

„Sapere aude!“

Horaz, zitiert von Immanuel Kant (Kant 1783, S. 481)

## 2 Einleitung

Bei vielen deutschsprachigen Historikern, die sich mit dem Holocaust befassen, herrscht Resignation. Der Holocaust ist in öffentlichen Auseinandersetzungen als moralisches und politisches Argument zu finden, während Fragestellungen, Erkenntnisse und Auseinandersetzungen der historischen Forschung kaum von Interesse zu sein scheinen. Historiker fühlen sich in entsprechenden Debatten als Stichwortgeber missbraucht, das historische Argument mit seinen Zumutungen moralischer Uneindeutigkeit, hoch komplexer Zusammenhänge und schwer durchschaubarer Kausalitäten sind in Öffentlichkeit und Schule wenig gefragt. Diese Zumutungen wahrzunehmen, auszuhalten und für das individuelle und gemeinsame Nachdenken über Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft fruchtbar zu machen kann man in der Tradition der Aufklärung als Kennzeichen des Beitrag der Historie und des Schulfaches Geschichte für die Bildung junger Menschen in freiheitlichen Gesellschaften betrachten. Historisches Denken wird damit zu einer Fähigkeit, die Demokraten die Möglichkeit eröffnet, sich einen grundsätzlich hinterfragenden Zugang zu historischen Deutungen anzueignen.

Diese Spannung zwischen politisch-moralischer Verzweckung und den Erkenntnisweisen und Zielen geschichtswissenschaftlicher Forschung wird in diesem Buch als geschichtsdidaktisches Potenzial zur Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins argumentiert. Dazu wurde das politisch wie moralisch aufgeladene *Anne Frank Tagebuch* (AFT)<sup>1</sup> als Quelle historischen Lernens im Geschichts-

---

<sup>1</sup> Das Akronym AFT steht hier und im Folgenden als Abkürzung für die populäre Fischerausgabe *Anne Frank Tagebuch*. Dieser Titel stellt einen Kompromiss dar, der nach der textkritischen Prüfung und anschließenden Edition der ebenfalls im Fischer Verlag erschienenen Publikation „Die Tagebücher der Anne Frank“ (1988) gewählt wurde. Da die populäre Ausgabe im Unterschied zur textkritischen Edition als fortlaufendes „Tagebuch“ mit klaren Eingriffen und Entscheidungen von Herausgebern und Übersetzern den Eindruck „eines“ Tagebuches vermitteln möchte, aber den Lesern auch nicht verschweigen möchte, dass dies das Ergebnis einer herausgeberischen Tätigkeit darstellt, hatte man sich auf diese Lösung geeinigt. Durch das Weglassen des Artikels – „Tagebuch“ statt „Das Tagebuch“ – sollte diese Transparenz gegenüber dem Leser hergestellt werden.

unterricht ausgewählt. Es repräsentiert das Quellengenre zeitgenössischer individueller Wahrnehmung und ist gleichzeitig ein international anschlussfähiges Beispiel für die Erinnerungskultur des Holocaust. Im fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Diskurs lässt sich in Bezug auf das berühmte Tagebuch hingegen wohl gerade auf Grund der Popularität des *Tagebuchs* eine deutliche Distanz wahrnehmen. Es existiert eine Flut von Handreichungen, Unterrichtsmaterialien und Wanderausstellungen, die durch die zahlreichen Institutionen, die sich die Erinnerung an Anne Frank zur Aufgabe gestellt haben, verantwortet werden. Schüler wie Lehrer sind diesen Materialien gegenüber außerordentlich aufgeschlossen, denn Anne Frank mit ihren Aufzeichnungen aus der Perspektive einer pubertierenden Heranwachsenden eröffnet Perspektivenübernahme und Empathie für die Lernenden und erleichtert Lehrkräften durch die so entstehende Motivation den Unterricht.

