

Eva Lettermann, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung,  
Paderborn

## «Onkel Franz doch nicht!» – historisches Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln

### Abstract

As a contribution to current Nazi perpetrator research, the article focuses on individual perpetrator 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 people. At the beginning, guiding research questions and selected perpetrators are briefly introduced. In addition to the concept and goals of the teaching model, the implementation of competence orientation and subject orientation are outlined.

### Keywords

Perpetrators, Scope for decisions, Scope of action, Teaching history, Historical competences, Subject orientation.

Une version longue de cet article est disponible sur :  
[www.alphil.com](http://www.alphil.com)

LETTERMANN Eva, «Onkel Franz doch nicht!» – historisches Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 43-48.

### 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 familiäre Loyalität brachte es mit sich, dass nach dem Motto «Onkel Franz



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

*doch nicht!*» sein Handeln und seine individuelle Verantwortung teilweise geleugnet wurden. Die auf der Fotografie zu sehenden Ordner enthielten zahlreiche Dokumente, u. a. auch Ego-Dokumente wie Briefe von Fischer an seine Frau. Sie bildeten eine wichtige Grundlage für die kritische Aufarbeitung seiner Biografie, auf die eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und familienbiografische Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln folgte.

## 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 angesichts unausweichlichen menschlichen Fehlverhaltens evident. Diesem Verständnis folgend ist es umso wichtiger, Täterschaft im Geschichtsunterricht zu thematisieren.

Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

- Was und wie können Schülerinnen und Schüler über die Shoah durch die Thematisierung individueller NS-Täterschaft historisch lernen?

- Welchen Beitrag kann die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln im Geschichtsunterricht zur Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen und zur Subjektorientierung leisten?

## Täter und Täterinnen und ihr Handeln

Die Biografien der sechs ausgewählten Täter und Täterinnen sind im Unterschied zu den Niederlanden im deutschsprachigen Raum eher unbekannt. Ausgangspunkt war die Biografie Franz Fischers, einem aus kleinbürgerlichen Verhältnissen stammenden Täter der Shoah. Außer ihm wurde das Täterhandeln folgender Akteure und Akteurinnen erforscht: des in Den Haag tätigen Wilhelm Harster, Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes (BdS), Wilhelm Zoepfs, Leiter des «*Judenreferats*» IV B 4 beim BdS und unmittelbarer Vorgesetzter Franz Fischers, Gertrud Slottkes, Polizeiangestellte im «*Judenreferat*» IV B 4 beim BdS, und Ferdinand aus der Füntens, Leiter der «*Zentralstelle für jüdische Auswanderung*» (ZJA) in Amsterdam.

