

didaktisches  
**FORUM**

**1. Einleitung.** „Es war ja nicht alles nur schrecklich.“ Bei dieser Einschätzung handelt es sich nicht, wie man vielleicht denken könnte, um einen relativierenden Einwand gegenüber nationalsozialistischen Verbrechen, sondern um eine rückblickende Bewertung der bisherigen Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Judenverfolgung im Schulunterricht durch eine Schülerin meines Leistungskurses Geschichte aus dem Jahr 2006.

Nationalsozialismus und Holocaust sind seit Jahren integraler Bestandteil nicht nur ihres Geschichtsunterrichts. Mit der Behandlung der Themen im Schulunterricht aber wird aus Sicht vieler Schülerinnen und Schüler eher schlecht als recht umgegangen: „Zu oberflächlich, zu emotional, zu oft, zu langweilig“, so lauteten die mal mehr, mal weniger eloquent formulierten, fast durchweg vernichtenden Urteile der Mitglieder eines Geschichtsleistungskurses am Kreisgymnasium Bargteheide (KGB)<sup>1</sup>, die wie nachfolgender Kommentar einer Schülerin eine thematische Übersättigung durch Unterricht und Medienkonsum anzeigen: „Die besondere Grausamkeit und das menschliche Leid zu zeigen, halte ich persönlich für nicht mehr zeitgemäß. Man sollte den Unterricht nicht zu einem erschütternden Erlebnis machen, sondern ihn informativ, abwechslungsreich und anschaulich gestalten.“

Der Schülerwunsch nach ‚fruchtigen‘, schülerorientierten Methoden und Anschaulichkeit ist somit unverkennbar. Die pädagogische Fachliteratur benennt den regionalgeschichtlich ausgerichteten Projektunterricht als eine mögliche Anregung für einen schülerorientierten Umgang mit der Materie. Jedoch konstatiert der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries: „Zwischen (Lippen)bekanntnissen zur historischen Projektarbeit und dem Alltag im Klassenzimmer besteht [aber] eine auffällige Kluft.“<sup>2</sup> Das mag dadurch begründet sein, dass viele der an exponierter Stelle vorgestellten ‚Hochglanzprojekte‘, so motivierend sie auch sein mögen, für die Unterrichtspraxis scheinbar gewichtige Nachteile besitzen: Sie kosten Zeit und lassen sich organisatorisch – so die landläufige Meinung – nur schwer in den Alltagsunterricht integrieren. Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte ambitionierte Ideen für das Lernen im Projektunterricht, wie etwa den Einbezug außerschulischer Lernorte, aus Angst vor zeitlicher und organisatorischer Überlastung frühzeitig verwerfen.

Deshalb stellt sich die Frage, ob und inwiefern eine projektorientierte, regionalgeschichtliche Unterrichtseinheit zur nationalsozialistischen Judenverfolgung ein geeigneter Ansatz für die Bearbeitung des Themas im Schulunterricht sein kann. Die Planung, Durchführung und Auswertung einer solchen Einheit ist Gegenstand der folgenden Darstellung.<sup>3</sup>

**Markus Oddey:  
Schülerinnen und  
Schüler füllen jour-  
nalistische Lücken  
aus der NS-Zeit  
Judenverfolgung im National-  
sozialismus am Beispiel der  
Jüdischen Gemeinden aus  
Lübeck, Ahrensburg und Bad  
Segeberg  
Ein Projektbericht**

**1** Die Schule wurde nach Wechsel der Trägerschaft in die Hände der Stadt Bargteheide 2008 in Kopernikusgymnasium umbenannt.

**2** Zitat nach Bodo von Borries: Historische Projektarbeit: „Größenwahn“ oder „Königsweg“?, in: Lothar Dittmer/ Detlef Siegfried (Hrsg.): Spurensucher: ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit, Hamburg 2005, S. 333-350, S. 333. Aus der Vielzahl der weiteren Fachliteratur zur historischen Projektarbeit vgl. Ders.: Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte. Empirische Befunde und normative Überzeugungen, in: Bernd Schönemann/Uwe Uffelman/Hartmut Voit (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens. Weinheim 1998; Lothar Dittmer (Hrsg.): Historische Projektarbeit im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte. Eine Bestandsaufnahme, Hamburg 1999; Christel Ruth Kaiser: Geschichte verstehen. Historische Projektarbeit in der Melanchthon-Schule, Willingshausen-Steinatal 2006; Peter Knoch: Der schwierige Umgang mit Geschichte in Projekten, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 38, 1987, H. 9, S. 527-540; Stephanie Voß: Das Projekt: eine hochschuldidaktische Herausforderung; historische Wurzeln, schulpädagogische Reflexionen und hochschuldidaktische Anregungen, Lüneburg 1999.

