

Ruth Künzel

Das Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht: Jugendliche zwischen Abwehrhaltung und Interesse?

Abstract

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, welche Vorstellungen und Erwartungen Schüler*innen zum Themenkomplex „Nationalsozialismus“ und Unterricht dazu im Fach Geschichte haben. Bisherige Forschungsbefunde sind ambivalent: Einige Studien deuten auf eher mangelndes Interesse, laut anderen werde das Thema als spannend empfunden. Die Ergebnisse einer Befragung von Neuntklässler*innen eines Kölner Gymnasiums geben exemplarisch Aufschluss über die Gründe für Interesse bzw. Abwehrhaltung.

In this article, the author examines the ideas and expectations of students about the subject complex of "National Socialism" and its teaching as a subject of history education. Previous research findings are ambivalent: some studies point to a lack of interest, others say the topic is perceived as exciting. The results of a survey of ninth-graders of a Cologne secondary school provide exemplary data about the reasons for interest and defensive attitudes.

Schlagwörter:

Geschichtsunterricht, Geschichtsdidaktik, Schülervorstellungen, Nationalsozialismus
history education, history education research, National Socialism, conceptual understanding

I. Einleitung

Der Themenkomplex „Nationalsozialismus und Holocaust“ ist insbesondere im Fach Geschichte weiterhin integraler Bestandteil des schulischen Curriculums in Deutschland und wird in Nordrhein-Westfalen sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II vorgesehen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007: S. 31; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014: S. 19). Geschichtslehrer*innen sind also zwangsläufig dazu aufgefordert, sich mit der Thematik im Unterricht auseinanderzusetzen.

Dabei gilt es zu beachten, dass Schüler*innen gewisse Vorstellungen von Geschichte allgemein und speziell von Nationalsozialismus und Holocaust mit in den Unterricht bringen (vgl. etwa Günther-Arndt, 2006). Ebenso bringen sie aber auch eigene inhaltliche Interessen und Erwartungen an den Verlauf des Geschichtsunterrichts mit. Einige Untersuchungen deuten darauf hin, dass bei Schüler*innen ein eher mangelndes Interesse an der Thematik besteht und eher ein Gefühl der Übersättigung vorherrscht, verbunden mit der Frage, was sie dieses Thema heute noch angehe (vgl. Wetzel, 2011). Demgegenüber kon-



statiert die 2016 veröffentlichte SINUS-Studie, dass „[i]nsbesondere der Nationalsozialismus [...] für Jugendliche aller Lebenswelten ein präsent und spannendes Thema [ist]“ (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016: S. 382), trotz ansonsten eher geringem historischen Interesse.

Aus dieser widersprüchlichen Erkenntnislage ergibt sich die Frage, welche Vorstellungen und Erwartungen Schüler*innen an eine Unterrichtsreihe zum Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht haben. Die Antworten hierauf versprechen einen Einblick in die Gründe für Interesse bzw. Abwehrhaltung der Schüler*innen. Exemplarisch wurden für diese Studie Schüler*innen einer 9. Klasse eines Kölner Gymnasiums in zwei Schritten befragt: zunächst in Form einer Befragung der gesamten Klasse (24 Schüler*innen) mittels qualitativ angelegtem Fragebogen, anschließend durch zwei Gruppendiskussionen mit jeweils drei Schüler*innen.

Im Folgenden werden erstens zentrale geschichtsdidaktische Bezugstheorien zum historischen Lernen sowie die Bedeutung von Schüler*innenvorstellungen für historisches Lernen vorgestellt, zweitens kurz der Forschungsstand zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht und diesbezügliche Schüler*innenvorstellungen erläutert. Drittens wird die Methodik der Studie vorgestellt bevor viertens die Ergebnisse dargestellt, diskutiert und reflektiert werden. Abschließend wird in einem fünften Schritt ein Fazit gezogen.

2. Theoretische Grundlagen: Historisches Lernen und Schüler*innenvorstellungen zu Geschichte

Geschichtsbewusstsein gilt als Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik (vgl. Baumgärtner, 2015: S. 31). Es stellt laut Jeismann „das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ (Jeismann, 1977: S. 12 f.) dar. Wer ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufweist, erkennt die Standortgebundenheit von Geschichte, berücksichtigt verschiedene Standpunkte und ist bereit, den eigenen Standpunkt zu modifizieren. Historisches Lernen im Sinne dieser curricular verankerten, normativen Postulate¹ bedeutet die Entwicklung eines solchen reflektierten Geschichtsbewusstseins.² Dass Lehrpersonen bei der Gestaltung von Unterrichtsreihen das Vorwissen ihrer Schüler*innen berücksichtigen sollten, gilt mittlerweile als „didaktische ‚Binsenweisheit‘“ (Günther-Arndt, 2014: S. 28).

Der Begriff der Schüler*innenvorstellungen geht aber über die Erfassung des Vorwissens hinaus. Ausgehend von naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken definiert Günther-Arndt Schüler*innenvorstellungen als im Langzeitgedächtnis repräsentierte Erkenntnisstruktur (vgl. Günther-Arndt, 2016: S. 95). Als Ausgangspunkt des Lernprozesses

¹ Zur Verankerung der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in den Kernlehrplänen in Nordrhein-Westfalen vgl. Schulministerium NRW, 2007: S. 15; Schulministerium NRW, 2014: S. 12.

² Auf den hier herrschenden Konsens bezüglich der Ziele historischen Lernens verweist z. B. Thüne-mann, 2014.

bestimmen die Vorstellungen die Erwartung, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Emotionen ebenso wie das Denken, Problemlösen und die (Wert-)Urteile der Schüler*innen. Im Lernprozess reorganisieren sie sich stets. Um historische Sachverhalte so zu problematisieren, dass sie für Schüler*innen relevant sind, müssen die Schüler*innenvorstellungen bekannt sein (vgl. Köster, 2012: S. 124). Dabei sollten Schüler*innenvorstellungen zur Geschichte laut Voss & Wiley nicht als „Fehlvorstellungen“ („misperceptions“, Voss & Wiley, 1997: S. 151) verstanden werden, sondern als „Vereinfachungen und Personifizierungen von elaborierteren Vorstellungen“ („simplifications and personifications of more advanced accounts“, ebd.).

