

# Deutsche Geschichte für junge Leser?

Geschichtsbilder und Sympathielenkung in einem neurechten Jugendsachbuch

Auf dem deutschen Buchmarkt gibt es eine Vielzahl von Jugendsachbüchern zur deutschen Geschichte. Eines der erfolgreichsten der letzten Jahre ist Karlheinz Weißmanns *Deutsche Geschichte für junge Leser* (2015). Dass sich dieses Geschichtsbuch für Kinder und Jugendliche großer Beliebtheit erfreut, bescheinigt nicht bloß der Umstand, dass die erste Auflage bereits kurz nach Erscheinen vergriffen war, sondern auch, dass das Buch über mehrere Monate verschiedene einschlägige Bestsellerlisten des größten Online-Versandhändlers anführte. Doch dieses Buch ist alles andere als ein harmloses Geschichtsbuch für Heranwachsende, und der Autor ist nicht bloß ein in die Jahre gekommener Geschichtslehrer: Weißmann ist eine Schlüsselfigur der Neuen Rechten und das Buch ist ganz im Sinne der völkisch-nationalen Ideologie verfasst (Renner 2015/16, S. 307).

Es ist Anliegen dieses Unterrichtsentwurfs, Schüler:innen der Sekundarstufe II für antidemokratische und manipulative Tendenzen in historischen Darstellungen zu sensibilisieren. Konkret geht es darum, die spezifische Perspektivität von schriftlichen Geschichtsdarstellungen anhand erzähl- und geschichtstheoretischer Kategorien sichtbar werden zu lassen. Dies erfolgt anhand eines Vergleichs von Weißmanns *Deutsche Geschichte für junge Leser* mit dem Jugendsachbuch *Deutsche Geschichte* (2003) von Manfred Mai.

## Die Neue Rechte und ihr Geschichtsbild

Die Neue Rechte ist eine intellektuelle Strömung der extremen Rechten, die sich zwar formal vom Nationalsozialismus und Neonazismus abgrenzt, aber mit diesen viele ideologische wie auch personelle Überschneidungen aufweist. Diese Strömung stellt sich in die Tradition von antiliberalen und antidemokratischen Akteuren der 1920er- und 30er-Jahre, die unter dem Begriff der „Konservativen Revolution“ zusammengefasst werden. Strategisch zeichnet sich die Neue Rechte vor allem dadurch aus, dass es ihr zunächst nicht um parlamentarisch-politische Erfolge geht, sondern um die Durchsetzung der kulturellen Dominanz im vorpolitischen Raum (Salzborn 2017, S. 35 ff.).

In diesem Sinne stellen die Deutungskämpfe um die Geschichte ein wesentliches Agitationsfeld der Neuen Rechten dar. Dies begründet sich auch durch die identitätsstiftende Funktion der Erinnerung und den Umstand, dass die bundesdeutsche Erinnerungskultur von den Rechten als hinderlich für die nationale Größe und das kollektive „Selbstbewusstsein“ verstanden wird. Die Glorifizierung und Indienstnahme der Vergangenheit zur Durchsetzung autoritärer Ziele ist ein Wesensmerkmal rechter Politik. Dabei wird nostalgisch auf eine verklärte und idealisierte Vergangenheit zurückgeblickt, in der sich die Sehnsucht nach nationaler Identität und Gemeinschaft zu erfüllen scheint. Das neurechte Geschichtsbild zeichnet sich durch eine stark monoperspektivisch personalisierende und auf die Identifikation mit der deutschen „glorreichen“ Nationalgeschichte ausgerichtete Erzählung aus. Die Gewaltgeschichte des Nationalsozialismus wird

dabei zwar nicht per se geleugnet, ihre Bedeutung für die bundesrepublikanische Gegenwart jedoch systematisch relativiert. Je nach strategischer Ausrichtung werden die Deutschen als Helden oder Opfer stilisiert, der Verlauf der Geschichte als Aufstiegs- oder Abstiegsnarrativ erzählt.

Neurechte Autor:innen, wie etwa Karlheinz Weißmann, gehen in ihrem Umgang mit Geschichte oft vorsichtig und strategisch vor. Zum einen, um strafrechtlicher Verfolgung zu entgehen, zum anderen um sich als an den Mehrheitsdiskurs anschlussfähig zu präsentieren. Dies hat jedoch zur Folge, dass die Intentionalität und der ideologische Gehalt der Aussagen oft nicht unmittelbar zugänglich sind.

