

Rezension:

Wilhelm Schwendemann

**Hanns-Fred Rathenow & Norbert H. Weber (Hrsg.) (2005).
Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen
in der Lehrerbildung.** Hamburg: Reinhold Krämer Verlag, 321 Seiten, ISBN 3-
89622-074-8, 34,80 €

Keywords:

Nationalsozialismus, Holocaust, Erziehung nach Auschwitz, historisch-politisches Lernen, Lehrerbildung, Lehramtsstudium, Schule, Didaktik, empirische Bildungswissenschaft, Geschichtsunterricht, Gedenkstättenpädagogik.

Zusammenfassung: Das Buch vereint zahlreiche Aufsätze zu Themen, die sich mit der Bedeutung von Erinnerungslernen zu Nationalsozialismus und Holocaust im Rahmen der Bildungsarbeit in und außerhalb der Schule beschäftigen und ist in vier Themenbereiche eingeteilt: a) Erziehung nach Auschwitz – Annäherungen an das Thema, b) Lehrerbildung an Universität und Schule – Konzepte und Erfahrungen, c) Lehrerfortbildung – Erfahrungen und Reflexionen, d) Internationale Ansätze. Die Aufsätze selbst umspannen die Bandbreite von theoretischen Erwägungen bis hin zur Reflexion praktischer Erfahrungen, empirisch-qualitativer Forschung und konkreter unterrichtlicher Umsetzungen. Die Beiträge im letzten Hauptkapitel geben ein umfangreiches Bild über die Bearbeitung des Themas Holocaust in Israel, Palästina, Polen und Tschechien wieder. Ebenso werden die so genannte "Holocaust Education" in England und den USA sowie ein kanadisch-deutsch-polnisches Universitätsprojekt vorgestellt. Insgesamt vermittelt dieser facettenreiche Sammelband damit unterschiedliche (empirische, hermeneutische und didaktische) Annäherungen an das Thema immer in Rückbindung an die Bearbeitung des Unterrichtsgegenstandes im Schulunterricht und in der Gedenkstättenpädagogik.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Kapitel I. "Erziehung nach Auschwitz" – Annäherungen an das Thema](#)
- [3. Kapitel II. Lehrerbildung an Universität und Schule – Konzepte und Erfahrungen](#)
- [4. Kapitel III: Lehrerfortbildung – Erfahrungen und Reflexionen](#)
- [5. Kapitel IV. Internationale Ansätze](#)
- [6. Fazit](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Alle Beiträge des Bandes machen deutlich, was schon der Verfassungsschutzbericht im Jahr 2003 in Bezug auf Antisemitismus, Nationalsozialismus und Holocaust aufgezeigt hat, dass nämlich gesellschaftliches Erinnerungslernen oft nicht mehr als politische Correctness und weniger tatsächliche Auseinandersetzung mit NS-Ideologie ist:

"Der Antisemitismus ist ein wesentliches Ideologeelement des Rechtsextremismus. Rechtsextremisten argumentieren verschwörungstheoretisch und behaupten, ein 'Weltjudentum' mit den Machtzentren USA und Israel strebe nach der Weltherrschaft: Multiethnische Politik und Globalisierung seien Mittel zur Zerstörung der Völker, Deutschland werde durch die Erinnerung an den Holocaust in einem Zustand dauerhafter Schuld und Sühne gehalten und dadurch an einer eigenständigen Politik gehindert. Der Anteil der Personen mit antisemitischen Einstellungen ist in Deutschland seit den 50er Jahren rückläufig, gleichwohl mit 15 bis 20% nicht zu unterschätzen. Rechtsextremisten versuchen insbesondere die Auseinandersetzungen im Nahen Osten und die Problematik der adäquaten Erinnerung an den nationalsozialistischen Völkermord für die Aktivierung antijüdischer Ressentiments zu nutzen. Die politische und gesellschaftliche Ächtung des Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland führte bislang dazu, dass ein Großteil des antisemitischen Diskurses nicht offen, sondern insinuerend und chiffriert geführt wird" (Bundesamt für Verfassungsschutz 2002, Überblick). [1]

Gruppierungen und Parteien wie die NPD rekurren in ihrer Ideologie unmittelbar auf nationalsozialistische Vorstellungen. Antisemitische Einstellungen von Jugendlichen werden mit rassistischen Ideologien begründet. Einen Nährboden finden diese Einstellungen verstärkt in Zeiten gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Krisen und Instabilität, was derzeit vor allem die Situation in Ostdeutschland unter Jugendlichen prägt. Hier sind jetzt nicht nur die Jurist(inn)en gefragt, sondern das deutsche Bildungssystem insgesamt, denn während antisemitisch-rassistische Ideologien bei einem wachsenden Teil von Jugendlichen auf Zustimmung stoßen und Neonazis zur Tat schreiten, sind gerade bei Jugendlichen die Kenntnisse über den Nationalsozialismus und seine Verbrechen recht dünn. Diese Erkenntnis sollte jedoch nicht dazu führen, die Aufgabe einer umfassenden Rechtsextremismus- und Antisemitismusprophylaxe alleine den für die Bildung und den Unterricht verantwortlichen Institutionen zuzuweisen (vgl. KUHN & MASSING 1993, S.110f.). Gleichwohl sind Projekte einer historisch ausgerichteten Pädagogik immer wieder mit der Erwartung konfrontiert, "... dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust zu Einsichten führt, die eine Ablehnung rechtsextremer, fremdenfeindlicher, rassistischer und antisemitischer Haltungen und Einstellungen veranlassen" (HORMEL & SCHERR 2004, S.239). [2]

