pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Moll, Michael

# Gedichte der Opfer. Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule

*Die Deutsche Schule 82 (1990) 2, S. 193-202*

Quellenangabe/ Reference:
Moll, Michael: Gedichte der Opfer. Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 2, S. 193-202 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313050 - DOI: 10.25656/01:31305

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313050*
*https://doi.org/10.25656/01:31305*

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

**82. Jahrgang / Heft 2 / 1990**

Horst F. Rupp

**Fr. A. W. Diesterweg und die Lehrerbewegung** 132

*Keinem anderen ihrer Vordenker und Vorkämpfer hat die deutsche Lehrerbewegung so viel zu verdanken wie Diesterweg, dessen 200. Geburtstag wir im Oktober diesen Jahres („gesamtdeutsch"?) feiern. Dieser Erinnerungsaufsatz zeichnet sein bewegtes Leben nach, ordnet die biographischen Linien in die historischen Zusammenhänge des 19. Jahrhunderts ein und fragt nach dem utopischen Gehalt seines Denkens, das auch uns noch vor unerledigte Aufgaben stellt.*

Jürgen Oelkers

**Anmerkungen zur Reformpädagogik** 149

*Was war das Besondere an der Epoche, deren Denkfiguren und Bestrebungen wir unter dem Titel „Reformpädagogik" zusammenfassen? Wie kommt es, daß sie bis heute die pädagogische Reflexion so nachdrücklich beeinflußt? Der Verfasser untersucht die Themen und Taktiken der Reformpädagogik, stellt die Frage nach der intuitiven Dogmatik ihrer Positionen und weist von daher auf den Konflikt zwischen dogmatischen Gewißheiten und empirisch gesicherten Einsichten des pädagogischen Denkens hin.*

Christa Uhlig

**Zur Aktualität der Reformpädagogik in der DDR** 166

*Der gesellschaftliche Umbruch, in dem sich die DDR in diesen Monaten befindet, war von Anfang an von reformpädagogischen Ideen und Vorschlägen begleitet, wobei die „Waldorfpädagogik" offenbar besondere Faszination ausstrahlt. Die Verfasserin, Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin, zieht eine erste Zwischenbilanz der gegenwärtigen Neuorientierung und fordert, daß die weitverbreitete emotionale Hinwendung zur Reformpädagogik durch ein wissenschaftlich begründetes Traditionsbewußtsein ergänzt werden muß.*

Hermann Röhrs
**Eine gute Schule im Geiste der Reformpädagogik** 173

*Wußten Sie, daß schon um die Jahrhundertwende erste Versuche unternommen wurden, die Qualität von Schulen ‚mit empirischen Kriterien zu messen und nach „Rangreihen" zu ordnen? Dieser Rückblick stellt jene frühen Ansätze einer internationalen Bestandsaufnahme sowohl in Europa wie in den Vereinigten Staaten vor, bilanziert die wichtigsten Ergebnisse und geht abschließend näher auf die zukunftsträchtigen Erfahrungen mit Reformschulen nach dem „Dalton-Plan" Helen Parkhursts ein.*

Katrin Warnke
**„Die andere Seite der neuen Schule"**
Zur „Wiederentdeckung der Grenze" durch Kurt Zeidler 184

*Als Erinnerung an den 100. Geburtstag eines großen Reformpädagogen kommt dieser Beitrag zu spät – nicht jedoch, um auf die prinzipielle Aktualität der berühmten Schrift Kurt Zeidlers von 1925 aufmerksam zu machen. Die Verfasserin stellt den Autor vor, beschreibt die Reformpraxis seiner Hamburger Versuchsschule und klärt uns darüber auf, was angesichts dieser bestimmten Erfahrungen das oft zitierte Schlagwort von der „Wiederentdeckung der Grenze" zu bedeuten hat.*

Michael Moll
**Gedichte der Opfer**
Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule 193

*Dieser Erfahrungsbericht zeigt exemplarisch die Möglichkeiten eines Unterrichts auf, der die Identifikation mit den Opfern in den Mittelpunkt stellt und von daher die Schüler für eine rationale Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Terrorregime zu gewinnen sucht.*

Heidrun Hoppe
**Die Wahl der Lebensform:**
**ein herausforderndes Thema für die Schule** 203

*Dieser Beitrag plädiert dafür, die vorhandene Vielfalt privater und familiärer Lebensformen auch im Unterricht zur Sprache zu bringen, vor dem Hintergrund neuer Entwicklungen die Bedeutung von Ehe und Familie zur Diskussion zu stellen und den Wunsch vieler Jugendlicher, sich mit Möglichkeiten der eigenen Lebensplanung zu beschäftigen, stärker als bisher zu berücksichtigen.*