## Theoretische Überlegungen

Wie lassen sich aber die ideologisch-perspektivischen Prägungen solcher Texte für Schüler:innen sichtbar machen? Für schriftliche Darstellungen kann dies durch eine Kombination aus Textanalyse und Ideologiekritik erfolgen, die nicht allein für die Auseinandersetzung mit rechter Geschichtsschreibung geeignet ist, sondern auch im Sinne einer „Hermeneutik des Verdachts“ (Ricoeur) auf andere Gegenstände – sogar den Unterricht selbst – angewandt werden kann. Vielversprechend erscheint es dabei, schriftliche Darstellungen zunächst nach ihren Sympathielenkungen zu untersuchen und sich anschließend anhand dieser Rezeptionssteuerung mit der Autor:innenintention und dem ideologischen Gehalt des Textes zu befassen. Sympathielenkung ist zwar zunächst ein konventionelles Mittel des Erzählens, kann aber, da es ein hohes Maß

**ZIELGRUPPE:** Sekundarstufe II

**KOMPETENZEN:** Analysekompetenz, Dekonstruktionskompetenz

**ZEITBEDARF:** 2–4 Unterrichtsstunden

**DOWNLOADS** AB1–2



**netzwerk  
10lernen**

**zur Vollversion**



Abb.: Leipziger Buchmesse 2016: Hier wurde am Stand des rechten Verlags „Junge Freiheit“ auch das Buch von Karlheinz Weißmann beworben.

an Identifikation mit den Akteur:innen fördert – auch als Instrument politisch-ideologischer Manipulation fungieren.

Sympathie lenkung bedarf in der Regel zunächst der Konstruktion eines (Kollektiv-)Subjekts, welches Fluchtpunkt der Sympathie oder Antipathie ist. Dieses Subjekt muss von anderen Akteur:innen abgegrenzt werden. Hier können Prozesse der textuellen Alterisierung angesiedelt sein, also die konstruierte Differenzierung zwischen dem „wir“ und den vermeidlich grundverschiedenen „anderen“. Ob ein:e Leser:in für bestimmte Personen und Personengruppen Sympathie, Antipathie oder Apathie empfindet, hängt zwar von verschiedenen – auch individuellen – Faktoren ab. Dennoch lassen sich idealtypische sprachliche Techniken und erzählerische Strategien der Sympathie lenkung ausmachen: Ein Mittel der direkten Beeinflussung ist etwa der Erzählerkommentar, also die explizite Wertung einer Person oder Personengruppe durch den Erzähler (Barthel 2008, S. 75 f.).

Aber auch auf inhaltlicher Ebene können Verfasser:innen den Figuren sympathie lenkende Merkmale oder Handlungen zuschreiben (Genette 2010, S. 269): etwa durch das Anführen von Rechtfertigungsgründen oder Entlastungsargumenten. Schließlich können auch formale Erzähltechniken wie die Wiedergabe von Gedanken oder

Einblicke in die Gefühlswelten von Figuren (Fokalisierungstechniken) Auswirkungen auf die Rezeptionsprozesse der Leser:innen haben.

### Didaktische Überlegungen

In der schulischen Praxis kann es nicht darum gehen, all diese theoretischen Inhalte vermitteln zu wollen. Vielmehr sollten anhand einiger ausgewählter Aspekte die Mechanismen und Techniken der Sympathie lenkung dargestellt und von ihrer Logik her verstanden werden. Dies ist vor allem von Bedeutung, da das Geschichtsbewusstsein im besonderen Maße emotional geprägt ist. Diese Emotionalität, die sich in Sympathie bzw. Antipathie für historische Gruppen und Personen manifestiert, ist wesentlich für die eigene Identitätsbildung (Pandel 2017, S. 148). Durch das Identifizieren von Techniken der Rezeptions lenkung kann die nötige Distanz hergestellt werden, um subtile Wertungen und Aussagen zu erkennen und nicht voreiligen Werturteilen zu verfallen.

Um die Intention der Autor:innen zu verstehen, kann zusätzlich der ideologische Hintergrund der Verfasser:innen kritisch besprochen werden. Die Lernenden sollen auf diese Weise befähigt werden, Sympathie lenkungen zu erkennen, in den

ideologisch-perspektivischen Horizont des Autors einzuordnen und so dazu angeregt werden, das Zusammenspiel von Erzähltechniken, sprachlichen Mitteln und Ideologie im Feld historischer Darstellungstexte zu erfassen (Bergmann 2007, S. 141).

Aus didaktischer Sicht ist auch der Gegenstand selbst von Bedeutung. Die Neue Rechte und ihre Geschichtsbilder wirken mit dem Erstarken der AfD

#### D Differenzierung auf den Punkt gebracht

##### Aspekte der Heterogenität:

unterstützende Aufgaben

##### Methode:

durch die Lehrkraft vorgegebene Tabellen als Organisations- und Strukturierungshilfe

##### Praxistipp:

Für die Aufgaben 2 und 3 bietet sich eine Bearbeitung in Tabellenform an. Die Lehrkraft kann eine tabellarische Vorlage bereitstellen, die bereits erste Lösungsbeispiele beinhaltet. Auch für die Aufgaben 3 und 4 kommt eine tabellarische Aufgabebearbeitung infrage, indem die Elemente des neurechten Weltbilds in eine Spalte geschrieben und die korrespondierenden Aussagen in die zweite Spalte eingetragen werden.



