

Horn, Klaus-Peter

"Erziehung nach Auschwitz" und das Internet

Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 278-283



Quellenangabe/ Reference:

Horn, Klaus-Peter: "Erziehung nach Auschwitz" und das Internet - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 278-283 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309717 - DOI: 10.25656/01:30971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309717>

<https://doi.org/10.25656/01:30971>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

262

Bildung bleibt wichtiger als Leistung!

Die internationalen Leistungsvergleiche haben den Blick für das, was in den Schulen passiert bzw. passieren soll, auf eine Dimension eingeengt, die zwar nicht unwichtig ist, in der sich aber nicht entscheidet, wie sich die Zukunft der heranwachsenden Generation und der Gesellschaft gestaltet. Was mit einer auf „Bildung“ zielenden Reform eingeleitet worden ist, darf nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden!

Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht

266

Medienkompetenz als Bildungsaufgabe

Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule

„Medienerziehung“ scheint weitgehend als notwendig verstanden zu werden, aber ebenso scheint man sich einig darin zu sein, daß „Medienkompetenz“ allenfalls eine Hilfsfunktion ist. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten, daß schulische Bildung, wenn sie sich der Herausforderung der neuen Medien stellt, eine ganz andere Bedeutung für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden haben kann.

Klaus-Peter Horn

278

„Erziehung nach Auschwitz“ und das Internet

Es mag auf den ersten Blick erschrecken, wenn so verschiedene Dinge wie der Holocaust und die modernen elektronischen Medien miteinander verknüpft werden. Wenn man es nüchtern betrachtet, eröffnen sich jedoch vielfältige Möglichkeiten, die sogar „authentische“ Zugänge erlebbar machen und eine kritische Auseinandersetzung anregen können.

Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier

284

Internet und Unterrichtsvorbereitung

Elektronische Planungshilfen im Urteil von Lehrerinnen und Lehrern

Begriffe wie „Datenautobahn“ und „vernetztes Lernen“ haben die Erwartung geweckt, den informationstechnischen Fortschritt für schulisches Lehren und Lernen zu nutzen. Tatsächlich lassen sich aktuelle und hilfreiche Informationen, Materialien und

Anregungen im Internet finden. Aber viele potentiell hochwertige Informationen und Materialien gehen vermutlich noch in der Informationsflut unter.

Wolfgang Bittner

300

Lese-Kultur gegen Gewalt

Ein Plädoyer für eine zivilisatorische Notwendigkeit

Der Autor beobachtet mit Sorge, daß bei Kindern und Jugendlichen Gewalttätigkeiten in vielen Formen zunehmen. Er vermutet die Ursachen u.a. in den schlechten Vorbildern, die in der Öffentlichkeit präsentiert werden. Er plädiert für eine Förderung des Lesens, weil Literatur dazu anregen kann, humaner, vernünftiger und natürlicher zu leben und sensibler miteinander umzugehen.

Thomas Bethge und Horst Schecker

305

Der Bildungswert der Naturwissenschaften

Über Versuche, mehr als nur Fächer zu unterrichten

Wie kann der Unterricht in den Naturwissenschaften dazu beitragen, das Weltbild der Schülerinnen und Schüler aufzubauen und die Kommunikation zwischen Experten und Laien zu sichern? Zur Klärung dieser Frage wird der Unterschied zwischen den konkreten, auf Phänomene bezogenen Interessen der Lernenden und der Systematik der Naturwissenschaften diskutiert. In der fächerübergreifenden Kooperation können unterschiedliche Zugänge zum gleichen Thema gegenübergestellt werden.

