nicht an Aktionen gegen Nazis und Rechtspopulisten beteiligt zu haben. 34 davon bedauerten dies oder gaben an, es „noch nicht“ getan zu haben.

Eine Person sagte, dass das Thema überhaupt erst mit der Vorlesung Bedeutung bekam.

„Das Thema hatte für mich vor der Vorlesung keine große Bedeutung.“ (15/169)

Von insgesamt 13 Personen wurde das *Leben auf dem Land bzw. der Wohnort als Argument* dafür angeführt, keine politischen Veranstaltungen besucht bzw. Informationen bekommen zu haben, weil es das nicht gegeben habe.

„Ich hatte noch keine Gelegenheit. Ich wohne eher ländlich, da gibt es sowas nicht.“ (15/317)

„Nein. Ich bin in Offenbach aufgewachsen und lebe dort noch immer. Offenbach ist sehr multikulturell und ich habe dort noch keine Aktion von Nazis mitbekommen und mir deshalb noch keine Gedanken darüber gemacht.“ (15/302)

28 Befragte (8,7 % aller Befragten) gaben an, sich an Demonstrationen/Veranstaltungen/Aktionen gegen Nazis beteiligt zu haben. Dreimal wurden Rock gegen Rechts-Veranstaltungen besucht, in den anderen Fällen beteiligten sich die Studierenden an Demonstrationen oder vergleichbaren Aktionen gegen Nazis.

9. Schlussfolgerungen

Ein grundsätzlicher Unterschied dieses Forschungsprojektes gegenüber anderen liegt in der Forschungsmethode. Wesentlich ist, dass Forschung, Lehre und Lernen nicht als voneinander getrennt aufgefasst wurden. Es ging nicht bloß darum, Wissen über die Befragten zu generieren, sondern auch um die Wirkung der Forschung auf das Subjekt selbst. Der „sokratische Effekt“ war deshalb zentral für die Befragung, denn diese fasst die Befragten nicht einfach als Untersuchungsgegenstand auf, sondern nahm sie als Subjekte ernst. Es ging nicht primär um die Antworten auf abgefragtes Wissen, sondern darum, dass die Fragen und das zumeist festgestellte Nicht-Wissen einen Effekt für die Befragten haben sollten, nämlich Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse anzustoßen und Neugierde zu wecken.

Im Exkurs zum Fragebogen als pädagogischem Instrument zur Selbstreflexion wurde die Wirkungsweise des sokratischen Effekts anhand der empirischen Ergebnisse nachvollzogen. Dass die Methode der Befragung als hilfreich empfunden wurde, zeigte sich besonders deutlich bei der abschließenden Evaluation der Lehrveranstaltung, bei der über 90 % der Befragten angaben, so ihr eigenes Nichtwissen erkannt zu haben, und dieses Vorgehen auch für andere Studierende empfohlen.

Die Fragen nach den verschiedenen Zugängen zum Wissen waren für die Bewusstmachung auf einer anderen Ebene entscheidend. Denn neben der Frage des Wissens ist es gerade für angehende Pädagog_innen wichtig, sich die eigenen Lernprozesse bewusst zu machen.

Auch darin zeigt sich eine Besonderheit dieses Projekts: die Befragten wurden nicht nur nach den Ergebnissen von Bildungsprozessen befragt, sondern nach ihren Bildungswegen. Viele Fragen bezogen sich dabei auf die Schulzeit, die in den meisten Fällen noch nicht lange zurücklag. Bei den Fragen nach dem Unterricht und der Zufriedenheit mit ihm wurde Kritik an den Methoden geübt, was nicht überraschte. Wie aus der Didaktik bekannt, wurde Wert auf die Vielfalt der Methoden und die Art der Zugänge gelegt. Wobei auch klar wurde, dass die Anwendung von Methoden ohne inhaltliche Rückkopplung als wenig hilfreich empfunden wurde.⁸⁸

⁸⁸ Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung des Eingangs erwähnten Teil-Projekts, eine Datenbank mit kurzen Videosequenzen (sogenannten 'Blitzlichtern' oder 'Schlüsselszenen') anzulegen. Diese wenige Minuten langen Ausschnitte aus Spielfilmen und Dokumentationen eignen sich gut, um sie direkt in den Unterricht einzubeziehen. In der Vorlesung erwiesen sie sich als hilfreich, um Diskussionen anzuregen oder bestimmte Aspekte zu veranschaulichen und wurden in der abschließenden Evaluation auch von über 96 % der Studierenden als sinnvoll erachtet.

Insgesamt ist jedoch bemerkenswert, dass die Zufriedenheit der Befragten mit dem Unterricht zum Thema NS-Zeit mit der Ausführlichkeit stieg, mit der das Thema behandelt wurde. Denn entgegen der allgemein vertretenen Annahme, Schüler_innen hätten kein Interesse daran, zeigte sich, dass selbst die Befragten, die sagten, es sei ihnen zu viel gewesen, andere als quantitative Gründe dafür benannten. Die Frage, ob die NS-Zeit zu viel oder zu wenig behandelt wurde, wäre also falsch gestellt. Denn bei genauerer Betrachtung wurde klar, dass das *Wie* entscheidend ist. Die Befragten konnten sehr konkret benennen, weshalb sie das Thema ab einem gewissen Punkt nicht mehr behandeln wollten. Gründe waren dabei vor allem zu häufige Wiederholungen, die es gleichzeitig bei einer oberflächlichen Behandlung beließen.

Viele Befragte wollten die NS-Zeit nicht einfach als vorgefertigten Stoff vorgesetzt bekommen, sondern wünschten sich Diskussionen und die Einbeziehung der Schüler_innen in den Unterricht und seine Gestaltung. Daher hoben die Befragten positiv hervor, wenn die Lehrenden gut informiert waren und selbst lebendiges Interesse am Thema hatten; allerdings nur, wenn ein Interesse an Auseinandersetzung existierte und der Unterricht nicht von demonstrativer Betroffenheit geprägt war.

Dabei scheinen Projekte und Aktivitäten, die über den regulären Unterricht hinausgingen, den Befragten offenbar besonders gut im Gedächtnis geblieben zu sein. So fanden in vielen Fällen im schulischen Rahmen als eindrücklich empfundene Zeitzeug_innengespräche statt.