**Aufgabe 1:** Während Weißmann im Grunde nur drei Akteursgruppen erwähnt („Juden“ bzw. „jüdische Mitbürger“; „Deutsche“ bzw. „Bevölkerung“; „Hitler“, „Hitlers Regierung“ und „nationalsozialistische Führung“), führt Mai deutlich mehr Personen/Personengruppen auf. Dieser Befund spiegelt sich auch darin wider, welche Akteure die Autoren für die Verbrechen an den jüdischen Mitmenschen verantwortlich machen: Bei Weißmann ist die Verantwortung klar bei „Hitler“ und der „nationalsozialistischen Führung“ zu sehen, während Mai zudem die Taten der SS und SA, der Gestapo, der Wehrmachtssoldaten und die Verstrickung der Verwaltungsbeamten darlegt.

**Aufgaben 2 und 3:** Weißmann beschränkt sich darauf, die Gedanken und Gefühle der deutschen nicht-jüdischen Bevölkerung wiederzugeben. Mai erzählt weit weniger aus der Perspektive der Akteure und nimmt zumindest an einigen Stellen die Sichtweise der Jüdinnen und Juden ein. Weißmann konstruiert sehr gezielt eine unwissende Zivilbevölkerung (diese hätte von den KZs nur gewusst, dass sie „irgendwo im Osten“ lagen; die „Endlösung der Judenfrage“ sei „in aller Heimlichkeit“ vollzogen worden). Mai stellt hingegen fest, dass viele Verbrechen „vor den Augen der Öffentlichkeit“ begangen wurden. Er wirft die Frage des Wissens der nicht-jüdischen Deut-

schen explizit auf und versucht sich an einer differenzierten, jedoch nicht apologetischen Antwort. Im Auszug von Weißmann werden die „Deutschen“ als passive Zuschauer beschrieben, die keinesfalls mit den Verbrechen an den Jüdinnen und Juden sympathisierten. Exkulpierend führt er den Rückgang der Arbeitslosigkeit, das Beenden der „chaotischen Situation beim Untergang der Weimarer Republik“ und die steigende Lebensqualität als Gründe dafür an, dass Hitlers Regierung sich größter Zustimmung erfreute. Später wird die Untätigkeit der „Deutschen“ mit ihrer Angst „um das eigene Leben und das Leben der Angehörigen“, später mit der Angst „vor einer Niederlage und der Rache der Sieger“ gerechtfertigt.

**Aufgaben 4 und 5:** Die Exkulpation der deutschen nicht-jüdischen Zivilbevölkerung von den nationalsozialistischen Verbrechen und die Externalisierung der Schuld auf eine kleine Führungselite ist die vornehmliche Intention hinter Weißmanns Ausführungen. Damit verbunden ist die Revitalisierung eines deutschen Nationalstolzes und der Ausschluss von Menschen, die nicht „Erben“ dieser „stolzen Überlieferung sind“ (M4). Diese Vorstellung eines exklusiven Kollektivs spiegelt sich auch in dem Konzept des Ethnopluralismus und damit der Ungleichheitsideologie der Neuen Rechten wider (M3).

längst auch über ihre eigenen Kreise hinaus. Ihre Ideen und Konzepte diffundieren in weite Teile der Gesellschaft. Wissen um deren Ideologie und Strategien können zwar nicht als „Allheilmittel“ gelten, jedoch bei Schüler:innen ein Bewusstsein für antidemokratische Tendenzen fördern. Curricular lässt sich der Unterrichtsentwurf in den Themenfeldern Geschichtskultur, Erinnerungs- bzw. Geschichtspolitik verorten oder in einer Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus als gegenwartsbezogener Exkurs unterbringen.

### Unterrichtsdramaturgie

Als Einstieg könnte ein aktuelles Beispiel rechter Geschichtspolitik (z. B. Wahlplakate, Reden etc.) dienen. Dabei sollte im Plenum diskutiert werden, warum Geschichte für die Rechte ein so wichtiges Agitationsfeld darstellt und im Anschluss an die Vorstellung des Buches *Deutsche Geschichte für junge Leser* gefragt werden, warum die Neue Rechte – in Person von Weißmann – ein Jugendsachbuch veröffentlicht. Die Lehrkraft verweist darauf, dass gerade die Neue Rechte ihre Absichten nicht offen preisgibt, sondern über subtile Mittel – wie die Sympathienlenkung – die Meinung der Lesenden zu beeinflussen sucht. Die Aufgaben können in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet werden.

Während es in **Aufgabe 1** primär um die Identifikation der verschiedenen Akteure in den Textauszügen **M 1** und **M 2** geht, wird in **Aufgabe 2 und 3** die Sympathienlenkung der Texte analysiert. Dies erfolgt in einer vergleichenden Analyse mit dem dezidiert nicht-rechten Jugendsachbuch von Mai (**M 2**), um so die Differenzen der beiden Texte deutlich werden zu lassen.

Nach Bearbeitung der **Aufgaben 1-3** sollten die Ergebnisse zunächst besprochen werden, bevor die nächste Aufgabe begonnen wird. Die Ergebnisse können in synoptischen Darstellungen festgehalten werden. Alternativ könnten die Lernenden **M 1** und **M 2** auch ohne weitere Vorinformationen zu den Autoren untersuchen. Auf die Analyse und den Vergleich der Texte folgend könnte gefragt werden, welche politischen Intentionen die Autoren verfolgen. Die ideologische Kontextualisierung erfolgt dann im Nachhinein und müsste ausführlich diskutiert werden.