**3** Es handelt sich dabei um eine insbesondere bei der Evaluation der Unterrichtseinheit verkürzte Version meiner 2006 im Rahmen meines Lehramtsreferendariats erstellten Zweiten Staatsexamensarbeit im Fach Geschichte.

**2. Didaktische Überlegungen zum regionalgeschichtlichen, projektorientierten Unterricht.** Die geschichtsdidaktische Begründung des vorliegenden Unterrichtsversuchs orientiert sich am ursprünglich von Sven Lindquist 1979 formulierten Grundsatz „Grabe, wo du stehst“, der sowohl ein ‚wie‘ – das projektorientierte Vorgehen – als auch ein ‚wo‘ – den regionalhistorischen Ansatz – einfordert.<sup>4</sup>

Ich beginne mit der Hinwendung zum ‚wo‘, das heißt zur Lokal-, Regional- und Alltagsgeschichte.<sup>5</sup> Mit ihrer Hilfe soll das Fach Geschichte aus der Abstraktheit des als vergangen Wahrgenommenen herausgeholt werden; die Schülerinnen und Schüler sollen so durch Spuren (in diesem Fall sind diejenigen des Nationalsozialismus gemeint) vor Ort – also in ihrer eigenen und ihnen bekannten Lebens- und Erfahrungswelt – zur Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt werden. Gewissermaßen das „Allgemeine“ von Geschichte kann demnach in der regional- und lokalgeschichtlichen Perspektive anschaulich und im Konkreten nachvollzogen und abgebildet werden; in unserem Fall sind das die großen Entwicklungslinien der NS-Judenpolitik von der Ausgrenzung über die Verfolgung bis hin zur Vernichtung. Die potenzielle Leistung der Regionalgeschichte besteht nicht nur in Identitätsbildung, sondern auch in Anschaulichkeit und Nachvollziehbarkeit: Was sonst unter Umständen allgemein und abstrakt bleibt, wird hier überschaubar und konkret.<sup>6</sup>

Durch ein Hineinversetzen in die Wahrnehmungs- und Erfahrungsdimension der so genannten ‚kleinen Leute‘ erscheint die Beschäftigung mit Geschichte den Lernenden weniger als aufgesetzt, sondern in einem eigenen Prozess erworben und angeeignet. Die Schülerinnen und Schüler verbessern dabei ihre Empathiefähigkeit, indem sie durch emotionale Anteilnahme fremde Einstellungs- und Verhaltensmuster innerhalb bestimmter, sich verändernder Handlungsspielräume kritisch zu bewerten lernen. Sie können damit für einen verantwortungsvollen Umgang mit der NS-Vergangenheit sensibilisiert werden. Die Identifikation mit Einzelschicksalen und ihnen bekannten lokalen Schauplätzen aus ihrer Lebensumwelt ist lernpsychologisch gesehen erwünscht, gleichermaßen gilt es aber, die Gefahr einer emotionalen Verengung zu vermeiden, da sonst Besonderes und Allgemeines nicht mehr sauber voneinander unterschieden werden kann. Vielmehr sollten die ausgewählten Beispiele zeittypische Bedingungen, Abläufe und Entscheidungsprozesse zum Vorschein treten lassen.<sup>7</sup> Der Projektunterricht ergänzt den regionalgeschichtlichen Ansatz logisch: Ein (selbst ausgewähltes) Problem aus der (regionalen) gesellschaftlichen Praxis und der lebensweltlichen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler wird durch diese in fächerübergreifender, selbstbestimmter, möglichst ganzheitlicher Anwendung eigenständig und praktisch erarbeitet und in einem Produkt präsentiert.<sup>8</sup>

