

Eva Lettermann, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung,  
Paderborn

## Wozu ist die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln gut?

### Historisches Lernen über die Shoah

#### Abstract

As a contribution to current Nazi perpetrator research, the article focuses on individual perpetrators' actions in the Shoah. The question of how this can be adequately addressed in history lessons is answered by a teaching model that exemplifies how a criminal ideology comes to bear or reaches its limits in the decisions and actions of various perpetrators. First, guiding research questions and selected perpetrators are briefly introduced. Subsequently, the teaching model's concept and goals are outlined and it is explained how competence and subject orientation as well as human rights education can be implemented in schools.

#### Keywords

Perpetrators, Teaching history, Historical competences, Subject orientation, Human rights education.

#### Familienbiografischer Hintergrund

Franz Fischer, Mitarbeiter im sogenannten «Judenreferat» in Den Haag, war mitverantwortlich für die Deportation zahlreicher niederländischer Jüdinnen und Juden über das Durchgangslager Westerbork in die deutschen Vernichtungslager im besetzten Polen. Die Tatsache, dass mein Großonkel als NS-Verbrecher fast 44 Jahre inhaftiert war, im Familiennarrativ aber stets als «Kriegsgefangener» oder «Kriegsverurteilter» bezeichnet wurde, bildete den familienbiografischen Stachel meines historischen Interesses. Die meinem Großonkel entgegengebrachte familiäre Loyalität brachte es mit sich, dass nach dem Motto «Onkel Franz doch nicht!» sein verbrecherisches Handeln und seine individuelle Verantwortung teilweise geleugnet wurden.

Die auf der Fotografie sichtbaren Ordner enthielten zahlreiche Dokumente, u. a. auch Ego-Dokumente wie Franz Fischers Briefe an seine Frau. Sie bildeten für mich eine wichtige Grundlage, um die Biografie Franz Fischers kritisch aufzuarbeiten. In einem zweiten Schritt setze ich mich fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und familienbiografisch mit individuellem Täterhandeln auseinander.

#### Forschungsfragen

Wozu ist die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln gut? Ausgehend von der Tatsache, dass das Böse ein immerwährendes Element menschlicher Interaktion ist, wird die Bedeutung der Übernahme von Verantwortung

LETTERMANN Eva, «Wozu ist die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln gut? Historisches Lernen über die Shoah», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 1-12.



Abbildung 1: Franz Fischer in seiner Gefängniszelle im Kuppelgefängnis in Breda im Mai 1976, Fotografie: Privatbesitz Lettermann.

angesichts unausweichlichen menschlichen Fehlverhaltens evident. Dieser Annahme<sup>1</sup> folgend, ist es umso wichtiger, Täterschaft im Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht zu thematisieren.

Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

- Inwiefern eignet sich individuelles Täterhandeln als Lerngegenstand?
- Was können Schüler\*innen durch die Thematisierung individueller NS-Täterschaft über die Shoah historisch lernen und auf welche Weise tun sie das?
- Welchen Beitrag kann die Auseinandersetzung mit individuellem NS-Täterhandeln im Geschichtsunterricht zur Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen, zur Subjektorientierung<sup>2</sup> und zur Menschenrechtserziehung leisten?

<sup>1</sup> Vgl. GOLDBERG Zachary J., «Evil, Evil, and Taking Responsibility», in RECKI Birgit (Hrsg.), *Wozu ist das Böse gut?* Münster: mentis, 2016, S. 17-36.

<sup>2</sup> Die Subjektorientierung bezieht sich sowohl auf die historischen Akteur\*innen als auch die Lehrenden und Lernenden. Dies wird weiter unten genauer erläutert.

## Täter\*innen und ihr Handeln

Die Biografien der sechs ausgewählten Täter\*innen sind im Unterschied zu den Niederlanden im deutschsprachigen Raum eher unbekannt. Ausgangspunkt für die Recherche war die Biografie Franz Fischers, eines aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammenden Täters der Shoah. Außer seinem wurde das Täterhandeln folgender Akteur\*innen erforscht: das des in Den Haag tätigen Wilhelm Harster, Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes (BdS), von Wilhelm Zoepf, Leiter des «Judenreferats» IV B 4 beim BdS und unmittelbarer Vorgesetzter Franz Fischers, von Gertrud Slotke, Polizeiangestellte im «Judenreferat» IV B 4 beim BdS, und von Ferdinand aus der Fünften, Leiter der «Zentralstelle für jüdische Auswanderung» (ZJA) in Amsterdam. Diese fünf Täter\*innen agierten auf verschiedenen Hierarchieebenen im selben Handlungskontext, von der Sekretärin bis zum BdS innerhalb des Reichskommissariats für die besetzten niederländischen Gebiete. Als sechster Täter wurde Hans Georg Calmeyer ausgewählt,

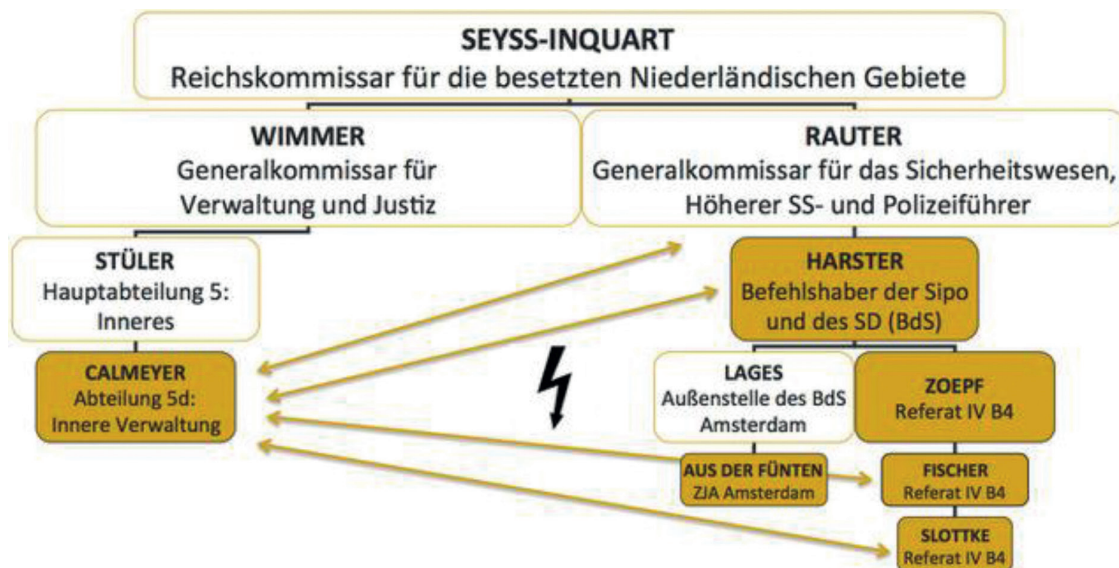


Abbildung 2: Gegenspieler im Reichskommissariat der besetzten Niederlande.