In **Aufgabe 4** sollen die Schüler:innen anhand eines wissenschaftlichen Auszugs (**M 3**) die wichtigsten Elemente neurechter Ideologie herausarbeiten. Die Ergebnisse dieser Aufgabe sind gemeinsam zu besprechen, um mögliche Begriffs- und Verständnisprobleme auszuräumen. **Aufgabe 5** zielt schließlich auf die Einordnung der Sympathienlenkung vor den Intentionen

und Ideologie Weißmanns ab. Dies erfolgt anhand der in **Aufgabe 4** erarbeiteten Ideologeme sowie expliziteren Ausführungen Weißmanns (**M 4**). Diese Aufgabe ist äußerst anspruchsvoll und bedarf daher einer engen Begleitung durch die Lehrkraft. Im Anschluss an eine gemeinsame Ergebnissicherung kann die Ausgangsfrage – warum die Neue Rechte gerade ein Jugendbuch veröffentlicht – erörtert sowie um die Frage ergänzt werden, welche Folgen es hat, wenn sich rechte Geschichtsdeutungen bereits erfolgreich auf dem Jugendbuchmarkt etablieren.

### Literatur

- Barthel, Verena: Empathie, Mitleid, Sympathie, Berlin 2008.
- Bergmann, Klaus: Ideologiekritik, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts 2007, S. 137 – 151.
- Genette, Gérard: Die Erzählung, Paderborn 2010.
- Mai, Manfred: Deutsche Geschichte, Weinheim 2003.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2017.
- Renner, Christoph: Der Geschichtsrevisionismus der Neuen Rechten. Eine Fallstudie zur „Deutschen Geschichte für junge Leser“ von Karlheinz Weißmann, in: Pfahl-Traughber, Armin (Hg.): Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismusforschung, Brühl 2015/16, S. 266 – 311.
- Salzborn, Samuel: Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten, Weinheim 2017.
- Weißmann, Karlheinz: Deutsche Geschichte für junge Leser, Berlin 2015.

**M1 Karlheinz Weißmann *Deutsche Geschichte für junge Leser* – Auszug**

Das Jugendsachbuch „*Deutsche Geschichte für junge Leser*“ wurde 2015 im „*Junge Freiheit*“-Verlag herausgegeben, welcher der extremen Rechten zugeordnet ist. Der Autor, Karlheinz Weißmann, war lange Geschichtslehrer an einem Gymnasium und ist einer der führenden Akteure der Neuen Rechten in Deutschland, einer rechten Bewegung, die sich durch ihren intellektuellen Anspruch und eine strategische Distanzierung zu Neonazis auszeichnet.

[...] Die Juden wurden zurückgesetzt, man raubte ihnen ihre Rechte und machte sie zu Bürgern zweiter Klasse, aber selbst unter ihnen dachten nur wenige daran, das Land zu verlassen. Manche Juden, die 1933 geflohen waren, kehrten im Lauf der Zeit wieder zurück, viele versuchten sogar, Hitler klarzumachen, dass auch ein Jude ein guter Deutscher sein könne. Natürlich ohne Erfolg. [...] Bei den Angriffen während der sogenannten »Reichskristallnacht« hatte die Bevölkerung zwar nur selten mitgemacht, meistens betroffen beiseite gestanden, aber aktive Unterstützung für die Juden war eine große Ausnahme.

Unter den übrigen Deutschen herrschte Zustimmung zu Hitlers Regierung vor. [...] Die meisten sahen nur, dass es Hitler gelang, die Arbeitslosigkeit zu beseitigen und die chaotische Situation beim Untergang der Weimarer Republik zu beenden. Schließlich hatte man wieder einen Beruf, die Jungen bekamen Ausbildungsplätze, Brot und Butter standen auf dem Tisch, es wurden neue Häuser und Wohnungen, »kreuzungsfreie Nurautostraßen« - die Autobahnen - errichtet, Kanäle und andere Verkehrswege ausgebaut. Wer sich in die »Volksgemeinschaft«, wie man damals sagte, eingliederte, durfte zufrieden sein. Mancher konnte zum ersten Mal bezahlten Urlaub nehmen und eine Ferienreise machen, sparte auf einen Fotoapparat oder einen der neumodischen Kühlschränke. [...]