Eiko Jürgens

321

Wege zu selbständigem Lernen

Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit

Schule und Unterricht sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern die Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit, zu Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, individueller Handlungsfähigkeit und Mündigkeit erziehen. Zur Umsetzung eines solchen selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens wird häufig auf die Vorteile des Offenen Unterrichts, insbesondere der Freiarbeit, verwiesen. Den bisher bestehenden Mangel an entsprechenden empirischen Befunden versucht diese Studie durch eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu beheben.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard

333

Weiterbildung durch Lehreraustausch

Aufbrechen – An fremden Orten lehren – Grenzen überwinden

Noch lassen sich nur wenige Kolleginnen und Kollegen darauf ein, an fremden Orten zu arbeiten. Aber eine solche Mobilität wird an Bedeutung gewinnen, je mehr sich das Bildungswesen international öffnet. Die Erfahrungen jenseits der Grenzen sind positiv, wenn die Bedingungen dafür gegeben sind. Auf der Grundlage evaluativer Studien werden Empfehlungen und Handlungshilfen gegeben. Es werden aber auch Defizite benannt.

Klaus Seitz

347

Politische Bildung in der Einen Welt

Die Empfehlung der Kultusminister „Eine Welt/Dritte Welt ...“

Die Bildungspolitik hat bislang auf die globale Herausforderung nur zögerlich reagiert. Die Kultusminister scheinen dies jetzt ändern zu wollen. Ihre Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ enthält positive Ansätze. Sie ist aber an einigen Stellen in eklatanter Weise unzulänglich, vor allem weil sie einem paternalistischen Entwicklungs- und Kulturverständnis verhaftet bleibt, das der zusammenwachsenden Welt des 21. Jahrhunderts kaum gerecht werden kann.

Was können wir von Japan lernen?**Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt**

Japan hatte 1993 mit einer großen Bildungsreform in der Schule „Kreativität und Diversifikation“ fördern wollen, war darin aber nicht sehr erfolgreich. Nach wie vor spielen vielfältige außerschulische Aktivitäten eine große Rolle. Das darin steckende Potential an „Interessen“ sollte stärker in das Bildungsverständnis einbezogen werden, damit sich Bildung in einem ganzheitlichen „Person-Umwelt-Verhältnis“ entfalten kann.

Neuerscheinungen:

- Harald Scholtz: *Gymnasium zum Grauen Kloster 1874 – 1974 (HGH)*
- Gisela Rotermund: *Zwischen Gleichschaltung und Selbstbehauptung (HGH)*
- Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert: *Zwischen zwei Diktaturen (HGH)*
- Karl-Oswald Bauer: *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern (B.G.)*
- Gerhard Eikenbusch: *Praxishandbuch Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Gerd Schubert: *Schulentwicklung konkret (Krüsmann)*
- Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler: *Die Lernende Schule (Krüsmann)*
- Hans-Günter Rolff, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller: *Manual Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Manfred Sader: *Psychologie der Gruppe (B.G.)*
- Conrad Gründer, Andreas Gruschka und Meinert A. Meyer (Hg.): *Philosophie für die europäische Jugend (JöS)*
- Peter Ludwig (Hg.): *Summerhill. Antiautoritäre Pädagogik heute (Gehlert)*
- Frank-Olaf Radtke: *Wissen und Können (Nemitz)*
- Luise Winterhager-Schmid: *Berufsziel Schulleiterin (Lemmermöhle)*
- Horst Kasper: *Mobbing in der Schule (Papesch)*
- Dietmar Sturzbecher (Hg.): *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland (Hopf)*
- *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis (JöS)*
- Beck / Guldemann / Zutavern (Hg.): *Lernkultur im Wandel (JöS)*
- Dieter Haarmann (Hg.): *Wörterbuch Neue Schule (JöS)*
- Detlef Fickermann, Horst Weishaupt, Peter Zedler (Hg.): *Kleine Grundschule in Europa (JöS)*
- Stefan Appel: *Handbuch Ganztagsschule (JöS)*
- *Rechts ABC (JöS)*

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 3

- Offensive Pedagogy:** 262
Jörg Schlömerkemper
Education remains to be more important than achievement.

International comparisons of school achievement have focused on one particular dimension which, although not unimportant, is hardly decisive for the fate of society and the next generation and society. The reform movement launched under the capture "Bildung" should not easily be put at risk.

- Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht 266
Media competence as educational task
Dealing with new challenges for schools

The importance of "media education" seems to be widely accepted, whereas "media competence" is seen at best as some kind of 'aid'. In opposition to this view, the authors are of the opinion that school education when facing the challenges posed by the new media can gain new meaning for learners and also for teachers.

- Klaus-Peter Horn 278
"Education after Auschwitz" and the Internet

On a first glance finding such different things as the Holocaust and modern electronic media in the same context may come as a shock. On second thoughts however, a variety of new possibilities emerge opening up "authentic" approaches leading to critical reflection.

- Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier 284
Internet and Class Preparation
Teachers evaluate the use of electronic aids

On account of the virtually unlimited possibilities of the world wide data network the internet seems to be useful for teacher's work. But in reality, when teachers are looking for information to prepare lessons, a lot of hurdles, hitches and problems will turn net-surfing into hard work tattering nerves and consuming time without any guarantee of success. This is one main result of a pilot study which has investigated how teachers are using the internet for preparing lessons.

- Wolfgang Bittner 300
A Culture of Reading against Violence
Plea on behalf of a 'civilisatory necessity'

The author is concerned about the increase of violent acts committed by children and youngsters. Among other factors, he suspects some of the causes to be lying in bad

public role models. Since literature may contribute to leading a more humane, rational and harmonious life, he pleads for a strong support of reading.

Thomas Bethge und Horst Schecker
On the educational value of science instruction
Attempts to teach more than separate subjects

305

What are the specific contributions of science instruction for students' world views and in regard to maintaining dialogues between experts and novices? The article analyzes the discrepancies between students' everyday-life and abstract scientific knowledge. Interdisciplinary cooperation between courses from the three sciences can trigger the reflection of subject-specific methodological issues.

Eiko Jürgens
Roads to Independent Learning
Teachers' opinions on "Free Work"

321

The purpose of school is not simply that of passing on knowledge but of educating students for self-determined, independent, critical, autonomous action. In the course of realizing responsible and self-directed learning, the advantages of 'open instruction', are stressed. The study presents results of teacher interviews thus adding important empirical data to this area of research.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard
In-Service Training through Teacher Exchange
Chances and Challenges of International Mobility

333

There are still few teachers willing to transcend boundaries and work in foreign locations. However, as a part of the increasing internationalization of education and the opening up of education systems, teacher mobility will gain in importance. Various concepts and evaluations highlight the great potential it could hold. In conclusion recommendations and guidelines are formulated and uncharted areas are indicated.

Klaus Seitz
One World/Third World in school and instruction

347

Global education is an answer to globalisation processes and their chances as well as their risks. Therefore various states of the Federal Republic of Germany have expanded the scope of teaching development and "Third World" issues. The recommendation "Teaching 'One World/Third World' issues at school" makes the attempt to integrate these aspects into a common policy framework. The article analyses the objectives and pedagogical principles of this recommendation.

Jens Lipski
What can we learn from Japan?
Stimulations for the opening of schools to the world of leisure times

362

Intending to promote "creativity and diversity", Japan had launched an educational reform program in 1993, which by now, can be said to have partly failed. Extracurricular activities still play a large role. The interests involved should be integrated into regular instruction so that education can unfold in a holistic "person-environment" relationship.

„Erziehung nach Auschwitz“ und das Internet¹

Die neuen Medien machen auch vor einem Gegenstand nicht halt, der sich gegen eine Medialisierung auf den ersten Blick zu sträuben scheint. Der Holocaust, die Shoah ist nicht nur in Büchern und Filmen, sondern auch im Internet und auf Disketten bzw. CD-ROMs als Thema und Gegenstand in verschiedenen Formen präsent: Es gibt einerseits die Seiten von Gedenkstätten, Museen und Forschungseinrichtungen sowie Diskussionsgruppen und E-Mail-Projekte, bei denen aufklärende Informationen im Vordergrund stehen – andererseits sind rechtsradikale Spiele für den Computer und eine nicht unbeträchtliche Menge rassistischer, antisemitischer, rechtsextremistischer und revisionistischer Inhalte im Internet ebenfalls relativ leicht zugänglich. In Deutschland verboten, können Propagandisten der Auschwitzlüge das Internet z.B. in den USA oder Kanada bisher fast problemlos nutzen.