Es ist gängige Praxis, regionalgeschichtliche Projekte mit Zeitzeugeninterviews zu verbinden – ein Vorgehen, das meist zu einer Motivationssteigerung führt. Zeitzeugen- und Expertengespräche leisten Vieles: Die Unmittelbarkeit in der Begegnung mit Geschich-

**4** Sven Lindquist: Dig where you stand, in: Oral History 7/1979, Heft 2, S. 24-30.

**5** Unter Lokalgeschichte versteht man einen lokalen Erfahrungsbereich: eine Ortschaft, ein Dorf, eine Stadt oder ein regional definiertes Gebiet sowie deren Geschichtsschreibung. Mit der Anerkennung der individuellen Erfahrungswelt als konstituierendes Element des Unterrichts wird Regionalgeschichte nicht mehr als politisch-geographisch fixierter Raum, sondern als sozialräumliches Gebilde definiert.

**6** Die Motivation von Schülerinnen und Schülern scheint mir in der Auseinandersetzung mit Einzelschicksalen eher durch den Erwerb von Detail- und Expertenwissen über ihre Spezialfälle gefördert zu werden. Vgl. zur Begrifflichkeit Peter Knoch (Hrsg.): Heimat oder Region? Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte, Frankfurt am Main 1984, S. 74; ähnliche Diskussion bei: Ernst Hinrichs/ Wilhelm Norden (Hrsg.): Regionalgeschichte: Probleme und Beispiele, Hildesheim 1980. Aus der Vielzahl der fachdidaktischen Literatur zum regionalgeschichtlichen Ansatz vgl.: Herbert Birkenfeld: Bewegte Jahre, Ulm 2002.

**7** Vgl. Michael Sauer: Schwerpunktbildung und Fallanalyse, in: Ders.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Verbe 2005, S. 49-50.

**8** Vgl. ebd., S. 111-114.

te, Handlungsorientierung, insbesondere durch das Formulieren eigener Fragen an die Interviewpartner, das Einbeziehen außerschulischen Lebens, wenn möglich auch einen die Methode kritisch reflektierenden Umgang mit den Gesprächsinhalten.<sup>9</sup>

Den hier formulierten, insgesamt hohen didaktischen Anspruch des regionalgeschichtlichen Projektunterrichts wollte und konnte der hier referierte Unterrichtsversuch nicht erreichen, anders als ihm grundsätzlich als Orientierung dienende Großprojekte wie der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten oder das Projekt ‚Weiße Flecken‘ der Hamburger Jugendinitiative ‚step21‘. In der folgenden Unterrichtsbeschreibung stand eher ein (nach)entdeckendes Lernen im Rahmen eines Lernarrangements in Rede, in dem Lernwege teilweise auch lehrergesteuert aufbereitet wurden.

Dieses Arrangement, für das ich mich entschieden hatte, bot viele Vorteile: Motivationsprobleme, die bei Großprojekten oft nach Abflauen der Anfangseuphorie infolge von Orientierungsschwierigkeiten auftreten, konnten vermieden werden, außerdem blieb der Unterrichtsgegenstand durch die thematische, exemplifizierende Zuspitzung auf nur drei zuvor ausgewählte regionale Fallbeispiele für die Lernenden überschaubar. Das Arrangement sicherte also grundsätzlich Erfolgchancen. Es stellte die Schülerinnen und Schüler dennoch vor vielfältige Aufgaben und Herausforderungen: Die Bearbeitung von umfangreichem Quellen- und Literaturmaterial mithilfe unterschiedlicher Recherchesysteme, die Organisation und Aufteilung der Arbeit in Gruppen, die Aufbereitung und Verarbeitung zu einem Produkt einschließlich einer Präsentation und Reflexion der Arbeitsprozesse. Zusätzlich sollten soziale Schlüsselkompetenzen wie das selbstständige Aneignen von Arbeitstechniken, Teamfähigkeit oder Zeitmanagement verbessert werden, wie der nachfolgende Überblick über die Konzeption der Unterrichtseinheit zeigt.