Die Angst um das eigene und das Leben von Angehörigen, die wachsende Zahl der Gefallenen und der Bombentoten, die scharfe Verfolgung jedes Mannes und jeder Frau, die sich kritisch über Hitler und den Nationalsozialismus äußerten, die schlechter werdende Versorgung mit Nahrungsmitteln, Wohnraum und Medikamenten, die wachsende Angst vor einer Niederlage und der Rache der Sieger erklärt viel davon, warum die wenigsten Menschen damals Interesse für die Frage hatten, was mit ihren jüdischen Mitbürgern geschah. Seit Kriegsbeginn hatte die nationalsozialistische Führung angefangen, die Behandlung der Juden in Deutschland, dann auch in den von Deutschland besetzten Gebieten immer weiter zu verschärfen. Sie wurden jetzt nicht mehr nur zurückgesetzt und schlechter gestellt oder zur Auswanderung genötigt, sie mussten vielmehr ihre letzten Vermögenswerte abgeben, standen unter dauernder Kontrolle wie Verbrecher und wurden mit einem gelben Stern auf ihrer Kleidung markiert. Hinter den deutschen Linien an der Ostfront kam es zu Massenerschießungen, und gleichzeitig begann die Verschleppung von Juden aus dem ganzen Machtbereich Hitlers. Die Juden wurden dabei in spezielle Konzentrationslager gebracht, von denen die meisten Deutschen nur wussten, dass sie irgendwo »im Osten« lagen. Weder Hitler noch seine engere Umgebung trauten sich, offen zu sagen oder zu zeigen, was sie da eigentlich planten und taten. Denn man hatte immer wieder die Erfahrung gemacht, dass die Deutschen (oder andere Europäer) sich zwar nicht schützend vor die Juden stellten, dass sie aber auch keine Sympathie dafür zeigten, wenn Juden öffentlich gedemütigt, verletzt oder sogar getötet wurden. Also beschloss die nationalsozialistische Führung das, was die »Endlösung der Judenfrage« genannt wurde, in aller Heimlichkeit zu vollziehen. [...]

aus: Weißmann, Karlheinz: *Deutsche Geschichte für junge Leser*, Berlin 2015, S. 212 f., 227 f.

**M2 Manfred Mai *Deutsche Geschichte* – Auszug**

*Folgender Auszug aus dem Kapitel „Von Hitlers Rassenwahn zum Holocaust“ entstammt dem Jugendsachbuch „Deutsche Geschichte“. Autor ist der ehemalige Geschichtslehrer und Schriftsteller Manfred Mai. Das Buch erschien erstmals 1999 im Beltz-Verlag und wurde seitdem mehrfach aktualisiert.*

[...] Etwa 130000 Juden waren bereits ausgewandert, als am 9. November 1938 überall in Deutschland die Synagogen in Brand gesetzt wurden. In dieser so genannten »Reichskristallnacht« demolierten und plünderten SA- und SS-Männer jüdische Geschäfte und Häuser. 91 Juden wurden ermordet, etwa 30000 von der »Gestapo«, der Geheimen Staatspolizei, verhaftet und in Konzentrationslager verschleppt. Dort mussten sie schwer arbeiten, bekamen wenig zu essen und wurden brutal misshandelt. Die Folge war, dass viele an Erschöpfung starben.

Nach der »Reichskristallnacht« verließen noch einmal 80000 Juden das Land. Wer als deutscher Jude immer noch in seiner Heimat bleiben wollte, musste weitere Demütigungen hinnehmen, wurde aus dem Wirtschaftsleben ausgeschlossen und seines Eigentums beraubt. All das geschah keineswegs geheim, sondern vor den Augen der Öffentlichkeit. [...] Nach dem Überfall auf Polen und dem Beginn des Zweiten Weltkriegs begann die von Hitler immer wieder angekündigte »Vernichtung der jüdischen Rasse in Europa«, der »Holocaust«. Anfangs wurden die polnischen Juden noch in Gettos gepfercht, aber schon bald begannen die Einsatztruppen der SS mit Massenerschießungen. Auch im Russlandfeldzug folgten diese Mordkommandos den Soldaten der Wehrmacht und töteten die in den eroberten Gebieten lebenden Juden. Aber Massenerschießungen waren den Verantwortlichen bald nicht mehr effektiv genug. Darum trafen sich am 20. Januar 1942 hohe Verwaltungsbeamte und SS-Führer in Berlin, um geeignete Maßnahmen für das zu beschließen, was man die »Endlösung der Judenfrage« nannte. Wer das Protokoll dieser »Wannsee-Konferenz« liest, hat nicht den Eindruck, als sei es da um Menschen gegangen. [...]

In der Weltgeschichte hat es zu allen Zeiten große Verbrechen gegeben. Aber die Errichtung von Todesfabriken, in denen Angehörige einer Religionsgemeinschaft systematisch umgebracht wurden, ist mit nichts zu vergleichen. Allein im Konzentrationslager Auschwitz wurden 5 000 bis 6 000 Menschen pro Tag vergast und verbrannt. Insgesamt wurden bis zum Kriegsende etwa 6 Millionen Juden ermordet. Viele jüdische Frauen und Männer wollten selbst dann noch nicht glauben, was da geschah, als sie vor den als Duschräumen getarnten Gaskammern standen. Es war unbegreiflich – und ist es bis heute geblieben.