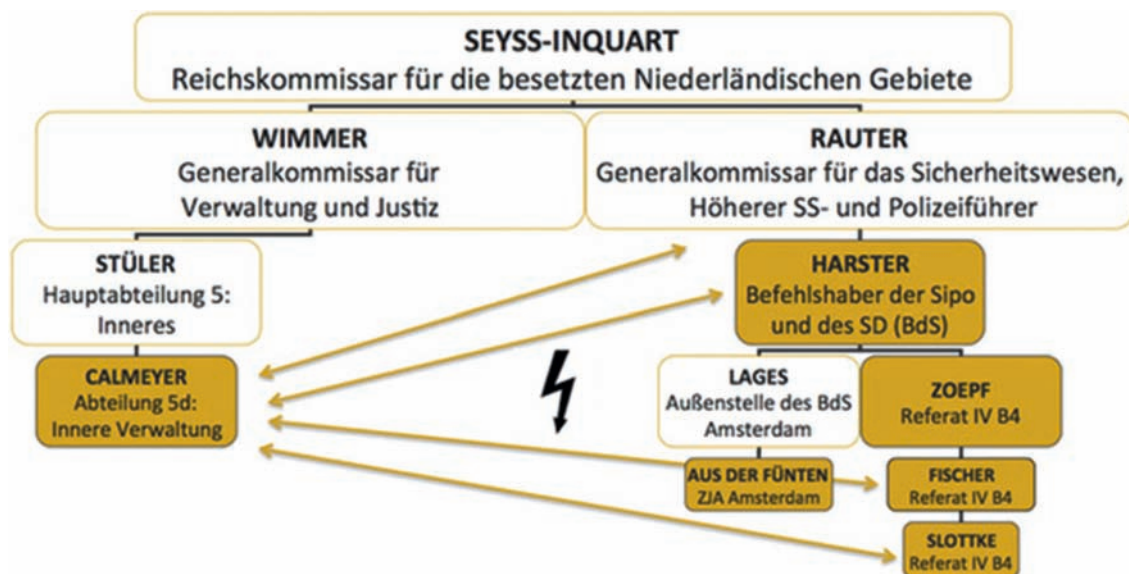


Abbildung 2: Gegenspieler im Reichskommissariat der besetzten Niederlande.

Diese fünf Täter bzw. Täterinnen 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, der als Mitarbeiter im Reichskommissariat ebenfalls im selben Handlungskontext agierte und als Täter bezeichnet werden muss, sich aber durch die Nutzung seines Entscheidungs- und Handlungsspielraums zum Gegenspieler der vier anderen Täter und der Täterin entwickelte und im Jahr 1992 von Yad Vashem als «*Gerechter unter den Völkern*» anerkannt wurde.

## Konzeption und Ziele des Unterrichtsmodells

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten im Sinne einer historischen Fallanalyse und mittels eines biografischen Zugangs selbstständig das Profil eines Täters oder der Täterin anhand von sechs Materialpaketen. Um die Frage nach dem Täterhandeln sowie den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen beantworten zu können, erstellen sie ein Täterprofil. Dazu verschaffen sie sich zunächst einen Überblick über das Materialpaket und die darin befindlichen Quellengattungen. In einer intensiven Arbeitsphase re-konstruieren sie die Vergangenheit mittels der Quellen. Das zu erstellende Täterprofil dient den Schülerinnen und Schülern dazu, ihre zu erarbeitenden historischen Narrationen zu strukturieren und die sechs Tätergeschichten später zu vergleichen. Es soll sie dabei unterstützen, die Tätergeschichten sinnbildend zu erzählen.

Im Prozess des historischen Lernens wird aus dem ungesicherten Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Wissen. Die gewonnenen Erkenntnisse präsentieren diese in Form mündlicher historischer Narrationen. Nach der Präsentation der Täterprofile der vier ausgewählten Täter bzw. der Täterin durch die einzelnen Gruppen vergleichen und beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Arten der Täterschaft und die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Täter bzw. der Täterin. In der darauffolgenden Diskussion

werden, ausgehend von dem vertieften Einblick in die historischen Täterprofile, gegenwärtige Entscheidungs- und Handlungsspielräume ausgelotet und eine selbstreflexive Auseinandersetzung anhand der Frage «*Wie verhalte ich mich heute?*» angestoßen.

Die Zusammenstellung der Materialpakete ist durch das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien in Yad Vashem geprägt: 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 deren Auswirkungen auf die individuelle Persönlichkeit der Täter und der Täterin von Interesse. Bei der Untersuchung der individuellen Täterdispositionen werden insbesondere die Entscheidungs- und Handlungsspielräume mit ihren Ambivalenzen, Inkonsistenzen und Grauzonen betrachtet, um so die zumeist schwerwiegenden Folgen einzelner Entscheidungen für den weiteren Verlauf der Geschichte 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 Schülerinnen und Schüler 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 die Schülerinnen und Schüler, vergleichbar zur Arbeit von Historikerinnen und Historikern, 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 folgender Forderung von Theodor W. Adorno:

«*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>1</sup>

Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler persönliche, kollektive sowie situative Faktoren und institutionelle Rahmenbedingungen analysieren. Ausgehend von der Wahrnehmung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume der ausgewählten Täter und der Täterin 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. Das Erkennen von Mechanismen sowie Entscheidungs- und Handlungsspielräumen innerhalb der nationalsozialistischen Gesellschaft einerseits und der gegenwärtigen Gesellschaft andererseits schafft einen individuellen Bezug der Schülerinnen und Schüler zur Thematik und fördert die Reflexion.