Rüdiger Gilsdorf / Martin Rink / Volkmar Stein
**Verbesserung der Klassengespräche**
Projektbericht zum sozialen Lernen in einer 8. Hauptschulklasse 213

*Soziales Lernen kann in der Schule auf verschiedene Weise gefördert werden. Die Autoren berichten sehr anschaulich über die Durchführung eines Projekts, das an dem Verfahren der „Kooperativen Verhaltensmodifikation" orientiert ist und das darauf zielt, in gemeinsamer Situationsklärung und Planung von Veränderungsschritten zu einer befriedigenden, selbstorganisierten Gesprächskultur im Klassenzimmer zu gelangen.*

Heinz Günter Holtappels / Heinz-Rüdiger Hugo / Peter Malinowski
**Wie umweltbewußt sind Schüler?**
Ergebnisse einer Befragung von Schülern der Sekundarstufe 1 über ihr Problembewußtsein, ihre Einstellungen und ihr Verhalten zum Umweltschutz 224

*Verhalten sich Schüler in alltäglichen Situationen umweltgerecht? Welches Ursachenbewußtsein im Hinblick auf konkrete Umweltgefährdungen besitzen sie? Welche Maßnahmen des Umweltschutzes schlagen sie vor? Diese Untersuchung stützt sich auf eine schriftliche Befragung von 470 Schülern der Klassen 6 – 10 an verschiedenen Schulen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen.*

Karl Neumann
**„Vergreisung" der Schule?**
Die Überalterung der Lehrerschaft als Herausforderung für die Lehrerfortbildung 236

*Daß die Lehrerkollegien fast aller unserer Schulen „überaltert" sind, ist seit langem bekannt. Aber sind sie auch „vergreist"? Was wissen wir genau über die tatsächliche Berufs- und Lebenssituation der älteren Lehrerinnen und Lehrer? Der Autor wertet eine Reihe von Experteninterviews aus, um – über statistisches Datenmaterial hinaus – tiefer in das Problemfeld einzudringen, Forschungslücken erkennbar zu machen und die Aufgaben einer teilnehmerorientierten Lehrerfortbildung zu umreißen.*

**Nachrichten und Meinungen:** 251

- Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung
- Ein Plan für die Bildung
- Mit dem Regen und gegen den Wind
- Verständigung über die Richtungen
- Ein friedenspädagogisches Testament
- Erinnerung an Diesterweg

Michael Moll

# Gedichte der Opfer

## Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule

### 1. Das Problem der Vermittlung der NS-Geschichte in der Schule

Spätestens seit den alarmierenden Wahlerfolgen der „Republikaner" ist deutlich geworden, daß rechtsextreme politische Meinungen zunehmend als gesellschaftlich akzeptabel angesehen werden. Auch junge Menschen sind davon nicht frei.[1] Da es fast ausschließlich der Schule überlassen bleibt, den Neonazismus und Rechtsradikalismus unter Jugendlichen zu bekämpfen, fühlen sich die Lehrer bei dieser Aufgabe zunehmend von Gesellschaft und Politik im Stich gelassen. Noch während die letzten Überlebenden des NS-Staates unter uns leben, wird gelegentlich versucht, mit dem Nationalsozialismus in einer Weise umzugehen, als hätten wir heute mit dieser Epoche deutscher Geschichte nichts mehr zu tun.

Hinter dieser Absicht verbirgt sich das Bedürfnis nach Entlastung von diesem Erbe. Als psychischer Entlastungswunsch ist die Relativierung und Verharmlosung des Nazi-Regimes verständlich. Da dieser Wunsch auch bei vielen Schülern virulent ist, sind Konflikte mit den Lehrern, die aus einer antifaschistischen Position den Nationalsozialismus behandeln, vorprogrammiert. Zwar wird die emotional-engagierte, antifaschistische Einstellung vieler Lehrer von vielen Schülern geteilt, doch eine vermutlich steigende Zahl nimmt eine sachlich-distanzierte bis ablehnende Haltung gegenüber der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ein.[2] Hierin zeigen sich gegensätzliche Wertungen des Nationalsozialismus als geschichtlicher Epoche und in seiner Bedeutung für heute, die grundlegende Akzeptanz- und Verständigungsprobleme zwischen Lehrern und Schülern implizieren können.

Im folgenden werde ich die beiden Einstellungen zugrunde liegenden Motive und ihre Problematik für die Vermittlung der NS-Geschichte in der Schule darstellen. Als Ausweg aus diesen Verständigungsproblemen im Umgang mit dem Nazi-Regime werde ich an Beispielen und Erfahrungen die Möglichkeiten einer von den Opfern ausgehenden Vermittlung des Nationalsozialismus skizzieren.