Was aber haben die anderen, nichtjüdischen Menschen überall in Deutschland vom Holocaust gewusst? Das ist eine Frage, über die bis heute gestritten wird. Sicher ist, dass Hitler viele »willige Helfer« fand, sonst hätte die Maschinerie der Massenvernichtung nicht funktionieren können. Und sicher ist auch, dass niemandem in Deutschland verborgen bleiben konnte, wie die jüdischen Mitbürger, aber auch andere von den Nationalsozialisten Verfolgte wie Sinti und Roma oder Homosexuelle erst schikaniert, dann ausgegrenzt und schließlich »abgeholt« wurden. Jedermann wusste, dass es Konzentrationslager gab und dass Menschen, die dort eingesperrt wurden, nichts Gutes zu erwarten hatten. Viele wussten, dass in den Konzentrationslagern systematisch gemordet wurde, und manche haben das später auch zugegeben; andere müssen es gewusst haben, auch wenn sie es nicht zugeben wollten. [...]

aus: Mai, Manfred: *Deutsche Geschichte*, Weinheim 2003, S. 133-136.

**1. Benenne, welche Personen und Personengruppen in M1 und M2 genannt werden. Vergleiche, welche Personen und Personengruppen in den Texten jeweils für die Verbrechen an den Jüdinnen und Juden verantwortlich gemacht werden.**

**2. Untersuche die beiden Textauszüge nun genauer, indem du**

- markierst, an welchen Stellen die Autoren in M1 und M2 die Gedanken- und Gefühlswelten der Personen bzw. Personengruppen wiedergeben (z. B. Beschreibung von Ängsten oder Gedankengängen),
- vergleichst, wie die beiden Autoren in M1 und M2 die Frage, wie viel die deutsche nichtjüdische Bevölkerung von den Konzentrationslagern wusste, beantworten,
- benennst, an welchen Stellen in M1 die Handlungen der deutschen nichtjüdischen Zivilbevölkerung gerechtfertigt werden.

**3. Erörtere nun, welche Wirkung diese Stellen auf die Meinung der Leserinnen und Leser von „den Deutschen“**

# Die zusammenfassende Antwort auf die Frage „Wer war’s?“

## Imperialismus und Erster Weltkrieg in der Rückschau

Der vorliegende Unterrichtsentwurf ist besonders geeignet, um ihn am Ende der Einheit zum Imperialismus und Ersten Weltkrieg durchzuführen. Im Unterricht ist die Analyse eines Darstellungstextes zentral. Sie dient der Aktivierung des eigenen Wissens und der Reflexion dieses Wissens als ein auf der Grundlage sprachlicher Muster entstandenem Geschichtsbild.

In Darstellungstexten werden Sinnzusammenhänge schon aus formalen Gründen verdichtet dargestellt. Ganz besonders gilt das für (Kapitel-)Zusammenfassungen. Als Genre ist die Zusammenfassung im Geschichtsschulbuch wieder hochaktuell. Lernende sollen anhand des Operators „Fasse zusammen“ Sinn über Zeit bilden. Diese Sinnbildung wird eigens trainiert. Im aktuellen Schulbuch *Geschichte und Geschehen* (2021) für die Jahrgangsstufen 5./6. etwa sind der Zusammenfassung eigene Methodenseiten zum „Kompetenztraining“ gewidmet worden. Dass die Zusammenfassungen der Schüler:innen inhaltlich und formal dem Muster der im Schulbuch vorgegebenen Darstellungen folgen, ist naheliegend. Tatsächlich fordern die aktuellen Schulbücher dies sogar, wenn sie die Auswertung der Verfasser:innen zur Grundlage für die eigene Zusammenfassung machen (z. B. *Geschichte und Geschehen*, S. 32-33). Diese verdichteten Zusammenfassungen zu analysieren ist damit ein Schritt auf dem Weg zu einem eigenen

reflektierten Geschichtsbild. Um das den Verfasser:innentexten unterliegenden inhaltliche und formale Muster zu erfassen, ist zu prüfen, was bei einer zusammenfassenden Verdichtung übrig bleibt. Dies kann als besonders relevant (für das Geschichtsbild) gelten.

Sprachlich werden solche Verdichtungen etwa durch Passivkonstruktionen und Nominalisierungen vorgenommen. Abstrakte Nomen bieten sich noch eher an als konkrete Benennungen einzelner historischer Akteure. Allein aus generischer Notwendigkeit ist die sprachlich induzierte Abstraktion deshalb naheliegend. Die Wirkung, die sie entfaltet, hat Einfluss auf das Geschichtsverständnis. Sie begünstigt strukturgeschichtliche Darstellungen und verhindert tendenziell die Erzählung einer eher aktiven Personengeschichte. Insbesondere für die Darstellung von historisch problematischen Kapiteln, in denen Fragen nach Täterschaft und Verantwortung naheliegen, kann diese Variante der Darstellung problematisch sein.

### Didaktische Überlegungen

Ziel des hier vorgestellten Unterrichtsentwurfs ist es, die Schüler:innen durch die sprachliche Analyse einer zusammenfassenden Darstellung über den Zusammenhang von sprachlichen Mustern und dem daraus möglicherweise resultierenden Geschichtsverständnis reflektieren zu lassen und sie so für die (immer sprachlich gewählte) Darstellung von Geschichte zu sensibilisieren. Daran anschließend können Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen, nach potenzieller Legitimität und Bedingungen für eine struktur- oder personengeschichtliche Darstellung erörtert

werden. Als Untersuchungsmaterial bietet sich (neben zahlreichen anderen Beispielen) die Zusammenfassung des Schulbuchkapitels „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ im gymnasialen Schulbuch *Horizonte* an (M1).