## 2.1 Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg als Gegenstand historischen Lernens

Der Holocaust ist medial präsent und der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht steht damit vor der Herausforderung, dem vorwissenschaftlich geprägten Geschichtsbewusstsein der meist 14- bis 15-jährigen Schüler fachlich zu begegnen. Ganz neue Herausforderungen resultieren darüber hinaus durch eine globalisierte Welt, dem demographischen Wandel und der mehr und mehr als Tatsache anerkannten Feststellung, dass auch in gymnasialen Klassen- wie Lehrerzimmern in Deutschland Menschen unterschiedlichster Kulturen zusammenkommen. Während Holocaust-Forscher damit hadern, dass ihre Forschungsergebnisse kaum bis gar nicht in der schulischen Vermittlung ankommen, sehen sich Geschichtslehrer damit konfrontiert, dass sie unter dem wachsenden Anspruch der Integration europäischer und globaler Perspektiven in immer kürzerer Zeit immer anspruchsvollere Kompetenzen historischen Denkens unterrichten sollen.

Vor diesem Hintergrund wird die autorisierte Fassung des im S. Fischer Verlag verlegten *Anne Frank Tagebuches* (AFT) als Lernanlass an der Schnittstelle autorisierter Geschichtskultur, curricularer Bedeutsamkeit und fachwissenschaftlicher Diskurse thematisiert. Der Umstand, dass es sich bei der autorisierten Ausgabe um die Rekonstruktion einer Textfassung aus unterschiedlichen Varianten des überlieferten Textkorpus handelt (Tagebücher 1988), wird didaktisch als Potenzial angesehen.

Ich unternahme den Versuch einer *Re-Lecture* des Tagebuches der Anne Frank aus geschichtsdidaktischer Perspektive und frage danach, was, wie und warum sich aus diesem zeitgenössischen Wahrnehmungsdokument historisch lernen

lässt. Die Kompetenzstruktur historischen Denkens wird als exemplarischer Nachvollzug historischen Forschens didaktisch modelliert: von der Fragestellung über die Analyse bis hin zur argumentativen Synthese. Auf diese Weise können auch die Tagebücher der Anne Frank historiographisch analysiert und auf ihr Potenzial für einen Zugewinn historischen Wissens über die Zeit von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg untersucht werden.

An diesem Ziel orientiert sich die in diesem Buch vorgenommene Auswahl der für den Unterricht vorgeschlagenen Auszüge aus den Tagebüchern der Anne Frank ebenso wie die Auswahl von übergeordneten Problemstellungen, flankierenden Quellen und historiographischen Kontexten. Um Schülern und Lehrkräften die Möglichkeit zur Entwicklung historischer Erzählungen bzw. Leitfragen für den Unterricht unter übergeordneten Problemstellungen über die Zeit von 1933 bis 1945 zu ermöglichen, konzentriert sich die Auswahl auf solche Einträge in den Tagebüchern, in denen die Wahrnehmung von Nationalsozialismus, Holocaust und Zweiter Weltkrieg thematisiert werden. Der Vergleich der unterschiedlichen Fassungen aus der Entstehungsgeschichte der Fischerausgabe bietet die Möglichkeit zur Einübung der spezifischen Methodenkompetenzen des Historikers: der Kontextualisierung und der Quellenkritik.

Der wichtige Bereich der geschichtskulturellen Rezeption der Person und der Tagebücher der Anne Frank ist daher nicht Thema dieses Buches. Ich verweise dafür auf die einschlägigen Ausführungen in der Dissertationsschrift von Christine Gundermann (2014)<sup>2</sup>. Das hier verfolgte Anliegen bleibt auf die Förderung und Entwicklung erzählbaren historischen Zusammenhangswissens zurzeit zwischen 1933 und 1945 konzentriert.

## 2.2 Anne Frank und ihre Tagebücher

Anne Frank wurde am 12. Juni 1929 in Frankfurt am Main geboren, als Tochter von Otto (1889–1980) und Edith Frank, geborene Holländer (1900–1945).<sup>3</sup> Schon in Frankfurt besuchte sie einen Montessori-Kindergarten und setzte diesen Bildungsweg auch in Amsterdam fort, bis sie zum 1. Oktober 1941 auf das jüdische Lyzeum, eine höhere Mädchenschule, wechseln musste.<sup>4</sup> Als Anne Frank im Februar 1934 nach Amsterdam kam, wurde sie mit der neuen Sprache schnell vertraut,

---

<sup>2</sup> Christine Gundermann: Die versöhnten Bürger. Der Zweite Weltkrieg in deutsch-niederländischen Begegnungen 1945–2000, Münster: Waxmann, 2014.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden Melissa Müller (2013), Matthias Heyl (2003).