3. Forschungsstand: Das Thema Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule

Die geschichtsdidaktische Forschung zu Schüler*innenvorstellungen zu Nationalsozialismus und Holocaust hat sich vor allem darauf konzentriert, welches Vorwissen und welche Vorstellungen Schüler*innen aufgrund ihrer Sozialisation bereits in den Geschichtsunterricht mitbringen und wie das Thema im Geschichtsunterricht behandelt wird. Die Erwartungen der Lernenden an eine Unterrichtsreihe zum Thema Nationalsozialismus sind hingegen bisher kaum explizit erforscht worden.

Inhaltlich scheinen sich die Schüler*innen insbesondere für die Person Adolf Hitler zu interessieren und das Thema stark zu personalisieren. So stellte von Borries in einer Studie von 1995 fest, dass Schüler*innen vor allem die großen Massenverbrechen und den Größenwahn Adolf Hitlers mit dem Nationalsozialismus assoziieren (vgl. von Borries, 1995: S. 72 f.). Laut Zülsdorf-Kersting ist Personalisierung, also die Reduzierung der Verantwortlichkeit für den Holocaust auf Hitler, weiterhin ein vorherrschendes Deutungsmuster (vgl. Zülsdorf-Kersting, 2011: S. 107). Die Fixierung der Schüler*innen kann laut Kuchler auch damit erklärt werden, dass sich geschichtskulturelle Angebote häufig auf Hitler und eventuell noch einige weitere ranghohe Persönlichkeiten konzentrieren, die Rolle der übrigen Täter und insbesondere der Mitläufer aber außen vorlassen (vgl. Kuchler, 2013: S. 174).

Entgegen der These eines Übersättigungsgefühls kommen Kühner und Langer in ihrer explorativen Studie unter Schüler*innen sowie Lehrpersonen eher zu dem Befund, dass man von „situative[m] Interesse“ (Kühner & Langer, 2008: S. 133) und „Momenten des Überdrusses“ (ebd.) sprechen muss. Das vermeintliche Desinteresse resultiere aus der unbewussten Unterscheidung der Lehrpersonen zwischen ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Interesse (ebd.). So strebten die Lehrpersonen an, bei den Schüler*innen „über emotionale Betroffenheit erkennbare Empathie mit den Opfern zu erreichen und daraus ethisch-moralische Lehren zu ziehen“ (ebd.: S. 134), während sie etwa die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nicht als mögliches Lernziel wertschätzten (vgl. ebd.: S. 134-136).³

³ Für eine Diskussion pädagogischer Zugänge zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust aus Sicht von Geschichtslehrer*innen vgl. u. a. Noback, 2015.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangen Hogrefe, Hollstein, Meseth und Proske (2012). Gerade bei moralisch konnotierten Themen gehe es nicht mehr allein um sachlich richtige Urteile, sondern immer auch um moralisch ‚richtige‘ Werturteile (vgl. ebd.: S. 27). Zudem umfasse das Vorwissen der Schüler*innen bereits „Kenntnisse über die öffentlich anerkannte ethisch-moralische Bewertung der NS-Verbrechen, über sozial erwünschte Sprachregelungen oder erwartete Haltungen“ (ebd.: S. 13). Eine ähnliche Beobachtung macht Zülsdorf-Kersting in seiner Studie. So stellt er fest, dass die Jugendlichen während der Interviews bemüht sind, „übermäßig korrekt zu antworten“ (Zülsdorf-Kersting, 2007: S. 119).

4. Methodik: Fragestellung und Forschungsdesign

Ausgehend von der Frage nach den Vorstellungen von und Erwartungen an eine Unterrichtsreihe zum Thema Nationalsozialismus ergeben sich weitere Fragenkomplexe, die Aufschluss über die Gründe für das Interesse beziehungsweise die Abwehrhaltung der Schüler*innen geben sollen: Welche Relevanz messen die Schüler*innen dem Thema bei? Was sehen sie als Lernziele einer Unterrichtsreihe zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust? Was interessiert sie am Thema – und inwiefern deckt sich dies mit dem, was sie glauben lernen zu müssen und zu können? Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen soll nun ein kurzer Überblick über die Erhebungs- und Auswertungsmethoden gegeben werden (vgl. Günther-Arndt & Sauer, 2006: S. 18).

Die individuellen Vorstellungen und Erwartungen wurden mittels eines offenen Fragebogens erhoben und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2010) ausgewertet. Für eine Fragebogenerhebung spricht, dass sie zeitökonomisch durchgeführt werden kann und von den Teilnehmenden häufig als anonymer wahrgenommen wird als Interviews (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 398). Die gruppenspezifischen Vorstellungen wurden in Form von Gruppendiskussionen erhoben und mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (vgl. Bohnsack, 2014) ausgewertet. Diese Art der Erhebung zielt darauf ab, dem von Zülsdorf-Kersting aufgezeigten Problem, dass Schüler*innen sich gerade im Kontext des Nationalsozialismus um ‚korrekte‘ Antworten bemühen, entgegenzuwirken (Zülsdorf-Kersting, 2007: S. 119), denn die Gruppendynamik kann kollektive Vorstellungen hervorbringen, die durch gesellschaftliche Normen ansonsten eher verborgen bleiben (vgl. Hug & Poscheschnik, 2010: S. 107). Durch die Verknüpfung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurde also eine Daten- und Methodentriangulation vorgenommen (vgl. Prinz & Thünemann, 2016: S. 237 f.).

Die Erhebung wurde zwischen November 2017 und Januar 2018 in einer 9. Klasse an einem Kölner Gymnasium durchgeführt, in der das Thema Nationalsozialismus noch nicht im Unterricht besprochen worden war.