Für die Zugangsfragen können die Auswirkungen auf die Befragten nicht so direkt nachvollzogen werden, wie es bei den Wissensfragen in Bezug auf den 'sokratischen Effekt' der Fall war. Denn es ist schwierig zu sagen, inwiefern von den angehenden Pädagog_innen daraus eventuell Schlüsse gezogen werden. Die Bedeutung des Fragebogens zu Zugängen des Wissens als Reflexionsinstrument ist hier nicht ohne weiteres feststellbar und würde eine erneute Befragung mit zeitlichem Abstand erfordern. Allerdings deutet die Frage nach Änderungsvorschlägen für den Unterricht darauf hin, dass die rückblickende Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen ernst genommen wurde, denn hierbei handelte es sich um eine Frage, die besonders ausführlich beantwortet wurde.

Die Schule stellt nicht den einzigen Zugang zum Wissen über die NS-Geschichte dar. Bei der Befragung decken sich die Ergebnisse zur Tradierung der NS-Vergangenheit in der Familie weitgehend mit denen anderer Studien in diesem Bereich. Allerdings weisen die vorliegenden Ergebnisse in einem Punkt darüber hinaus: die Auseinandersetzung mit dem Thema in Familien und

anderen sozialen Umfeldern, deren Mitglieder nicht (alle) in Deutschland aufgewachsen sind. Das wäre ein genauer zu untersuchender Aspekt, an den weitere Fragen anschließen, z. B. ob und inwiefern unterschiedliche familiäre Geschichtsnarrative sich auf den Unterricht auswirken, aber auch inwiefern solche Erzählungen jenseits von Familie oder Unterricht Eingang in das kommunikative Gedächtnis finden.

Bei medialen Zugängen sind die Filme am wichtigsten, aber auch Literatur ist von Bedeutung. Gerade bei den Filmen, die überwiegend privat gesehen wurden, könnte es interessant sein, ob und inwiefern diese Anstoß für Diskussionen in den Familien sind und inwiefern die Rezeption möglicherweise Impulse für den Unterricht gibt oder umgekehrt.

Jenseits der angestoßenen Reflexionsprozesse zeigen die Ergebnisse der Wissensfragen aber, dass das historische Wissen bei den meisten als nicht besonders groß gelten kann. Die Erläuterungen zur Erinnerungskultur bzw. -politik haben gezeigt, dass sich daraus aber nicht einfach ein Katalog historischer Fakten ergibt, die Menschen wissen sollten, sondern dass gerade für die pädagogisch begründete Auswahl von Bedeutung ist, in welchen Zusammenhängen das Wissen steht. Dabei ist es wichtig, aktuelle erinnerungspolitische Diskurse und Debatten zu berücksichtigen. Neben der Auseinandersetzung mit der Geschichte gewinnt auch die Auseinandersetzung mit ihrer Erinnerung an Bedeutung. Hieran wird deutlich, dass es um die „Vergangenheit der Gegenwart“ (Messerschmidt 2003: 228) geht. Die Dialektik von Vergangenheit und Gegenwart tritt zutage.

Das Wissen über die NS-Geschichte erscheint somit nicht als abgeschlossene Lerneinheit, sondern es verweist angesichts seiner aktuellen Bedeutung auf die Unabgeschlossenheit von Geschichte. Verantwortung für die Einzelnen bestünde dann (jenseits dessen, woher ihre Familien kommen) in Bezug darauf, wie und was in Zukunft erinnert wird. Pädagog_innen kommt eine Mittler_innenfunktion bei der Frage zu, welches im Speichergedächtnis verfügbare Wissen Eingang in das kommunikative Gedächtnis findet. Pädagog_innen käme in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, Diskussionen anzuregen, anstatt vorgefertigte moralische Urteile zu fällen und in einen Betroffenheitsgestus zu verfallen. Das ist nicht damit zu verwechseln, dass nicht auch Position bezogen werden kann und soll, allerdings muss das dann auch explizit gemacht werden, um eine Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Inwiefern erinnerungskulturelle Diskurse und Debatten eine Positionierung erfordern, wurde insbesondere anhand der Kritik an Aleida Assmann deutlich. Dass Betroffenheit und moralische

Verurteilung von Gewalt nicht ausreichen, um familiäre Erzählungen historisch einschätzen zu können, kann unabhängig von der hier vorliegenden Studie festgehalten werden. Was diese zeigt, ist allerdings, dass das Wissen, das hierzu nötig wäre, überwiegend fehlt.

Die Assmannsche Idee kollektiver Erinnerung lässt unterschiedliche Erinnerungen unvermittelt nebeneinander stehen und weist dem Staat die Rolle des moralischen Ordnungshüters zu. Mit der von Assmann vorgenommenen Trennung von „Leidgedächtnis der Familien“ und „Schuldgedächtnis des Staates“ wird nicht einfach nur das individuell erfahrene Leid im Zuge von Kriegshandlungen anerkannt, sondern es findet auch eine Entkopplung der Mitschuld der Einzelnen an den nationalsozialistischen Verbrechen statt. Um diese Erzählungen historisch einschätzen zu können, reicht die allein moralische Verurteilung jedweder Gewalt allerdings nicht aus. Ein solcher Zugang zu Geschichte ignoriert historische Tatsachen.

Die Studie hat gezeigt, dass gerade das Wissen um die Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges extrem gering ist. Wenn das Wissen über den Zweiten Weltkrieg primär durch die Familienerzählungen deutscher Großeltern geprägt ist, fehlt also das Wissen zur Kontextualisierung dieser Geschichten. Allerdings ist gerade das Wissen um die im Zuge des Krieges begangenen Verbrechen an der (Zivil-)Bevölkerung der vom deutschen NS-Staat überfallenen Länder wichtig, um die Kriegserlebnisse der Großeltern einordnen zu können.⁸⁹

Aber auch jenseits dieses Aspekts zeigt die Umfrage, dass das Wissen über die NS-Geschichte und den Holocaust nur partiell vorhanden ist. Erinnert wird, wer verfolgt wurde und was in etwa mit den Verfolgten geschah, während ein Wissen über die Akteure und die Orte des Geschehens kaum vorhanden ist. Dennoch gingen die meisten zunächst davon aus, einigermaßen gut informiert zu sein, denn ihr Nicht-Wissen wurde ihnen selbst ja erst im Zuge der Befragung bewusst. Hier zeigen sich die Probleme operidentifizierter Erinnerung, wie sie von Jureit und Schneider diagnostiziert und kritisiert wurden: Das Wissen über das Leiden der Opfer scheint als ausreichend empfunden zu werden. Die Täter_innen und die genaueren Umstände der nationalsozialistischen Verbrechen bleiben dabei (unbemerkt) unberücksichtigt.