<sup>4</sup> Das Schuljahr begann am 1.9.1941. Von da an mussten alle jüdischen Kinder jüdische Schulen besuchen. In Amsterdam ging der Unterricht wohl aber erst am 1.10. los (Hinweis von Katja Happe).

auch das Tagebuch schrieb sie in Holländisch. Zwischen ihrem 5. und 13. Geburtstag erlebte sie als „ganz normales“ Emigranten-Kind eine Kindheit in Amsterdam. Erst mit der deutschen Besetzung nach der Kapitulation der Niederlande am 15. Mai 1940 drang der Zustand des „Andersseins“ mit dem Greifen der antijüdischen Maßnahmen allmählich in ihren Alltag ein, um sie dann am 5. Juli 1942 mit voller Wucht zu treffen (AFT 1942 Juni 20, Juli 3 bis 11 und im Rückblick 1944 März 7).

Ihre Eltern gehörten zu denjenigen jüdischen Deutschen, die zu ihrem Glauben ein säkulares Verhältnis hatten, und die sich als Mitglieder des reformorientierten deutschen Bildungsbürgertums verstanden. Otto Frank hatte als 19-Jähriger seine humanistische Schulbildung in Frankfurt am Main beendet und immatrikulierte sich 1908 an der Heidelberger Universität für das Fach Kunstgeschichte. Doch schon 1909 brach er dieses Studium für ein Praktikum im New Yorker Warenhaus Macy's ab. 1925 heiratete er die elf Jahre jüngere Edith Holländer, die aus einer wohlhabenden assimilierten Aachener Familie stammte und 1916 ihre Mittlere Reife an der evangelischen Victoria-Schule gemacht hatte. Nach den Flitterwochen in Italien ließ sich das Paar in Frankfurt am Main nieder, am 26. Februar 1926 kam die erste Tochter Margot, am 12. Juni 1929 die zweite Tochter, Annelies M. Frank, zur Welt. Während Anne Frank ihre Großväter beide nicht mehr kennenlernte, gab es intensive Kontakte zu den Großmüttern. Die Mutter von Edith Frank, Rosa Stern-Holländer nahm nach der Flucht der Franks aus Frankfurt Anne für einige Wochen bei sich in Aachen auf, bis sie von ihren Eltern schließlich nach Amsterdam nachgeholt wurde. In Aachen lebten auch die beiden Brüder von Edith, Walter und Julius Holländer, die beide im Anschluss an die „Reichskristallnacht“ 1938 festgenommen wurden. Nach deren Verhaftung entschloss sich Rosa, zu ihrer Familie nach Amsterdam zu ziehen, wo sie am 29. Dezember 1942 einem Krebsleiden erlag. Die Großmutter väterlicherseits war Alice Betty Frank, geborene Stern, die aus einer seit dem 16. Jahrhundert in Frankfurt am Main lebenden jüdischen Familie stammte. Ihr Mann, Michael Frank, Ottos Vater, war 1879 aus Landau nach Frankfurt gezogen und hatte dort im Jahr 1885 das Bankhaus Frank gegründet. Als ihr Sohn Otto 1933 nach Amsterdam emigrierte, entschied sie sich für das Exil bei der Familie ihrer Tochter Helene in der Schweiz, wo ihr Schwiegersohn Erich Elias in Basel eine Niederlassung der Opecta-Werke eingerichtet hatte. Er war es auch, der dafür sorgte, dass Otto Frank den Auftrag erhielt, eine Niederlassung von Opecta in Amsterdam aufzubauen.