Letztlich werden diese Aufgaben auch unter Bezugnahme auf ADORNOs Rundfunkbeitrag von 1966 primär immer wieder der Pädagogik zugeschrieben, was in diesem Zusammenhang zu einer verstärkten Verantwortungsdelegation von Erziehung fast allein an Schule und damit zu einer Überforderung derselben

fürte. Die nachträgliche Wirksamkeit von Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust ist jedoch bis in die dritte Generation hinein belegt (vgl. LENZ 2002). Das heißt: Die NS-Vergangenheit ist auch für Deutsche in der dritten Generation kein historisches Ereignis, das diese lediglich als Gegenstand eines archivarischen Interesses tangiert. Zahlreiche Studien konnten dies belegen (vgl. dazu ROTHGANGEL 1995; BAR-ON, BRENDLER & HARE 1997; ROSENTHAL 1999; GRUNENBERG 2001; ECKSTAEDT 2001; SCHWENDEMANN & WAGENSOMMER 2004; MARKS 2004, 2007 u.a.). Das bedeutet zugleich, dass alle gesellschaftlichen Bildungsträger sich um angemessenes Erinnerungslernen bemühen müssen. Die Autorinnen und Autoren des Buches betonen zu Recht, dass Erinnerungslernen sowohl eine Form der historisch-politischen Bildung im schulischen Unterricht als auch eine akzentuierte Praxis gegen Neonazismus sei. Im Fokus des Bandes stehen deshalb auch Erinnerungspraktiken der offiziellen politischen Kultur in Deutschland und deren Political Correctness, die Erinnerungslernen eher zu Ritualisierungen des Gedenkens an den Holocaust zwingt und gerade nicht Zivilcourage usw. freisetzt. [3]

2. Kapitel I. "Erziehung nach Auschwitz" – Annäherungen an das Thema

Der erste Beitrag (von den beiden Herausgebern Hanns-Fred RATHENOW und Norbert H. WEBER: " 'Erziehung nach Auschwitz' – eine gesellschaftlich-politische Herausforderung", S.11-25) problematisiert zum einen die Vermittlung des Themas Nationalsozialismus/Holocaust in der Schule und zum anderen die entsprechenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Das Fazit der Autoren nach 50 Jahren politischer Bildung klingt ernüchternd:

"Die Frage, ob Erziehungsziele wie Toleranz, friedliche Konfliktbearbeitung oder demokratisches und zivilcouragiertes Handeln nur über eine 'Erziehung nach Auschwitz' (Adorno) oder eine 'Erziehung über Auschwitz' (Brumlik) erreicht werden können, muss entschieden verneint werden. Dass Menschen wegen ihrer Herkunft ... nicht ausgegrenzt, benachteiligt und ermordet werden dürfen, können und sollten Schülerinnen und Schüler erfahren und verinnerlicht haben, bevor sie im Rahmen ihrer Schullaufbahn mit Nationalsozialismus und Holocaust konfrontiert werden" (RATHENOW & WEBER, S.17). [4]

Die Herausgeber erläutern darüber hinaus die Konzeption des Buches und führen in die einzelnen Beiträge ein. Der zweite einleitende Aufsatz (Wolfgang STAMMWITZ) gibt einen Einblick in die Fragestellung "Nationalsozialismus und Holocaust als Thema der Lehrerbildung in Westdeutschland", rückblickend auf die Zeit zwischen 1945 und 1965 (S.27-44). Damit wird die Voraussetzung geschaffen, sich den aktuellen Diskussionen und unterschiedlichen heutigen Annäherungen an das Thema zuzuwenden. STAMMWITZ untersucht hierbei die so genannten mentalen Befindlichkeiten in der universitären Lehrer(innen)ausbildung in der Nachkriegszeit. In den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es wohl kaum explizit Veranstaltungen zur nationalsozialistischen Judenverfolgung und zum Genozid im Bereich der Lehrer(innen)aus-, Fort-, und -Weiterbildung; folglich erhielten auch die

Studierenden in dieser Zeit keine methodischen und didaktischen Impulse und waren auf eigenes Bemühen angewiesen. [5]

3. Kapitel II. Lehrerausbildung an Universität und Schule – Konzepte und Erfahrungen

Dieses Kapitel wird durch einen Beitrag von Dagmar GRENZ (S.47-61) eingeleitet, die die einschlägige Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust und deren Rezeption und Nutzen im Deutschunterricht reflektiert. Dabei greift sie auf Erfahrungen von Lehramtskandidaten und -kandidatinnen in ihren Seminaren zurück. [6]

Sie betont die Bedeutung dieser Literaturen auf dem Hintergrund der immer dünner werdenden Schicht an Zeitzeugen und -zeuginnen. Wichtig ist dabei ein Untersuchungsergebnis ihrer Studie:

"Gerade solche Texte, die die Erwartungen an eine moralisch eindeutige, große Erschütterung hervorrufende Opfergeschichte durchbrechen, können meines Erachtens eher zu Empathie – im Sinne von Fremdverstehen (nicht im Sinne von Projektion) – auffordern. Die Möglichkeit zur Empathie erscheint umso wichtiger, als diese im Geschichtsbewusstsein heutiger Jugendlicher offensichtlich nicht verankert ist" (GRENZ, S.49). [7]

Die folgenden beiden Beiträge befassen sich mit "Nationalsozialismus und Holocaust" als Studieninhalten der schulischen Fächer Geschichte und Sozialkunde in der ersten Phase der Lehrer(innen)ausbildung. Der erste dieser beiden Aufsätze (Wolfgang WIPPERMANN: "Nicht für die Schule ..." Nationalsozialismus und Holocaust im Studium zukünftiger Geschichtslehrer, S.63-70) gibt zunächst einen allgemeinen Überblick darüber, in welcher Form das Thema in das Studium eingebettet ist. Des Weiteren geht WIPPERMANN auf seine persönlichen Erfahrungen und auf Reaktionen der Studierenden seiner Seminarangebote in der Praxis des universitären Unterrichts ein. Dabei wird deutlich, dass das Angebot für Lehramtsstudierende im Fach Geschichte lückenhaft ist und an der Freien Universität Berlin nicht einmal zu den Pflichtveranstaltungen zählt, das Interesse der Studierenden im Gegensatz dazu jedoch sehr groß sei. [8]

Der Aufsatz von Cornelia DANZ, Christian GEIBLER-JAODZINSKI und Hanns-Fred RATHENOW ("Fachdidaktisches Seminar zur historisch-politischen Bildung. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Unterricht", S.71-84) geht zunächst allgemein auf das Lehramtstudium an der TU Berlin ein, woraufhin ein konkretes Seminar zum Thema "Nationalsozialismus und Holocaust als Unterrichtsgegenstand" inhaltlich vorgestellt und reflektiert wird. Anhand dessen wird herausgearbeitet, wie wichtig es sei, dass Lehrende ihre Lernziele sowohl inhaltlich als auch affektiv-emotional offenlegen müssen, um den Lernenden die Chance der Entwicklung autonomer Positionen zu ermöglichen. Diese Position steht in einer gewissen Spannung zu der von WIPPERMANN (s.o.) vertretenen, der einen starken Akzent auf historische Quellenarbeit legt. Der auf Seite 73 im