der als Mitarbeiter im Reichskommissariat ebenfalls im selben Handlungskontext agierte und zu den Tätern gezählt werden muss, der sich aber durch die Nutzung seines Entscheidungs- und Handlungsspielraums zum Gegenspieler der fünf anderen Täter\*innen entwickelte und im Jahr 1992 von Yad Vashem als «*Gerechter unter den Völkern*» anerkannt und geehrt wurde.

## Konzeption und Ziele des Unterrichtsmodells

Die Schüler\*innen erarbeiten sich im Sinne einer historischen Fallanalyse und mittels eines biografischen Zugangs selbstständig das Profil eines Täters/einer Täterin anhand von sechs Materialpaketen. Um die Frage nach dem Täterhandeln sowie den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen beantworten zu können, erstellen sie ein Täterprofil.<sup>3</sup> Dazu verschaffen sie sich zunächst einen Überblick über das Materialpaket und die darin enthaltenen

<sup>3</sup> Damit den Schüler\*innen ein Grundgerüst für das Erzählen der jeweiligen Tätergeschichten zu Verfügung steht, sollen sie in einem ersten Schritt auf dem Arbeitsblatt „Täterprofil“ folgende wichtige Informationen zu den einzelnen Täter\*innen zusammenstellen: Name, biografische Daten, Funktion im Nationalsozialismus, individuelle Täterdisposition, Werdegang nach 1945, ggf. Familienbiografie.

Quellen unterschiedlicher Gattungen. In einer intensiven Arbeitsphase re-konstruieren sie die Vergangenheit mittels dieser Quellen.<sup>4</sup> Das zu erstellende Täterprofil dient den Schüler\*innen dazu, die von ihnen zu erarbeitenden historischen Narrationen zu strukturieren und die sechs Täter\*innengeschichten später miteinander zu vergleichen. All dies soll sie dabei unterstützen, die Täter\*innengeschichten sinnbildend zu erzählen.<sup>5</sup> Im Prozess des historischen Lernens wird aus dem ungesicherten Vorwissen der Schüler\*innen Wissen. Die gewonnenen Erkenntnisse präsentieren sie in Form mündlicher historischer Narrationen. Nachdem die einzelnen Gruppen die Täterprofile zu den sechs ausgewählten Täter\*innen präsentiert haben, vergleichen und beurteilen die Schüler\*innen die Arten der Täterschaft<sup>6</sup> und die

<sup>4</sup> Vgl. zur Re-Konstruktionskompetenz SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 194-235, S. 199-200.

<sup>5</sup> Vgl. zur narrativen Logik historischer Sinnbildung RÜSEN Jörn, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln: Böhlau, 2013, S. 43-48.

<sup>6</sup> Vgl. PAUL Gerhard (Hrsg.), *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?* Göttingen: Wallstein, 2008.

Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Täter\*innen. In der darauffolgenden Diskussion werden, ausgehend von dem gewonnenen vertieften Einblick in die historischen Täterprofile, gegenwärtige Entscheidungs- und Handlungsspielräume ausgelotet und eine selbst-reflexive Auseinandersetzung damit anhand der Frage «*Wie verhalte ich mich heute?*» angestoßen. Bei der Zusammenstellung der Materialpakete orientierte ich mich an dem pädagogischen Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien in Yad Vashem:<sup>7</sup> Analog zu der Betrachtung der jüdischen Lebenswelten vor, während und nach der Shoah richtet sich der Zeitraum der Betrachtung der Tätergeschichten nicht ausschließlich auf die Besatzungszeit in den Niederlanden bzw. die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, sondern bezieht auch die Zeit vor 1933 und nach 1945 mit ein. Neben den üblichen biografischen Daten sind hier insbesondere Brüche im Lebenslauf, die Suche nach neuen Perspektiven, Entscheidungssituationen und Dilemmata sowie die Auswirkungen all dessen auf die individuelle Persönlichkeit der Täter\*innen von Interesse. Bei der Untersuchung der individuellen Täterdispositionen werden insbesondere die Entscheidungs- und Handlungsspielräume mit ihren Ambivalenzen, Inkonsistenzen und Grauzonen betrachtet, um so das Ausmaß der individuellen Tatbeteiligung und die daraus resultierenden, zumeist schwerwiegenden Folgen einzelner Entscheidungen zu veranschaulichen. Bei der Konzeption der Materialpakete wurde bewusst darauf verzichtet, die Täterbiografien in einer retrospektiven Kohärenz und als in sich abgeschlossene Geschichten zu präsentieren. Im Sinne des forschenden Lernens besteht die Aufgabe der Schüler\*innen gerade darin, aus dem Torso der zur Verfügung gestellten Dokumente, Darstellungen, Fotografien, Audios und Filme das Täterhandeln zu re-konstruieren und ein Täterprofil zu erstellen. Der Charakter der Materialpakete erfordert wissenschaftspropädeutisches Arbeiten, da

<sup>7</sup> Vgl. das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien. URL: <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school/pedagogic-concept.html> [8.1.2019].

die Schüler\*innen, vergleichbar zur Arbeit von Historiker\*innen die gefundenen Bausteine zu einem Mosaik und die fragmentarischen Erkenntnisse zu einer eigenen Narration zusammensetzen müssen.