Tagebücher gehören zur Quellen-Gattung der Ego-Dokumente (Schulze 1996). Die Aufzeichnungen der Anne Frank beziehen sich in wechselnden Quantitäten auf private, soziale und politische Gegenstände. Es gibt die mal deskriptiv gehaltene, mal interpretierende und teilweise auch erörternde Wahrnehmung der heranwachsenden Autorin wieder, die sich selbst sowie ihr näheres und weiteres Umfeld

beobachtete. Als sie in das Versteck in der Prinsengracht einzog, war die Autorin am 12. Juni 13 Jahre alt geworden (AFT 1942 Juni 14). Mit zunehmender Dauer des Versteckzustandes lässt sich ein wachsendes Interesse Anne Franks an „der Politik“ beobachten. So schrieb sie am 27. März 1944: „Ein sehr großes Kapitel unserer Versteckgeschichte auf Papier müsste eigentlich die Politik einnehmen.“

Anne Franks Interesse an „der Politik“ gründete in der existenzbedrohlichen Situation, aus der heraus sie ihre Tagebucheinträge verfasste. Die Abhängigkeit des eigenen Lebens und Überlebens machte sich nicht nur für Anne Frank, sondern für viele Zeitgenossen an konkreten Personen, Institutionen und Strukturen fest, die auf den Fortgang von Weltkrieg und Holocaust Einfluss nahmen. Die Verbindung eines individuellen Schicksals mit den Entwicklungen der Makrogeschichte lässt sich als spezifisches didaktisches Potenzial von Ego-Dokumenten charakterisieren. Darüber hinaus zeichnet sich das *Anne Frank Tagebuch* dadurch aus, dass es durch die Wahl der Briefform an die fiktive Brieffreundin Kitty den Leser direkt anspricht und als Gesprächspartner zu Antwort und Nachfrage anregt.

Die Versteckten setzten ihre Hoffnungen in erster Linie auf die Kriegspolitik der westlichen Alliierten, genauer: derjenigen Englands. Damit lassen sich die Entwicklungen der deutschen „Judenpolitik“ und des Weltkriegsgeschehens zueinander in Beziehung setzen, die in den Schulbüchern und auch in der Forschung häufig getrennt voneinander thematisiert werden. Die historiographischen Problemstellungen, die sich für die Kontextualisierung der in den Tagebüchern ausgedrückten Wahrnehmung eignen, sind daher so ausgewählt, dass daraus unterschiedliche Perspektiven über die Art des Zusammenhangs zwischen Holocaust und Weltkrieg für den Unterricht zu entnehmen sind.

## 2.3 Kompetenz-Förderung durch Quellen-Interpretation

Das Vokabular der Kompetenzorientierung durchdringt inzwischen sämtliche Lehrpläne in Deutschland. Der Umstand, dass sich der Geschichtslehrerverband und die akademische Geschichtsdidaktik nicht auf ein Modell verständigen konnten und es auch innerhalb der akademischen Geschichtsdidaktik konkurrierende Modelle gibt, führte dazu, dass sowohl die Begrifflichkeiten als auch die inhaltlichen Bestimmungen der Begriffe in den Lehrplänen höchst unterschiedlich verwendet werden. Gleichwohl liegt all jenen Modellen, die sich die geschichtstheoretische Fundierung und Zielsetzung unter dem Begriff des „reflektierten Geschichtsbewusstseins“ zu eigen gemacht haben, ein erkenntnistheoretisches Verständnis der im Geschichtsunterricht zu erlangenden Kompetenzen zugrunde. Das bedeutet, dass das fachspezifische Lernergebnis die historische Erzählung mit