#### *1.1 Die emotional-engagierte, antifaschistische Vermittlung der NS-Geschichte*

Viele der heute unterrichtenden Lehrer sind von der Studentenrevolte und deren Folgen geprägt worden. Ein Anliegen der damaligen Studenten war, auf die verdrängte Geschichte der Jahre 1933–1945 hinzuweisen. Bei ihrer Suche nach den historischen Fakten des „Dritten Reichs" stießen sie auf weitgehende Unkenntnis, auf Verdrängung oder Verleugnung der NS-Verbrechen in der eigenen Elterngeneration. Aufgrund dieser Erfahrungen

forderten sie die politische und historische Aufklärung über den Nationalsozialismus mit dem Ziel, die deutsche Schuld an den NS-Verbrechen anzunehmen und eine besondere politisch-moralische Verantwortung für den Frieden und gegen jede Art von Faschismus zu übernehmen.
Für die Schüler liegt die Nazizeit 20 oder noch mehr Jahre weiter zurück als für ihre Lehrer. In der Schul- und Studienzeit vieler heute tätiger Lehrer lebte noch mindestens eine Generation, die von der NS-Epoche als Täter, Mitläufer, Gegner oder Opfer geprägt worden ist. Die heutigen Schüler können nur noch ihre Großeltern nach deren Kindheitserinnerungen im „Dritten Reich" befragen, sowie die letzten Überlebenden der NS-Verbrechen, falls ihnen z. B. durch die Schule der Kontakt zu diesen Menschen ermöglicht wird.
Für viele Lehrer ist die Nazizeit eine Epoche, mit der sie über Verwandte und Bekannte emotional verbunden sind. Diese spezifische zeitgeschichtliche Verbundenheit ist für die Schüler von heute höchstens noch sehr schwach vorhanden. Daher ist ihre emotionale Distanz zur NS-Geschichte erheblich größer als bei ihren Lehrern. Für die Schüler wird das „Dritte Reich", je weiter es in die Vergangenheit rückt, immer stärker zu einer bizarren und grausamen Epoche innerhalb der deutschen und europäischen Geschichte mit weiter abnehmender Bedeutung für das heutige Denken und Handeln. Je schwächer aber die eigene persönliche Beziehung zu dieser Zeit wird, desto schwerer verständlich wird das Engagement des Lehrers bei diesem grausamen Thema. Um aber den Schülern sein Engagement verständlicher und glaubwürdiger zu machen, wird der Lehrer seine persönlichen Motive für die Art seiner Vermittlung der NS-Geschichte darlegen müssen.
Viele Menschen aus der Generation der heute 35- bis 50jährigen haben bei ihrer Auseinandersetzung mit den Jahren 1933–1945 familiengeschichtliche Tabus aufgedeckt oder haben sich in dem Bewußtsein an die Erforschung des Nationalsozialismus begeben, einer verschwiegenen und geleugneten historischen Wahrheit in Solidarität mit den Opfern zum Durchbruch zu verhelfen. Eine vergleichbare psychisch entlastende Wirkung hat die Auseinandersetzung mit dem Nazi-Regime für die heutigen Schüler nicht. Eher wirkt die Beschäftigung auf sie nur noch psychisch belastend. Vielleicht hängt die auffallende Distanz und Ablehnung einer ausführlichen Aneignung der NS-Geschichte trotz oder gerade wegen der interessanten Unterrichtsgestaltung mit dieser Furcht vor zu starker psychischer Belastung zusammen. Die Furcht wird sich noch steigern, wenn Schüler vermuten, sie sollten aus der Betroffenheit über den Nationalsozialismus eine gesellschaftlich-moralische Aufgabe übernehmen.
Vermutlich verstärkt auch die Tatsache, daß der Nationalsozialismus ein vorgeschriebenes Unterrichtsthema geworden ist, eine distanzierte Haltung. Die Beschäftigung mit dieser Epoche ist nicht mehr primär vom individuellen Interesse bestimmt, sondern vom Lehrplan vorgegeben.

### *1.2 Die sachlich-distanzierte Vermittlung der NS-Geschichte*

Die meisten Schüler sind nicht, wie viele Menschen ihrer Lehrergeneration, in die Verarbeitung oder Verdrängung und Leugnung der NS-Geschichte