Konzeption und Ziele des Unterrichtsmodells stehen im Einklang mit der Forderung Theodor W. Adornos, die er in seinem berühmten Manuskript „Erziehung nach Auschwitz“ 1966 formulierte:

*«Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.»<sup>8</sup>*

Dafür müssen die Schüler\*innen persönliche, kollektive sowie situative Faktoren und institutionelle Rahmenbedingungen analysieren. Ausgehend von der Wahrnehmung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der ausgewählten Täter\*innen in den besetzten Niederlanden, besteht ein weiteres Ziel des Unterrichtsmodells darin, die Relevanz individueller Entscheidungen und Eigenverantwortlichkeit als Grundprinzip menschlicher Handlungen in Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen und das Bewusstsein für Handlungsoptionen bzw. ein Handlungsrepertoire in der Gegenwart zu schärfen. Dabei ist die Frage «*Wie verhalte ich mich?*» im Kontext der Wahrnehmung von Ausgrenzungserfahrungen in der gegenwärtigen Gesellschaft zentral. Indem Schüler\*innen Mechanismen sowie Entscheidungs- und Handlungsspielräume innerhalb der nationalsozialistischen Gesellschaft einerseits und der gegenwärtigen Gesellschaft andererseits erkennen, schaffen sie für sich einen individuellen Bezug zur Thematik, wodurch ihre Selbstreflexion gefördert wird.

<sup>8</sup> ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», in ADORNO Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971, S. 88-104, S. 90 und vgl. HETTINGER Anette, «Die Mechanismen erkennen». Überlegungen zum historischen Lernen an Biografien von NS-Täterinnen und -Tätern», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, 2012, S. 77-97.

## Kompetenzorientierung

Die Anlage der Unterrichtsreihe ist als Durchgang durch die disziplinäre Matrix nach Jörn Rüsen sowie durch das FUER-Modell zu verstehen.<sup>9</sup> Das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens der FUER-Gruppe<sup>10</sup> ist als Meta-Theorie für eine Unterrichtskonzeption hilfreich, die auf historische Lernprozesse im Geschichtsunterricht und eine Förderung der Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zielt.

Gemäß dem FUER-Modell kann das Unterrichtsmodell die Entwicklung historischer Fragekompetenz dadurch fördern, dass Schüler\*innen eigene historische Fragen anhand einer Zitatauswahl und eines Fragebogens zu ihrem Vorwissen formulieren. Die Entwicklung historischer Methodenkompetenz wiederum wird möglich, da Schüler\*innen aus den Quellenkonvoluten in den Materialpaketen passende Quellen zur Beantwortung auswählen, Täterhandeln anhand von Quellen re-konstruieren und Täterprofile als Grundgerüst für ihre Narrationen erstellen. Die Entwicklung historischer Orientierungskompetenz wird drittens dadurch gefördert, dass die Schüler\*innen infolge intensiver Quellenarbeit ihr Geschichtsbewusstsein re-organisieren, z. B. in Bezug auf die Frage des Befehlsgehorsams und der Entscheidungs- und Handlungsspielräume historischer Akteur\*innen. Sie nehmen am Beispiel des disparaten Verhaltens Calmeyers und Slottkes, das sie anhand der Quellen erschließen, Alterität in der Vergangenheit wahr. Am Beispiel Slottkes und Calmeyers können sie verstehen, dass zugewiesene Aufgaben bzw. Befehlssituationen Handlungsmöglichkeiten bieten, die unterschiedlich genutzt werden können. Somit revidieren die Schüler\*innen ihr teilweise bestehendes Vorwissen hinsichtlich

fehlender Entscheidungsmöglichkeiten der Täter\*innen, korrigieren ihre Vorstellung vom «Befehlsnotstand» und entlarven ihn als Entschuldungsfigur der Täter\*innen. Gegenwärtige Handlungsdispositionen in der Frage «Wie verhalte ich mich heute?» beziehen die Schüler\*innen auf historische Erfahrungen und erweitern so ihr Handlungsrepertoire. Auch die Entwicklung historischer Sachkompetenz wird durch das Unterrichtsmodell gefördert. Denn indem die Schüler\*innen Quellen aus den Materialpaketen selbständig auswählen, üben sie einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Gattungen.

Darüber hinaus wird durch das Erzählen der in den größeren historischen Kontext eingebundenen individuellen Tätergeschichten die narrative Kompetenz<sup>11</sup> der Schüler\*innen gestärkt und das Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichte geschärft.

## Subjektorientierung

Adornos Forderung nach der «Wendung auf das Subjekt»<sup>12</sup> bezieht sich sowohl auf die Täter\*innen als historische Subjekte als auch auf die Schüler\*innen als Subjekte im Lernprozess. Jana Jelitzki und Mirko Wetzel betonen die subjektive Dimension des Täterhandelns:

*«In der Auseinandersetzung mit einzelnen Tätern und Täterinnen gilt es, sie als Subjekte ernstzunehmen [dito], die über ihr Leben und Handeln entscheiden und reflektieren konnten, ihr Leben nicht als schicksalhaft oder sie gar als Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse zu deuten, sondern Möglichkeiten alternativen Verhaltens, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen.»*<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Vgl. zur disziplinären Matrix RÜSEN Jörn, *Historische Vernunft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, S. 29 und die den Vollzug des Prozesses historischen Denkens charakterisierenden Kompetenzbereiche in SCHREIBER Waltraud u. a. «Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens*, S. 17-53, S. 24.

<sup>10</sup> Vgl. KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens*.

<sup>11</sup> Vgl. BARRICELLI Michele, *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005, und PANDEL Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005.

<sup>12</sup> ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», S. 90.

<sup>13</sup> JELITZKI Jana, WETZEL Mirko, *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten*, Berlin: Metropol, 2010, S. 213.