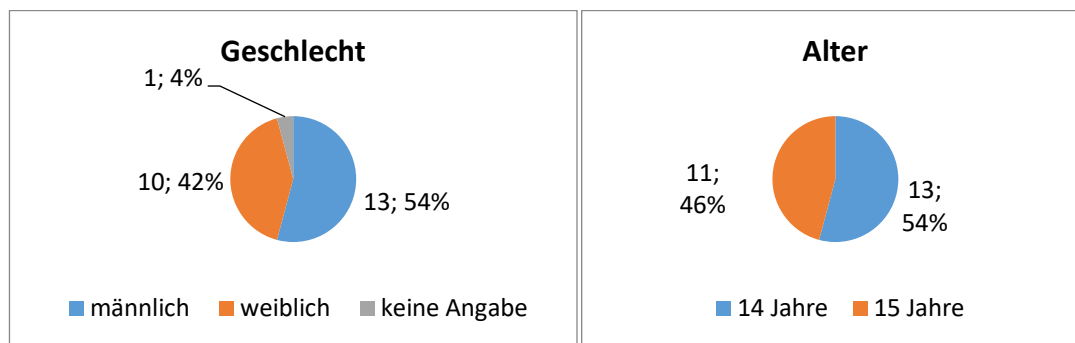


Abb. 1: Personenbezogene Daten

Die untersuchte Klasse besteht aus insgesamt 24 Schüler*innen. Da bei qualitativen Studien blinde Zufallsauswahlen häufig zu verzerrten und wenig aussagekräftigen Stichproben führen (vgl. Döring & Bortz, 2016: S. 302), wurden auf Basis der qualitativen Fragebogenerhebung in der Klasse jeweils drei Schülerinnen und drei Schüler für die Gruppendiskussion ausgewählt. An der Fragebogenerhebung nahmen 10 Schülerinnen und 13 Schüler, sowie eine weitere Person, die keine Angabe zu ihrem Geschlecht machen wollte, teil. Davon waren 13 Schüler*innen 14 Jahre alt und 11 im Alter von 15 Jahren (vgl. Abb. 1).

5. Ergebnisdarstellung und -diskussion

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der Fragebogenerhebung präsentiert werden, bevor anschließend die Ergebnisse der Gruppendiskussionen dargestellt und beide Ergebnisse miteinander verglichen werden.

5.1 Die Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung zeigt, dass die Schüler*innen die Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht ausnahmslos als wichtig einstufen ($n = 82$). Die Relevanz des Themas begründen sie jedoch ganz unterschiedlich. Etwas mehr als die Hälfte der analysierten Einheiten ($n = 48$) schreiben dem Thema nicht nur eine Relevanz für den Geschichtsunterricht, sondern auch eine persönliche Bedeutung zu (vgl. Abb. 2). Davon messen gut 29% ($n = 14$) der Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht gewissermaßen eine Präventivfunktion bei, da sie annehmen, aus der Geschichte lernen zu können. Vereinzelt formulieren die Schüler*innen in diesem Zusammenhang auch ein Orientierungsbedürfnis, das sich aus der aktuellen politischen Lage ergibt. Auch die Beurteilung der Zeit des Nationalsozialismus als „schreckliche“, „schlimme“ oder „grausame“ Zeit, über die man Bescheid wissen müsse, wird in diesem Zusammenhang mit gut 20% ($n = 10$) relativ häufig genannt. Daneben spielen die eigene Familiengeschichte und der Wunsch, die Zeit, in der die eigenen (Ur-)Großeltern gelebt haben, sowie ihr Handeln besser zu verstehen, eine recht große Rolle (18,75%; $n = 9$).

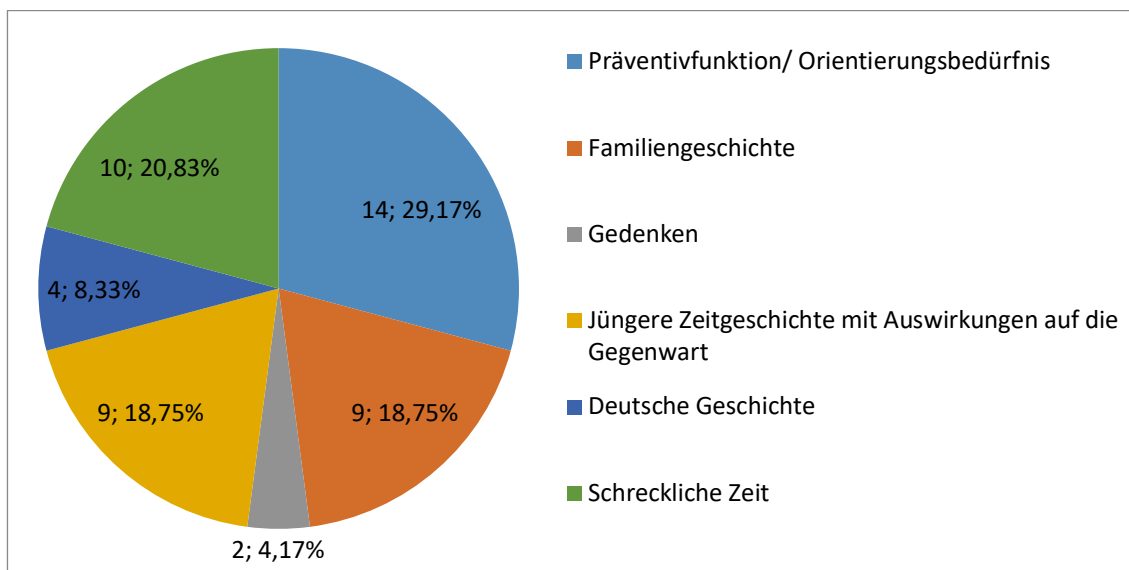


Abb. 2: Die Schüler*innen erkennen eine Relevanz der Themen „Nationalsozialismus und Holocaust“ für den Geschichtsunterricht sowie für sich persönlich.

Im Gegensatz dazu weisen etwas weniger als die Hälfte der kodierten Textstellen aus den Antworten der Schüler*innen ($n = 34$) zwar durchaus die Einordnung des Themas als wichtig auf, ohne dem Thema jedoch eine persönliche Bedeutung beizumessen (vgl. Abb. 3). Deutlich seltener ($n = 3$) wird angegeben, dass das Thema aufgrund eines fehlenden Familienbezugs keine persönliche Bedeutung für die Schüler*innen habe. Interessant ist hier, dass eine Schülerin dies damit begründet, dass sie nicht aus einer „jüdischen [oder ausländischen] Familie stamme“ (Fragebogen A08EU08, Frage 5). Sie identifiziert sich mit den jüdischen Opfern, sieht aber anscheinend nicht, dass sie dem Thema auch eine persönliche Bedeutung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Tätergesellschaft geben und das Handeln ihrer (Ur-)Großeltern hinterfragen könnte.