### Unterrichtsdramaturgie

Folgendes Vorgehen ist denkbar und spiegelt sich auch in den Arbeitsaufträgen: Zunächst aktivieren die Lernenden in **Aufgabe 1** ihr im vorausgegangenen Unterricht erworbenes Wissen und erklären die historischen Zusammenhänge unter den drei leitenden Überschriften: 1. Beginn und Verlauf des Imperialismus, 2. Begründung und Legitimation des Imperialismus, 3. Auslöser und Folgen des Ersten Weltkriegs.

Sprachlich werden die Antworten durch den in Tabellenform vorgegebenen grammatischen Satzbau geleitet. Die Schüler:innen schreiben hier je mindestens einen Satz, bestehend aus Subjekt, Prädikat, Objekt/Adverbiale in die inhaltlich und grammatikalisch vorstrukturierten Zeilen und Spalten der Tabelle (**s. die Tabelle mit beispielhaftem Erwartungshorizont auf AB2**). An dieser Stelle dient die Stunde der Wiederholung und Sicherung des bereits Behandelten.

Anschließend lesen die Lernenden die Zusammenfassung aus dem Schulbuch (**Aufgabe 2**). In Einzelarbeit erschließen sie sich entweder den ganzen Text, oder sie widmen sich – in arbeitsteiliger Gruppenarbeit – je nur einem der drei Absätze. Sie identifizieren Satz für Satz Subjekt, Prädikat, Objekt/Adverbiale und ergänzen die eigenen Sätze um diese neuen aus dem Schulbuch extrahierten Wörter. Anhand von **Aufgabe 3** kann offensichtlich werden

**ZIELGRUPPE:** Sekundarstufe I

**KOMPETENZEN:** Analysekompetenz, Reflexionskompetenz

**ZEITBEDARF:** 2 Unterrichtsstunden

**DOWNLOADS** AB1-2





dass im Schüler:innen-Narrativ konkrete Personen aktiv handeln (Bsp.: Ein Attentäter erschießt Franz Ferdinand), während im Schulbuchtext Abstraktes Prozesse auslöst (Bsp.: Ein Attentat war Auslöser). In einem einzigen Fall nehmen auch im Schulbuch (zehn Millionen) Menschen eine Rolle als Subjekt ein; und zwar passiv – sie „werden zu Opfern“. So zeigt sich, dass Schüler:innen (ggf.) Personengeschichte verfasst haben, dass das Schulbuch strukturgeschichtlich arbeitet.

Ein Abgleich der eigenen Antworten mit den auf der Schulbuchlektüre beruhenden Antworten erfüllt einen doppelten Zweck: Zum Ersten ist dies eine Kontroll- und Ergänzungsmöglichkeit; zum Zweiten kann das Nebeneinander der Schüler:innen- und Schulbuchsätze genutzt werden, um das je eigene Geschichtsverständnis abzugleichen und in Hinblick auf die Frage zu untersuchen, wer die imperiale und kriegerische Geschichte maßgeblich (sprachlich aktiv) gestaltet hat, bzw. (sprachlich passiv) durch welche Strukturen sie gestaltet wurde. Je nach

Erzählform lautet die Antwort auf die Stundenfrage „Wer war’s?“ entweder „Personen, die die Geschichte beeinflussten“ oder „Niemand – es waren die Strukturen der Zeit“ (**Aufgabe 4**).

Im anschließenden – an Aufgabe 4 anknüpfenden – Auswertungsgespräch können sprachlich ausgedrückte Unterschiede zwischen Personen- und Strukturgeschichte aufgezeigt werden. Zwei Möglichkeiten sind denkbar. Entweder hat die einfache Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur der Tabelle die Schüler:innen eher aktive Satzkonstruktionen anlegen und so vermutlich eher Personengeschichte schreiben lassen, sodass eine Diskrepanz zum Schulbuchtext deutlich zutage treten sollte. In diesem Fall bietet sich eine Reflexion über die unterschiedliche Wirkung aktiver und passivischer, abstrakt nominalisierter Geschichtsschreibung direkt an. Oder die Antworten der Schüler:innen entsprechen in Abstraktion und Passivform den aus dem Schulbuch extrahierten Konstruktionen. In diesem Fall bietet es sich – im Anschluss an einen Vergleich mit einer (durch die Lehrkraft

**D Differenzierung auf den Punkt gebracht**

**Aspekte der Heterogenität:**

kognitive Verarbeitungsmodi: Wiederholung und Reflexion; Spracharbeit

**Methode:**

Sprachlich und formal angeleitete Analyse eines Darstellungstextes

**Praxistipp:**

Alle Aufgaben können je nach Lerngruppe in verschiedenen Sozialformen bearbeitet werden. Bei Aufgabe 1 können die Lernenden in Partner- oder Einzelarbeit Gelerntes in die Tabelle eintragen. Aufgabe 2 kann in Einzel- oder arbeitsteiliger Gruppenarbeit erfolgen. Für Aufgabe 3 bietet sich in Verknüpfung mit Aufgabe 4 die Think-Pair-Share-Methode an.

exemplarisch ergänzten) aktiven Satzkonstruktion – an, über den Einfluss der Schulbuchsprache auf das eigene Geschichtsverständnis zu reflektieren.