involviert. Das befreit sie von vielen Skrupeln bei der Beschäftigung mit dieser Epoche. Für sie existiert subjektiv nicht die „Last der Geschichte", die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und dem Verdrängen der Verbrechen nach 1945. Sie lehnen daher in wachsender Zahl die von ihnen bewußt oder unbewußt erwartete Übernahme dieser „Last" ab. Viele Schüler halten eine wissenschaftliche, emotional distanzierte Vermittlung der NS-Geschichte für angemessener und weniger psychisch belastend.
Der wissenschaftlich-distanzierte Blick macht aber fast notwendig unempfänglicher für die Grausamkeiten der NS-Verbrechen und die Leiden der Opfer. Die Kenntnisse über das Verbrecher- und Vernichtungsregime des Nationalsozialismus werden dadurch zunehmend abstrakter, d.h. die konkrete, den Emotionen prinzipiell zugängliche Vorstellung der Verbrechen und der Opfer wird schwächer. Die Wirkungen der NS-Verbrechen auf die Opfer sind im Gegensatz zu politischen Ereignissen und Entwicklungen kaum wissenschaftlich-abstrakt darstellbar, sie erschöpfen sich weitgehend in ihrer physischen Konkretion.[3] Diese für das Nazi-Regime bezeichnende Dimension, das millionenfache Konkretum in der NS-Verbrechensgeschichte, ist der sachlich-distanzierten Sicht fast gänzlich verschlossen. Nicht-rationale Erkenntnisfähigkeiten bleiben bei dieser Vermittlungsart ausgespart, als hätte die konkrete Leidensdimension des Nationalsozialismus keine eigene Realität.
Die Gefahr einer nur wissenschaftlich-distanzierten Sichtweise gegenüber der NS-Geschichte besteht meiner Meinung nach darin, daß aufgrund dieser Haltung das Bewußtsein und die Sensibilität für die Konkretheit der Verbrechen und der Opfer und damit auch für die Konkretheit der historischen Schuld und Verantwortung der Deutschen schwindet und ihr Fehlen bald nicht mehr als Defizit bemerkt wird. Das unerkannte Defizit würde trotz aller wissenschaftlich genauen Beschäftigung den Nationalsozialismus in einer seiner spezifischen Dimensionen, seiner historisch-konkreten Grausamkeit, fundamental verharmlosen.
Um nicht dieser schleichenden Geschichtsverfälschung durch eine zu distanzierte, nur auf die wissenschaftliche Sachlichkeit bezogene Erkenntnis- und Vermittlungsweise zu erliegen, wäre es wichtig, auch die einer sachlich-distanzierten Einstellung schwer zugänglichen Aspekte des Nazi-Regimes zu vermitteln.

## 2. Die Geschichte der Opfer im Unterricht

Die eindrucksvollste Möglichkeit, diesem Defizit zu begegnen ist, Überlebende der NS-Verbrechen in die Schulen zum Gespräch mit den Schülern einzuladen. Dabei wird anschaulich, wie geschichtliche Vorgänge individuelle Lebensgeschichten prägen und zerstören können. Im Bericht über das individuelle Erleben einer Person wird eine Epoche in Einzelaspekten konkretisiert und ihre emotionale Dimension erahnbar. Wie kann aber diese Art lebendiger Geschichtsvermittlung weiter geführt oder ersetzt werden, wenn die Überlebenden nicht mehr sind?

*2.1 Die Zeugnisse der Opfer*

Viele Verschleppte, Eingesperrte und Ermordete haben sich in der Gefangenschaft mit ihrer Lage auseinandergesetzt und subjektive Zeugnisse hinterlassen, von denen überraschend viele erhalten geblieben sind. Es sind ganz überwiegend kurze Berichte, Notizen, Zeichnungen und vor allem Gedichte, die in der Illegalität der NS-Haft entstanden sind. Sie können Vergleichbares vermitteln wie die Erzählungen der Überlebenden. Bei einer Veranstaltung zu dieser Literatur äußerten einige Lehrer sogar die Vermutung, daß diese Texte, vorgestellt mit den Biographien der Autoren, noch intensiver auf Schüler wirken könnten als der direkte Kontakt mit Überlebenden der KZs.

Die vielen Stimmen der Opfer gehören zur Geschichte der NS-Verfolgung und Vernichtung, auch wenn sie nicht Ereignisse sachlich exakt und persönlich distanziert berichten, sondern die subjektiven Wirkungen von Grausamkeiten, von Folter und Demütigung mitzuteilen versuchen. Die Zeugnisse können, da sie die physischen und psychischen Wirkungen der Gewalt darzustellen versuchen, für die Nachgeborenen die Konkretheit der erlittenen Verbrechen erahnbar werden lassen. Die darin liegende spezifische Glaubwürdigkeit noch in der Beschreibung von Ungeheuerlichkeiten vermag vielleicht bei einigen Schülern über die sachliche Aneignung der NS-Geschichte hinaus eine emotionale Beziehung und moralische Betroffenheit gegenüber den Opfern des Nazi-Regimes bewirken.