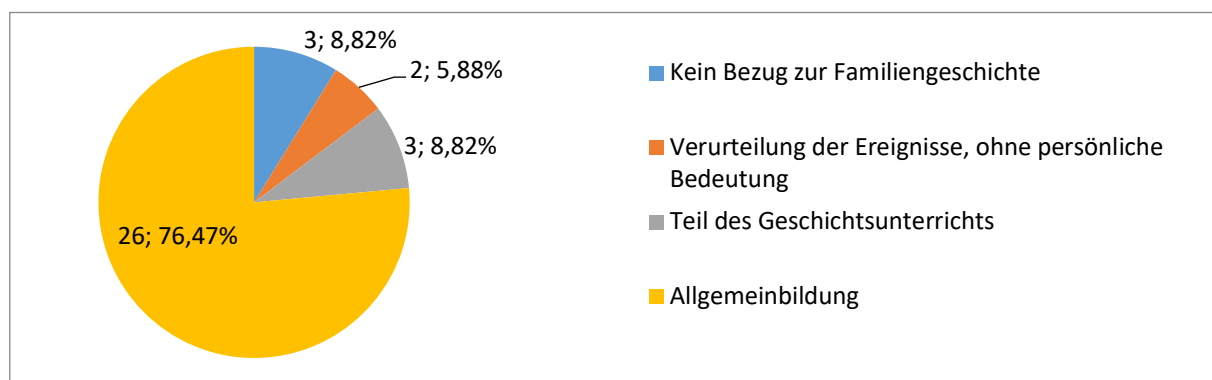


Abb. 3: Die Schüler*innen erkennen keine persönliche Bedeutung.

Nach ihren Erwartungen an die bevorstehende Unterrichtsreihe gefragt, wird deutlich, dass die Schüler*innen inhaltliche ($n = 21$), didaktische ($n = 19$) und emotionale Erwartungen ($n = 11$) daran haben. Auf inhaltlicher Ebene (vgl. Abb. 4) fällt auf, dass sich die Schüler*innen vor allem eine ausführliche Behandlung des Themas wünschen, die zur Klärung offener Fragen beiträgt (61,90%; $n = 13$). So stellen die Schüler*innen durchaus fest, dass sie zwar bereits Vorwissen zu dem Thema haben, es aber „Sachen [gibt], die man noch nicht weiß“ (Fragebogen N06NU15, Frage 3).

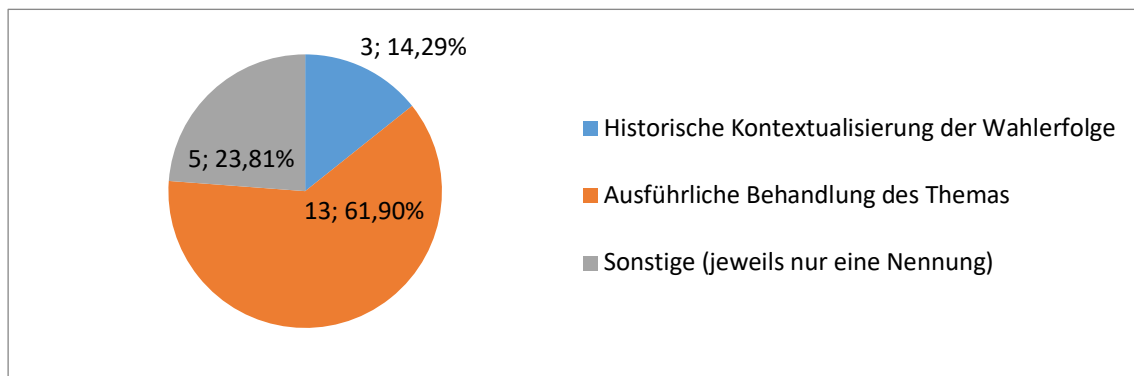


Abb. 4: Inhaltliche Erwartungen

Die Schüler*innen, die sich zu möglichen Emotionen ihrerseits äußern, gehen größtenteils davon aus, dass das Thema sie emotional berühren wird. Sie empfinden „Mitleid, Trauer und auch Wut“ (Fragebogen M02CA02, Frage 4) angesichts der Opfer des Holocaust (54,55%; $n = 6$).

Allgemein scheint das Interesse am Thema Nationalsozialismus und Holocaust groß zu sein, was sich daran zeigt, dass allein 38% der kodierten Textstellen ($n = 123$) auf diese Kategorie entfallen. Außerdem können 31 Textstellen dem Code „C1: Großes Interesse“ zugeordnet werden, das heißt, die Schüler*innen äußern zwar Interesse an dem Thema, erläutern jedoch nicht genauer, was sie daran interessiert. Dieser Eindruck deckt sich mit den quantitativen Ergebnissen der Fragebogenerhebung (vgl. Abb. 5).