Sind solche Befunde in der Lage, die allenthalben ausgebrochene *Internet-Euphorie* zu dämpfen? Oder werden hier nur vermeintliche Gefahren gesehen, vor denen zu warnen – wie der Gründungsrektor der Universität Erfurt und sozialdemokratische Bildungs- und Medienpolitiker Peter Glotz es formuliert – „albern“ und „betulich“ ist? Glotz fordert eine „trockene Doppelstrategie von Kommunikationsordnungspolitik und aufwendiger Medienerziehung“, wobei, so Glotz weiter, „klargemacht werden (müßte), daß kommunikative Kompetenz eine technische und eine soziale Dimension hat. Notwendig ist der souveräne Umgang mit der Remote-controlle, mit Joystick, Maus, Keyboard, digitalisierten Timern. Genauso notwendig aber ist die Kunst des Ignorierens und Abschaltens, die Fähigkeit zum Medienwechsel, ein 'kommunikatives Gewissen', also die Beherrschung von Kontaktaufnahme, Kontaktverweigerung sowie Kommunikationsmanieren, Kommunikationskonventionen.“ (Glotz 1997)

„Kommunikationsordnungspolitik“ und „Medienerziehung“ sind Glotz' Stichworte auch für den Umgang mit dem Internet. „Medienkompetenz ist zukünftig eine Schlüsselqualifikation“ schreibt dazu der in der „ZEIT“ als Bundesbildungsminister titulierte Jürgen Rüttgers, ohne daran zu denken, daß Medienkompetenz im Sinne des Lesen- und Schreibkönnens schon lange eine Schlüsselqualifikation darstellt, ohne die schulische Bildung kaum zu denken ist. Medienkompetenz wird von Rüttgers u.a. durch das „Unterscheidenkönnen von Fiktion und Wirklichkeit“ gekennzeichnet. Seine Forderung lautet demzufolge kurz und knapp: „Schulen ans Netz“ (Rüttgers 1997). In einer Widerrede, die in derselben Ausgabe der „ZEIT“ un-

1 Diskussionsvorlage zum Roundtable „Holocaust-Education goes Internet“ beim 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1998.

ter der Überschrift „Aber mit Vernunft“ abgedruckt wurde, beharrt Hartmut von Hentig, seines Zeichens emeritierter Pädagogikprofessor, darauf, daß der Computer nur „Knecht“ sei und „nicht zum Schulmeister werden“ dürfe. Der Computer sei allenfalls ein Mittel, Probleme zu lösen. Was ein Problem ist und wie man damit umgeht, lerne man nicht am Computer (Hentig 1997).

1. Medienkompetenz

Computer und auf ihn ausgerichtete Medienerziehung als Selbstzweck und die kritische Erinnerung an die sachlich-inhaltliche Dimension stehen sich scheinbar unversöhnlich gegenüber. Beide Positionen berühren sich aber darin, daß es im Umgang mit den neuen Medien darauf ankommt, *Unterscheidungen und Differenzierungen vornehmen zu können*. Angesichts der nicht normierten Datenflut – von „Informationen“ oder gar von „Wissen“ kann bei den weitaus meisten Inhalten des Internet wohl kaum die Rede sein – stellt sich dieses Problem in weitaus stärkerem Maße als bisher. Die medialen Konstruktionen von Wirklichkeit – aus dem Golfkrieg noch in guter Erinnerung – müssen validiert werden. Dazu aber benötigt man Kenntnisse und Fertigkeiten, die über die technisch kompetente Nutzung der Computer hinausgehen. Medienerziehung kann in diesem Sinne die spezifischen Konstruktionsregeln von Wirklichkeiten durch die verschiedenen Medien und deren Verbreitung kritisch reflektieren helfen, die inhaltliche Bewertung von Daten erfolgt anhand anderer, außerhalb der Medien selbst liegender Kriterien.