In Bezug auf das konzipierte Unterrichtsmodell bedeutet dies, dass die Schüler\*innen anhand von Fallanalysen erschließen, wie Menschen zu Täter\*innen wurden und wie Einzelne versuchten, einem Täterhandeln zu entgehen oder entsprechende Handlungen zu vermeiden. Durch die Analyse und den Vergleich der Täterschaften werden die Entscheidungs- und Handlungsoptionen der Einzelnen sichtbar und ob bzw. inwiefern sie sie genutzt oder nicht genutzt haben. Dadurch, dass die verschiedenen Täter\*innen eigenverantwortlich in unterschiedliche Richtungen entschieden und handelten, können die Schüler\*innen erkennen, dass es Alternativen zum Begehen nationalsozialistischer Verbrechen gab und diese – zumindest partiell – vermeidbar waren. Durch die Auseinandersetzung mit individueller Täterschaft entdecken die Schüler\*innen auf der einen Seite, wie NS-Verbrecher\*innen mit Hilfe des im Nationalsozialismus neu definierten normativen Referenzrahmens<sup>14</sup> Entscheidungen trafen und dieser ihr Handeln so bestimmte, dass sie Juden und Jüdinnen gegenüber unmenschlich agierten. Im Gegensatz zu diesen Umcodierungen bzw. Normverschiebungen konstatieren die Schüler\*innen auf der anderen Seite aber auch die Normstabilität Einzelner innerhalb der «Volksgemeinschaft», die für die Ausgegrenzten bzw. Diskriminierten lebensrettend war. Am Beispiel Harsters, Zoepfs, Slottkes, aus der Füntens und Fischers lernen sie, dass diesen NS-Täter\*innen eben eine solche Normstabilität fehlte. Hierzu erschließen sie deren moralisch-ideologische Dispositionen, indem sie die jeweilige Ausprägung des Antisemitismus und die Identifizierung dieser Täter\*innen mit dem NS-Staat untersuchen. Im Unterschied dazu können sie am Beispiel Calmeyers dessen Normstabilität dadurch erkennen, dass dieser gefälschte Abstammungsnachweise anerkannte, um Jüdinnen und Juden zu retten. Die Schüler\*innen lernen einen Menschen aus der Reihe der Täter\*innen kennen, der zwar durch negative Abstammungsbescheide am mörderischen NS-System mitwirkte, jedoch gleichzeitig als Mitarbeiter des Reichskommissariats in den

<sup>14</sup> Vgl. WELZER Harald, *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2005, S. 14.

besetzten Niederlanden und als Mitglied der nationalsozialistischen «Volksgemeinschaft» Wahl- und Handlungsmöglichkeiten zugunsten von Juden und Jüdinnen sah und nutzte.

Beim historischen Lernen stehen die Schüler\*innen und ihre jeweils individuellen Aneignungsprozesse im Hinblick auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte im Zentrum. Betrachtet man die auf das Subjekt bezogene Dimension des Geschichtsbewusstseins, so ist der (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit und Geschichte

*«auf historische Orientierung in Gegenwart und Zukunft, auf individuelle und kollektive Bedeutsamkeit der Vergangenheitsbezüge und Sinnbildungen und auf intersubjektive Kommunikation, auf Diskurs und Aushandeln ausgerichtet.»<sup>15</sup>*

Die im Unterrichtsmodell verankerte Subjektorientierung in Bezug auf die Lernenden und Lehrenden ermöglicht deren Identitätsreflexion und Identitätsbildung. Das Paradoxon zwischen der Thematisierung historischen Unrechts anhand individuellen NS-Täterhandeln einerseits und daraus resultierender positiver Identitätsbildung andererseits wird aufgelöst, indem die Schüler\*innen mit Calmeyer einen Menschen kennenlernen, der seine individuelle Entscheidungs- und Handlungsfreiheit erkannte und positiv nutzte. Calmeyers Verhalten verdeutlicht ihnen die Grenzen, aber eben auch die Möglichkeiten, innerhalb historischer Situationen zu agieren. Auf diese Weise können sie die Wirksamkeit und den Prozesscharakter menschlichen Handelns erkennen. Dadurch wiederum können sie motiviert werden, eine eigenverantwortliche Haltung zu finden, sich in gesellschaftlichen Prozessen selbst- und verantwortungsbewusst zu positionieren und sich an ihnen gegebenenfalls zu beteiligen. Für die Lehrenden ermöglicht die Subjektorientierung

<sup>15</sup> SCHREIBER Waltraud, «Warum Kompetenzorientierung Subjektorientierung immer einschließen muss und wie Empirie versuchen kann, dies als Herausforderung anzunehmen», in AMMERER Heinrich, HELLMUTH Thomas, KÜHBERGER Christoph (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2015, S. 241-271, S. 243.

darüber hinaus einen offenen, aufrichtigen und selbstbewussten Dialog mit den Schüler\*innen, der an das jeweils eigene Familiennarrativ anknüpft.

## Menschenrechtserziehung

Wie kann historisches Lernen durch die Auseinandersetzung mit individuellem NS-Täterhandeln gelingen? Wie soll ein Unterrichtsmodell zu Täterschaft im Nationalsozialismus einen Beitrag zur Menschenrechtserziehung leisten?<sup>16</sup>

Menschen ist im Nationalsozialismus das Menschsein aberkannt worden. Volkhard Knigge spricht in diesem Kontext von negativer Erinnerung, die «*negativ ihren Inhalten nach, nicht aber dem Ziel*»<sup>17</sup> nach ist und dabei helfen kann, aus der Vergangenheit selbstkritisch zu lernen, denn:

*«Die Welt hatte die Erfahrung machen müssen, dass die absolute Zerschlagung der Grundsolidarität mit dem Menschen als Menschen möglich und in der Shoah auf entschlossenste Weise verwirklicht worden war.»*<sup>18</sup>

Der Nationalsozialismus und die Shoah sind Formen totaler Entrechtung. Um historische Identität aufbauen zu können, muss die negative Vergangenheit bearbeitet werden. Das bedeutet aber nicht, im Geschichtsunterricht ausschließlich das entsetzliche, menschenverachtende Täterhandeln zu thematisieren, sondern im Sinne normativer Orientierungen unterschiedliche Haltungen zwischen Normstabilität, Normverschiebungen und normativen Umcodierungen zu verdeutlichen.<sup>19</sup> In der Konzeption des Unterrichtsmodells haben die

Gegenwarts-, Lebenswelt- und Subjektorientierung zwar einen hohen Stellenwert, jedoch folgt es einer klaren historischen Verortung und stellt die spezifischen historischen Gewalterfahrungen ins Zentrum, da ohne die Auseinandersetzung mit der negativen Vergangenheit anhand der Quellen eine sinnvolle Bezugnahme auf die Menschenrechte nicht sinnvoll ist.