Beitrag von DANZ, GEIßLER-JAODZINSKI und RATHENOW abgedruckte Seminarplan belegt eine deutliche Verschiebung in Richtung der subjektiven Sichtweisen der Studierenden, die sich mit ihrem eigenen (biografischen, familialen) Zugang zum Thema "Nationalsozialismus und Holocaust" auseinandersetzen müssen. Die Studierenden müssen sich in diesem Seminar – aus Gründen der Persönlichkeitsbildung – auch mit einschlägigen Texten von ADORNO (1966), MESETH (2002, 2005), WELZER, MOLLER und TSCHUGGNALL (2002) sowie HEYL (2001) u.a. beschäftigen. So wird von den Autor(inn)en des Beitrags folgerichtig gefordert:

"Die fachdidaktische Lehre soll darüber hinaus dazu beitragen, die berufliche Identität der Sozialkundelehrerin beziehungsweise des Sozialkundelehrers zu entwickeln. Das bedeutet für die Lehrenden, Anteil zu nehmen an der Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die durch Bereitstellung von Wissen, durch eigene Haltung und eigenes Handeln Vorbildfunktion für Schülerinnen/Schüler übernimmt" (DANZ, GEIßLER-JAODZINSKI & RATHENOW, S.72). [9]

Der nächste Beitrag (Matthias J. MÜCKE: "Staatlich verordnete 'weiße Flecken' in meinen Geschichtskenntnissen oder eigenes Unvermögen? Die Frage nach den Ursachen meines lückenhaften Geschichtsbildes", S.85-97) führt in die Geschichte der DDR und ihre Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ein. MÜCKE reflektiert darin Lücken des eigenen Geschichtsbildes, insbesondere mit Blick auf die Funktion und die Rolle des Themas Holocaust und Nationalsozialismus im DDR-Lehrplan für Geschichte. Hier galt nach offizieller Staatsdoktrin, dass nationalsozialistisches Denken, Faschismus und Antisemitismus überwunden seien. Auffällig ist für den Autor jedoch, dass die Auseinandersetzung mit dem "Holocaust" fachwissenschaftlich und didaktisch-methodisch fast gänzlich ausgespart wurde:

"Die ideologisch behafteten Wissenschaftsinstitutionen in der DDR betrachteten Geschichte ausschließlich aus dem Blickwinkel des historischen Materialismus und konnten daher dem Holocaust keine eigenständige Bedeutung beimessen. Darüber hinaus sparten die Geschichtswissenschaftler weite Teile der jüdischen Geschichte aus, so dass die kläglichen Forschungsansätze natürlich weder Eingang in das Lehramtsstudium noch in die Klassenzimmer gefunden haben" (MÜCKE, S.94). [10]

Auch Eckhard TRAMSEN beschäftigt sich wie MÜCKE mit der eigenen Unterrichtspraxis und mit der Lehramtsausbildung ("Die Schwierigkeit der Erinnerung. Soziologische und sozialpsychologische Reflexionen", S.99-107). Die Arbeiten von MITSCHERLICH und MITSCHERLICH (1967) und von ADORNO (1966, 1970) zum Thema fließen in seine Darstellung ein. Inhaltlich legt er den Schwerpunkt auf die Frage, wie die Tatsache, dass Konflikte, die bei der Behandlung des Nationalsozialismus und des Holocaust zum Thema gemacht werden müssen, im Unterricht versprachlicht werden können. Hierzu stellt er sein Seminar "Zeit, Geschichte, Augenblick" vor, in dem er anhand populärer Musikstücke mit den Studierenden reflektiert, dass Verdrängungsmechanismen schon während der Zeit des Nationalsozialismus von den Nazis bewusst eingesetzt wurden:

"... dass die Verdrängung des Nationalsozialismus und des Holocaust keineswegs erst nach dessen Ende einsetzt, sondern bereits zu dessen Beginn. Dem entspricht eine soziologische und sozialpsychologische Analyse, die in der Schwierigkeit der Aufarbeitung der Vergangenheit eine wichtige Spur zur Vergangenheit selbst sieht" (TRAMSEN, S.106). [11]

Die letzten beiden Beiträge des zweiten Kapitels stellen Projekte mit Schulgruppen vor, die Studienreferendar(inn)e(n) mit initiiert bzw. begleitet haben. In beiden Projekten stehen Gedenkstättenfahrten mit Schülern und Schülerinnen im Vordergrund, deren Planung, Durchführung und Reflexion dargestellt werden. Beide Aufsätze geben Beispiele wieder, in welcher Form solche Projekte durchgeführt werden können, wie Referendare und Referendarinnen davon lernen können und in welcher Form vor allem die Schüler(innen) davon profitieren. Heidemarie SOW ("Spurensuche. Gedanken zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust in der Zweiten Phase der Lehrerbildung", S.109-119; vgl. auch SOW 2000) betont, dass gerade die Gedenkstättenpädagogik als Reflexions- und Bildungsprozess dienen kann, wenn die Fragen der Schüler und Schülerinnen bezüglich der NS-Vergangenheit mit ihrer eigenen Lebenswelt in einen Zusammenhang gebracht werden können (vgl. dazu auch KRANZ & PANSTWOWE MUZEUM NA MAJDANKU 1998; KRANZ 2000; NICKOLAI 1996). Jens AUGNER ("Didaktische Reflexionen über eine Gedenkstättenfahrt. Ein Projekt im Referendariat", S.121-132) bedenkt neue Formen von Lernarrangements und Lernangeboten, die das eigenständige Lernen der Schüler und Schülerinnen fördern, was er als unbedingte Voraussetzung der Partizipation an einer demokratischen Gesellschaft ansieht. Selbstbestimmtes Lernen fordere, so AUGNER, auf der didaktisch-methodischen Seite offene und vielfältige Lernprozesse ohne Bewertungsdruck. Diese findet der Autor auch in den neueren Formen der Gedenkstättenpädagogik, der offene Gestaltungsprinzipien inhärent seien. [12]