Diese Problembeschreibung gilt m.E. für alle Medien und *unabhängig von den jeweiligen Inhalten*. Im Hinblick auf die Betrachtung der deutschen Geschichte und hier speziell des durch Deutsche verübten industriell-technischen Massenmordes an Juden, Sinti, Roma und anderen sogenannten „rassisch minderwertigen“ Menschen treten aufgrund der Offenheit des Netzes weitere Probleme hinzu, wenn der Zugang zu rechtsextremistischem Gedankengut unkontrolliert für alle möglich wird. In der Regel wird in pädagogischen Veröffentlichungen zur Internetnutzung in Schule und Unterricht dieses Problem jedoch nur knapp behandelt. Nach allerlei technischen Handhabungshinweisen kommt z.B. Louis Perrochon in seinem Buch „School goes Internet“ auf wenigen Seiten zur „Auseinandersetzung mit Inhalten“ und dem Hinweis, daß die Informationsquellen kritisch hinterfragt werden müssen. Perrochon (1996, S. 68 ff.) nennt sechs Grundregeln, deren Gültigkeit ebenfalls nicht spezifisch mit dem Internet korreliert:

- Glaube nicht alles, was Du liest! Mit dem Computer läßt sich genauso gut erfinden wie mit Papier und Bleistift.
- Wer ist die Autorin, der Verantwortliche oder die Herstellerin der Information? Sind diese kompetent, über das Thema zu sprechen?
- Wurde diese Information durch jemanden bewertet, bevor sie verfügbar wurde?
- Wer liefert den Zugang zur Information? Hat der Lieferant ein spezielles Interesse an einer spezifischen Haltung?
- Wer finanziert den angebotenen Dienst?
- Wie alt ist die Information?

Der Autor erläutert diese Grundregeln nicht zufällig am *Beispiel des Holocaust*: „Auch Revisionisten, die den Holocaust leugnen, können ihre Überzeugung, daß es sich dabei um eine Erfindung Hollywoods oder ein gigantisches Lügengebilde handelt, problemlos auf dem Internet kundtun. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nach Dokumenten zum Thema Holocaust sucht, wird sie oder er unweigerlich auch auf einen Server der Revisionisten stoßen. Darauf müssen die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden! Bei jeder Information muß abgeklärt werden, wer die Verantwortung dafür trägt. Es ist anzunehmen, daß die Information, die durch das United States Holocaust Memorial Museum bereitgestellt wird, zuverlässiger ist, als diejenige des privaten Institute for Historical Review.“ (ebd.)

2. Sachkompetenz

Woher aber weiß eine Schülerin das? Diese Frage und der konkrete Umgang mit diesen Problemen werden nur vage thematisiert. Nötig sei die *vorherige Information* der SchülerInnen, die *Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Internet* durch die LehrerInnen und Erziehungsberechtigten sowie Diskussionen in der Klasse. Bis auf die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des Internet unterscheiden sich die Vorschläge nicht von Maßgaben für den Unterricht ohne Internet.

Ähnliches gilt auch für die Vorstellung des E-Mail-Projekts „*The Society of the Holocaust*“ im Rahmen des von der Körber-Stiftung initiierten „*Transatlantischen Klassenzimmers*“ (Heyl 1997). Matthias Heyls inhaltlich überzeugende Skizze eines Unterrichtsprojekts zum Thema Holocaust kann auch ohne jede Bezugnahme auf das Internet oder E-Mail-Anwendungen umgesetzt werden. Hier erscheint die Ausweitung auf das Internet eher als eine zufällige, weniger als systematisch nötige Ergänzung.