So zeigte sich anhand der Frage nach dem Unterschied von Konzentrations- und Vernichtungsla-

⁸⁹ Dass die vom NS-Staat überfallenen Länder kaum bekannt sind, passt damit zusammen, dass es bisher keine pädagogischen Materialien zu den einzelnen Ländern gibt, die sich systematisch mit der jeweiligen Geschichte während des Krieges und den vom NS-Regime begangenen Verbrechen auseinandersetzen. Auch das zeigt, dass dieser Teil der NS-Geschichte von der Pädagogik bisher kaum berücksichtigt wurde. Im Rahmen des Gesamtprojekts werden sogenannte 'Länderberichte' als Hilfestellung für die pädagogische Arbeit erstellt.

gern, dass ein Wissen über die dort begangenen Verbrechen besteht, und auch bei der Frage nach Etappen der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung war eine Vielzahl von Maßnahmen gegen diese bekannt. Andererseits erwies sich aber, dass die Geschichte dabei wesentlich als eine galt, die sich in Deutschland abspielte, denn den wenigsten war die Bedeutung der Besetzung der vom NS-Staat überfallenen Länder im Zuge des Zweiten Krieges für die Vernichtung von Juden und Jüdinnen bewusst. Auch die unterschiedlichen Nationalitäten der jüdischen Opfer von Vernichtung und Verfolgung war kaum im Blick. Stattdessen ging ein Großteil davon aus, dass die ermordeten Juden und Jüdinnen (6 Millionen) ganz oder größtenteils aus Deutschland kamen. Denn sowohl bei der Frage, nach den 1932 in Deutschland lebenden Mitgliedern der jüdischen Gemeinden, als auch bei der Frage nach den ermordeten waren die Schätzungen viel zu hoch. Dass die nationalsozialistischen Verbrechen wesentlich in Deutschland verortet werden, spiegelt sich auch bei der Frage nach bekannten Vernichtungslagern wider, wo – sieht man einmal von Auschwitz ab - mehr Befragte Buchenwald und Dachau nannten als die eigentlichen Vernichtungslager in Osteuropa.

Ein weiterer Aspekt ist, dass als Ursache für den „Erfolg“ der NS-Politik vor allem strukturelle Ursachen verantwortlich gemacht werden, allen voran die ökonomische Krise. Wissen über die sozialen Akteure und die alltäglichen Praktiken im NS-Staat sind demgegenüber weitgehend unbekannt. Die Auseinandersetzung mit den Täter_innen und die darum, welche Vorteile Einzelne und Gruppen aus dem Nationalsozialismus zogen, die Jureit und Schneider einfordern, bleibt dabei unberücksichtigt. Stattdessen erscheinen diejenigen, die nicht vom NS-Regime verfolgt wurden, als weitgehend unbeteiligt an den damaligen Geschehnissen. Beispielhaft zeigt sich daran, dass das Wissen um historische Tatsachen wichtig ist, um Deutungen der Geschichte einordnen und gegebenenfalls in Frage stellen zu können.

Literatur

- Abel, Jürgen; Möller, Renate; Treumann, Klaus Peter (1998): Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Adorno, Theodor W. (1973): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit (1959). In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M., S. 10-28.
- Assmann, Aleida (2001): Wie wahr sind Erinnerungen? In: Harald Welzer (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, S. 103-122.
- Assmann, Aleida (2005): Das ist unser Familienerbe – Interview der taz gemeinsam mit Harald Welzer. <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2005/01/22/a0308> [Letzter Zugriff 22.6.2011]
- Assmann, Aleida (2006): Soziales und kollektives Gedächtnis. <http://www.bpb.de/files/0FW1JZ.pdf> [Letzter Zugriff 22.6.2011]
- Assmann, Aleida (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Bonn.
- Assmann, Aleida (2008): Kollektives Gedächtnis. http://www.bpb.de/themen/6B59ZU.1.0.Kollektives_Ged%E4chtnis.html [Letzter Zugriff 22.6.2011]
- Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. überarb. Aufl. Berlin.
- Benz, Wolfgang (2010): Geschichte des Dritten Reiches. Bonn.
- Benz, Wolfgang (Hg.) (2009): Wie wurde man Parteigenosse? Die NSDAP und ihre Mitglieder. Frankfurt/M.
- Bitterer, Maja (2000): Die Geschwister Scholl als Gegenstand schulischer Rezeption und Konstruktion. In: Martin Dust, Christoph Sturm, Edgar Weiß (Hg.): Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim. Kiel, Köln. S. 255-268.
- Brumlik, Micha (2004): Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M., New York, S. 189-204.
- Brumlik, Micha (1996): Individuelle Erinnerung – kollektive Erinnerung. Psychosoziale Konstitutionsbedingungen des erinnernden Subjekts. In: Hanno Loewy, Bernhard Moltmann (Hg.): Erlebnis – Gedächtnis – Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt/M., New York, S. 31-46.
- bpb (2004): Nationalsozialismus II. Führerstaat und Vernichtungskrieg. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 266.
- Corell, Catrin (2007): Der Holocaust als Herausforderung für den Film. Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie. Bielefeld.
- Diamant, Adolf (1988): Gestapo Frankfurt am Main. Zur Geschichte einer verbrecherischen Organisation in den Jahren 1933 - 1945. Frankfurt/M.
- Dietze, Gabriele (2009): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. In: Dies., Martina Tißberger, Daniela Hrzán, Jana Husmann-Kastein: Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Frankfurt/M., S.219-247.
- Diner, Dan (2007): Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Göttingen.