**3. Zur Konzeption und Durchführung der Unterrichtseinheit.** Ziel der Unterrichtseinheit sollte es sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler vertiefte Erkenntnisse über die vom nationalsozialistischen Staat infolge seiner antisemitischen Rassenlehre gegen die deutschen Juden getroffenen Maßnahmen – von der Ausgrenzung über die Verfolgung bis hin zur Vernichtung – erarbeiten. Zudem sollten sie die sich Tätern und Opfern in einem totalitären Regime bietenden Handlungsmöglichkeiten erkennen und beurteilen lernen, und zwar am Beispiel der dem Schulort Bargteheide nächstgelegenen jüdischen Gemeinden in Ahrensburg, Bad Segeberg und Lübeck, deren Geschichte man insgesamt als gut erforscht bezeichnen kann.<sup>10</sup> An allen drei Orten existieren heute wieder jüdische Gemeinden,<sup>11</sup> zu deren Leitungen ich im Voraus Kontakt aufgenommen hatte. Die ausgewählten lokalen Fallbeispiele berücksichtigten zentrale Stationen der Judenverfolgung: von den Boykottaktionen über die ‚Nürnberger Rassengesetze‘, die Reichspogromnacht und ihre Folgen bis hin zu den Deportationen und Massenmorden seit Herbst 1941.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., S. 196-203.

<sup>10</sup> Eine Auswahl an Titeln aus dem Handapparat, der allen Arbeitsgruppen zur Verfügung stand: u.a.: Wolfgang Benz: Der Holocaust, München 2001; Israel Gutmann/Eberhard Jäckel/Peter Longerich (Hrsg.): Enzyklopädie des Holocaust, 2. Aufl. München 1998; Ian Kershaw: Der NS-Staat, Reinbek 2001; Gerhard Paul/Miriam Gillis-Carlebach (Hrsg.): Menora und Hakenkreuz. Zur Geschichte der Juden in und aus Schleswig-Holstein, Lübeck und Altona (1918-1998), Neumünster 1998; zu Bad Segeberg: Peter Heinacher: Die Anfänge des Nationalsozialismus im Kreis Segeberg, Bad Bramstedt 1976; Torsten Mussdorf: Die Verdrängung jüdischen Lebens in Bad Segeberg im Zuge der Gleichschaltung 1933-1939, Frankfurt am Main 1992; zu Ahrensburg: Lutz van Dick: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945: biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern, München 1988; Martina Moede: Die Geschichte der jüdischen Gemeinde von Ahrensburg: Von der ersten Ansiedlung 1788 bis zu Deportation, Neumünster 2003; zu Lübeck: Josef Katz: Vom Leben und Sterben des Josef Katz: Erinnerungen eines Überlebenden, Kiel 1988; Heidemarie Kugler-Weimann: Die Geschwister Prenski. Eine Schule lebt mit ihrem Namen, Lübeck 2006; David Alexander Winter: Geschichte der Jüdischen Gemeinde in Moisling/Lübeck, Lübeck 1968.

<sup>11</sup> Es existieren nunmehr in Schleswig-Holstein die fünf offiziellen Jüdischen Gemeinden Bad Segeberg, Pinneberg, Elmsborn, Ahrensburg und Lübeck. Hinzu kommen jüdische Gruppierungen in Flensburg und Rendsburg.

<sup>12</sup> Vgl. eine entsprechende Übersicht bei Uwe Danker/Astrid Schwabe: Schleswig-Holstein und der Nationalsozialismus, Neumünster 2005, S. 201.

Die Schwerpunktlegung auf den Bereich ‚Verfolgung‘ und die Opferperspektive ermöglicht nicht nur die didaktisch gewünschte Identifikation, sondern spiegelt auch regionalgeschichtliche Forschungsschwerpunkte wider.<sup>12</sup> Die ausgewählten Fallbeispiele repräsentieren unterschiedliche soziale Milieus. Sie reichen von der großbürgerlich sozialisierten, vermögenden Arztgattin Veronika Rath in Ahrensburg über den fest ins deutschnationale Milieu integrierten, angesehenen Rechtsanwalt Dr. Emil Waldemar Selig und die Kleinkaufmannswitwe Friederike Levy in Bad Segeberg bis hin zur Arbeiterfamilie Prenski in Lübeck. Die Personen stehen dabei beispielhaft für unterschiedliche Schicksale Betroffener, einschließlich ihrer Verhaltensweisen und Handlungsspielräume, auch in Hinblick auf ihr Selbstverständnis und ihr Verhältnis zur deutschen Zivilbevölkerung. Inhaltliche Überschneidungen wie etwa die Behandlung der Reichspogromnacht durch alle drei Gruppen waren gewollt, um den Austausch unter den Teams zu fördern.