Anzeige



dive\_in KULTURSTIFTUNG DES BUNDES

Alexanderplatz

**MISSION 1929**  
**Freiheit unter Druck**

**Eine junge Journalistin in der Weimarer Republik will die Gefahren für die Demokratie aufdecken – doch sie braucht die Hilfe der Spielenden!**

## IMPERIALISMUS UND ERSTER WELTKRIEG IN DER RÜCKSCHAU

**M1 Imperialismus und Erster Weltkrieg – Zusammenfassung aus einem Schulbuch**

Der folgende Text stammt aus einem Geschichtsschulbuch. Er fasst das dort enthaltene Kapitel zum Thema „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ wie folgt zusammen:

- Obwohl bereits seit dem Zeitalter der Entdeckungen europäische Staaten in anderen Erdteilen Handelsstationen errichtet hatten und die neuen Gebiete zum Teil wirtschaftlich und militärisch kontrollierten, setzte erst im 19. Jahrhundert ein beschleunigter Wettlauf nach eigener Machtentfaltung in fremden Gebieten ein. Nationales Sendungsbewusstsein spielte hierbei ebenso eine entscheidende Rolle wie das Gefühl eigener kultureller, zivilisatorischer und technischer Überlegenheit.
- Zwar wurde die Weitergabe mancher Errungenschaften an die eroberten und kontrollierten Gebiete als Geschenk der überlegenen Zivilisation dargestellt, es dominierte aber meist das Interesse an wirtschaftlicher Ausbeutung der Kolonien und Unterdrückung der einheimischen Bevölkerung. Der Wettlauf um neue Gebiete führte zunehmend zu Spannungen zwischen den beteiligten Mächten. Neben den etablierten Kolonialmächten wie etwa Spanien, England und Frankreich traten auch Deutschland, Italien, Japan und die USA als junge Staaten in den Wettbewerb um Macht, Prestige sowie militärische und wirtschaftliche Vorteile ein. Die imperialistischen Bestrebungen der Großmächte und die daraus resultierenden Spannungen trugen einen wesentlichen Teil zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges bei. Die Kolonien spielten im Verlauf des Krieges nur eine untergeordnete Rolle.
- Ein Attentat und darauffolgende diplomatische Verwicklungen waren die Auslöser für die „Urkatastrophe“ des 20. Jahrhunderts. Der Krieg zeigte die Verwendung moderner technischer Kampfmittel und bezog die Zivilbevölkerung in ungeahntem Maße in das Kriegsgeschehen mit ein. Etwa zehn Millionen Menschen wurden zu Opfern des Krieges. Am Ende stand der Zerfall des alten europäischen Staatensystems und der Verlust einer ganzen Generation. Die Folgen des Krieges bestimmten die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen für Jahrzehnte.

aus: Baumgärtner, Ulrich/Döschler, Hans-Jürgen/Fieberg, Klaus (Hg.): Horizonte 3. Westermann, Braunschweig 2009, S. 70.

**1. Bevor du die Zusammenfassung M1 liest, erinnere dich zunächst an die wesentlichen Erklärungen für**

1. Beginn und Verlauf des Imperialismus,
2. Begründung und Legitimation des Imperialismus,
3. Auslöser und Folgen des Ersten Weltkrieges.

**Notiere dein Wissen jeweils kurz in der Tabelle (M2) unter dem Punkt „meine Antwort“.**

**2. Lies nun die Zusammenfassung (M1). Markiere in jedem Satz Subjekt, Prädikat, Objekt/Adverbiale mit unterschiedlichen Farben und trage sie in die passenden Zeilen und Spalten der Tabelle ein.**

**3. Untersuche zunächst die Subjekte und entscheide, welcher der Kategorien sie zuzuordnen sind:**

- a) Konkrete Subjekte (Dinge, die man sehen und berühren kann)
- b) Abstrakte Subjekte (Dinge, die man nur denken und empfinden kann).

**Markiere die Subjekte in der Tabelle entsprechend farblich.**

**4. Untersuche dann die Prädikate und entscheide auch hier, welcher der Kategorien sie zuzuordnen sind:**

- a) Prädikate, die Handlungen beschreiben
- b) Prädikate, die Prozesse beschreiben

**5. Vergleiche die im Schulbuchtext verwendeten Subjekte und Prädikate mit deinen eigenen. Welche Antwort auf die Stundenfrage „Wer war’s?“ legen deine Sätze nahe? Welche Antwort legen die Schulbuchsätze nahe? Überlege, welche Version du angemessener findest, und begründe deine Wahl.**