## Kompetenzorientierung

Die Konzeption des Unterrichtsmodells ist als Durchgang durch das FUER-Modell zu verstehen. Das Kompetenz-Strukturmodell

historischen Denkens der FUER-Gruppe<sup>2</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 fördert das hier skizzierte Unterrichtsmodell die Entwicklung historischer Fragekompetenz dadurch, dass Schülerinnen und Schüler eigene historische Fragen anhand einer Zitatauswahl und eines Fragebogens zu ihrem Vorwissen formulieren. Die Entwicklung historischer Methodenkompetenz wird möglich, da Schülerinnen und Schüler aus den Quellenkonvoluten in den Materialpaketen passende Quellen zur Beantwortung auswählen, Täterhandeln anhand von Quellen rekonstruieren und Täterprofile als Grundgerüst für ihre Narrationen erstellen. Die Entwicklung historischer Orientierungskompetenz wird dadurch gefördert, dass die Schülerinnen und Schüler infolge intensiver Quellenarbeit ihr Geschichtsbewusstsein re-organisieren, z. B. in Bezug auf die Frage des Befehlsgehorsams und der Entscheidungs- und Handlungsspielräume historischer Akteurinnen und Akteure. 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 Schülerinnen und Schüler ihr teilweise bestehendes Vorwissen hinsichtlich der Wahllosigkeit der Täterinnen und Täter, korrigieren ihre Vorstellung vom «*Befehlsnotstand*» und entlarven diesen als Entschuldungsfigur der Täterinnen und Täter. Gegenwärtige Handlungsdispositionen, die die Auseinandersetzung mit der Frage «*Wie verhalte ich mich heute?*» offenbaren, beziehen sie auf historische Erfahrungen und erweitern so ihr Handlungsrepertoire. Auch die Entwicklung historischer Sachkompetenz wird durch das

<sup>1</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.

<sup>2</sup> Vgl. KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007.

Unterrichtsmodell gefördert. Denn bei der Auswahl der Quellen aus den Materialpaketen zeigen die Schülerinnen und Schüler einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Gattungen. Darüber hinaus wird durch das Erzählen der in den größeren historischen Kontext eingebundenen individuellen Tätergeschichten die narrative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gestärkt und das Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichte geschärft.

## Subjektorientierung

Adornos Forderung nach der «Wendung auf das Subjekt»<sup>3</sup> bezieht sich sowohl auf die Täterinnen und Täter als historische Subjekte als auch auf die Schülerinnen und Schüler 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, 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>4</sup>*

In Bezug auf das konzipierte Unterrichtsmodell bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler anhand von Fallanalysen erschließen, wie Menschen zu Tätern oder Täterinnen wurden und wie Einzelne versuchten, dem Täterhandeln zu entgehen oder entsprechende Handlungen zu vermeiden. Durch die Analyse und den Vergleich der Täterschaften werden die Entscheidungs- und Handlungsoptionen der Einzelnen und deren positive wie negative Nutzung sichtbar. Dadurch, dass die verschiedenen Täter und Täterinnen eigenverantwortlich in unterschiedliche Richtungen entschieden und handelten, können die Schülerinnen und

Schüler erkennen, dass es Alternativen zu nationalsozialistischen Verbrechen gab und diese – zumindest partiell – vermeidbar waren.