## Teilthemen

### Kompetenzförderung – angestrebte Sachkompetenzförderung – Die Schülerinnen und Schüler erkennen ...

#### 1. Ahrensburg

- Selbstmord von Veronika Rath (1935)
- die Bedeutung der ‚Rassengesetze‘ inkl. deren Folgen für dt. Juden und ‚Mischehen‘
  - die Beteiligung der dt. Bevölkerung an antijüd. staatlichen Maßnahmen
  - die Mechanismen einer willkürlichen Definition einer heterogenen Gruppe als Minderheit
  - die Falschdarstellung der Gesetze als „notwendige“ staatliche Abwehrreaktion.
- Emigration der Kaufmannsfamilie Lehmann (1938)
- dass die antisemitische Politik auf Reichsebene im Anschluss an die Reichspogromnacht auf Enteignung und Emigration gerichtet war
  - dass die Presse die Reichspogromnacht als Folge eines ‚entzündeten Volkszorns‘ darstellte und vom ‚Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda‘ zu entsprechenden Kommentaren und nur zu einer Kurzberichterstattung über lokale Ereignisse gedrängt wurde
  - die Emigration als eine nach den Bestimmungen infolge der Reichspogromnacht letzte Handlungsmöglichkeit für Juden
  - mit der Emigration verbundene Schwierigkeiten.

#### 2. Segeberg

- Selbstmord RA Dr. Selig (1934)
- die sich aus der Boykottaktion (und weiteren ausgrenzenden Beschränkungen) für die Juden ergebenden Folgen
  - die wirklichkeitsferne Darstellung des Boykotts als Abwehrmaßnahme gegen jüdische, antideutsche Ausschreitungen im Ausland
  - die intendierte propagandistische Bedeutung der Ausgrenzung der Juden.

- Selbstmord Kaufmannswitwe Frederike Levy (1939)
- dass die antisemitische Politik auf Reichsebene im Anschluss an die Reichspogromnacht auf Enteignung gerichtet war
  - dass antijüdische Maßnahmen, insbesondere die Arisierung jüdischen Besitzes und Vermögens, von langer Hand vorbereitet waren und die dt. Öffentlichkeit von Maßnahmen und deren Folgen Kenntnis nahm
  - dass Juden entgegen der Darstellung in der Presse wie im Fall Levy häufig verarmt waren
  - dass die deutsche Bevölkerung häufig Nutznießer der nach der Reichspogromnacht ergriffenen Arisierungsmaßnahmen war.

### 3. Lübeck

- Deportation von Josef Katz und Geschwistern Prenski (1941)
- dass die Presse über Deportationsaktionen infolge von Kriegsbegrenzungen gar nicht mehr berichten durfte
  - dass die antisemitische Politik auf Reichsebene nach Kriegsbeginn zunächst auf Deportation, Gettoisierung, später auch auf die Vernichtung von Juden ausgerichtet war
  - die Folgen dieser Politik für die betroffenen Juden und dass deren Handlungsspielräume nach Kriegsausbruch zunehmend eingeengt waren.

### alle drei Gruppen

- dass sich infolge gesetzlicher Bestimmungen und ministerieller Sprachanweisungen zu Einzelschicksalen verfolgter Juden wenige Anhaltspunkte und Spuren in der Lokalberichterstattung finden lassen
- dass die NS-Presseberichterstattung allgemeine staatliche Maßnahmen dabei zwar ausführlich propagandistisch vorbereitete und legitimierte, gleichzeitig aber durch eine Nichtberichterstattung über konkrete Verfolgungsmaßnahmen vor Ort die Öffentlichkeit ablenkte.