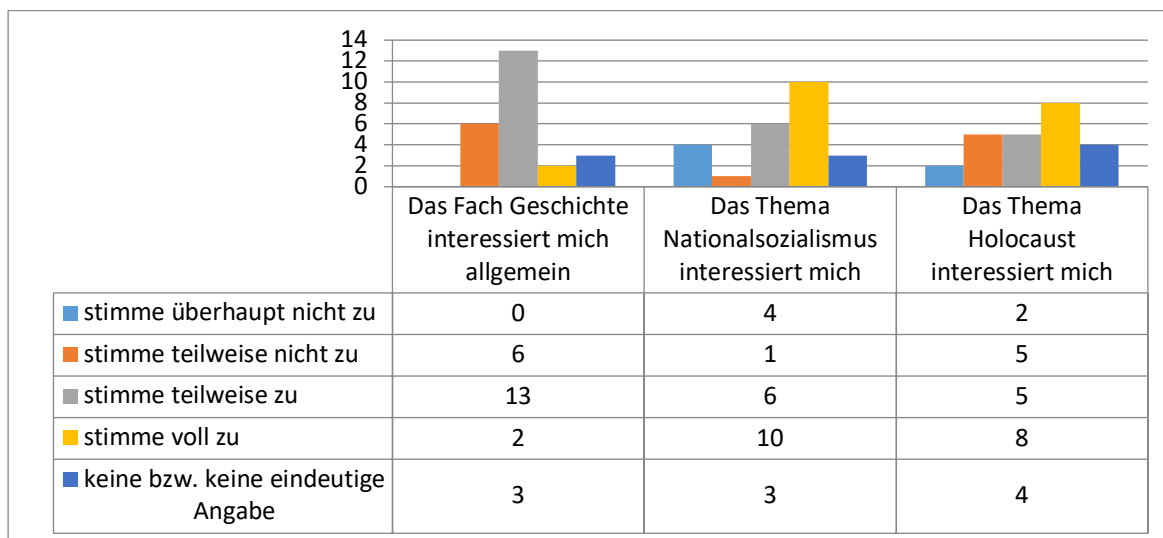


Abb. 5: Beurteilung der Aussagen „Das Fach Geschichte interessiert mich allgemein“, „Das Thema Nationalsozialismus interessiert mich“ und „Das Thema Holocaust interessiert mich“ auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll zu).

Die Schüler*innen äußern sich auch relativ ausführlich zu ihren inhaltlichen Interessen ($n = 86$) (vgl. Abb. 6). Insbesondere möchten sie mehr über die Verfolgung der jüdischen Bevölkerung und den Holocaust wissen (24,42%; $n = 21$). Aber auch die Gründe für die Wahlerfolge der NSDAP und die Entstehung des Nationalsozialismus (13,95%; $n = 12$) und das Verhalten der deutschen Bevölkerung (10,47%; $n = 9$) sind von hohem Interesse. Hier zeigt sich, dass die inhaltlichen Erwartungen an die Unterrichtsreihe und ihre Interessen durchaus übereinstimmen.

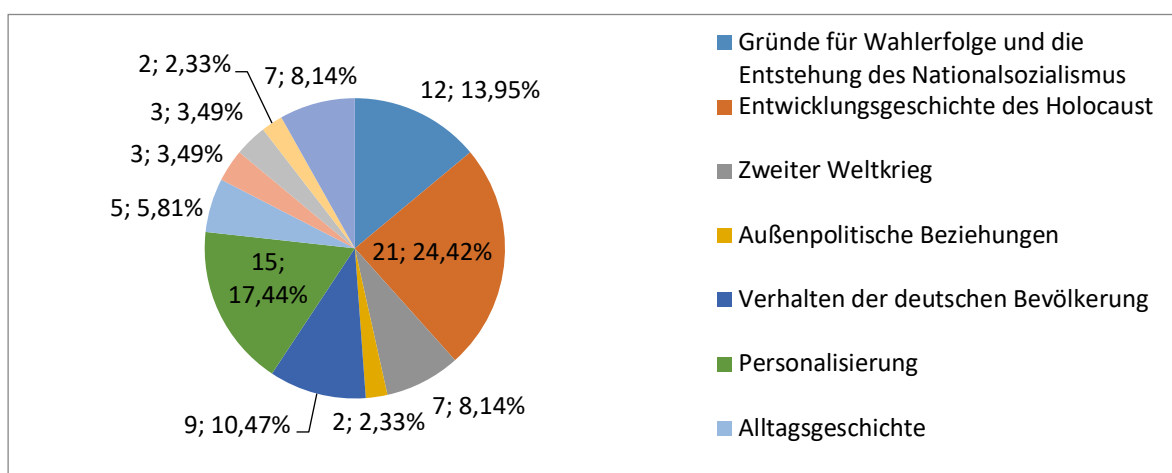


Abb. 6: Inhaltliche Interessen

5.2 Gruppendiskussion

Die Auswertung der Gruppendiskussionen bestätigt zunächst den Befund der Fragebo- generhebung, dass die Schüler*innen ein generelles Interesse an der Unterrichtsreihe

zum Thema Nationalsozialismus bekunden und sich auf die Unterrichtsreihe freuen. Das Interesse wird zunächst recht allgemein geäußert, manifestiert sich dann aber im weiteren Diskussionsverlauf. Hervorzuheben ist, dass die zweite Gruppe ihr eigenes Interesse verallgemeinert und zu dem Schluss gelangt, dass wahrscheinlich jeder dieses Thema interessant finde.

Ein Desinteresse an dem Thema scheint für die Schüler*innen unvorstellbar zu sein, was auf ein Verinnerlichen der gesellschaftlichen Konventionen zum Umgang mit der NS-Zeit hindeuten könnte.⁴ Die Gruppen verspüren auch keinen Überdruß, begründen dies jedoch unterschiedlich. Daria, Tom und Elias (Gruppendiskussion 1) geben an, dass die bevorstehende Unterrichtsreihe in Geschichte die erstmalige intensive Auseinandersetzung mit dem Thema bedeute, da sie sich bisher nur im Deutschunterricht damit beschäftigt hätten.⁵ Die Gruppe äußert jedoch Verständnis dafür, dass bei wiederholter Behandlung des Themas in diversen Fächern ein Gefühl des Überdrußes entstehen kann. In der zweiten Gruppe stehen verschiedene Äußerungen zu Gründen, warum sie des Themas nicht überdrüssig seien, nebeneinander: Maria bezeichnet die Themen Nationalsozialismus und Holocaust als gegebenen Bestandteil des Geschichtsunterrichts, der nicht weiter in Frage gestellt wird, Finn nennt die zeitliche Nähe zur Gegenwart und Lena die Tatsache, dass der Erste Weltkrieg ihrem Empfinden nach deutlich häufiger besprochen wurde (vgl. Gruppendiskussion 2, Z. 14-21).