4. Kapitel III: Lehrerfortbildung – Erfahrungen und Reflexionen

Das dritte Kapitel beginnt mit zwei Beschreibungen von Lehrer(innen)-Fortbildungen als Studienreisen. Der erste Aufsatz von Heinrich BARTEL ("Über die Grenzen des Dialogs. Anmerkungen zu den Israel-Spezialreisen der Bundeszentrale für politische Bildung für Gedenkstättenmitarbeiter und Pädagogen", S.135-146) stellt eine Spezialreise nach Israel für Gedenkstättenmitarbeiter(innen) und Pädagog(inn)en vor und bringt eigene Reflexionen mit ein. Für BARTEL erscheint wichtig, dass sich deutsche Pädagogen und Pädagoginnen bei Israelreisen über deren Kontext und ihr je eigenes Rollenverständnis als Deutsche und Pädagog(inn)en im Klaren sein müssten, und dass der Umgang mit Geschichte in Deutschland und Israel ein strukturell verschiedener sei. Norbert H. WEBER thematisiert eine Studienreise nach Polen ("Lehrerfortbildung: Polen – der unbekannte Nachbar", S.147-168). Die Reise wird anhand verschiedener Routen und inhaltlich vorgestellt, wobei sich WEBER keineswegs nur auf die Besuche von KZ-Gedenkstätten wie Auschwitz, Majdanek, Treblinka, Stutthof u.a. konzentriert, sondern er nimmt die gesamte Geschichte Polens unter deutscher Besatzung und die

Nachkriegsgeschichte (Vertreibung, Rolle von Minderheiten, deutsch-polnisches Verhältnis usw.) in den Blick. Des Weiteren werden vom Autor Aktivitäten des deutsch-polnischen Dialogs anhand von mehreren Projekten aufgezeigt, wie zum Beispiel deutsch-polnische Schulpartnerschaften. Mittels einer Studie zur Gedenkstättenpädagogik kommt WEBER lapidar zu folgendem Schluss: "Exemplarisch möchte ich auf die Berliner Studie verweisen, nach der das Polenbild Berliner Jugendlicher zwar kein Feindbild mehr enthält – jedoch auch nicht als 'polenfreundlich' gelten kann; vielmehr ist eine weitgehende Gleichgültigkeit gegenüber unserem östlichen Nachbarn erkennbar" (WEBER 1999, S. 53). [13]

Annegret EHMANN thematisiert in ihrem Beitrag ("Zwischen Holocaust Education und Menschenrechtserziehung", S.169-182) Lehrer(inn)enfortbildung im Kontext der Hamburger "Forschungs- und Arbeitsstelle Erziehung nach Auschwitz". Sie nimmt hierbei Bezug auf die empirische FASENA-Studie (vgl. HEYL 2001). Ebenso werden Projekte einzelner Bundesländer in knapper Form vorgestellt und es wird ein Einblick in die Themen Nationalsozialismus und Holocaust in den Bildungsplänen der neuen Bundesländer gegeben, wobei herausgestellt wird, dass sich die aktuellen Richtlinien vorrangig auf die Zielvorgaben der 1990er Jahre beziehen. Zudem sind die Daten der einzelnen Länder aufgrund verschiedener Erhebungsmethoden nicht einheitlich und von daher eher lückenhaft. Die Aussagekraft der FASENA-Studie scheint deswegen auch eher begrenzt (vgl. S.171). Deutlich wird aber, dass schwerpunktmäßig Überblicksinformationen und Exkursionen zum Kennenlernen verschiedener Gedenkstätten Inhalte der Lehrer(inn)enfortbildungen waren; fächerübergreifende Projektarbeit wurde dagegen kaum angeboten; ebenso fehlten multiperspektivische und handlungsorientierte Zugänge zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust. Bei den Vermittlungsmethoden dominierten traditionelle Lernwege wie Arbeit mit Texten usw. In die Studie nicht einbezogen waren Fortbildungsangebote öffentlicher Bildungsträger (wie z.B. Bundes- und Landeszentrale für politische Bildung u.a.), was wohl nach Ansicht der Autorin ein erheblich differenzierteres Bild der neuen Bundesländer abgegeben hätte. Gleichwohl stellt sie fest: "Zur moralischen Erziehung taugt Unterricht über Holocaust nicht" (S.174), und weiter heißt es dann:

"Wenn von dem Querschnittsfach Geschichte erwartet wird, das Fundament für kulturelle Bildung, Demokratie- und Menschenrechtsbewusstsein zu legen, dann ist nicht nachvollziehbar, warum dafür nur ein zwei- oder gar einstündiger wöchentlicher Unterricht für Kinder und Jugendliche zwischen zwölf und sechzehn Jahren vorgesehen ist" (EHMANN, S.181). [14]

Der letzte Beitrag in diesem Kapitel zum Thema Lehrer(innen)fortbildung (Elke GRYGLEWSKI: " 'Da müssen sie durch?' – Zur Bearbeitung des Themas Holocaust mit jungen Schülern. Reflexionen aus gedenkstättenpädagogischer Sicht", S.183-193) beschäftigt sich mit der Frage nach einer angemessenen Bearbeitung des Themas Holocaust mit besonders jungen Schülerinnen und Schülern der Grundschule und Orientierungsstufe (vgl. auch BRENDLER 2001). Der Schwerpunkt verlagert sich in diesem Aufsatz zum ersten Mal von den

jugendlichen Schülern und Schülerinnen auf Kinder im erweiterten Grundschulalter. Dabei wird zunächst einmal aus Sicht der Autorin die Altersgrenze bei der Behandlung des Themas diskutiert, woraufhin Ziele der Bearbeitung der Thematik im Schulunterricht dargestellt werden. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Beitrags liegt in der Vorstellung der Arbeit mit jungen Schülerinnen und Schülern in der Gedenk- und Bildungsstätte "Haus der Wannsee-Konferenz" in Berlin, was als ein Beispiel für eine mögliche Bearbeitung im Unterricht (Schwerpunkt soziales Lernen) ebenso reflektiert wird. Sinnvolle und keinesfalls in Schüler(innen)kreisen selbstverständliche Leitgedanken wären z.B. laut der Autorin: "Wie gehen wir miteinander um? Wie kann man einen Streit lösen ohne sofort zuzuschlagen? Wie möchte ich selbst behandelt werden?" (S.185) [15]