In der Einstiegsphase sollten die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe zeitgenössischer Zeitungsartikel<sup>13</sup> zunächst die Hintergründe und Folgen des Boykotts jüdischer Geschäfte im April 1933 erarbeiten. Gleichzeitig hatten sie die Aufgabe, die Zeitungsartikel quellenkritisch zu untersuchen und durch einen Vergleich mit ihrem Vorwissen über die Boykottaktion die beabsichtigte Wirkungsweise und Funktion der Presseberichterstattung im Nationalsozialismus zu bestimmen. Sie sollten sich also in der Lage versetzen, die Ereignisse der Berichterstattung zeitlich richtig einzuordnen, und lernten gleichzeitig das methodische Instrumentarium für die anschließende Zeitungsanalyse sowie die Funktion der Lokalzeitung als staatliches Sprachrohr kennen (Perspektivität, agenda-setting,<sup>14</sup> Unbrauchbarkeit als Informationsquelle). Anschließend entwickelten die Lernenden einen Erwartungshorizont für ihr Thema, um sich ihre persönlichen Erwartungen an die Einheit bewusst zu machen.

Die Lernenden untersuchten dafür zunächst die Darstellung ihrer lokalen Fallbeispiele in den ihnen zugeteilten Zeitungsquellen und tauschten sich anschließend in der Gruppe über ihre Ergebnisse aus, die sie mit der Aufarbeitung der Ereignisse in der Forschungsliteratur verglichen. In einem weiteren Schritt hatten die Schülerinnen

### Lernziele und Fallbeispiele

In der Kombination aus Zeitungsanalyse, Recherche und eigener journalistischer Medienarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur Erkenntnisse über die vom nationalsozialistischen Staat gegen die deutschen Juden getroffenen Maßnahmen gewinnen, sondern auch manipulative Wirkungsmechanismen von Zeitungen in einer totalitären Diktatur erkennen. Die ausgewählten lokalen Fallbeispiele Rath, Selig, Levy und Prenski stehen dabei beispielhaft für unterschiedliche soziale Milieus und Schicksale Betroffener. Sie berücksichtigen zentrale Stationen der Judenverfolgung: von den Boykottaktionen über die Nürnberger Rassegesetze, die Reichspogromnacht und ihre Folgen bis hin zu den Deportationen und Massenexekutionen.

und Schüler die Aufgabe, die von ihnen gewonnen Zwischenergebnisse in Form eines journalistischen Zeitungsartikels zu präsentieren; dafür sollten sie sich ggf. mit einem DTP-Programm<sup>15</sup> vertraut machen und im Rahmen einer Schreib- und Redaktionskonferenz verbindliche Ideen für eine mediumspezifische Text- und Layoutgestaltung ihres Artikels entwickeln.

## Arbeitsaufträge

### 1. Zu Ihren Vorarbeiten

Übertragen Sie den im Plenum entwickelten Erwartungs-/Fragehorizont auf Ihr Fallbeispiel/Ihre Fallbeispiele. Untersuchen Sie die Ihnen vorliegende Zeitungsberichterstattung unter Berücksichtigung des gemeinsam entwickelten Fragenkatalogs. Was erfahren Sie über das lokale Ereignis, das Sie interessiert und die lokalen Hintergründe/Auswirkungen der ihm zu Grunde liegenden Entwicklungen auf der Reichsebene? Seien Sie von Ihren ersten Ergebnissen nicht enttäuscht, sondern überlegen Sie mithilfe Ihres Vorwissens gemeinsam, wie sich Ihr Befund quellenkritisch erklären lässt und welche alternativen Informationsquellen herangezogen werden können.

### 2. Zu Ihrem Produkt

Fertigen Sie eine oder zwei (elektronisch erstellte) Zeitungsseiten zu Ihrem Fallbeispiel/Ihren Fallbeispielen an. Ihr Artikel sollte sprachlich und formal journalistische Kriterien erfüllen (Zielgruppe beachten! An Layoutfragen denken: Fotos, Dokumente, etc.) und passende Punkte aus dem Fragehorizont beantworten. Die genaue Schwerpunktsetzung bleibt Ihnen überlassen. Klar werden sollten aber die (richtig in den historischen Kontext eingeordneten!) Hintergründe des Ereignisses, der genaue Umgang der jeweiligen Lokalzeitung mit dem Thema Judenverfolgung und die Erklärung für diesen Umgang (Rolle der Tageszeitungen im totalitären Staat) sowie die Reaktion der von antisemitischen Maßnahmen betroffenen Personen und deren Handlungsspielräume. Ebenfalls berücksichtigt und nach Möglichkeit für die Leser nachvollziehbar dargestellt werden sollte die Erinnerung an die jeweilige lokale jüdische Gemeinde (evtl. mit kurzen Hinweisen auf deren Geschichte vor 1933) nach 1945 und ggf. ihre Neuanfänge und aktuellen Entwicklungen/Schwierigkeiten.