Das bestehende Interesse kann jedoch auch mit der Relevanz, die die Schüler*innen dem Thema beimessen, begründet werden. Beide Gruppen sind davon überzeugt, dass aus der Geschichte gelernt werden könne. Dies ist wenig überraschend, bedenkt man, dass diese Annahme bereits in den Fragebögen relativ häufig artikuliert worden ist. Das Thema Nationalsozialismus ist insbesondere für die erste Gruppe auch noch aus einem weiteren Grund relevant, der eigenen Geschichte, wobei für sie damit sowohl die eigene Familiengeschichte als auch die Geschichte des eigenen Landes gemeint ist. Auch dies bestätigt und konkretisiert die Ergebnisse der Fragebogenerhebung.

Entsprechend dieser Vorstellungen formulieren die Schüler*innen die von ihnen erwarteten Lernziele der Unterrichtsreihe. Da sie hierzu im Fragebogen keine Angaben gemacht hatten, wurde in den Gruppendiskussionen explizit danach gefragt. Während die erste Gruppe davon ausgeht, dass es vor allem um das Verstehen von Zusammenhängen geht (vgl. Gruppendiskussion 1, Z. 182-189), glaubt die zweite Gruppe, dass Fakten und

⁴ Die gesellschaftliche Bedeutung zeigt sich u.a. im Bericht der Kultusministerkonferenz, vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005; Schulministerium NRW, 2007; Schulministerium NRW, 2014; zur Bedeutung von Lehrplänen als Erziehungsauftrag und als „Selbstvergewisserung der deutschen Erinnerungsgemeinschaft“ vgl. auch Zülsdorf, 2004: S. 165 f. Das Thema ist auch in gesellschaftlichen Debatten präsent, vom sogenannten ‚Historikerstreit‘ Ende der 1980er Jahre über die Rede Martin Walsers zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1998 bis hin zur Diskussion über die Bezeichnung des Denkmals für die ermordeten Juden Europas als „Denkmal der Schande“ durch den AfD-Politiker Björn Höcke im Januar 2017 oder Alexander Gaulands „Vogelschiss“-Bemerkung über die Zeit des Nationalsozialismus im Juni 2018. Vgl. hierzu Augstein, 1995; Börsenverein, 1998; Nowotny, 2017; Machtwechsel, 2018.

⁵ Inwieweit das Thema auch im evangelischen und katholischen Religionsunterricht besprochen wurde, wurde in den Gruppen nicht diskutiert.

das Erarbeiten von Texten im Vordergrund stehen werden (vgl. Gruppendiskussion 2, Z. 419-431). Obwohl die zweite Gruppe annimmt, dass das Thema im Geschichtsunterricht tendenziell eher sachlich behandelt wird, vermuten sie, dass eine Wertung der NS-Zeit durch die Lehrkraft als „schlimme Zeit“ vorgenommen wird. Diese Wertung wird als unproblematisch eingestuft. Im Gegenteil die Schüler*innen finden diese Wertung „richtig“ (vgl. Gruppendiskussion 2 Z. 426).

Stellt man den vermuteten Lernzielen die Interessen der Schüler*innen gegenüber, fällt auf, dass sie sich wünschen, das Geschehene nachvollziehen zu können. So möchten sie gerade vor dem Hintergrund der eigenen Familiengeschichte verstehen, wie ihre (Ur-)Großeltern sich während der Zeit des Nationalsozialismus verhielten, welche Handlungsoptionen sie hatten und wie diese ihr eigenes Handeln rückblickend bewerten (vgl. Gruppendiskussion 1, Z. 37-39; Gruppendiskussion 2, Z. 435-466). Bereits in den Fragebögen war ein solches Interesse zumindest vereinzelt zum Ausdruck gekommen (vgl. bspw. Fragebogen W8AB8, Frage 5). Finn stellt in diesem Zusammenhang jedoch eine Ausnahme dar. Er unterscheidet offensichtlich zwischen dem, was er im Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus lernt, und der eigenen Familiengeschichte. Fragen nach der Schuld der Mitläufer und ‚Schreibtischtäter‘ scheint er sich in Bezug auf seinen Urgroßvater nicht zu stellen.⁶ Lena argumentiert hingegen, dass es sie auch interessiert, was die Zeitzeugen (es ist nicht ganz klar, ob sie hier von Opfern, Helfer*innen, Täter*innen oder allen spricht) heute über ihr Handeln denken. Dies scheint mit den Beobachtungen Kösters übereinzustimmen, dass Schüler*innen dazu tendieren, mithilfe der Geschichte ihre eigene Identität bestätigen zu wollen (vgl. Köster, 2012: S. 125). Die Diskussion über die Meinungsbildung zeigt außerdem, dass sich die Schüler*innen durchaus der Grenzen des Sagbaren bewusst sind. Sie gehen zwar davon aus, dass es nur problematisch sei, seine Meinung im Unterricht frei zu äußern, wenn man ein „Nazi“ (Gruppendiskussion 1, Z. 215) bzw. „dafür“ (Gruppendiskussion 2, Z. 215, 252) sei, insbesondere in der zweiten Gruppe wird dabei aber deutlich, dass sie zwar nicht die Reglementierung durch die Lehrkraft fürchten, dafür jedoch die Sanktionierung durch die Peer Group, wobei im späteren Verlauf der Diskussion durchaus von einer moralischen Wertung durch die Lehrkraft ausgegangen wird (vgl. Gruppendiskussion 2, Z. 424-426). Insofern scheinen die Aussagen die Befunde Zülsdorf-Kerstings zu bestätigen, dass die Schüler*innen in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus und Holocaust erlernte Verhaltensweisen im Unterricht reproduzieren (vgl. Zülsdorf-Kersting 2007: S. 119). Allerdings stehen sie dem sozialen Druck der Klasse unkritisch gegenüber, unterstützen diesen sogar und nehmen die Lehrkraft zunächst nicht als moralische Instanz wahr. Das von Kühner und Langer beobachtete Gefühl der Zurückweisung und Frustration, das aus der Erwartungshaltung der Lehrkräfte nach emotionaler Betroffenheit und ethisch-moralischen Lehren resultiert, lässt sich hier somit erst einmal nicht feststellen (vgl. Kühner & Langer, 2008: S. 134). Das kollektive (Vor-)Wissen der Schüler*innen führt aber anscheinend dazu, dass

⁶ Vgl. hierzu z. B. Goldhagen, 1996.

sie kaum abweichende Meinungen äußern. Hogrefe et al. bezweifeln daher die Eigenständigkeit der gefällten Urteile (Hogrefe et al., 2012: S. 13). Dieser Problematik scheinen sich die Schüler*innen zumindest in Ansätzen bewusst zu sein.