Durch die Auseinandersetzung mit individueller Täterschaft entdecken die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite, wie NS-Verbrecher und -Verbrecherinnen mit Hilfe des im Nationalsozialismus neu definierten normativen Referenzrahmens 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 Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite aber auch die Normstabilität Einzelner innerhalb der «Volksgemeinschaft», die für die Ausgegrenzten bzw. Diskriminierten lebensretend war. Am Beispiel Harsters, Zoepfs, Slottkes, aus der Füntens und Fischers lernen sie die fehlende Normstabilität einzelner NS-Täter bzw. -Täterinnen kennen. Hierzu erschließen sie deren moralisch-ideologische Dispositionen, indem sie die jeweilige Ausprägung des Antisemitismus und die Identifizierung dieser Täterinnen und Täter mit dem NS-Staat untersuchen. Im Unterschied dazu können sie am Beispiel Calmeyers dessen Normstabilität erkennen, indem dieser gefälschte Abstammungsnachweise anerkannte. Sie lernen einen Menschen aus der Reihe der Täter und Täterinnen kennen, der zwar durch negative Abstammungsbescheide am mörderischen NS-System mitwirkte, jedoch gleichzeitig als Mitarbeiter des Reichskommissariats in den besetzten Niederlanden und als Mitglied der nationalsozialistischen «Volksgemeinschaft» Wahl- und Handlungsmöglichkeiten zugunsten von Juden und Jüdinnen sah und nutzte.

Beim historischen Lernen stehen die Schülerinnen und Schüler 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*

<sup>3</sup> ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», S. 90.

<sup>4</sup> JELITZKI Jana, WETZEL Mirko, *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten*, Berlin: Metropol, 2010, S. 213.

*und Sinnbildungen und auf intersubjektive Kommunikation, auf Diskurs und Aushandeln ausgerichtet.»<sup>5</sup>*

Die im präsentierten Unterrichtsmodell verankerte Subjektorientierung in Bezug auf die Lernenden und Lehrenden ermöglicht Identitätsreflexion und Identitätsbildung. Das Paradoxon zwischen der Thematisierung historischen Unrechts anhand individuellen NS-Täterhandelns einerseits und daraus resultierender positiver Identitätsbildung andererseits wird aufgelöst, indem die Schülerinnen und

Schüler mit Calmeyer einen Menschen kennenlernen, der seine individuelle Entscheidungs- und Handlungsfreiheit erkannte und positiv nutzte. Calmeyers Verhalten verdeutlicht den Lernenden die Grenzen, aber eben auch die Möglichkeiten, innerhalb historischer Situationen zu agieren. Auf diese Weise gelingt es ihnen, die Wirksamkeit und den Prozesscharakter menschlichen Handelns zu erkennen. Dadurch können sie motiviert werden, eine eigenverantwortliche Haltung zu finden und sich in gesellschaftlichen Prozessen selbst- und verantwortungsbewusst zu positionieren und sich an ihnen gegebenenfalls zu beteiligen. Für die Lehrenden ermöglicht die Subjektorientierung darüber hinaus einen offenen, aufrichtigen und selbstbewussten Dialog mit den Schülerinnen und Schülern, der an das eigene Familiennarrativ anknüpft.

<sup>5</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.

## 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 Lehrerbildung in Paderborn tätig. Im Rahmen ihrer Dissertation entwickelte sie ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah durch die Auseinandersetzung mit individuellem Täterhandeln.

Kontakt: [eva.lettermann@web.de](mailto:eva.lettermann@web.de)

## Zusammenfassung

Als Beitrag zur aktuellen NS-Täterforschung fokussiert der Beitrag individuelles Täterhandeln in der Shoah. Die Frage, wie es angemessen im Geschichtsunterricht thematisiert werden kann, wird anhand eines Unterrichtsmodells beantwortet, das exemplarisch veranschaulicht, wie eine verbrecherische Ideologie im Entscheiden und Handeln verschiedener Menschen zum Tragen bzw. an ihre Grenze kommt. Eingangs werden leitende Forschungsfragen und die ausgewählten Täterinnen und Täter kurz vorgestellt. Anschließend werden neben der Konzeption und den Zielen des Unterrichtsmodells die Umsetzung der Kompetenz- und Subjektorientierung skizziert.

## Keywords

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