Bodo von Borries kennzeichnet die thematische Verknüpfung von Menschenrechten und Genoziden als «*polar, aber intensiv*» und sieht in der Erinnerung an die Shoah und der Menschenrechtserziehung «*mehr als zwei Seiten einer Medaille*»<sup>20</sup>. Dadurch, dass sich die Schüler\*innen differenziert dem Täterhandeln zuwenden, lernen sie die konkreten Schritte und Täuschungsmanöver kennen, durch die die Entwürdigung, Isolation und letztlich Vernichtung der Jüdinnen und Juden realisiert wurden. Knigge formuliert Kriterien historischen Erinnerns und Gedenkens für Gedenkstätten als Lernorte, die sich auf das Unterrichtsmodell übertragen lassen.<sup>21</sup> Der umfassende und konkrete Rückbezug auf die negative Vergangenheit erfolgt durch die intensive und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem NS-Täterhandeln in der Gruppenarbeitsphase, die sich über mehrere Unterrichtsstunden erstreckt. Dabei werden durch die Quellenauswahl und die Vorstrukturierung der Materialpakete sowohl die Täter- als auch die Opferperspektive sowie Ambivalenzen, Grauzonen und Dilemmata thematisiert. Im Sinne des Prozesses historischen Denkens und Lernens durchlaufen die Schüler\*innen einen wissenschaftlich fundierten, analytischen und reflexiven Erkenntnisprozess. Darüber hinaus reflektieren sie auch, wie die Gesellschaft sich bislang mit der negativen Vergangenheit auseinandergesetzt hat, d. h. in Bezug auf die Täterthematik stellen sie sich beispielsweise die Frage, warum die Auseinandersetzung mit den Täter\*innen in der Bundesrepublik in Forschung und Familien erst so spät begann.

<sup>16</sup> Vgl. ZUMPE Helen Esther, *Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2012. Viele pädagogische Zielsetzungen der Gedenkstättenarbeit lassen sich auf die Thematisierung von Täterhandeln im Geschichtsunterricht übertragen.

<sup>17</sup> KNIGGE Volkhard, «Historisches Erinnern als Weg der Wiedergewinnung von Zivilität und Mitmenschlichkeit», in KOERRENZ Marita (Hrsg.), *Wenn Steine erzählen sollen. Pädagogische Reflexionen zum Gedenken an die Shoah*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2013, S. 17-29, S. 20.

<sup>18</sup> KNIGGE Volkhard, «Historisches Erinnern», S. 19.

<sup>19</sup> Vgl. GIESECKE Dana, WELZER Harald, *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*, Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2012, S. 38.

<sup>20</sup> BORRIES Bodo von, *Menschenrechte im Geschichtsunterricht. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2011, S. 295.

<sup>21</sup> Vgl. KNIGGE Volkhard, «Historisches Erinnern», S. 24.

## Thematisierung von Maßnahmen und Folgen der Außerkraftsetzung von Menschenrechten

Das Unterrichtsmodell verfolgt die Idee, den Schüler\*innen durch die Auseinandersetzung mit der Außerkraftsetzung der Menschenrechte und deren Auswirkungen für die Menschen in der NS-Zeit einerseits und möglichen Auswirkungen solcher Außerkraftsetzungen heute andererseits eine wirksame Menschenrechtsbildung zu ermöglichen. Im Folgenden sollen an den Beispielen der Einführung des Judensterns in den besetzten niederländischen Gebieten und der geplanten Zwangssterilisierung der in «Mischebe» lebenden Jüdinnen und Juden sowohl der Verlust der Menschlichkeit aufseiten der Täter als auch die Entpersonalisierung und Entmenschlichung der jüdischen Opfer aufgezeigt werden.

Nach den Maßnahmen der Registrierung und Passmarkierung mussten die niederländischen Jüdinnen und Juden ab dem 1. Mai 1942 auch die äußerlich sichtbare Kennzeichnung mit dem Judenstern hinnehmen. BdS Harster berichtete über die Einführung des Judensterns und zitierte die Einschätzung aus der Füntens als Leiter der ZJA. Dieser wiederum beschrieb die Reaktion der Vorsitzenden des Jüdischen Rates auf die Einführung des Judensterns:

*«Nach dieser Mitteilung waren Asscher sowie Cohen sprachlos. Man hat scheinbar nicht mit dieser Massnahme gerechnet. Dann erklärten sie [...], dass es keine angenehme Mitteilung für die Judenschaft sei [...]. Weiter fragte Cohen, warum die Farbe des Sterns gerade gelb sei. Es sei ja die Farbe der Erniedrigung für das Judentum. [...] Insgesamt kann gesagt werden, dass der Judenrat versuchte, scharf gegen die Einführung des Sterns zu protestieren. So äusserte sich Cohen wie folgt: «Sie werden unsere Gefühle verstehen, Herr Hauptsturmführer, es ist ein schrecklicher Tag in der Geschichte der Juden in Holland!»<sup>22</sup>*

<sup>22</sup> Harster an Wimmer zur Einführung des Judensterns am 29.4.1942. In: Nederlands Instituut voor Oorlogs-, Holocaust- en Genocidestudies (NIOD), 020, inv. nr. 1507.

Die Schüler\*innen erarbeiten anhand der Quelle das Entsetzen der Vorsitzenden des Jüdischen Rates über die die Jüdinnen und Juden stigmatisierende und entwürdigende Maßnahme und ordnen die Quelle im Prozess der antijüdischen Maßnahmen als weiteren Schritt der Entrechtung und gesellschaftlichen Isolierung ein. Dass die Jüdinnen und Juden diese Maßnahme als Schmach empfanden und empört darauf reagierten, spiegeln sowohl Quellen aus jüdischer Perspektive als auch ein Bericht Zoepfs an das Reichssicherheitshauptamt vom 8. Juni 1942 wider. Es herrsche «*lebhaft* Entrüstung» gegenüber den deutschen Besatzern über die Kennzeichnungspflicht, die als «*Eingriff in niederländische Hoheitsrechte*» und als «*Schmach für das gesamte niederl. Volk*»<sup>23</sup> empfunden werde. Neben der demütigenden Wirkung der Kennzeichnungspflicht erkennen die Schüler\*innen anhand der Quelle, dass die Einführung des Judensterns nur eine Maßnahme in der sich stetig verschärfenden antijüdischen Politik darstellte und die Exklusion der Jüdinnen und Juden aus dem öffentlichen Leben in den Niederlanden permanent vorangetrieben wurde. Die Schüler\*innen können etwas *über* Menschenrechte<sup>24</sup> lernen, weil hier während der deutschen Besatzungszeit in den Niederlanden elementare Menschenrechte der Jüdinnen und Juden verletzt und missachtet wurden: die Kennzeichnungspflicht diskriminierte, entrechtete, entwürdigte, isolierte sie und konnte bei Nichtbeachtung in willkürliche Festnahmen münden. Die Pervertierung des Begriffes «*Schutzhaft*» wird den Schüler\*innen deutlich, wenn sie von den Überführungen von Jüdinnen und Juden, die den Stern nicht trugen, in die Konzentrationslager Ravensbrück und Mauthausen lesen. Sie können erkennen, dass dieser Begriff instrumentalisiert wurde, um das Lagersystem als rechtsfreien und schutzlosen Raum zu legitimieren. An diesem Beispiel wird deutlich, wie die Schüler\*innen unter Einbeziehung ihres Vorwissens die Nichtanerkennung und