Wichtig sei aus pädagogischer Sicht, keine Schockpädagogik in Bildern und Filmen und anderen Medien zu vermitteln, sondern die NS-Gewaltherrschaft und die entsprechende Entrechtungspraxis als Entwicklungsprozess kennenzulernen. Menschenrechtsbildung sei, so die Autorin, untrennbar mit dem Aufbau eines Rechtsempfindens verbunden (S.187). [16]

5. Kapitel IV. Internationale Ansätze

Das letzte Kapitel vereint Beiträge, die die internationale Sicht auf das Thema verdeutlichen. So werden unterschiedliche Ansätze und Erfahrungen zum Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust in der Bildung dargestellt. Die ersten drei Aufsätze geben Einblicke zum einen in das Bildungssystem allgemein und den Geschichtsunterricht Israels sowie zum anderen in das palästinensische Erziehungssystem. Dabei werden in allen Fällen natürlich besonders die aktuelle politische Situation und deren Einfluss auf die Behandlung des Themas Holocaust und Nationalsozialismus bedacht. Auch gehen alle drei Autoren auf die deutsch-israelischen bzw. deutsch-palästinensischen Beziehungen ein. [17]

Michael YARON ("Die Shoah im Geschichtsunterricht Israels", S.197-205) macht auf das Problem des Lernens überhaupt aufmerksam: israelische Schüler(innen) müssten einmal die Sprache des Gedenkens in Bezug z.B. auf eigene Familienangehörige lernen und zum anderen die Sprache des schulisch-historischen Lernens. Das bedeutet, dass die Schüler(innen) emotional dem Thema sehr verbunden sind, während sie im Bereich des historischen Lernens auf Distanz gehen müssen. Zudem existieren in der modernen israelischen Gesellschaft einige offizielle Zeremonien und Gedenkfeiern/Gedenktage, denen sich niemand entziehen könne. Der Autor hält demgegenüber an der Bedeutung des Themas im Geschichtsunterricht fest:

"So wird deutlich, dass die Shoah sich in einer konkreten historischen Realität ereignete, beeinflusst von Faktoren und Gegebenheiten, die auch auf andere Ereignisse der damaligen Zeit Einfluss hatten und sie gestalteten. Würde das Thema nicht im Geschichtsunterricht behandelt, würden wir uns damit zufrieden geben, dass die israelischen Schüler es nur über die Identifikation mit den Elementen des

Erinnerns und Gedenkens und über das emotionale Erlebnis kennen lernten und damit zur Tendenz der Mystifizierung der Shoah beitragen" (YARON, S.199). [18]

Michael SCHWENNEN ("Holocaust Education – Pflichtcurriculum an israelischen Schulen", S.207-216) macht ebenso wie YARON auf das Dilemma zwischen der offiziell-deklamatorischen und der schulisch-lernenden Seite des Themas "Erinnerung an den Holocaust" und auf dessen bleibende Bedeutung in Schule und Studium aufmerksam. An speziellen Colleges, wie z.B. dem Lehrer(innen)college Oranim in der Nähe von Haifa, werden darüber hinaus Kurse mit spezifischen Methoden zur Vermittlung von Holocaust Education angeboten. Das israelische Erziehungsministerium hat diese Kurse für alle Lehrkräfte ab dem Schuljahr 2003/2004 zur Pflicht gemacht, die Aufgaben im Bereich des deutsch-israelischen Jugendaustauschs usw. übernehmen. [19]

Sami ADWAN ("Das Thema Holocaust im palästinensischen Erziehungssystem", S.217-230) beschreibt und reflektiert neben den bereits erwähnten Ausführungen gesondert die Darstellung des Themas in den palästinensischen Schulbüchern. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der Autor letztendlich zum Schluss kommt, dass der Holocaust im Erziehungssystem Palästinas kaum behandelt werde und der Grund dafür im israelisch-palästinensischen Konflikt liege, der diese Haltung bis heute beeinflusse:

"Ich halte den israelisch-palästinensischen Konflikt für einen der wichtigsten Gründe dafür, dass das Thema Holocaust im palästinensischen Erziehungssystem kaum behandelt wird. Dies erklärt auch die kritische Distanz der Schulbücher dazu. Die palästinensische Bevölkerung sieht sich einem Trauma ausgesetzt, als dessen Ursprung sie den Holocaust identifiziert hat. Für die meisten Palästinenser wäre die Behandlung des Holocaust in den Schulen oder Universitäten gleichbedeutend mit der Relativierung ihrer eigenen Notlage. Sie fürchten, sie könnten durch die Anerkennung des Holocaust die eigene Opferrolle und mit dieser das Recht zum Widerstand gegen die israelische Okkupation einbüßen" (ADWAN, S.229). [20]

Die folgenden drei Beiträge behandeln die Bedeutung des Nationalsozialismus und Holocaust in Polen bzw. in Tschechien. Der erste in dieser Reihe (Tomasz KRANZ: "Die Rolle der NS-Verbrechen in der Gedenkkultur Polens. Erfahrungen mit Schulklassen in der KZ-Gedenkstätte Majdanek", S.231-241) berichtet von Erfahrungen mit polnischen Schulklassen in der Gedenkstätte Majdanek. KRANZ unterscheidet in der polnischen Erinnerungskultur zwei Determinanten:

"die Aufrechterhaltung passiver, ritualisierter und sakralisierter Umgangsformen und die Übersättigung an Geschichte, die in der Gesellschaft zu spüren ist und oft in eine historische Indifferenz übergeht. Davon zeugen einerseits der Mangel an einer politischen oder historischen Debatte über Formen und Ziele von Erinnern und Gedenken, andererseits das Desinteresse der Regierung und der Massenmedien an der Arbeit der KZ-Gedenkstätten" (KRANZ, S.233). [21]

Im schulischen Unterricht wurde bislang ein selektiver Akzent auf die Zeit Polens unter deutscher Okkupation gesetzt und die Phase der NS-Besatzung als