- Durkheim, Émile (1970): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied, Berlin.
- Elm, Michael (2008): Zeugenschaft im Film. Eine erinnerungskulturelle Analyse filmischer Erzählungen des Holocaust. Berlin.
- Elm, Michael; Kössler, Gottfried (2007): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt/M., New York.
- ErlI, Astrid (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Stuttgart.
- Flick, Uwe (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Ders., Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 309-318.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Friedländer, Saul (2007): Das Dritte Reich und die Juden. Verfolgung und Vernichtung 1933-1945. Bonn.
- Frübis, Hildegard (2009): „What Happened after End of Anne Frank's Diary?“. In: Elke Frietsch, Christina Herkommer (Hg.): Nationalsozialismus und Geschlecht. Zur Politisierung und Ästhetisierung von Körper, „Rasse“ und Sexualität im „Dritten Reich“ und nach 1945. Bielefeld, S. 353-370.
- Früh, Werner (2007): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Konstanz.
- Halbwachs, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/M.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2004): Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M., New York, S. 298-322.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Wetzlar.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.
- Heyl, Matthias (2010): Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. In: Till Hilmar (Hg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordination historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien, S. 23-53.
- Hilberg, Raul (2010): Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 3. Frankfurt/M.
- Hildenbrand, Bruno (2000): Anselm Strauss. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 32-42.
- Jureit, Ulrike; Schneider, Christian: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart.
- Keil, Daniel (2009): Die „zarte Wiederentdeckung des Deutschen“ - Thesen zur Kritik der deutschen Nation und ihrer gegenwärtigen Entwicklung. In: Projektgruppe Nationalismuskritik (Hg.): Irrsinn der Normalität. Aspekte der Reartikulation des deutschen Nationalismus. Münster, S. 20-40.
- König, René (1970): Einleitung. In: Émile Durkheim: Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied, Berlin. S. 21-82.
- Kramer, Sven (2009): Wiederkehr und Verwandlung der Vergangenheit im deutschen Film. In: Peter Reichel, Harald Schmidt, Peter Steinbach (Hg.): Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. Bonn, S. 283-299.
- Langer, Wolfgang: Die Inhaltsanalyse als Datenerhebungsverfahren. <http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/meth1/inhaltan.pdf> [Rev. 28.5.2011]
- Loewy, Hanno (1998): Das gerettete Kind. Die „Universalisierung“ der Anne Frank. In: Ders., Stephan Braese, Holger Gehle, Doron Kiesel (Hg.): Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 19-41.

- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. S. 32-42.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt/M.
- Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M., New York.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Gegenwartsbeziehungen. Erinnerungsbildung auf der Suche nach zeitgemäßen Perspektiven. In: Einsicht 04. Bulletin des Fritz Bauer Instituts, Herbst 2010, 2. Jg.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: Peripherie Nr. 109/110, 28. Jg. Münster, S. 42-60.
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt/M.
- Nelson, Leonard (1931): Die sokratische Methode. Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen. Sonderdruck aus den Abhandlungen der Fries'schen Schule, neue Folge, fünfter Band, 1. Heft. Herausgegeben von Otto Meyerhof, Franz Oppenheimer und Minna Specht. Göttingen.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München.
- Ortmeyer, Benjamin (1998): Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft? Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/46-1995) und die Erforschung der nazistischen Schule. Bonn.
- Pleger, Wolfgang H. (1998): Sokrates. Der Beginn des philosophischen Dialogs. Reinbek.
- Rahe, Thomas (2002): Vergessen und unterschlagen? Die Darstellung des Schicksals homosexueller Häftlinge in den deutschen KZ-Gedenkstätten. In: Burkhard Jellonek, Rüdiger Lautmann (Hg.): Nationalsozialistischer Terror gegen Homosexuelle. Verdrängt und ungesühnt. Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 359-370.
- Raupach-Strey, Gisela (2002): Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann. Münster, Hamburg, London.
- Rentrop, Petra (2009): Weißrussland. In: Barbara Distel, Wolfgang Benz (Hg.): Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Band 9. München, S. 373–390.
- Rhein, Katharina (2009): „Jetzt kommen die Miesmacher“. Zur Bedeutung der Fußballweltmeisterschaft der Männer 2006 für die Reartikulation nationaler Identität in Deutschland am Beispiel der Debatte um die Deutschlandliedbroschüre. In: Projektgruppe Nationalismuskritik (Hg.): Irrsinn der Normalität. Aspekte der Reartikulation des deutschen Nationalismus. Münster, S. 128-145.
- Rheinisches JournalistInnenbüro (2009): „Unsere Opfer zählen nicht“ - Die Dritte Welt im Zweiten Weltkrieg. Hg. v. Recherche International e.V. Berlin, Hamburg.
- Schmidt, Harald (2009): Deutungsmacht und kalendarisches Gedächtnis – die politischen Gedenktage. In: Peter Reichel, Harald Schmidt, Peter Steinbach (Hg.): Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. Bonn, S. 175-216.
- Schneider, Connie (2004): Abschied von der Vergangenheit? Umgangsweisen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der dritten Generation in Ost- und Westdeutschland. München.
- Silbermann, Alphons; Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz, nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des

Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln, Wien.
- Wachsmuth, Iris (2009): Tradierungsweisen von Geschlechterbildern: der Umgang mit familiengeschichtlichen Verstrickungen in den Nationalsozialismus. In: Elke Frietsch, Christina Herkommer (Hg.): Nationalsozialismus und Geschlecht. Zur Politisierung und Ästhetisierung von Körper, „Rasse“ und Sexualität im „Dritten Reich“ und nach 1945. Bielefeld, S. 433-441.
- Wachsmuth, Iris (2008): NS-Vergangenheit in Ost und West. Tradierung und Sozialisation. Berlin.
- Welzer, Harald (2005): Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis. In: Volkhard Knigge, Norbert Frei (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Bonn, S. 362-378.
- Welzer, Harald (2004): „Ach Opa!“ Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Tradierung und Aufklärung. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M., New York, S. 49-64.
- Welzer, Harald (2003): Familiengedächtnis. Zum Verhältnis von familiärer Tradierung und Aufklärung über Geschichte. In: Erinnern – Bildung – Identität, Jahrbuch für Pädagogik 2003. Frankfurt/M. S. 155-172.
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2002): "Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/M.
- Wende, Waltraud (2007): Der Holocaust im Film. Mediale Inszenierung und kulturelles Gedächtnis. Heidelberg.