Bis heute sind nur relativ wenige dieser Zeugnisse veröffentlicht, viele noch nicht gesichtet oder systematisch gesammelt.[4] Es handelt sich in der Mehrzahl um Momentaufnahmen aus der erzwungenen Lebenssituation, genaue Beschreibungen von Begebenheiten, von alltäglichen Problemen, aber auch um Gedanken an liebe Menschen, an die Natur, an Gott in einer Situation permanenter körperlicher und psychischer Erniedrigung und Todesbedrohung. Einige Texte versuchen historisch genau zu berichten, andere zeigen, wie die Gefangenen und Gequälten versuchten, mit den erzwungenen unmenschlichen Existenzbedingungen umzugehen.[5]

*2.2 Beispiele und Erfahrungen mit Gedichten der Opfer in der Schule*

Ich habe in den 9. und 10. Klassenstufen verschiedener Schultypen Gedichte von Insassen der NS-Gefängnisse, Ghettos und KZs vorgestellt. Bei der Auswahl habe ich den Schwerpunkt auf jugendliche Autoren gelegt, die damals im etwa gleichen Alter waren wie die Schüler, denen die Gedichte vorgetragen wurden. Die Lesungen und Gedichtbesprechungen wurden in der Mitte einer Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus eingefügt. Die für den Unterricht ausgewählten Gedichte sind in einer sprachlich leicht verständlichen Form geschrieben, was die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Texten und Autoren erleichtert. Das etwa gleiche Alter von Autoren und Schülern sollte eine altersmäßige Identifizierung fördern. Die durch die Sprache und das Alter erleichterte emotionale Annäherung an die jungen Autoren wurde jedoch durch deren Verfolgungsbiographien zugleich erheblich erschwert. Deren extreme Lebensbedingungen führten zu häufigen Nachfragen. Zum präziseren Verständnis mancher Gedichtinhalte gab

ich historische Hintergrundinformationen, die ich meist der Rezitation der Texte voranstellte. Nach dem Hören einzelner Gedichte wünschten die Schüler häufig weitere Informationen zum Autor oder zur historischen Situation, woraus sich mehrfach spontane Diskussionen entwickelten.
An drei Gedichten, die nicht ausschließlich von jugendlichen Autoren stammen, werde ich im folgenden meine Erfahrungen mit Schülern darlegen und weiterreichende Möglichkeiten für den Geschichtsunterricht aus der Perspektive der Opfer aufzeigen.

*Marianne Colin: „Ich verrate morgen . . ."*[6]
Marianne Colin, Französin, wurde 1921 geboren. Sie hatte 1943 einen illegalen Transport jüdischer Kinder in die Schweiz begleitet. Nordfrankreich war von deutschen Truppen besetzt, im südlichen Frankreich regierte die Vichy-Regierung, die mit Nazideutschland kollaborierte und SS und Gestapo relativ freie Hand ließ bei der Verfolgung von Juden. Den SS- und Gestapoleuten gelang es aber meist nur, deutsch-jüdische Flüchtlinge und französische Juden aus jüdischen Heimen, Krankenhäusern und Kindergärten nach Osten zur Vernichtung zu verschleppen. Wahrscheinlich um einem solchen Transport zuvor zu kommen, versuchte die 22jährige Marianne Colin, eine Gruppe jüdischer Kinder in die Schweiz zu retten. In der französisch-schweizerischen Grenzstadt Annemasse wurde der Transport bemerkt, Marianne und die Kinder ins örtliche Gefängnis gebracht. Die dortigen Beamten boten ihr an, sie frei zu lassen, wenn sie die Kinder zurückließe. Da sie ahnte oder wußte, daß die Kinder unter diesen Umständen mit Sicherheit nach Osten weiter transportiert würden, blieb sie bei ihnen im Gefängnis. Über ihre Verhöre hat sie das Gedicht: „Ich verrate morgen . . ." geschrieben. Sie wurde am 8. 7. 1944 hingerichtet.
In dieser individuellen Geschichte wird die Judenverfolgung bereits thematisiert, ohne daß die jede konkrete Vorstellung zerstörenden großen Zahlen über die Vernichtung erwähnt werden müssen. Die Hintergrundinformationen zu dem Gedicht machen deutlich, daß die Vernichtungen ein im großen Stil geplantes Verbrechen waren. Zudem können beispielhaft der Krieg und die Art der Besatzung wie auch der Einfluß deutscher Verfolgungsinstitutionen außerhalb der unmittelbar von Deutschland besetzten Ländern besprochen werden.

*Ich verrate morgen*
Ich verrate morgen, nicht heut.
Heut, reißt mir die Nägel aus,
Ich verrate nicht.

Ihr wißt nicht, wo mein Mut aufhört.
Ich weiß es.
Ihr seid fünf, harte Hände mit Ringen.
Und an den Füßen habt ihr Stiefel
Mit Nägeln.

Ich verrate morgen, nicht heut.
Morgen.
Ich brauche die Nacht, um mich zu entschließen.