Leidensweg der polnischen Nation insgesamt dargestellt. Die Ermordung der polnischen Juden und Jüdinnen werde dagegen ausgeklammert bzw. verschleiert. Erst nach 1989 habe sich diese Akzentsetzung in den polnischen Schulbüchern langsam geändert; die Defizite, so KRANZ, seien aber weiter wahrnehmbar. Auch die Vermittlungsformen des Unterrichts seien der frontalen Unterrichtsform zuzuschlagen und historisches Lernen bzw. Erinnerungslernen werde immer noch mit der Anhäufung von Kognitionswissen gleichgesetzt (S.235). Die Gedenkstättenarbeit gewinnt in diesem Zusammenhang eine erhebliche Bedeutung, sowohl in didaktischer als auch methodischer Sicht. Polnische Schüler(innen) haben jedoch mit aktiven Formen historischen Lernens (im Unterschied zu deutschen Schülern und Schülerinnen) noch großen Nachholbedarf. Der Autor sieht – mit Bezug auf geführte Interviews – jedoch genau darin eine große Bildungschance für polnische Lehrer(innen) und Schüler(innen), nämlich

"dass die praktische Arbeit am historischen Ort für sie ein spannendes Erlebnis sowie eine Alternative zum Schulunterricht darstellte. Dies drückt beispielsweise der folgende Satz aus, der aus dem Bericht eines Schülers stammt: 'Das war ein hervorragender Geschichtsunterricht. Schade, dass solche Lektionen so selten stattfinden' " (KRANZ S.238). [22]

Tomasz KRANZ fasst in seinem Resümee Forderungen für eine reflektierte und überarbeitete Bildungsarbeit der Gedenkstätten zusammen. [23]

Die beiden folgenden Beiträge befassen sich mit der Darstellung des Holocaust zum einen in polnischen, zum anderen in tschechischen Geschichtsbüchern. Der Beitrag von Krzysztof RUCHNIEWICZ ("Die Darstellung des Holocaust in polnischen Geschichtsbüchern", S.243-255) analysiert zu diesem Zweck gezielt verschiedene Geschichtsbücher und macht darauf aufmerksam, dass seit 1989 polnische Geschichte auch als Teil der europäischen Geschichte verstanden werde und der Begriff Holocaust sich erst nach diesem Zeitpunkt in polnischen Geschichtsbüchern finde. Einen wichtigen Beitrag lieferte das Jüdische Historische Institut in Warschau, das Arbeitsergebnisse verbreitete, deren Aufnahme in die polnischen Geschichtsbücher aber noch weitgehend ausstehe. Der Beitrag (Zdeněk JIRÁSEK: "Die Darstellung des Holocaust in tschechischen Geschichtsbüchern", S.257-269) zu tschechischen Geschichtsbüchern geht im Gegensatz zur polnischen Darstellung chronologisch vor und stellt so die Entwicklung der tschechischen Schulbücher in den Jahren 1945-1948, 1948-1989, 1989/1990 bis in die Gegenwart vor. Auch hier gibt es einen Umschwung in der Darstellung der tschechischen Geschichte nach 1989 unter Einbeziehung der jüdisch-tschechischen Geschichte. Besonders hervorzuheben ist hier ein Geschichtsbuch für die 5. Klasse von František ČAPKA (1997), das das Alltagsleben unter deutscher Besatzung darstellt. [24]

Die nächsten beiden Beiträge stellen die Bedeutung des Holocaust in der Lehrer(innen)bildung Englands und der Vereinigten Staaten von Amerika vor. Ian DAVIES resümiert in seinem Beitrag ("Holocaust Education in der Lehrerbildung Englands", S.271-280) die verschiedenen Stufen von Holocaust Education im

angelsächsischen System der Lehrer(innen)ausbildung und stellt umfänglich die Schwierigkeiten von Erinnerungslernen vor. DAVIES ermutigt seine Studierenden, den Holocaust auch biografisch ernst zu nehmen und Folgen von Migration für die Mitglieder der eigenen Familie zu recherchieren. Er greift dabei auf HUNT (2000) zurück, der einen aus den 1980er Jahren stammenden universitären Fragenkatalog aus dem Lehramtsstudium um folgende Dimensionen erweitert hat: Bedeutsamkeit (*importance*) – Tiefe (*profundity*) – Anzahl (*quantity*) – Dauer (*durability*) – Relevanz (*relevance*). Die Antworten auf diese Fragen werden dann von den Studierenden didaktisiert und in eigene Unterrichtsentwürfe eingebracht, wobei DAVIES mit Bezug zum biografischen Hintergrund der Studierenden und ihrer je unterschiedlichen, familialen Migrationserfahrungen (die durchaus schon mehrere Generationen zurückliegen können) einerseits dem Gedenken an die Opfer des Holocaust gerecht werden möchte, andererseits aber in seiner Form der Lehrer(innen)fortbildung gerade auch die logisch-rationalen historischen Denkprozesse zu ermöglichen versucht. Wenn allein der von HUNT übernommene Fragenkatalog von den Lehrenden im Unterricht bzw. zur Vorbereitung des Unterrichts übernommen werden würde, bliebe es im Unterricht, so DAVIES, bei einer reinen Faktenvermittlung. [25]

Samuel TOTTEN geht in seinem Beitrag ("Holocaust Studies und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten", S.281-296) ähnlich wie DAVIES vor, d.h. mit Betonung des biografischen Interesses bei Studierenden bzw. Lehrenden in der Fortbildung, indem auch hier zunächst ein Einblick in die amerikanische Lehrer(innen)ausbildung gewährt wird, bevor gezielt so genannte "Holocaust Education Programme" dargestellt werden. In den Fokus kommen große Institutionen der Lehrer(innen)bildung wie z.B. die Facing History and Ourselves National Foundation in Brookline/Mass. oder das Teachers' Summer Seminar on Holocaust and Jewish Resistance in New York City. Holocaust Education in den USA ist anders als in Europa oft an museumspädagogische Aktivitäten gebunden (in den USA existieren etwa 50 Holocaust- Forschungsstellen, zwölf Gedenkstätten und 19 Holocaust-Museen). Die Schwächen der amerikanischen Lehrer(innen)bildung in Bezug auf Holocaust Education werden im Beitrag von TOTTEN deutlich herausgestellt: so findet im schulischen Unterricht kaum Bildungsarbeit zum Thema statt, sondern ist z.B. an das außerschulische Museum delegiert. TOTTEN weist ebenso wie viele andere Autor(inn)en des Bandes auf den nach wie vor vorhandenen Bedarf an Unterrichtsforschung und Unterrichtseffizienzforschung hin, denn viele Lehrende verführen nach dem Prinzip "Versuch und Irrtum", was einen nicht immer gelingenden Unterricht zur Folge habe. [26]