<sup>23</sup> Fernschreiben Zoepfs an das RSHA vom 8.6.1942. In: Staatsarchiv München, Staatsanwaltschaften 34879/42, o. S.

<sup>24</sup> Vgl. ECKMANN Monique, «Menschenrechtsbildung und Bildung über NS-Verbrechen. Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Spannungsfelder», in PASTOOR Ulrike, WROCHEM Oliver von (Hrsg.), *NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte. Bildungsmaterialien für die Arbeit zu Berufsgruppen an Gedenkstätten*. Berlin: Metropol, 2013, S. 53-62, S. 55.

Aberkennung der Menschenrechte für Jüdinnen und Juden beurteilen können.

Die Pläne zur Zwangssterilisierung der in «Mischebe» lebenden Jüdinnen und Juden stellen ebenfalls eine menschenrechtsverletzende und «rassenhygienische» Maßnahme der deutschen Besatzungsverwaltung in den Niederlanden dar. Sie gingen aber im Unterschied zur äußerlichen Kennzeichnungspflicht der Jüdinnen und Juden mit dem geplanten physischen Eingriff und dessen psychische Folgen einen erheblichen Schritt weiter. Ein Auszug aus dem Protokoll der Besprechung am 18. Mai 1943 in der ZJA in Amsterdam belegt dies:

*«Sämtliche dann in Westerbork versammelten Jüdinnen aus kinderlosen Mischeben werden, soweit steril oder nach der Sterilisation, wieder zu ihren arischen Männern entlassen und vom Stern befreit. Soweit sie dieses Verfahren nicht mitmachen, haben sie je nach Entscheidung des RSHA in Westerbork zu verbleiben, um weitere Mischlingsgeburten zu verhüten, oder sie können nach dem Osten abgeschoben werden.»<sup>25</sup>*

Die in «Mischebe» verheirateten Jüdinnen wurden demnach mit der geforderten Sterilisierung entweder diverser Menschenrechte beraubt, oder sie riskierten bei Verweigerung ihr Recht auf Leben. Die Schüler\*innen erkennen hier das Dilemma, das in der (Schein-)Wahl zwischen Sterilisation oder Deportation in die deutschen Vernichtungslager in Polen bestand. Für die Jüdinnen und Juden als von der «Volksgemeinschaft» Ausgeschlossene stellte diese Maßnahme eine weitere Diskriminierung dar, da hier Menschenrechte wie die Würde des Menschen, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit sowie der Schutz der Ehe und Familie verletzt wurden. Die Schüler\*innen können anhand der Beispiele zum Tragen des Judensterns und zur geplanten Zwangssterilisierung von in «Mischebe» lebenden Jüdinnen und Juden die nationalsozialistische Ideologie als Ideologie der Ungleichwertigkeit erfassen. Durch die

<sup>25</sup> Protokoll über die Besprechung am 18.5.1943 in der ZJA Amsterdam. In: Nationaal Archief, 2.09.09, CABR, inv. nr. 287 II, S. 2 f. In dem Protokoll werden auch Regelungen bezüglich der Behandlung von «Mischeben», in denen der Mann jüdisch war, dargelegt.

menschenrechtliche Perspektive auf dieses historische Unrecht wird der Blick der Schüler\*innen für die Individualrechte aller Bürger\*innen geschärft, und es soll die Bereitschaft, sich gegenwärtig und zukünftig für die Respektierung und Verteidigung der Menschenrechte in ihrem Umfeld einzusetzen, gefördert werden. Durch die intensive Quellenarbeit, die Erstellung der Täterprofile und die historischen Narrationen über die ausgewählten NS-Täter\*innen und deren Handeln können die Schüler\*innen Mechanismen der Diffamierung, Diskriminierung, Entrechtung und Ausgrenzung in der NS-Zeit erkennen. Sie können sich die Shoah als systematische und zielgerichtete Menschenrechtsverletzung erschließen und somit kompetent im historischen Denken über Menschenrechte werden. Dabei bilden die Menschenrechte nicht nur einen Bezugspunkt für die Opfer und ermöglichen ihnen, ihre negativen Erfahrungen zu erzählen, sondern sie delegitimieren auch das Täterhandeln.

Auch wenn es sich bei den sechs ausgewählten Täter\*innen um Mitarbeiter\*innen des Reichkommissariats für die besetzten niederländischen Gebiete handelt und somit um das systematisch verübte Unrecht einer staatlichen Institution im Nationalsozialismus, muss im Rahmen des Unterrichtsmodells immer wieder das Spannungsfeld zwischen den autonom handelnden Subjekten und den gleichzeitig institutionelle Vorgaben erfüllenden Mitarbeiter\*innen berücksichtigt werden. Die Rolle des unbedingten Gehorsams angesichts teils unzumutbarer Befehle und Anordnungen in der Vergangenheit zu reflektieren, kann zusätzlich erhellend sein. Die Relevanz der Eigenverantwortlichkeit als Grundprinzip menschlichen Handelns sollte den Schüler\*innen stets präsent sein, auch wenn sie institutionelles Unrechtshandeln thematisieren und strukturell angelegte Diskriminierung analysieren.