Ich brauche nicht weniger als eine Nacht,
Um zu verleugnen, um abzuschwören, um zu verraten.
Um meine Freunde zu verleugnen,
Um dem Brot und dem Wein abzuschwören,
Um das Leben zu verraten,
Um zu sterben.
Ich verrate morgen, nicht heut.
Die Feile ist unter der Fliese.
Die Feile ist nicht für das Gitter.
Die Feile ist nicht für den Henker.
Die Feile ist für meinen Puls.
Heut hab ich nichts zu sagen.
Ich verrate morgen.

Unmittelbar nach der Rezitation des Gedichts in einer 10. Klasse fragte eine Schülerin:
„Was heißt: Reißt mir die Nägel aus"?
Damit gab sie das Stichwort zu NS-Verhör- und Foltermethoden. Mit einem kurzen Gespräch über Folter in Chile, in der Türkei und in Südafrika war ein aktueller Bezug hergestellt. In der Aussprache wurde von einigen Schülern auch die moralische Verantwortung für humane politische Verhältnisse engagiert vertreten.
Vermutlich schwächt sich dieses empathische Lernen und Reflektieren wieder ab, wenn der unmittelbare Eindruck des Gedichts verblaßt. Vielleicht wird aber dennoch bei einigen Schülern die Sensibilität gegenüber Unrechtsregimen geweckt oder nachhaltig geschärft.

*Henia Karmel: „Ein Brot"*[7]
Henia Karmel war eine polnischsprachige Jüdin. Ihre weiteren Lebensdaten sind unbekannt. Sie war als Jugendliche in einem Lager in Polen inhaftiert. Sie hat die Naziherrschaft nicht überlebt.
Der historische Hintergrund:
Krieg gegen Polen, Judenverfolgung und -vernichtung im Generalgouvernement, wo die Juden aus dem ganzen Land zuerst in regionale Sammellager, von dort in die zentralen in den großen Städten eingerichteten Ghettos verschleppt wurden. Dort mußten sie arbeiten, wurden mehr oder weniger schnell ausgehungert – davon handelt das Gedicht – und schließlich in die Vernichtungslager zur sofortigen Ermordung abtransportiert. Der unbedingte NS-Rassenwahn wird, wie schon bei der Geschichte und dem Gedicht der Marianne Colin, besonders daran deutlich, daß auch unschuldige Kinder und Jugendliche, nur weil sie Juden waren, verschleppt und ermordet wurden.

*Ein Brot*
Ich hätte gern ein Brot,
Ein großes weißes Brot
Für mich allein,
Ganz frisch noch und warm,

Nach Kümmel duftend,
Mit knuspriger Kruste,
Braun und rösch,
Ein Brot.
Die Zähne beißen zu,
Die Zunge liebkost den Geschmack
Lange voll Wonne am Gaumen,
Bis ich fühle,
Wie es heilt,
Wie es besänftigt
Den gierigen Magen
In seinem unaufhörlichen Hunger –
Ein Brot.

Dieses Gedicht hatte bei den 14–16jährigen Schülern einer Haupt- und einer Realschule sichtbare Wirkung. Auf das Gedicht folgte Schweigen. Die Schüler waren eine Zeit lang unfähig, sich sachlich oder sprachlich mit dem Gehörten zu befassen. Sie hatten offenbar große Mühe, den Inhalt dieses Gedichts mit ihren Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Ihre Lebensbedingungen in der Wohlstandsgesellschaft unterscheiden sich fundamental von den Existenzbedingungen in den Lagern. Um trotz der Ergriffenheit eine Auseinandersetzung mit dem Gehörten zu fördern, gab ich Informationen zur Zusammenpferchung der Juden in den ärmsten Stadtteilen der großen polnischen und westrussischen Städte, nachdem die nicht-jüdische Bevölkerung vertrieben oder umgesiedelt worden war, über die Abschirmung der Ghettos mit hohen Mauern und Wachposten, um Flucht und das Einschmuggeln von Waffen und Lebensmitteln zu verhindern
- zum Aushungern der Ghettoinsassen,
- zum alltäglichen Hunger- und Erschöpfungstod,
- aber auch zum Widerstand in den Ghettos.

Es kann auch thematisiert werden, wie versucht wurde, dem Hungertod in den Ghettos zu entgehen. Zum Beispiel dadurch, daß Insassen der Ghettos die Kinder ermutigten, in günstigen Augenblicken durch Löcher in der Ghettowand zu kriechen oder über die Ghettomauer zu klettern, um auf der nicht-jüdischen Seite Brot, Lebensmittel zu organisieren. Sie haben in einigen Ghettos die Lebensmittelversorgung entscheidend verbessert. Aber bei diesem überlebensnotwendigen Schmuggel fanden viele Ghettokinder den Tod.