Der Sammelband schließt mit der Darstellung eines kanadisch-deutsch-polnischen Universitätsprojekts mit dem Titel "Learning for the Past – Teaching for the Future" (S.297-315). Zunächst einmal stellen Britta FREDE-WENGER und Peter TRUMMER in ihrem Beitrag ausführlich die Ziele und Zugänge zu diesem Projekt dar, woraufhin dessen konkrete Beschreibung erfolgt. Besonders betont wird dabei das Lernen in der Gruppe der Studierenden (N=20) mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Zugängen zum Thema. Die Verfasserin und der Verfasser stellen dabei die Erfahrungen der Studierenden

besonders in den Vordergrund und veranschaulichen diese anhand zahlreicher Zitate, was den externen Einblick in das Projekt erleichtert. [27]

Danksagungen und die Vorstellung der Autor(inn)en schließen das Buch insgesamt ab, ohne ein zusammenfassendes Fazit oder Ähnliches anzuschließen. [28]

6. Fazit

Der Sammelband vereint unterschiedliche Blickpunkte auf das Thema Holocaust und Nationalsozialismus in der Bildung. Dabei werden aktuelle sowie vergangene Diskussionen und Bearbeitungen bzw. Annäherungen dargestellt und zumeist ausführlich reflektiert. Wichtig ist dabei, dass fast immer eine gelungene Rückbindung an die Vermittlung des Themas in der Schule erfolgt, worauf letztendlich sowohl die Lehrer(innen)ausbildung als auch Fortbildungsmaßnahmen zielen. Ebenso finde ich zunächst einmal insgesamt wichtig, dass hier überhaupt ein Blick auf die Ausbildung der Lehrer(innen) vorgestellt wird. So wird nicht erst in der Schule angesetzt, sondern die Voraussetzung für eine gelingende Bearbeitung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts beleuchtet, die bereits bei den Lehrenden selbst beginnt. [29]

Der elementarpädagogische Bereich (Kindertageseinrichtungen) fehlt jedoch vollständig und der primarpädagogische Bereich ist nur marginal vertreten. Hier ist auch Forschung bislang wenig aktiv und es existieren keine repräsentativen Studien, was als Desiderat bleibt. In der gängigen Forschungsliteratur zum Bereich der Kindertagesstätten finden sich selten Hinweise auf Menschenrechtsbildung oder antirassistisch-elementarpädagogische Modelle, die gezielt zur Prävention eingesetzt würden. Empirische Forschung zur Menschenrechtsbildung ist bislang in der Elementarpädagogik kein Thema. Auch der Bereich der Ausbildung (bezüglich Menschenrechtsbildung) von Elementar- und Primarpädagog(inn)en bleibt zukünftige Forschungsaufgabe. Die von Pädagogen und Pädagoginnen oft vorgebrachte Position, es solle erst mit Schüler(inne)n ab der 5. und 6. Klassen zum Thema Holocaust gearbeitet werden, ist m.E. kritisch zu sehen, weil kein kontinuierlicher Aufbau von sozialem Lernen/Menschenrechtsbildung erfolgen kann. Erst in der Krisen- und Umbausituation der Pubertät mit Menschenrechtsbildung anzufangen, dürfte sich als kontraproduktiv erweisen, da entwicklungsmäßige Krisen durch Begegnung mit dem Holocaust zu Identitätskrisen führen könnten. Elke GRYGLEWSKI verdeutlicht zwar in ihrem Beitrag, dass bereits junge Schüler(innen) anhand von positiven Gegenwerten, gemeint ist soziales Lernen, dem Thema angenähert werden sollen, dies wird jedoch nicht weiter ausgeführt. [30]

Ebenso vernachlässigt wird der Blick auf den Religionsunterricht, der in der Einführung in für das Thema relevanter Unterrichtsfächer durch die Herausgeber nicht einmal Erwähnung findet (siehe die Auflistung auf S.19). Selbstverständlich kann dieser Sammelband nur begrenzt Einblicke geben, muss Schwerpunkte setzen (was ich nicht prinzipiell als negativ bewertet verstanden wissen möchte)

und es kann entsprechend nicht auf jedes einzelne Fach eingegangen werden; auch wenn dies zu bedauern ist. [31]

Das zweite Kapitel wird mit einer konkreten Vorstellung einer Fortbildungsmaßnahme eröffnet. Es folgen weitere Darstellungen praktischer Fortbildungen inklusive Erfahrungsberichten. Mir fehlte an dieser Stelle beim Lesen zunächst ein Beitrag, der einen allgemeinen Einstieg bietet, sich aktuell mit Fortbildungen zum Thema beschäftigt und eventuell darüber hinaus sogar einen Überblick über Möglichkeiten der Fortbildung (sowohl in der Vergangenheit und vor allem heute) aufzeigt. Lediglich der Beitrag zu Lehrer(innen)fortbildungen in den neuen Bundesländern von Anngret EHMANN gibt einen allgemeinen Einblick, welcher jedoch auf eine bestimmte Region reduziert wird und damit spezielle Entwicklungen aufzeigt, die aber nicht auf die alten Bundesländer übertragbar sind. Diskussionswürdig sind vor allem die beschriebenen Ansätze in politisch-historischen Universitätsseminaren (z.B. DANZ) im Buch, die historische Bildung mit Persönlichkeitsbildung der Lehrenden verbinden und biografische Zugänge oder Hindernisse freilegen. Was bislang fehlt und was auch in einzelnen Beiträgen des Buches immer wieder durchscheint, sind länderübergreifende schulische Unterrichtsforschung und Erforschung der universitären Lehrangebote in den grundständigen Lehramtsstudiengängen Geschichte/Politikwissenschaft. Auch fehlen in Deutschland bislang systematische Untersuchungen des Rezeptionsverhaltens bei Besucher(inne)n von Gedenkstätten; ein Blick z.B. nach Polen (KRANZ) könnte weiterhelfen. Der dritte, wahrscheinlich brisanteste Problemkreis ist die Konstruktion von Erinnerungslernen in der vierten Generation nach Auschwitz ohne menschliche Zeitzeug(inn)en sowohl von Opfer- als auch von Täter(innen)seite. [32]

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966/2003). Erziehung nach Auschwitz. In Theodor W. Adorno & Rolf Tiedemann (Hrsg.), Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften 10.2 (S.674-690). Berlin: Directmedia. [CD-ROM] (Seitenzählung nach der gedruckten Ausgabe)

Adorno, Theodor W. (1970/2003). Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit? In Theodor W. Adorno & Rolf Tiedemann (Hrsg.), Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften 10.2 (S.555-572). Berlin: Directmedia. [CD-ROM] (Seitenzählung nach der gedruckten Ausgabe)

Bar-On, Dan; Brendler, Konrad & Hare, Alexander Paul (Hrsg.) (1997). "Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln ..." Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt/M.: Campus.