## **Bildung über, für und durch Menschenrechte**

Wie kann infolge der Bildung *über* Menschenrechte eine Bildung *für* Menschenrechte im Sinne Monique Eckmanns gelingen?<sup>26</sup> Um nicht auf

<sup>26</sup> Vgl. ECKMANN Monique, «Menschenrechtsbildung», S. 54 f.

der Ebene des historischen Denkens und Lernens *über* Menschenrechte stehen zu bleiben, fordern Eckmann und von Borries ein kompetentes politisches Handeln für Menschenrechte.<sup>27</sup> Die Schüler\*innen setzen sich durch die multiperspektivische Herangehensweise mit historischen Entrechtungserfahrungen im Nationalsozialismus auseinander. Am Beispiel der Geschichte der Shoah sehen sie die fatalen Auswirkungen rassistischer Ideologien, der Abwertung und Ausgrenzung gesellschaftlicher Gruppen und entmenslichender Rhetorik. Da Entrechtung aber nicht nur in der Vergangenheit erfahren wurde, sondern auch im Alltag gegenwärtig ist, stellen die Schüler\*innen Gegenwartsbezüge her, werden für ähnliche Tendenzen in der Ausgrenzungsgesellschaft heute sensibilisiert und formulieren aktuelle politische Fragestellungen. Die Thematik macht sie nicht betroffen im Sinne einer emotionalen Anteilnahme, sondern sie betrifft sie, worauf Knigge hinweist: *«Etwas geht mich konkret an, insofern es reale Folgen für mich hat.»*<sup>28</sup> So kann beispielsweise die Frage diskutiert werden, wie individuelles und institutionelles Handeln in Gegenwart und Zukunft gestaltet sein muss, damit Menschenrechte geschützt bleiben. Mit Blick auf die historischen Vorläufer in der NS-Zeit kann die aktuelle Diskriminierung gesellschaftlicher Minderheiten sinnvoll thematisiert werden. Die Schüler\*innen können darüber sprechen, wie wichtig es ist, ihnen selbstverständlich erscheinende demokratische Rechtsgrundsätze zu verteidigen. Wenn die Schüler\*innen den Bogen von der Shoah als systematischer und zielgerichteter Menschenrechtsverletzung zu aktuellen Menschenrechtsverletzungen spannen, können sie zu individueller und gesellschaftlicher Kritik aktiviert werden.

Über das historische Lernen zum Täterhandeln im Nationalsozialismus wird die Shoah nicht nur als bürokratisch organisierte, ideologisch motivierte sowie gezielt und umfassend umgesetzte Menschenrechtsverletzung wahrgenommen, sondern die Schüler\*innen thematisieren, ausgehend

<sup>27</sup> Vgl. ECKMANN Monique, «Menschenrechtsbildung», S. 54 f., und BORRIES Bodo von, «Menschenrechte im Geschichtsunterricht», S. 68.

<sup>28</sup> KNIGGE Volkhard, «Gedenkstätten und Museen», in KNIGGE Volkhard, FREI Norbert (Hrsg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, München: C. H. Beck, 2002, S. 378-389, S. 385.

von der historischen Perspektive, Menschenrechte und deren Gefährdung und Zerstörung durch Diskriminierung und Verfolgung aus gegenwärtiger Perspektive. Ob sie über Handlungsoptionen reflektieren und somit im Sinne des FUER-Modells über ein Handlungsrepertoire im Rahmen der Orientierungskompetenz verfügen oder ob sie durch das Unterrichtsmodell zu zivilgesellschaftlichem, demokratischem und menschenrechtlichem Engagement im Sinne von Borries' politischer Handlungskompetenz für Menschenrechte ermutigt werden und dies dann auch in die Praxis umsetzen, bleibt den Schüler\*innen überlassen. Wichtig ist, durch den Gegenwartsbezug Strukturen aus der Vergangenheit aufzuspüren, die auch heute wirken, neue Formen der Unfreiheit und Menschenfeindlichkeit zum Thema zu machen und sich der eigenen Verantwortung für Mitmenschlichkeit, Demokratie und ein gesellschaftlich-gleichberechtigtes Miteinander bewusst zu werden.

Im konzipierten Unterrichtsmodell werden aktuelle menschenrechtliche Fragestellungen und historische Perspektiven aufeinander bezogen. So werden die zwei Dimensionen der Bildung *über* und *für* Menschenrechte einbezogen. Aber wie kann Bildung *durch* Menschenrechte im Sinne Eckmanns gelingen? Durch eine entsprechende Gestaltung der Lernatmosphäre im Geschichtsunterricht sollte den Schüler\*innen ermöglicht werden,

*«in einem menschenrechtswürdigen Klima und Kontext zu lernen, in demokratischen Strukturen die Rechte der Lernenden sowie der Lehrpersonen zu garantieren und diese in einem demokratischen Lernprozess zu konkretisieren.»*<sup>29</sup>

Das heißt, dass sich der Inhalt auch in der Methode widerspiegeln sollte. Knigge begründet dies folgendermaßen:

*«Historisches Lernen, das human inspirieren, das antiautoritäre Haltungen begründen und festigen, das Mündigkeit und Partizipation fördern, das zu gelebter demokratischer Kultur beitragen und das Menschenrechtsbewusstsein*

<sup>29</sup> Vgl. ECKMANN Monique, «Menschenrechtsbildung», S. 55.