Daß das Thema Umgang mit der Vergangenheit nicht nur im Fachunterricht Bedeutung erlangen kann, hat eine Hamburger Lehrerin mit ihren Schülerinnen und Schülern ebenfalls im Kontext des „*Transatlantischen Klassenzimmers*“ erfahren (vgl. Students Online 1997). Im Rahmen der per E-Mail geführten und nicht auf den Holocaust spezialisierten Korrespondenz Hamburger Schüler mit Schülern zweier High Schools in Chicago grüßte einer der amerikanischen Schüler in der Anrede seines Briefes, der eine sachliche Anfrage zum Thema Holocaust beinhaltete, die Partnerinnen mit „Hail“. Diese Anrede löste – sichtlich unbeabsichtigt – eine heftige Reaktion seitens der deutschen Schülerinnen und Schüler aus. In einem ersten Antwortschreiben äußerte eine Schülerin ihre Verärgerung über den erhaltenen Brief. Den „Brief mit Hail zu beginnen ist das Letzte“, schrieb sie erbozt, und die Frage, „ob wir uns mit unserer Vergangenheit beschäftigen“ erschien ihr als Sakrileg, so „als ob man einen Aids-Kranken fragt, ob er sich mit seinem Tod auseinandersetzt“. Sie warf den amerikanischen Schülerinnen und Schülern vor, das Thema „im Gegensatz zu uns, sehr unsensibel“ anzugehen, zugleich jedoch, wiederum anders als die deutschen Schülerinnen und Schüler, sich mit den „grausamen Taten und Kriegen“, insbesondere dem Vietnamkrieg, zu „brüsten“. In dieser emotionalen und moralischen Weise folgten noch weitere Vorwürfe, die selbst des Geistes waren, den sie an dem amerikanischen Briefschreiber ungerechtfertigter-

weise kritisierte. Die ganze Angelegenheit führte zu weiteren Auseinandersetzungen, zu Erklärungen und Entschuldigungen, und sie war sicherlich eine hervorragende Gelegenheit, über Stereotype und Vorurteile nachzudenken.

Mich interessiert nun an dieser Stelle weniger der interkulturell bedeutsame Lerneffekt als vielmehr die *Frage, warum die Schülerin in dieser Weise reagiert hat*. Die schnelle emotionale und moralisierende Reaktion ist sicher nicht allein, vielleicht sogar überhaupt nicht dem Fachunterricht zuzuschreiben. Allerdings kann man umgekehrt fragen, ob nicht der einschlägige Fachunterricht, der nach Selbstaukunft der Schülerinnen und Schüler sehr intensiv war, zu anderen Reaktionsmöglichkeiten hätte führen müssen. Der Austausch mit anderen, der die internen Sprach- und Verhaltensregeln in Frage stellen kann, hat in diesem Fall, so deutete die Lehrerin diesen Vorgang, wohl dazu geführt, daß die „Selbstzensur“ hinsichtlich der wechselseitigen Stereotypisierungen aufgebrochen wurde. Darüber hinaus wurde aber auch der Konsens über den Umgang mit der deutschen Geschichte und dem Holocaust in Frage gestellt. Diese Infragestellung konnte die Schülerin – und mit ihr noch andere – offenbar nur unter moralischen Vorzeichen bearbeiten.

3. Kritische Auseinandersetzung vs. moralisches Argumentieren

Ich habe dieses Beispiel relativ ausführlich dargestellt, weil man daran zeigen kann, daß es *nicht primär um Medienkompetenz* im Sinne der technisch kompetenten Nutzung des Computers geht, *sondern um Sozial- und Sachkompetenz*, die anderweitig erworben werden müssen. Nehmen wir einmal an, daß die Schüler sich im Usenet in der Newsgruppe *de/soc/politik/deutschland* oder in der englischsprachigen Gruppe *alt/revisionism* verirren würden, wo Rechtsextremisten und Antisemiten, Auschwitzleugner und Rassisten ihre politische Meinung zum Besten geben. Wie würden die Schülerin und ihre Mitschüler hier reagieren? Welche Chance hätten sie zu und in einer argumentativen Auseinandersetzung?