fachlichem Anspruch ist. Der fachliche Erkenntnisprozess wird bei der Kompetenzmodellierung gleichsam vom Ergebnis her in seiner kognitiven Genese zurückverfolgt, um den Lernenden Kompetenzen historischen Denkens vom Beginn bis zum (vorläufigen) Abschluss des Prozesses in Gestalt einer historischen Narration zu ermöglichen.<sup>5</sup> Zur Beschreibung des dem fachlichen Erkenntnisprozess nachempfundenen Lernprozesses weist das Kompetenzmodell des FUER-Projekts<sup>6</sup> auf Basis der Geschichtstheorie Jörn Rüsens vier Kompetenzbereiche aus, die sich auf das historische Fragen, die historischen Begriffe („Sachen“), Erkenntnisweisen („Methoden“) und die Orientierung des lernenden Individuums im Anschluss an den Erkenntnisprozess („Orientierung“) beziehen. In diesem Band schließe ich mich weitestgehend dem Ansatz und dem Vokabular des FUER-Modells an, ohne damit die anderen Modelle, die dem erkenntnistheoretischen Verständnis des Kompetenzbegriffes folgen (wie etwa dasjenige Peter Gautschis), als weniger adäquat bewerten zu wollen. Aus meiner Sicht hat das FUER-Modell (neben der geschichtstheoretisch luziden Begründung) den pragmatischen Vorteil, dass es sich mit seinen vier Kompetenzbereichen vergleichsweise gut in die Kompetenzbegriffe der Curricula übertragen lässt. Die geschichtstheoretische Fokussierung schlägt sich vor allem im Einzelausweis der Fragekompetenz nieder, die m. E. für die Konzeption von Lernaufgaben für den Unterricht von besonderer Bedeutung ist, und im Begriff des „Problems“ als Auslöser für Lernprozesse im allgemeindidaktischen und lernpsychologischen Bereich anschlussfähig ist (Brauch 2014). Der hinsichtlich der intersubjektiv vergleichenden Leistungsmessung wohl problematischste Kompetenzbereich sowohl der Lehrpläne als auch der konkurrierenden fachdidaktischen Modelle bezieht sich auf die das Lernergebnis beschreibende Kompetenz. In diesem Buch verstehe ich unter Lernergebnis die fachliche historische Narration, die Lernende nach Bearbeitung einer Problemlösungsaufgabe in Geschichte mit konkreten Materialien und Arbeitsaufträgen als Abschluss eigenständig verfassen können (Brauch 2014), Mierwald & Brauch in ZfGD 2015).<sup>7</sup> Damit verenge ich den das Lernergebnis auf das Agieren im Alltag applizierenden Bezugshorizont der Orientierungskompetenz auf den kognitiv konnotierten Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung (Hartig, Klieme, Leutner 2008).

Als Ausgangspunkt für die Leistungsdiagnose schlage ich vor, ein Register aller fachlichen Konzepte zusammenzustellen, die Schüler in ihren Antworten aus dem Material und in Reaktion auf die Arbeitsaufträge theoretisch erheben und für die

---

<sup>5</sup> Brauch, Nicola: *Geschichtsdidaktik*, Berlin/New York 2015.

<sup>6</sup> Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2)*, Neuried 2007.

Entwicklung einer eigenen fachlichen Narration nutzen können. Im Rahmen dieses Buches werden daher curriculare und fachliche Konzepte für die Behandlung des Themas „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ als Auswahlkriterium für die Tagebucheinträge zugrunde gelegt.

Das Tagebuch und das Schicksal der Anne Frank bieten zur Entwicklung historischer Narrationen im Geschichtsunterricht vielfältige Ausgangspunkte. Drei davon, die Anne Frank als Autorin unter verschiedenen Gesichtspunkten fokussieren, scheinen mir entsprechend der skizzierten Schwerpunkte aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des Tagebuches mit Blick auf das intendierte fachliche Lernergebnis besonders zielführend. Erstens Anne Frank als Repräsentantin derjenigen Gruppe von Juden in den Niederlanden, die in Reaktion auf die Judenpolitik Anfang Juli 1942 in die Illegalität gingen. Zweitens Anne Frank als Mitglied einer Versteckgemeinschaft, deren größte Hoffnung dem Eingreifen der westlichen Alliierten, vor allem Englands galt. Und drittens Anne Frank als Zeitzeugin von Kollaboration und Widerstand in den Niederlanden. Den Schwerpunkt lege ich auf den zweiten Punkt, weil das Thema „Invasion“ geeignet ist, die transnationalen und globalen Zusammenhänge des Kriegsgeschehens und der Folgen für die Juden als Kontexte zu thematisieren. Gleichwohl ergeben auch die auf die Niederlande fokussierten beiden anderen Punkte Möglichkeiten der transnationalen Perspektiverweiterung des konventionellen Geschichtsunterrichts, vor allem durch die Methode des Vergleichs.