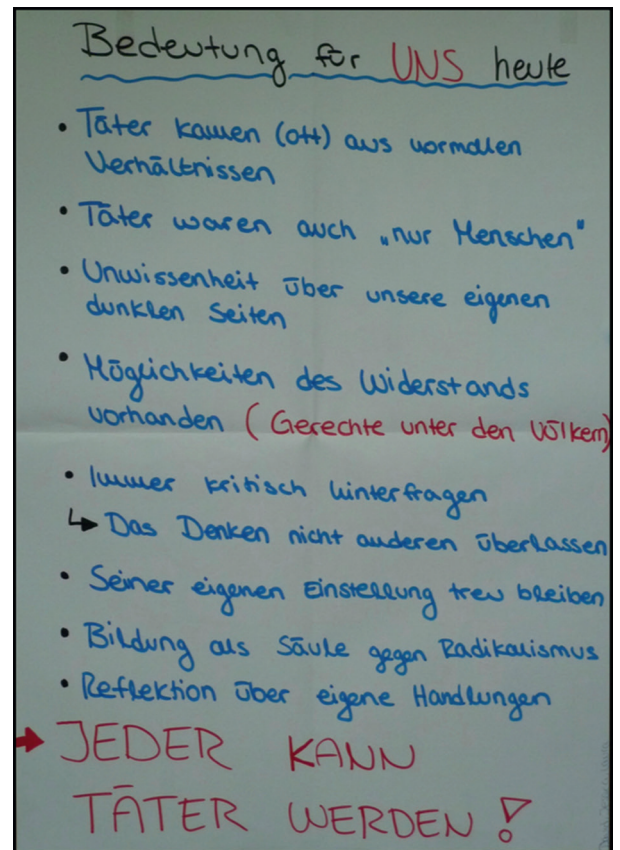
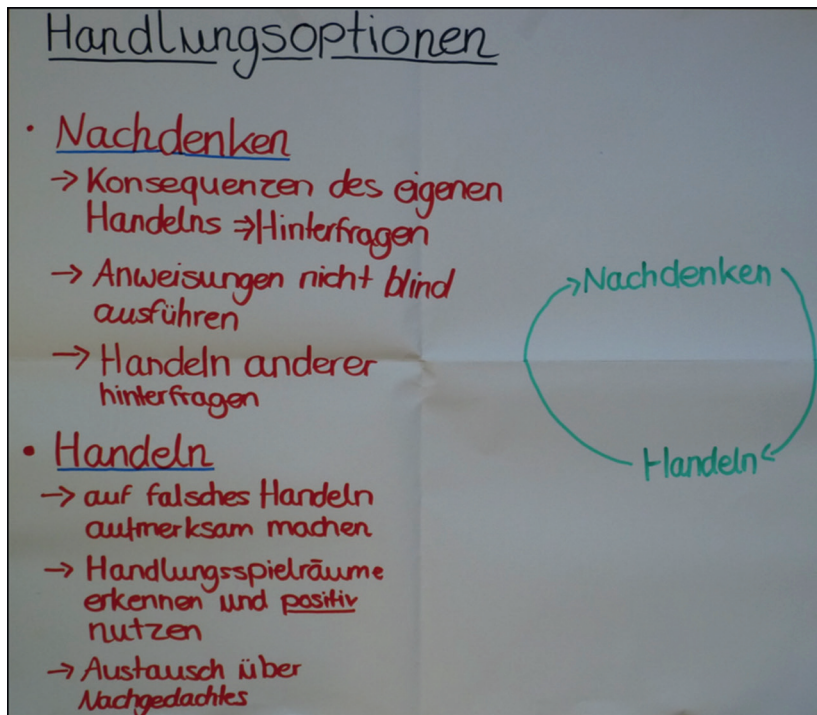


Abbildung 3 und 4: Plakate von Schüler\*innen zur Frage ihrer Handlungsoptionen heute und zur Bedeutung der Thematik für sie.

*und damit verbundene politische und soziale Verantwortungsbereitschaft ausprägen will, muss diese Merkmale selbst in sich tragen.»<sup>30</sup>*

Die Forderungen Eckmanns und Knigges werden im Unterrichtsmodell z. B. im Ansatz des forschenden Lernens realisiert. Dadurch, dass sich die Schüler\*innen in sechs verschiedenen Gruppen jeweils einem/einer ihnen unbekanntem Täter\*in, dessen/deren Biografie, Täterhandeln, Motiven, Entscheidungs- und Handlungsspielräumen widmen, wählen sie jeweils individuelle Zugänge zur Vergangenheit. Sie durchlaufen im wissenschaftspropädeutischen Sinn den Prozess des historischen Denkens und Lernens. Die Selbstständigkeit der Schüler\*innen dokumentiert sich auch darin, dass sie für ihre historischen Narrationen aus dem Quellenkonvolut bestimmte Quellen auswählen,

ihre Entscheidung diesbezüglich begründen, durch die Quelleninterpretation Vergangenheit re-konstruieren und Tätergeschichten über Vergangenes konstruieren. In den Stunden der Gruppenarbeitsphase tragen die Schüler\*innen allein die Verantwortung für ihren Lernfortschritt und organisieren innerhalb ihrer Gruppen, wie sie die historischen Narrationen im Kurs präsentieren möchten. Die Reflexion über gegenwärtige Handlungsoptionen und die Bedeutung der Menschenrechte für die Gegenwart vollziehen die Schüler\*innen im Plenum gemeinsam. Wünschenswert ist, dass der Geschichtsunterricht zu einem Verhandlungsraum wird, in dem es Schüler\*innen gelingt, vor dem Hintergrund der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen offene Position zu beziehen und dabei Konflikte nicht zu scheuen, sondern Geschichte kommunikativ zu verhandeln.

<sup>30</sup> KNIGGE Volkhard, «Historisches Erinnern», S. 28 f.

## Die Verfasserin

**Eva Lettermann** studierte Germanistik und Geschichte an der Universität Paderborn. Seit 20 Jahren unterrichtet sie an einem Gymnasium und ist als Fachseminarleiterin für Geschichte am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Paderborn tätig. Im Rahmen ihrer Dissertation entwickelte sie ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln.<sup>31</sup>

eva.lettermann@web.de

## Zusammenfassung

Als Beitrag zur aktuellen NS-Täterforschung legt der Beitrag den Schwerpunkt auf individuelles Täterhandeln in der Shoah. Die Frage, wie dieses im Geschichtsunterricht angemessen thematisiert werden kann, wird anhand eines Unterrichtsmodells beantwortet, das exemplarisch veranschaulicht, wie eine verbrecherische Ideologie im Entscheiden und Handeln verschiedener NS-Täter\*innen zum Tragen bzw. an ihre Grenze kommt. Eingangs werden leitende Forschungsfragen und die ausgewählten Täter\*innen kurz vorgestellt. Anschließend werden die Konzeption und die Ziele des Unterrichtsmodells skizziert und es wird dargelegt, wie Kompetenz- und Subjektorientierung sowie Menschenrechtserziehung in der Schule umgesetzt werden können.

## Keywords

Täter, Entscheidungsspielraum, Handlungsspielraum, Geschichtsunterricht, Historische Kompetenzen, Subjektorientierung.

---

<sup>31</sup> Vgl. LETTERMANN Eva, *Täterhandeln im Nationalsozialismus. Ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah*, Berlin: Peter Lang, 2018.