Anhang

Fragebogen Teil I – Wissensfragen

Fragebogen Teil II – Zugänge

Detaillierte Auswertung zu Zeitzeug_innen



Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Zur Person

Wir haben über Vor- und Nachteile anonymer Fragebögen diskutiert (Stichwort "sozial erwünschtes Verhalten" einerseits, Stichwort "Kontaktaufnahme zur Vertiefung/Mentalität des Anonymus als Schritt hin zur Denunziation andererseits). **Name und Mailadresse werden ausschließlich zur Kontaktaufnahme und Kommunikation zwischen Ihnen und den MitarbeiterInnen des Forschungsprojektes verwendet.**

Ich habe mich entschieden für

- die Fassung mit Name und Mailadresse die anonyme Fassung (Nickname)

Je nach Entscheidung bitte hier eintragen:

Name: _____ E-Mail: _____ oder Nickname: _____

Alter

- 18-20 21-23 24-26
 27-29 30-40 41 und älter

Geschlecht

- männlich weiblich keine Angabe

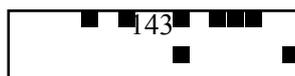
Studiengang

- L1 L2 L3
 L5 Bachelor Hauptfach Bachelor Nebenfach
 Magister Hauptfach Magister Nebenfach Diplom-Pädagogik
 Sonstiges

Semester

- 1-2 3-4 5-6
 7-8 9-10 über 10

VORBEMERKUNG: Verwenden Sie bitte bei längeren Ausführungen Extrablätter, die Sie als Anlage, jeweils mit Nummer der Frage und NAME oder NICKNAME versehen, beilegen.



1. Allgemein**1.1. Vom NS-Regime wurden folgende Gruppen verfolgt:****1.2. Worin unterscheidet sich das NS-Regime vor allem - Ihrer Meinung nach - von anderen faschistischen Regimen, wie dem faschisten Italien zu Zeiten von Mussolinis oder dem faschistischen Spanien zu Zeiten Francos?**

1. Allgemein [Fortsetzung]**1.3. Worin besteht der Unterschied zwischen einem Konzentrationslager und einem Vernichtungslager?****1.4. Welche Vernichtungslager des NS-Regimes kennen Sie?**

1. Allgemein [Fortsetzung]

1.5. Welche ökonomischen, politischen und sozialen Kräfte stützten Ihrer Meinung nach das NS-Regime? Inwiefern?

1.6. Durch welche Ursachen und Faktoren wurde Ihrer Meinung nach der Masseneinfluss des NS-Regimes nach 1933 verstärkt? Begründen Sie Ihre Meinung.

1. Allgemein [Fortsetzung]

1.7. Welche aktiven Widerstandsgruppen in Deutschland kennen Sie? Welche Aktionen kennen Sie? Wie groß schätzen Sie die Anzahl der Personen in der jeweiligen Widerstandsgruppe?

1.8. Welche entscheidenden Etappen kennen Sie bei der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung in Deutschland und in Europa?

1. Allgemein [Fortsetzung]

1.9. Welche Länder wurden vom NS-Staat überfallen und besetzt? Schätzen Sie die Zahl der getöteten/ermordeten Bewohnerinnen und Bewohner. (Land & Zahl)

2. Zahlen**2.1. Schätzen Sie die Zahl der wegen Widerstandshandlungen in Deutschland ermordeten Deutschen.**

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 500 - 1000 | <input type="checkbox"/> 1000 - 5000 | <input type="checkbox"/> 5000 - 10 000 |
| <input type="checkbox"/> 10 000 - 50 000 | <input type="checkbox"/> 50 000 - 100 000 | <input type="checkbox"/> 100 000 - 500 000 |
| <input type="checkbox"/> 500 000 - 1 Mio. | <input type="checkbox"/> mehr als 1 Mio. | |

2.2. Schätzen Sie die Zahl der Mitglieder der Jüdischen Gemeinden in Deutschland Ende 1932.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1000 - 2000 | <input type="checkbox"/> 2000 - 5000 | <input type="checkbox"/> 5000 - 10 000 |
| <input type="checkbox"/> 10 000 - 50 000 | <input type="checkbox"/> 50 000 - 100 000 | <input type="checkbox"/> 200 000 - 400 000 |
| <input type="checkbox"/> 400 000 - 600 000 | <input type="checkbox"/> 800 000 - 1 Mio. | <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 2 Mio. |
| <input type="checkbox"/> 2 Mio. - 4 Mio. | <input type="checkbox"/> 5 Mio. - 7 Mio. | |

2.3. Schätzen Sie, wie viele Menschen als Mitglieder der in Deutschland existierenden Jüdischen Gemeinde (oder von den Nazis als jüdisch definierte Menschen, die in Deutschland lebten) in der NS-Zeit ermordet wurden.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1000 - 2000 | <input type="checkbox"/> 2000 - 5000 | <input type="checkbox"/> 5000 - 10 000 |
| <input type="checkbox"/> 10 000 - 50 000 | <input type="checkbox"/> 50 000 - 100 000 | <input type="checkbox"/> 100 000 - 300 000 |
| <input type="checkbox"/> 400 000 - 800 000 | <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 3 Mio. | <input type="checkbox"/> 3 Mio. - 5 Mio. |
| <input type="checkbox"/> 5 Mio. - 7 Mio. | <input type="checkbox"/> 7 Mio. - 10 Mio. | <input type="checkbox"/> mehr als 10 Mio. |

2.4. Schätzen Sie, wie viele Mitglieder die NSDAP in den folgenden Jahren hatte:**2.4.1. Im Jahr 1925**

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> 5000 - 7000 | <input type="checkbox"/> 8000 - 15 000 | <input type="checkbox"/> 16 000 - 30 000 |
| <input type="checkbox"/> 30 000 - 80 000 | <input type="checkbox"/> 90 000 - 150 000 | |

2.4.2. Januar 1933

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 50 000 - 100 000 | <input type="checkbox"/> 100 000 - 200 000 | <input type="checkbox"/> 200 000 - 500 000 |
| <input type="checkbox"/> 500 000 - 1 Mio. | <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 2 Mio. | |

2.4.3. Dezember 1933

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> 200 000 - 500 000 | <input type="checkbox"/> 500 000 - 1 Mio. | <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 3 Mio. |
| <input type="checkbox"/> 3 Mio. - 5 Mio. | <input type="checkbox"/> 5 Mio. - 7 Mio. | |

2.4.4. September 1939

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> 200 000 - 500 000 | <input type="checkbox"/> 500 000 - 1 Mio. | <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 3 Mio. |
| <input type="checkbox"/> 4 Mio. - 6 Mio. | <input type="checkbox"/> 7 Mio. - 10 Mio. | <input type="checkbox"/> 10 Mio. - 15 Mio. |