Will man aber das Internet im Unterricht zum Thema Holocaust nutzen, dann wäre hier – und auf den Webseiten der Revisionisten und Neonazis – ein *Ansatzpunkt für kritische Auseinandersetzungen* zu finden. Im Gegensatz zu gedruckten Materialien, die aufgrund von Verboten nur schwer zugänglich sind, bieten sich die Internetseiten und Diskussionsforen geradezu als Fundgrube für ansonsten unzugängliches Material an. Damit ist allemal eine *Gratwanderung* verbunden: Zum einen ist die Hinführung zu solchen Seiten und zu Aussagen, die in Deutschland unter Strafandrohung stehen, rechtlich abzusichern und im Hinblick auf die Zusammensetzung und den Informationsgrad der Schülerinnen und Schüler genau zu erwägen; andererseits besteht die Möglichkeit, sich in distanzierter Weise als Leser oder auch als Briefschreiber, wenn möglich anonym, mit den hier zu findenden „Argumenten“ auseinanderzusetzen, ohne Angst vor körperlichen Übergriffen haben zu müssen. In den USA und Kanada existieren mittlerweile mehrere Organisationen, die per Internet und E-Mails gegen die Revisionisten antreten und z.B. in Diskussionsforen sachlich fundierte Korrekturen und Ergänzungen anbringen, die den Beteiligten eine Handhabe

zur Bewertung der verschiedenen Aussagen bieten. Statt einer Zensur, die aufgrund der technischen Gegebenheiten ohnehin nicht durchsetzbar ist und mit der Veröffentlichung indizierter Internet-Adressen im „Bundesanzeiger“ zudem eine für alle zugängliche Informationsquelle für einschlägige Seiten bietet, könnte also der selbstbewußte und aktive Umgang mit den Möglichkeiten des Netzes auch an den politisch brisanten Stellen geübt werden.

4. Authentizität und Lernen

Zum Abschluß soll noch ein weiterer Aspekt angesprochen werden. In den Briefen der deutschen Schülerinnen und Schüler an ihre amerikanischen Partnerinnen und Partner wurde mehrfach darauf hingewiesen, daß die Klasse im Rahmen des Unterrichts auch in einem ehemaligen Konzentrationslager gewesen sei. Der *Besuch solcher Gedenkstätten* wird von pädagogischer Seite u.a. aufgrund der Authentizität des Ortes² hervorgehoben, die besondere Lernerfahrungen ermögliche. Über das Internet hingegen kann man sich nur vermittelt über Tastatur und Bildschirm den tatsächlichen Greueln nähern. Auf den ersten Blick spricht alles für die Besuche vor Ort, nichts für das Internet.

Wenn das Medium – wie Marshall McLuhan es vor inzwischen dreißig Jahren formulierte – allerdings tatsächlich die Nachricht ist, dann kann man auch fragen, *worin sich das Medium Internet von anderen Medien*, z.B. eben auch von einer Gedenkstätte auf dem Gelände eines ehemaligen Konzentrationslagers, *unterscheidet*, welche Nachricht es vermittelt, und welche Nachrichten die anderen Medien vermitteln. Der Verweis auf Authentizität allein stiftet bei genauerer Betrachtung jedenfalls nur wenig Differenz. Sieht man davon ab, daß in den ehemaligen nationalsozialistischen Lagern Gebäude abgerissen und teilweise Jahre später rekonstruiert wurden, daß an manchen Orten auch Teile der Gebäude und des Geländes nach 1945 erneut als Lager (Buchenwald, Sachsenhausen), als Unterkünfte für Flüchtlinge (Dachau), als Kasernen und Übungsplatz (Ravensbrück) genutzt wurden – wie soll an solchen Orten „authentisch“ mittelbar sein, was Tausende von Menschen dort erlebten? Bilder und die Schilderungen von Überlebenden können ebensowenig wie Dokumente „authentische“ Erfahrung vermitteln. Hier ist, wie Jean Améry – selbst in nationalsozialistischer Haft Gefolterter – insbesondere im Hinblick auf die zugefügten Schmerzen und die „Gefühlsqualität“ feststellte, „die Grenze sprachlichen Mitteilungsvermögens“ erreicht: „Wer seinen Körperschmerz mitteilen

2 Die Authentizität der historischen Orte spielt auch in der Debatte um das geplante „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ immer wieder eine prominente Rolle, wenn die Kritiker dieses Vorhabens darauf verweisen, daß die „authentischen Orte“ verfallen, während Millionen für ein Denkmal/Mahnmal in Berlin ausgegeben werden sollen. Hinsichtlich der Internet-Präsentation betont z.B. B. Pauli-Haack, die in München selbst ein Internetprojekt zum Thema Shoah betreibt, daß die „Authentizität des historischen Ortes ... bei der Internetvermittlung mit Sicherheit auf der Strecke“ bleibe (vgl. Denz 1998).