Brendler, Konrad (2001). Identitätsformen von Jugendlichen im Schatten der Shoah. In Ottmar Fuchs, Reinhold Boschki & Britta Frede-Wenger (Hrsg.), *Zugänge zur Erinnerung Bedingungen anamnetischer Erfahrung; Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit* (=Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, Band 5) (S.31-56). Münster: LIT

Bundesamt für Verfassungsschutz (2002). *Die Bedeutung des Antisemitismus im aktuellen deutschen Rechtsextremismus*. Bonn: Bundesdruckerei, http://www.verfassungsschutz.de/download/SAVE/broschuere_0209_bedeutung_antisem.pdf [Zugriff: 04.09.2007].

Čapka, František (1997). *Vlastivěda. Obrazy z nověších českých dějin* [Heimatkunde. Bilder aus der neueren tschechischen Geschichte]. Prag: Horizont.

Eckstaedt, Anita (2001). Vergewaltigung und Flucht während des Zweiten Weltkrieges und die Wiederkehr des Verdrängten bei einer deutschen Frau in der dritten Generation. In Kurt Grünberg & Jürgen Straub (Hrsg.), *Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen des Nationalsozialismus bei Nachkommen von Opfern und Tätern* (S.57-81). Tübingen: edition diskord.

- Grunenberg, Antonia (2001). *Die Lust an der Schuld. Von der Macht der Vergangenheit über die Gegenwart*. Berlin: Rowohlt.
- Heyl, Matthias (2001). *Lehrerfortbildungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu den Themenfeldern Nationalsozialismus, Holocaust, jüdische Kultur und Geschichte, Rechtsextremismus und Antisemitismus 1990-2000/2001. Eine inventarisierte Erhebung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) "Erziehung nach/über Auschwitz" in Trägerschaft von SterniPark e.V. Hamburg: SterniPark.*
- Hormel, Ulrike & Albert Scherr (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hunt, Martin (2000). Historical significance. In James Arthur & Robert Phillips (Hrsg.), *Issues in history teaching* (S.39-53). London: Routledge.
- Kranz, Tomasz (2000). *Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek*. Lublin: Panstwowe Muzeum
- Kranz, Tomasz & Panstwowe Muzeum na Majdanku. Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg.) (1998). *Die Verbrechen des Nationalsozialismus im Geschichtsbewußtsein und in der historischen Bildung in Deutschland und Polen* [Tagung der Gedenkstätte Majdanek und dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk im Jahre 1996 in Lublin unter dem Thema "Der Umgang mit der Geschichte"]. Lublin: Panstwowe Muzeum na Majdanku.
- Kuhn, Hans-Werner & Massing, Peter (Hrsg.) (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenz, Claudia (Hrsg.) (2002). *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit*. Hamburg: Unrast.
- Marks, Stephan (2004). "Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen" (Talmud) Scham und Schamabwehr als Thema für die Schule. In Wilhelm Schwendemann & Georg Wagensommer (Hrsg.), *Erinnern ist mehr als Informiertsein* (S.20-32). Münster: LIT.
- Marks, Stephan (Hrsg.) (2007). *Scham – Beschämung – Anerkennung*. Berlin: LIT.
- Meseth, Wolfgang (2002). "Auschwitz" als Bildungsinhalt der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In Claudia Lenz (Hrsg.), *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit* (S.125-134). Hamburg: Unrast.
- Meseth, Wolfgang (2005). Theodor W. Adornos "Erziehung nach Auschwitz". Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In Bernd Fechner, Gottfried Kößler & Till Liebertz-Groß (Hrsg.), *"Erziehung nach Auschwitz" in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen* (2. Auflage, S.19-30). Weinheim: Juventa.
- Mitscherlich, Alexander & Mitscherlich, Margarete (1967). *Die Unfähigkeit zu trauern: Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München: Piper.
- Nickolai, Werner (1996). *Gedenkstättenpädagogik mit sozial benachteiligten Jugendlichen*. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (1999). *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern* (3. korrigierte Auflage). Gießen: Psychosozial.
- Rothgangel, Martin (1995). *Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung: eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Schwendemann, Wilhelm & Wagensommer, Georg (Hrsg.) (2004). *Erinnern ist mehr als Informiertsein: Aus der Geschichte lernen* (2). Münster: LIT.
- Sow, Heidemarie (2000). "Dass das alles so echt war ...". In Annette Brinkmann (Hrsg.), *Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit*. Bonn: ARCult-Media. [CD-ROM]
- Weber, Norbert H. (Hrsg.) (1999). *Die Oder überqueren. Deutsch-polnische Begegnungen in Geschichte, Kultur und Lebensalltag*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.
- [Welzer, Harald](#); Moller, Sabine & Tschuggnall, Karoline (2002). *"Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt /M. Fischer.

Zum Autor

Wilhelm SCHWENDEMANN ist Professor für Evangelische Theologie und Religionsdidaktik/Religionspädagogik mit Schwerpunkt empirischer Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg – Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik, Dep. II (Religionspädagogik). In FQS finden sich weitere Besprechungen von Wilhelm SCHWENDEMANN zu [Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Bauman](#) (hrsg. von Harald WELZER) sowie zu [Gespräche analysieren](#) (von Arnulf DEPPERMAN) und [Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik](#) (hrsg. von Cornelia SCHWEPPE 2003).

Kontakt:

Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann
Evangelische Fachhochschule Freiburg
Buggingerstr. 38
D-79114 Freiburg

Tel.: 0761-47812-35
Fax: 0761-47812-30

E-Mail: schwendemann@efh-freiburg.de
URL: <http://www.efh-freiburg.de/>

Zitation

Schwendemann, Wilhelm (2007). Rezension zu: Hanns-Fred Rathenow & Norbert H. Weber (Hrsg.) (2005). Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung [32 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 29, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801295>.