2.4.5. 1944/45

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 2 Mio. | <input type="checkbox"/> 3 Mio. - 5 Mio. | <input type="checkbox"/> 5 Mio. - 7 Mio. |
| <input type="checkbox"/> 7 Mio. - 10 Mio. | <input type="checkbox"/> 10 Mio. - 15 Mio. | <input type="checkbox"/> 15 Mio. - 20 Mio. |

2.5. Schätzen Sie, wie viele Beamte die GESTAPO hatte.

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1000 - 2000 | <input type="checkbox"/> 2000 - 5000 | <input type="checkbox"/> 5000 - 10 000 |
| <input type="checkbox"/> 10 000 - 20 000 | <input type="checkbox"/> 20 000 - 40 000 | <input type="checkbox"/> 40 000 - 60 000 |
| <input type="checkbox"/> 60 000 - 100 000 | <input type="checkbox"/> 100 000 - 500 000 | <input type="checkbox"/> 500 000 - 1 Mio. |
| <input type="checkbox"/> 1 Mio. - 3 Mio. | <input type="checkbox"/> 3 Mio. - 6 Mio. | <input type="checkbox"/> 6 Mio. - 10 Mio. |

Abschließende Frage

**Welche weiteren Fragen halten Sie für relevant? Welche Fragen halten Sie für irrelevant?
Warum?**

Vorbemerkung

In dieser Umfrage geht es um Ihre Zugänge zum Wissen über den NS. Es geht nicht darum, wie groß Ihr Wissen ist, sondern darum, wie Ihnen die Auseinandersetzung mit dem NS erschwert oder erleichtert wurde.

Zur Person

Wir haben über Vor- und Nachteile anonymer Fragebögen diskutiert (Stichwort "sozial erwünschtes Verhalten" einerseits, Stichwort "Kontaktaufnahme zur Vertiefung/Mentalität des Anonymus als Schritt hin zur Denunziation andererseits). **Name und Mailadresse werden ausschließlich zur Kontaktaufnahme und Kommunikation zwischen Ihnen und den MitarbeiterInnen des Forschungsprojektes verwendet.**

Ich habe mich entschieden für

Je nach Entscheidung bitte hier eintragen:

Name:

E-Mail:

Nickname:

Alter

Geschlecht

Studiengang

Semester

1. Wie zufrieden waren Sie mit Ihrem Geschichtsunterricht im Allgemeinen?

a) In der Mittelstufe (8.-10. Klasse) sehr zufrieden gar nicht zufrieden

b) In der Oberstufe (11.-13. Klasse) sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Erläutern Sie:

2. Wie zufrieden waren sie mit Ihrem Geschichtsunterricht zum Thema NS? Wie ausführlich wurde das Thema behandelt?

a) In der Mittelstufe (8.-10. Klasse)

Zufriedenheit Mittelstufe sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Mittelstufe sehr ausführlich fast gar nicht

Erläutern Sie:

b) In der Oberstufe (11.-13. Klasse)

Zufriedenheit Oberstufe sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Oberstufe sehr ausführlich fast gar nicht

Erläutern Sie:

3. Wurde das Thema NS auch in anderen Fächern außer dem Geschichtsunterricht behandelt?

Ja Nein Weiß nicht

Falls ja, in welchem Fach? Wie zufrieden waren Sie damit? Wie ausführlich wurde das Thema behandelt?

3.a) Deutsch

Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Deutsch sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Deutsch sehr ausführlich fast gar nicht

Erläutern Sie

3.b) Religion
 Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Religion	sehr zufrieden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	gar nicht zufrieden
Ausführlichkeit Religion	sehr ausführlich	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	fast gar nicht

Erläutern Sie

3.c) Ethik
 Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Ethik	sehr zufrieden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	gar nicht zufrieden
Ausführlichkeit Ethik	sehr zufrieden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	gar nicht zufrieden

Erläutern Sie

3.d) Sozialkunde
 Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Sozialkunde	sehr zufrieden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	gar nicht zufrieden
Ausführlichkeit Sozialkunde	sehr ausführlich	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	fast gar nicht

Erläutern Sie

3.e) Kunstunterricht
 Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Kunstunterricht	sehr zufrieden	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	gar nicht zufrieden
Ausführlichkeit Kunstunterricht	sehr ausführlich	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	fast gar nicht

Erläutern Sie

3.f) Englisch

Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Englisch sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Englisch sehr ausführlich fast gar nicht

Erläutern Sie

3.g) Französisch

Ja Nein Weiß nicht

Ausführlichkeit Französisch sehr ausführlich fast gar nicht

Zufriedenheit Französisch sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Erläutern Sie

3.h) Biologie

Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Biologie sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Biologie sehr ausführlich fast gar nicht

Erläutern Sie

3.i) Geographie

Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Geographie sehr zufrieden gar nicht zufrieden

Ausführlichkeit Geographie sehr ausführlich fast gar nicht

Erläutern Sie

3.j) Physik

Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Physik

sehr zufrieden

 gar nicht
zufrieden

Ausführlichkeit Physik

sehr ausführlich

fast gar nicht

Erläutern Sie

3.k) Chemie Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Chemie

sehr zufrieden

 gar nicht
zufrieden

Ausführlichkeit Chemie

sehr ausführlich

fast gar nicht

Erläutern Sie

3.l) Mathe Ja Nein Weiß nicht

Zufriedenheit Mathe

sehr zufrieden

 gar nicht
zufrieden

Ausführlichkeit Mathe

sehr ausführlich

fast gar nicht

Erläutern Sie

3.m) Andere Ja Nein Weiß nicht

Wenn ja: Welche Fächer? Wie zufrieden? Wie ausführlich?

4. Wurde die Zeit nach 1945 im Unterricht unter Bezug auf den NS thematisiert?

Nachkriegszeit in Bezug auf NS

 Ja Nein Weiß nicht

Falls ja, inwiefern?

5. Welche Änderungsvorschläge würden Sie Ihren Lehrenden nachträglich betrachtet machen bzw. was würden sie als LehrerIn anders machen? Warum?