Erinnerungskultur greift meist auf diejenigen Tagebucheinträge zurück, in denen von Angst und Verzweiflung, Nöten des Heranwachsens und Beklemmung im Versteck die Rede ist (Foray 2011). Anne Frank wird dadurch zur statischen Ikone für „die“ Opfer des NS-Terrors. Dieses Bild beginnt sich zu verändern, sobald das Gesamt des Tagebuches betrachtet wird. Es zeugt von Mut und Übermut, von Humor und Galgenhumor und nicht zuletzt von Tapferkeit und Lebenslust. Die Berichte des Heranwachsens, von erstem Liebesglück und Familienzank gehören notwendig zu Anne Frank als Autorin ihres Tagebuches. Doch es birgt daneben und dazwischen Zeit- und Situationsanalysen, in denen Anne Frank die Diskussionen und unterschiedlichen Positionen der Erwachsenen zur Einschätzung der politischen Lage aufgreift und darüber hinaus Zeitungslektüre und Radionachrichten wiedergibt, die im Hinterhaus für Gesprächsstoff sorgten. Mit einem eigenen Urteil hält sie sich meist zurück, doch sie bezieht Stellung dazu, welche der Bewertungen ihres Umfeldes sie am meisten überzeugen. Über Einträge dieser Art lassen sich Rückschlüsse auf die Wahrnehmung der Versteckten treffen, zumindest in der Form der von Anne Frank berichteten Fassung. Didaktisch sind diese Stellen interessant, weil sie diskursiv sind und die Multiperspektivität innerhalb der Versteckgemeinschaft repräsentieren. Wie wenig eindeutig sich der – im Nachhinein häufig als Teil einer linearen Geschichtserzählung betrachtete – historische Mo-

ment für die Zeitgenossen darstellte, wird in den Analysen und Kontroversen über den Fortgang des Krieges und den damit verbundenen Überlebenshoffnungen der Versteckten deutlich.

Die Gattung „Tagebuch“ erlaubt die Einsichtnahme in erkenntnistheoretische Konzepte durch die Perspektivenübernahme in den spezifischen historischen Moment und seine individuelle Bewertung durch die Autorin. Es ermöglicht das Denken in Alternativen, die sich den Zeitgenossen darstellten, und die von Anne Frank bei fortschreitender Dauer des Verstecks mit zunehmendem Interesse dargestellt und zunehmend auch bewertet wurden. Erkenntnistheoretisch lassen sich an diesen gleichsam eingefrorenen Zeitanalysen die Denkbewegungen nachvollziehen, die historisches Orientierungswissen für die Gegenwart auszeichnen: für die Probleme der Gegenwart nach Vergleichspunkten in der Vergangenheit zu fragen und die Resultate für die Konzeption plausibler Zukunftsszenarien zu reflektieren. Diese Denkbewegung findet sich im Tagebuch sehr häufig. Weil es um Hoffnung auf den Frieden als Voraussetzung des eigenen Überlebens geht, dreht sich das Denken aller Bewohner des Hinterhauses darum, welche Anzeichen in welchem Segment der Wirklichkeitswahrnehmung Hinweise für die Erfüllung dieser Hoffnung zulassen.

Geschichtsdidaktische Forschung wählt die historiographischen Diskurse aus, die die Geschichtswissenschaft einer Zeit als Antwort auf Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart hervorbringt. Es ist dann ihre Aufgabe, und so versteht sich auch dieses Buch, nach denjenigen Anschlüssen jugendlichen Geschichtsbewusstseins und curricularer Zielsetzung zu fragen, die es heranwachsenden Menschen ermöglicht, sich im Sinne Adornos mündig zu historischen Diskursen ihrer Gegenwart zu verhalten und daran günstigstenfalls mit der Kraft des historischen Arguments zu partizipieren. Der geschichtswissenschaftliche Diskurs, auf den sich dieses Buch bezieht, ist die jüngere Forschung zu den Niederlanden unter deutscher Besatzung im engeren und die Fragestellung nach den Zusammenhängen zwischen dem Kriegsgeschehen und dem Massenmord an den Juden im weiteren Sinne.