Tom: Also ich find, also man hat so 'n bisschen eine eigene Meinung. Also die meisten finden das jetzt nicht gut wahrscheinlich (2) oder hoffentlich. Und dann (.) ist die eigene Meinung doch dann, dass man das nicht gut findet. Irgendwie das finden dann ja viele (.) und *dann ist es irgendwie keine eigene Meinung* (lacht) (Gruppendiskussion 1, Z. 194-198).

Diese Befunde bestärken geschichtsdidaktische Forderungen nach einem Geschichtsunterricht, der den Schüler*innen die Auseinandersetzung mit und Teilhabe an aktuellen geschichtskulturellen Diskursen ermöglicht (vgl. Hollstein, Meseth, Müller-Mahnkopp, Proske & Radtke, 2002: S. 164f.). Im Sinne des historischen Kompetenzerwerbs müssten Orientierungsbedürfnisse und historische Fragen der Schüler*innen stärker in den Unterricht eingebunden werden, statt sich auf Gedenkroutinen und tradierte Deutungsmuster zu beschränken (vgl. Thünemann, 2018: S. 32). Des Weiteren müssten die hier präsentierten Vorannahmen der Schüler*innen diesen bewusst gemacht und reflektiert werden.

6. Methodische Reflexion

Die Befragung der Schüler*innen in Form von einer qualitativen Fragebogenerhebung und zwei anschließenden Gruppendiskussionen gewährt erste Einblicke in die Schüler*innenvorstellungen und Erwartungen an eine Unterrichtsreihe zum Thema Nationalsozialismus. Aufgrund der Größe und Zusammensetzung des Samples lassen sich hieraus keine verallgemeinernden Aussagen treffen. Die Auswertung der Fragebogenerhebung hat gezeigt, dass eine Pilotierung sinnvoll gewesen wäre. Gut ein Drittel der Schüler*innen ($n = 9$) füllten den Fragebogen nicht vollständig aus. Die Bearbeitungszeit scheint daher in den meisten Fällen nicht ausreichend gewesen zu sein. Eventuell waren einige Fragen auch unklar formuliert, so dass die Schüler*innen diese unbeantwortet ließen. Eine Pilotierung hätte dem entgegenwirken können.

Für die Gruppendiskussionen wurde basierend auf dem aktuellen Forschungsstand zu Schüler*innenvorstellungen zu den Themen sowie der Fragebogenerhebung ein Leitfaden entwickelt, wobei die Fragen in den beiden Diskussionen nicht unbedingt identisch formuliert, sondern dem Gesprächsverlauf angepasst wurden. Womöglich ergaben sich dadurch teils unterschiedliche Schwerpunkte in den Antworten der Gruppen. Außerdem war zu beobachten, dass insbesondere die erste Gruppe kaum intensiver miteinander diskutierte. Hierfür könnte es verschiedene Gründe geben, etwa die erkennbar ungewohnte Situation oder die nicht optimale Sitzordnung.

7. Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Frage, ob bei Jugendlichen eine Abwehrhaltung oder das Interesse gegenüber dem Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht überwiegt, wurden

die Vorstellungen und Erwartungen an die bevorstehende Unterrichtsreihe zu diesem Thema in einer 9. Klasse eines Kölner Gymnasiums erhoben.

Bereits die Fragebogenerhebung zeigte, dass die Schüler*innen dem Thema ein relativ großes Interesse entgegenbringen und es insgesamt als wichtig einstufen. Eine Abwehrhaltung konnte hingegen nicht festgestellt werden. Dies korreliert mit den Befunden der eingangs zitierten SINUS-Studie (vgl. Calmbach et al., 2016: S. 382). Dieser Eindruck wurde in den Gruppendiskussionen bestätigt. Ein Grund dafür könnte sein, dass das Thema anscheinend noch nicht besonders häufig besprochen wurde. Relevant ist das Thema vor allem aufgrund der aktuellen politischen Lage. Sowohl in den Fragebögen als auch den Gruppendiskussionen kommt die Vorstellung zum Ausdruck, dass dem Geschichtsunterricht eine Art Präventivfunktion zukomme, da man aus der Geschichte lernen könne.

Die Relevanz des Themas ergibt sich bei vielen aber auch aus der eigenen Familiengeschichte verbunden mit dem Wunsch, diese besser verstehen zu können. Dabei fällt vereinzelt die Auffassung auf, dass entweder ein Zusammenhang zur eigenen Familiengeschichte nur bestehen könne, wenn man selbst jüdisch oder ausländisch sei, oder es keine Verbindung zwischen Familiengeschichte und Geschichtsunterricht gebe. In diesen Fällen wird anscheinend eine kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft nicht in Erwägung gezogen.

Das Interesse der Schüler*innen an dem Thema zeigt sich aber auch an ihren Erwartungen an die Unterrichtsreihe. So erwarten sie, dass das Thema ausführlich behandelt und durch die Lehrkraft interessant gestaltet wird. Gleichzeitig fordern die Lernenden die Möglichkeit zu mehr Diskussionen. Die Gruppendiskussionen zeigen aber, dass bei den Schüler*innen anscheinend der Konsens besteht, dass beim Thema Nationalsozialismus alle dieselbe Meinung vertreten. Die Auseinandersetzung damit hat für sie eher eine identitätsstiftende als eine identitätsreflektierende Funktion. Gerade der Einsatz von YouTube-Videos (bspw. von Simpleclub) könnte diesen Eindruck verstärken, da diese in der Regel nur eine Perspektive auf die Geschichte darstellen und aktuelle Debatten zum Umgang mit dem Nationalsozialismus ausblenden. Der Widerspruch zwischen dem Wunsch nach relativ einfachen Erklärungen und dem nach mehr Diskussionen scheint den Schüler*innen nicht bewusst zu sein.