Änderungsvorschläge für den Unterricht (ggf. Begründung)

6. Gab es außerhalb des regulären Unterrichts während Ihrer Schulzeit schulische Veranstaltungen/Aktionen/Projekte zum Thema NS-Zeit?

schulische Veranstaltungen/Aktionen/Projekte zur NS-Zeit

Ja Nein Weiß nicht

Wenn ja, welche? Waren Sie an der Durchführung beteiligt? Erläutern Sie

7. Gab es während Ihrer Schulzeit außerschulische Veranstaltungen/Aktionen/Projekte zum Thema NS-Zeit, die für sie wichtig waren?

außerschulische Veranstaltungen/Aktionen/Projekte zur NS-Zeit

Ja Nein Weiß nicht

Wenn ja, welche? Waren Sie an der Durchführung beteiligt? Erläutern Sie

8. Haben Sie vom NS-Regime verfolgte Zeitzeuginnen und Zeitzeugen kennengelernt?

ZeitzeugInnen kennengelernt

Ja Nein

Wenn ja, welcher/n Gruppe/n ordnen Sie die ZeitzeugInnen zu?

- Jüdische Überlebende von Konzentrations-/Vernichtungslagern
- Jüdische EmigrantInnen (die in keinem Konzentrations-/Vernichtungslager waren)
- Politisch Verfolgte
- Sinti/Roma
- ZwangsarbeiterInnen
- Andere

In welchem Kontext haben sie die ZeitzeugInnen kennengelernt?

Jüdische Überlebende von Konzentrations-/Vernichtungslagern

- Schulunterricht
- Veranstaltung in der Schule (nicht im Unterricht)
- Öffentliche Veranstaltung außerhalb der Schule
- Privat
- Sonstige

Erläutern Sie

Jüdische EmigrantInnen (die in keinem Konzentrations-/Vernichtungslager waren)

- Schulunterricht
- Veranstaltung in der Schule (nicht im Unterricht)
- Öffentliche Veranstaltung außerhalb der Schule
- Privat
- Sonstige

Erläutern Sie

Politisch Verfolgte

- Schulunterricht
- Veranstaltung in der Schule (nicht im Unterricht)
- Öffentliche Veranstaltung außerhalb der Schule
- Privat
- Sonstige

Erläutern Sie

Sinti/Roma

- Schulunterricht
- Veranstaltung in der Schule (nicht im Unterricht)
- Öffentliche Veranstaltung außerhalb der Schule
- Privat
- Sonstige

Erläutern Sie

ZwangsarbeiterInnen

- Schulunterricht
- Veranstaltung in der Schule (nicht im Unterricht)
- Öffentliche Veranstaltung außerhalb der Schule
- Privat
- Sonstige

Erläutern Sie**Andere**

- Schulunterricht
- Veranstaltung in der Schule (nicht im Unterricht)
- Öffentliche Veranstaltung außerhalb der Schule
- Privat
- Sonstige

Erläutern Sie**9. Welche Informationen und Diskussionen über den NS gab es in Ihrer Familie oder im Bekanntenkreis?**

Mit wem haben sie über den NS gesprochen? Von wem erhielten sie Informationen über den NS?

- Großeltern
- Eltern
- anderen Verwandten
- Bekannten
- Keine

Welche Informationen/Diskussionen gab es jeweils?

10. Herkunft

Mit welcher/n Sprache/n sind sie aufgewachsen?

Aus welchem Land kommen Ihre Eltern?

Aus welchem Land kommen Ihre Großeltern?

Seit wie vielen Jahren leben sie in Deutschland?

- 1 2 3 4
 5 zwischen 5 und 10 zwischen 10 und 20 länger als 20
 von Geburt an

Welche Staatsangehörigkeit/en haben Sie?

- deutsch andere doppelte

Welche Staatangehörigkeit/en ist/sind das?

11. Film und Fernsehen

11.a) Wie wichtig waren Spielfilme für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS?

sehr wichtig gar nicht wichtig

Welche Filme waren für Sie von besonderer Bedeutung und warum? In welchem Alter und in welchem Rahmen haben sie die Filme gesehen?

11.b) Wie wichtig waren Fernsehdokumentationen für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS?

sehr wichtig gar nicht wichtig

Welche Dokumentationen waren für Sie von besonderer Bedeutung und warum? In welchem Alter und in welchem Rahmen haben sie die Dokumentationen gesehen?

12. Literatur

12.a) Wie wichtig war Prosa (Romane, Jugendbücher, Lyrik etc.) für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS?

sehr wichtig gar nicht wichtig

Welche Werke waren für Sie von besonderer Bedeutung und warum? Ich welchem Alter und in welchem Rahmen haben sie diese gelesen?

12.b) Wie wichtig war Sachliteratur für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS?

sehr wichtig



gar nicht wichtig

Welche Werke waren für Sie von besonderer Bedeutung und warum? Ich welchem Alter und in welchem Rahmen haben sie diese gelesen?

13. Internet**Wie wichtig war das Internet für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS?**

sehr wichtig



gar nicht wichtig

Gab es bestimmte Websites, die für sie wichtig waren?

14. Politische Veranstaltungen

Wie relevant waren für Ihre Auseinandersetzung mit dem NS Informationen, die Sie durch politische Veranstaltungen, Flugblätter etc. erhalten haben?

sehr relevant



gar nicht relevant

Erläutern Sie

15. Politische Aktivität

Sind Sie selbst schon an politischen Aktionen zur Aufklärung über das NS-Regime und Aktionen gegen heutige Nazis/Rechtspopulisten beteiligt gewesen?

sehr aktiv



gar nicht

Erläutern Sie

16. Biographische Motive

Gibt es persönlich oder biographische Motive oder Erfahrungen oder bestimmte Ereignisse, die Sie zu einer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit bewegt haben? (Bspw.: Erfahrung rassistischer Diskriminierung, Auseinandersetzung mit Neonazis, politische Ereignisse, ...)

 Ja Nein

Wenn ja, welche und warum?

17. Abschließende Fragen

17.a) Welche Kritik haben sie an diesem Fragebogen, so wie er vorliegt?

17.b) Welche weiteren Fragen halten Sie für relevant? Welche Fragen halten Sie für irrelevant? Warum?

17.c) Abschließende Bemerkungen zu dieser Fragebogenaktion:

Fenster schließen

Detaillierte Auswertung von Frage 8.) Welche vom NS Regime verfolgten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen haben Sie bisher kennengelernt? Falls Sie jemanden kennen gelernt haben, wen und in welchem Kontext?