Informationen zum *Alltag der Verfolgten und Gefangenen* halte ich gerade für dieses und ähnliche Gedichte für wichtig, um den Schülern einen konstruktiven emotionalen und sachlichen Bezug zu diesen Zeugnissen zu erleichtern, vor denen besonders die Sensibleren möglicherweise hilflos stehen.

Anschließend wären in einem Rundgespräch Fragen möglich wie:
- Was würde ich in einer solchen Situation tun;
- Wie viel Mut hätte ich?
- Wie groß muß die Not gewesen sein, wenn man wegen des Hungers sein Leben riskiert?

Mit solchen Fragestellungen bekommt die Geschichte der Judenverfolgung im „Dritten Reich" eine viel eindringlichere, konkrete Dimension. Dann dominiert in den Überlegungen vielleicht nicht mehr die Frage: Was ist geschehen? sondern: Was waren die Wirkungen auf die Menschen, wie sind Krieg und Verfolgung von den Menschen, von den Verfolgten erlebt und erlitten worden? Die Geschichte bleibt dann kein vom Einzelschicksal weit entferntes Geschehen mehr. Krieg, Verfolgung und Verbrechen trafen Millionen einzelner Menschen mitten in ihrem täglichen Leben.

*Ruth Klüger: „Der Kamin"*[8]
Ruth Klüger ist eine österreichische Jüdin, am 30. 10. 1931 in Wien geboren. Sie war nach der Einverleibung Österreichs ins Deutsche Reich zuerst in Theresienstadt inhaftiert, wurde von dort nach Auschwitz deportiert. Sie hat das Vernichtungslager überlebt, wanderte 1947 in die USA aus und lebt heute als Bibliothekarin und Schriftstellerin in Kalifornien. Von ihr sind zwei Gedichte überliefert, die sie als 13jährige 1944 in Auschwitz geschrieben hat.

*Der Kamin (meiner Freundin Hanna Ungar)*
Täglich hinter den Baracken
Seh ich Rauch und Feuer stehn,
Jude, beuge deinen Nacken,
Keiner hier kann dem entgehn.
Siehst du in dem Rauche nicht
Ein verzerrtes Angesicht?
Ruft es nicht voll Spott und Hohn:
Fünf Millionen berg ich schon!
Auschwitz liegt in seiner Hand –
Alles, alles wird verbrannt.

Täglich hinterm Stacheldraht
Steigt die Sonne purpurn auf.
Doch ihr Licht wirkt öd und fad,
Bricht die andre Flamme auf.
Denn das warme Lebenslicht
Gilt in Auschwitz längst schon nicht.
Blick zur roten Flamme hin,
Einzig wahr ist der Kamin.
Auschwitz liegt in seiner Hand –
Alles, alles wird verbrannt.

Spätestens bei diesem Gedicht halte ich eine Rezeptionsreflexion für wichtig und notwendig: Lehrer und Schüler sollten gemeinsam darüber sprechen, was sie bei diesem und ähnlichen Gedichten empfinden, was sie geistig und emotional damit anfangen sollen oder können, wo sie Verständnisprobleme oder Schwierigkeiten mit der Akzeptanz des Inhalts haben, wo ihnen noch Empfindung möglich ist und wo sich in ihnen Abwehr- und Leugnungsbedürfnis einstellen.
Bei der Aussprache sollte es, soweit möglich, keine moralischen Vorgaben oder Tabus geben. Da es sich bei diesen Reflexionen um sehr persönliche