Insbesondere die Aussagen zur Meinungsbildung zeigen, dass der Geschichtsunterricht die Vorstellungen der Schüler*innen aufgreifen und ihnen bewusst machen sollte, um so die Bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zu fördern. Ebenso sollte der Geschichtsunterricht nicht allein die historischen Ereignisse an sich thematisieren, sondern auch aktuelle geschichtskulturelle Diskurse einbeziehen. So könnten Diskussionen angeregt und die Bildung einer eigenen Meinung gefördert werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler*innen ihre Ansichten frei artikulieren und diskutieren können und nicht allein auf ein bestimmtes emotionales Verhalten gesetzt wird.

Die vorliegende Studie hat den Ist-Stand einer 9. Gymnasialklasse präsentiert. In weiteren Arbeiten könnte etwa untersucht werden, inwiefern sich die Haltung der Schü-

ler*innen gegenüber dem Thema Nationalsozialismus sowie ihre Vorstellungen und Erwartungen an eine Unterrichtsreihe zu diesem Thema im Laufe der Schulzeit ändern oder in konkreten Unterrichtsstunden, anderen Altersstufen oder Schulformen artikulieren.

Bibliografische Angaben

- Augstein, Rudolf (Hg.) (1995). „Historikerstreit“. *Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. Orig.-Ausg., 9. Aufl. München, Zürich: Piper.
- Baumgärtner, Ulrich (2015). *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: UTB.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (Hg.) (1998). *Martin Walser. Ansprachen aus Anlaß der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels an Martin Walser in der Paulskirche zu Frankfurt am Main*. Frankfurt (Main): Börsenverein.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Toronto: UTB.
- Borries, Bodo von (1995). *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin & Flaig, Berthold Bodo (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Goldhagen, Daniel Jonah (1996). *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*. Berlin: Siedler.
- Günther-Arndt, Hilke (2006). Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In dies. & Sauer, Michael (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 251-277.
- ___ (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In Günther-Arndt et al. (Hg.), S. 24-49.
- ___ (2016). „Also irgendetwas muss schief laufen für eine Veränderung.“ Schülervorstellungen zur Geschichte und zu Kompetenzen historischen Denkens. In Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: LIT, S. 93-110.
- Günther-Arndt, Hilke & Sauer, Michael (2006). Einführung: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Fragestellungen – Methoden – Erträge. In dies. (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin: LIT, S. 7-28.

- Günther-Arndt, Hilke & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2014). *Geschichts-Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hogrefe, Juliane; Hollstein, Oliver; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 1*, S. 7-30.
- Hollstein, Oliver; Meseth, Wolfgang; Müller-Mahnkopp, Christine; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2002). *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt (Main): o. V.
- Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald (2010). *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UTB.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In Kosthorst, Erich (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-33.
- Köster, Manuel (2012). Vom Holocaust lesen. Textverstehen im Spannungsfeld von Darstellungstext und Identitätsbedürfnissen. In *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11*, S. 116-130.
- Kuchler, Christian (2013). Den Opfern eine Stimme geben. Jüdische Perspektiven auf den Holocaust im Geschichtsunterricht. In Gautschi, Peter; Zülsdorf-Kersting, Meik & Ziegler, Béatrice (Hg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, S. 171-189.
- Kühner, Angela & Langer, Phil C. (2008). Wie Geschichte zum Thema wird. „Holocaust Education“ aus sozialpsychologischer Perspektive. In *Psychosozial 31*, S. 131-141.
- Machtwechsel (2018). Dr. Alexander Gaulands Vogelschiss-Rede beim Bundeskongress der Jungen Alternative am 02.06.2018. <www.youtube.com/watch?reload=9&v=78spEzkbUAM> (zuletzt aufgerufen am 10.12.2018).
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. akt. u. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte*. Frechen: o. V.
- ___ (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf: o.V.
- Noback, Bertram (2015). Der Nationalsozialismus im heutigen Geschichtsunterricht. Rückschlüsse für die Gedenkstättenpädagogik. In *Gedenkstättenrundbrief 178(6)*, S. 31-41.
- Nowotny, Konstantin (2017). „Gemütszustand eines total besiegten Volkes“. Höcke-Rede im Wortlaut. <<https://www.tagesspiegel.de/politik/hoেকে-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html>> (zuletzt aufgerufen am 10.12.2018).

- Prinz, Doren & Thünemann, Holger (2016). Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik. In ders. & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach: Wochenschau, S. 229-253.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz auf der Basis einer Länderumfrage zu folgenden Themen 1. Verankerung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in den Lehrplänen der Länder 2. Maßnahmen der Lehrerfortbildung 3. Gestaltung des 10. Jahrestags der Einführung des Gedenktags für die Opfer des Nationalsozialismus (i.e. 27.01.2006) in den Schulen. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf> (zuletzt aufgerufen am 18.10.2018).
- Simpleclub (o. J.). Geschichte. <<https://www.youtube.com/user/TheSimpleHistory/playlists>> (zuletzt aufgerufen am 31.12.2018).
- Thünemann, Holger (2014). Planung von Geschichtsunterricht. In Günther-Arndt et. al. (Hg.), S. 205-213.
- ___ (2018). Auschwitz unbekannt? Überlegungen und Thesen zum Umgang mit NS-Vergangenheit und Holocaust in Gedenkstätten. In *Geschichte für heute 11(2)*, S. 26-34.
- Voss, James F. & Wiley, Jennifer (1997). Conceptual understanding in history. In *European Journal of Psychology of Education 12(2)*, S. 147-158.
- Wetzel, Juliane (2011). Holocaust-Erziehung. <<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung>> (zuletzt aufgerufen am 07.12.2018).
- Zülsdorf, Meik (2004). Zwischen normativer Setzung und ergebnisoffenem Diskurs: Das Thema ‚Nationalsozialismus‘ in den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I. In Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. Münster: LIT, S. 165-174.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007). Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Berlin: LIT.
- ___ (2011). Jugendliche und das Thema „Holocaust“ – Empirische Befunde und Konsequenzen für die Schulbuchkonstruktion. In Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. 2. Aufl. Berlin: LIT, S. 105-119.

Über die Autorin

Ruth Künzel ist Studienreferendarin am Clara-Schumann-Gymnasium Dülken. Sie hat Englisch und Geschichte auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln studiert.

Korrespondenzadresse: kuenzel@clara-duelken.de