8 a) Jüdische Überlebende von Konzentrations- und Vernichtungslagern

Von zunächst 105 Bejahungen 4 gestrichen (eine doppelte Antwort, einmal war in Erläuterung angegeben, dass keine kennengelernt wurden, und 2 wurden gestrichen, weil die Antworten eigentlich in andere Kategorien gehörten und dort auch noch einmal genannt waren (Nr. 277 zu 8b) und Nr. 163 zu 'Andere Verfolgte').

Außerdem gibt es 6 weitere Antworten, die eindeutig nicht in diese Kategorie gehören, weil es sich entweder nicht um Verfolgte des NS-Regimes handelt (123, 128, 136), oder die Genannten zumindest eindeutig nicht zu jüdischen Überlebenden von KZ und VL, sondern zur Gruppe 'Andere Verfolgte' gehören („Ordensschwester des Ursulinenordens“ (8a/87); „Ein Mitglied der Bekennenden Kirche“ (8a/153); „Miep Gies“ (8a/189)).

4mal gaben Befragte zwar an Zeitzeug_innen kennengelernt zu haben, fügten aber hinzu, dies nur über Bücher oder Filme bzw. Radioaufnahmen getan zu haben.

31 Personen gaben keine Erläuterungen ab. In 27 weiteren Fällen wurde die Antwort zwar erläutert, allerdings geht daraus nicht hervor, ob es sich tatsächlich um jüdische Überlebende von KZ und VL handelt.

Eindeutig geht nur aus 12 Erläuterungen hervor, dass die getroffenen Zeitzeug_innen in diese Kategorie fallen.

8 b) Jüdische Emigrant_innen

Angegeben von zunächst 34 Personen. 4 davon gaben in den Erläuterung an, keinen entsprechenden Zeitzeug_innen kennengelernt zu haben.

Außerdem wurde eine Antwort gestrichen, weil die Zuordnung nicht stimmte, da es sich um Verfolgte handelte, die im Konzentrationslager waren und vorher bereits erwähnt wurden. Keine Angaben machten 12 Befragte, es gab also nur 17 Erläuterungen.

Mitgezählt: Einmal wird explizit gesagt, dass nur die Nachfahren von entsprechenden Zeitzeugen (77) getroffen wurden.

Problem: Bei Antwort 188 zeigt sich Problem der Fragestellung, es wird von der Urgroßmutter berichtet, die sich als Jüdin verstecken musste. In diesem Fall passt also Überlebende von KZ nicht, Emigration trifft aber auch nicht zu. → s.a. Frage Teil zu 'Andere Verfolgte' (240, 303)

Mitgezählt: einmal Angehörige getroffen

Aus Antwort 270 zu dieser Frage wurde für Frage 8a) rückgeschlossen, dass die Antwort dort gestrichen werden muss.

Frage 8c) Politisch Verfolgte

Von 35 Bejahungen wurden nachträglich 3 gestrichen, weil die Befragten dann in den Erläuterungen angaben, keine kennengelernt zu haben. Von den 32 gebliebenen erläuterten nur 18 ihre Angabe.

6mal geht aus den Erläuterungen eindeutig hervor, dass es sich um politisch Verfolgte handelte.

Einmal: nur in Filmen kennengelernt (108)

Einmal: Angehöriger von Stauffenberg

Frage 8 d) Sinti und Roma

Es gaben überhaupt nur 12 Personen an, dass sie Sinti und Roma kennengelernt hätten. Dabei gibt es in 8 Fällen keine Erläuterung. Eine Person (8/110) gab auf alle Fragen die gleiche Antwort, aus der nur hervorgeht, dass Zeitzeug_innen aus der Region getroffen wurden, um wen es sich handelt bleibt unklar.

Bei drei dieser Antworten ist auffällig, dass die Befragten angeben, Zeitzeug_innen aller Gruppen kennengelernt zu haben, dies allerdings nicht weiter erläutern.

Ein anderer Fall sind Antworten wie Nr. 58: Hier wurde zwar bei allen Fragen angegeben, dass Zeitzeug_innen privat kennengelernt wurden, aber auch bei allen anderen Fragen wurde nicht angegeben, dass Zeitzeug_innen getroffen wurden.

Nr. 78: das Gleiche, nur wird bei 8a eine kurze Erläuterung angegeben (aber kein Hinweis darauf, was bezeugt wurde bzw. zu welcher Kategorie die Zeitzeug_innen gehören)

Nr. 79: das Gleiche, nur wird bei 8a eine kurze Erläuterung angegeben (aber kein Hinweis darauf, was bezeugt wurde bzw. zu welcher Kategorie die Zeitzeug_innen gehören)

Daraus geht zumindest nicht eindeutig hervor, ob die Befragten tatsächlich verfolgte Sinti und Roma kennengelernt haben, bzw. es wirkt etwas zweifelhaft, was hier insofern relevant scheint, als aus keiner der Erläuterungen hervorgeht, dass einer der Befragten tatsächlich jemanden kennengelernt hat.

Im Gegenteil: von den überhaupt gegebenen 4 Erläuterungen geben zwei an, Sinti und Roma nur über die Videos in der Vorlesung kennengelernt zu haben. Eine Antwort (110) wurde bei jeder Kategorie gegeben und einer gibt an, dass ein ehemaliger Nachbar zu dieser Kategorie gehört.

Letztlich bleibt also als ernüchterndes Ergebnis festzuhalten, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass hier tatsächlich Zeitzeug_innen getroffen wurden.

Frage 8.e) ZwangsarbeiterInnen

Insgesamt 23 Antworten, davon 12mal = Keine Angaben

Von 11 Erläuterungen machen 6 klar, dass die Zeitzeugen tatsächlich zu dieser Kategorie gehören. (2mal Verwandte zur Zwangsarbeit gezwungen)

Frage 8.f) Andere

Eigentlich 38 Antworten, allerdings können 12 dieser Antworten nicht dazu gezählt werden, weil hier auf die eigenen Großeltern verwiesen wird, die in allen Fällen nicht zu den Verfolgten gezählt werden können.

Von den 26 übrig gebliebenen Antworten wurden 8 nicht erläutert.

Diejenigen, die hier konkret genannt werden, haben in einigen Fällen Juden und Jüdinnen versteckt oder ihnen auf anderem Wege geholfen.

Besonderheit/Schwierigkeit mit Kategorisierung bei Juden, die sich versteckt haben: (240; 188)

Nr 240 müsste eigentlich zu 8b) gezählt werden.

Einmal wurde als Zeitzeuge ein ehemaliger englischer Soldat genannt.