(sic!) wollte, wäre darauf gestellt, ihn zuzufügen und damit selbst zum Folterknecht zu werden.“ (Améry 1980, S. 63)³

Zu fragen ist auch bei anderen Quellen und Vermittlungsformen nach dem Grad der Authentizität. Ist nur der persönlich erlebte Zeitzeugenbericht selbst authentisch oder auch das Lesen eines solchen Berichts? Kann auch die Betrachtung eines dokumentarischen Videos bzw. Filmes oder das Hören einer Toncassette mit autobiographischen Berichten „authentisch“ sein? Ist schließlich der virtuelle Besuch einer Gedenkstätte und eine multimediale Aufbereitung eines Zeitzeugenberichts per Computer nicht „authentisch“? Sicher, ich mache es mir an dieser Stelle einfach, indem ich die Frage umgehe, was denn unter Authentizität verstanden werden soll. Der Zuspitzung wegen erlaube ich mir dies aber hier. Im übrigen gibt es – von einem radikal-konstruktivistischen Ansatz her – ohnehin nur authentische Welten, da diese von den Menschen selbst je situativ konstruiert werden. In dieser Perspektive sind alle genannten Erfahrungsformen „authentisch“, keine kann sich vor den anderen auszeichnen – und auch das Internet kann ein Lernort sein, an dem „Auschwitz“ Gegenstand ist.

Literatur

- Améry, Jean: *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*. 2. Aufl. Stuttgart 1980
- Denz, Christina: Taugt Multimedia zur Erinnerung? Zur Diskussion über die Präsentation von Holocaust-Geschichte im Netz. In: *Der Tagesspiegel* vom 9. März 1998, S. 30
- Glotz, Peter: Mehr Mut im Media-Mix. In: *Der Tagesspiegel*, 8.6.1997, S. W3
- Hentig, Hartmut v.: Aber mit Vernunft. Der Computer ist nur Knecht. Er darf nicht zum Schulmeister werden. In: *DIE ZEIT*. Nr. 39, 19.9.1997, S. 50
- Heyl, Matthias: The Society of the Holocaust: Ein E-Mail-Projekt. In: Donath, Reinhard / Volkmer, Ingrid (Hg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg 1997, S. 181-193
- Perrochon, Louis: *School goes Internet. Das Buch für mutige Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg 1996
- Rüttgers, Jürgen: Schulen ans Netz. Eine Ära geht zu Ende. Das muß auch die Schule lernen und lehren. In: *DIE ZEIT*. Nr. 39, 19.9.1997, S. 50
- Semprún, Jorge: *Was für ein schöner Sonntag*. Frankfurt a.M. 1984
- Students Online: Hail Lena – Hail Hitler? Kommentiert von Gabi Meier. In: Donath, Reinhard / Volkmer, Ingrid (Hg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg 1997, S. 307-328

Klaus-Peter Horn, geb. 1960, Dr. phil., Wissenschaftlicher Assistent
Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin; Allgemeine Pädagogik, Abteilung Historische Erziehungswissenschaft; Unter den Linden 6, 10099 Berlin; E-Mail: kphorn@educat.hu-berlin

3 Vgl. auch Semprún 1984, S. 273: „Von welcher Erfahrung solltest du zu ihnen sprechen, da du keine andere Erfahrung zu vermitteln hattest als die des Todes, das heißt, das einzige, das du zwangsläufig nicht erlebt haben konntest, das nur ein anderer erlebt haben konnte?“