Reaktionen von Unsicherheit, moralischer Irritation, Angst, Aggression oder auch Scham handeln kann, sollte auch der Lehrer über seine persönlichen Probleme mit den dargestellten Fakten der NS-Geschichte berichten und von seinen Schwierigkeiten der Vermittlung der Thematik. Diese Rezeptionsreflexion braucht nicht mündlich zu erfolgen, sie ist auch in bildnerischer oder schriftlicher Form, sachlich beschreibend, literarisch oder in Rollenspielen möglich. Sie könnte auch, wenn diese aktive Auseinandersetzung nicht möglich oder praktikabel erscheint, in Form verschiedener Vorgaben angeregt werden.
Da ich zu diesem Reflexionsprozeß doch keine detaillierten Erfahrungen angeben kann, berichte ich von meinen Rezeptionsproblemen mit dem Gedicht „Der Kamin".
Ich erkannte bei diesem Gedicht erstmalig die Notwendigkeit, meine Rezeption des Gedichts zu reflektieren. Zuerst wehrte ich mich gegen den konkreten Inhalt des Gedichts mit dem Argument, daß ich ein Gedicht vor mir habe. Dadurch war es mir möglich, „Rauch", „Feuer" und vor allem den Vers „alles, alles wird verbrannt" nur symbolisch, als bewußt gesetzte literarisch-sprachliche Bilder zu lesen. Diese „Bilder" schienen mir Übertreibungen, geradezu geschmacklose Übertreibungen zu sein. Selbst erschreckt über meine rigide emotionale Sperre dem Gedicht gegenüber dachte ich später über meine Reaktion und das Gedicht nach. Daß „Rauch", „Feuer" und „alles, alles wird verbrannt" keine Übertreibungen und Symbolisierungen waren, sondern exakte Nennungen dessen, was in Auschwitz-Birkenau tagtäglich geschah und zu sehen war, wurde mir aber erst unmißverständlich klar, als mir „Das Buch des Alfred Kantor" in die Hände fiel. Er hat mit 15 Jahren Birkenau überlebt und unmittelbar nach seiner Befreiung seine Erlebnisse in ein Heft gemalt, das ihm ein Soldat geschenkt hatte. Auf allen Bildern, die Alltagssituationen von Birkenau zeigen, ist im Hintergrund der Schornstein des Krematoriums zu sehen, aus dem Flammen schlagen und schwarzer Rauch quillt.
Nach der Rezitation dieses Gedichts berichtete ich immer von meinen anfänglichen Schwierigkeiten mit dem Gedichtinhalt, um so auf die psychischen Abwehrmechanismen gegenüber ungeheuerlichen oder grausamen Inhalten als einer psychischen Tatsache hinzuweisen.
Ich halte diese Abwehr bzw. emotionale Sperre für einen prinzipiell gesunden psychischen Schutzmechanismus, der bei der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus virulent wird. Ihn zu verschweigen oder zu tabuisieren kann seine trotzige Verfestigung bewirken. Er kann aber wahrscheinlich mittels einer weiter in die Details gehenden rationalen Auseinandersetzung mit den historischen Fakten, den Grausamkeiten und den Opfern langsam abgebaut werden.

## 3. Ausblick

So sehr ich bei den angeführten Texten auf die Förderung emotionaler Beziehungen der Schüler zu den Opfern hingewiesen habe, um einen subjektiven Zugang zur Geschichte des Nazi-Regimes zu erleichtern und um die dieser Thematik entgegenstehende psychische Abwehrhaltung der

Schüler zu verringern, bleibt trotzdem die rationale, wissenschaftliche Beschäftigung mit den Fakten des Nationalsozialismus, seinem politischen System, seinen Wirkungen auf die Bevölkerung und seinen gesellschaftlichen und historischen Ursachen und Folgen weiterhin notwendig.
Wenn sich Lehrer und Schüler gemeinsam bemühen, emotionale Zugänge zu den Opfern des NS-Regimes zu öffnen und zu vertiefen, wird wahrscheinlich für beide Seiten auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus orientierungs- und inhaltsreicher.
Schließlich bleibt zu hoffen, daß sich bei einer emotionalen und rationalen Beschäftigung mit den Opfern die Gefahr verringert, daß einzelne Schüler der Gewaltfaszination des Themas erliegen.

## Anmerkungen

1 Funke, Hajo: „Republikaner". Rassismus, Judenfeindschaft, nationaler Größenwahn. Berlin 1989, S. 122ff.
2 Siehe dazu die frühe Studie: „Wider das Vergessen." Antifaschistische Erziehung in der Schule. Hrsg.: GEW Berlin, Frankfurt, 1981.
3 Siehe Amery, Jean: Jenseits von Schule und Sühne, Stuttgart 1977, S.63.
4 Die umfangreichste Sammlung deutschsprachiger Gedichte ist meine bisher unveröffentlichte Anthologie: Gedichte aus nationalsozialistischen Gefängnissen, Ghettos und KZs. – Eine kommentierte Anthologie, Magisterarbeit an der Uni Münster 1984.
5 Moll, Michael: Lyrik in einer entmenschlichten Welt. Interpretationsversuche zu deutschsprachigen Gedichten aus nationalsozialistischen Gefängnissen, Ghettos und KZs. Frankfurt 1988, S. 86ff.
6 Gedicht und Kurzbiographie in: Gollwitzer, Helmut: Du hast mich heimgesucht bei Nacht. München 1954, S. 355.
7 Gedicht und Kurzbiographie in: Deutschkron, Inge: „. . . denn ihrer war die Hölle." Kinder in Ghettos und Lagern. Köln 1985, S. 151.
8 Gedicht und Kurzbiographie in: Schlösser, Manfred (Hrsg.): An den Wind geschrieben. Darmstadt 1960, S. 121.

(Die Gedichte und Biographien sind in der unter Nr. 4 aufgeführten Anthologie enthalten. Weitere Materialien für den Unterricht können beim Autor angefordert werden.)

*Michael Moll,* geb. 1955, Studium der Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaft in Bonn und Münster, Dr. phil.
Anschrift: Quickbornstr. 3, 2000 Hamburg 20.