Heranwachsenden die Sprache und die Argumentationsfähigkeit des Faches Geschichte an die Hand zu geben, um in ihrem Alltag nicht nur mit Leugnungen, sondern auch mit weniger deutlichen Fehlkonzepten über Geschichte reflektiert umgehen zu können, ist ein Ziel von Orientierungskompetenz im Sinne des FUER Modells (Körber et al. 2007). Es ist letztlich das Projekt der Aufklärung, das sich in einer Zeit wieder zu Wort meldet, in der die mediale Überflutung mit Geschichtsbildern und ein falsch verstandener Begriff der Postmoderne in zunehmendem Maße die Erkenntnis trüben, dass Geschichte tatsächlich stattgefunden hat, dass Demokraten darüber zu unterschiedlichen Erzählungen und Bewertungen finden können und sich kontrovers dazu verhalten dürfen. Im Geschichtsunterricht kön-



nen die Lerngelegenheiten entstehen, durch die mündige Bürger historisch sprachfähig gemacht werden.

### 3 Historisches Lernen zum Thema Holocaust und Zweiter Weltkrieg

Die Ergebnisse der empirischen Forschung über das Wissen deutscher Jugendlicher über die Zeit zwischen 1933 und 1945 weisen seit Jahrzehnten stabile Muster auf: Es wird wenig gewusst und viel sozial erwünschte Haltung gezeigt. Meik Zülsdorf-Kersting stellte in seiner 2007 erschienen Studie „Jugendliche und Holocaust“ fest, dass die „Erklärungsfiguren, das kann heute genauso wie schon 1964 und 1980 festgestellt werden, [...] sich nicht verändert“ haben (S. 453).

In Anschluss an diese Befunde und ihre Einordnung durch Zülsdorf-Kersting lassen sich drei Bereiche unterscheiden, die für die Prägung von Geschichtsbeusstsein hinsichtlich des Themas Nationalsozialismus wirkmächtig sind: Geschichtsbilder, Vorstellungen über die Art historischen Denkens und Haltungen.

Die Geschichtsbilder der befragten Jugendlichen orientieren sich weitgehend an vereinfachenden, teilweise auch verharmlosenden Stereotypen: Die deutsche Bevölkerung und erst recht die Wehrmachtangehörigen leisteten demnach schlicht Befehlsgehorsam, und die Indoktrination durch die Nazis führte zu einer gleichsam ausgeweglosen Entmündigung des Einzelnen. Auffällig ist auch das Geschichtsbild der „Hitlerisierung“, das häufig einhergeht mit der Dichotomisierung von „Deutschen“ und „Nazis“ sowie „Deutschen“ und „Juden“. Jugendliche erkennen das Thema nicht als Gegenstand historischen Denkens. Dieser Umstand wird in den Antworten in Gestalt enthistorisierter – dem Zeitverlauf und menschlichem Handeln enthobener – Floskeln der Betroffenheitskultur greifbar. Historische Kenntnisse zu den Entwicklungen und zentralen Zäsuren zwischen 1933 und 1945 sind demgegenüber gering ausgeprägt. Wie wenig sich diese „persönliche Betroffenheit“ in Haltungen niederschlägt, die die eigene Existenz und das eigene Handeln zu beeinflussen in der Lage wären, zeigt sich darin, dass die befragten Jugendlichen dazu tendieren, die Verantwortung der Großelterngeneration zu verharmlosen. Verharmlost wird damit auch das Entscheidungspotenzial der einzelnen Mitglieder der deutschen Mehrheitsgesellschaft, die in dieser Art des Denkens zu willenslosen Opfern stilisiert werden.

Es lässt sich aus all diesen Beobachtungen, die Zülsdorf-Kersting sowohl auf Basis seiner eigenen Studien als auch derjenigen der letzten 30 Jahren resümiert,