### 3. Was Sie sonst noch wissen sollten:

- **Zeit- und Arbeitsplan:** Zur Erledigung Ihrer Aufgaben haben Sie sechs Unterrichtsstunden Zeit. Danach sollten Ihre einzelnen (Teil-)Artikel vorliegen, die Sie dann in einer abschließenden Redaktionskonferenz zu ein bis zwei Zeitungsseiten zusammenstellen können. Machen Sie sich einen möglichst detaillierten, effizienten und verbindlichen Zeit- und Arbeitsplan in Ihren Gruppen. Koordinieren Sie und organisieren Sie die Arbeit in Ihrer Gruppe entsprechend und denken Sie auch an die für Hausaufgaben notwendigen Zeitabläufe und deren Planung.

- **Handapparat für die Recherche:** In der Oberstufenbibliothek steht Ihnen ein Handapparat für Ihre Recherchen zur Verfügung (Informationen zur Judenverfolgung, auch zur Presse im Dritten Reich). Auch Computerarbeitsplätze für die Internetrecherche und die Text- und Layoutproduktion sind für Sie reserviert.

**- Reflexion:** Nehmen Sie sich am Ende einer jeden (Doppel-)Stunde oder zu Hause Zeit für einen Ihren Erarbeitungsprozess reflektierenden Arbeitsbericht. Wie haben Sie den Unterricht und Ihre Arbeit am jeweiligen Tag erlebt? Was ist Ihnen jeweils alleine/in der Gruppe besonders gut gelungen, was ist noch verbesserungsfähig, bzw. wo hatten Sie besondere Probleme oder wo haben sich (unvorhergesehene) Fragen ergeben? Ergänzen Sie medienkritische Beobachtungen (am besten mit konkreten Beispielen), die Sie während des Erarbeitungszeitraumes in Ihrem Alltag machen. Tauschen Sie sich in der Gruppe über Ihre Erfahrungen aus. Notieren Sie fortlaufend wichtige Punkte und neue (spannende) Fragen auf Karteikarten an den Stellwänden.

Auf der Grundlage der Präsentation, Reflexion und Bewertung ihrer Ergebnisse sollten die Schülergruppen einen Antisemitismus rassistischer Prägung als Kerngedanken NS-staatlicher Pressepolitik erkennen und benennen können. Eine Diskussion über die Folgen für die Betroffenen einschließlich sich verengender Handlungsspielräume und die Funktion des Mediums Zeitung im Nationalsozialismus ergänzten und begleiteten den Reflexionsprozess. Abschließend sollten die Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre Erfahrungen, die sie während der Lerneinheit gesammelt haben, mithilfe eines Fragebogens zu evaluieren.

Der Ansatz des lediglich auf zehn bis zwölf Unterrichtsstunden angesetzten Versuchs, die Schülerinnen und Schüler projektbezogen regionalgeschichtlich arbeiten zu lassen, ohne die übliche 45-Minuten-Taktung von Schulunterricht aufbrechen zu müssen, ist in der schulischen Praxis durchaus selten. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler nicht nur quellenkritische Leser der zeitgenössischen Lokalpresse (Täterperspektive) sowie weiterer, u.a. autobiographischer Quellen (Opferperspektive) und der in einem Handapparat zur Verfügung gestellten regionalgeschichtlichen Forschungsliteratur (Abwägung von Täter- und Opferperspektive) sein, sondern auch selbst journalistische Schreibversuche machen. Sie sollten damit die kleinen und großen Lücken der Presseberichterstattung im ‚Dritten Reich‘ mithilfe des zur Verfügung gestellten Materials füllen können, indem sie die tatsächlichen Gegebenheiten hinter den Falschmeldungen recherchieren und ihre Ergebnisse in einem Zeitungsartikel präsentierten, der die offiziellen Verlautbarungen, Propagandaformeln und beabsichtigten Wirkungsmechanismen der NS-Presse durchschaubar machten sowie in ihrer manipulierenden Funktion bestimmen sollte. Die Lernenden sollten sich so intensiv mit einem für sie

#### Arbeitsaufträge

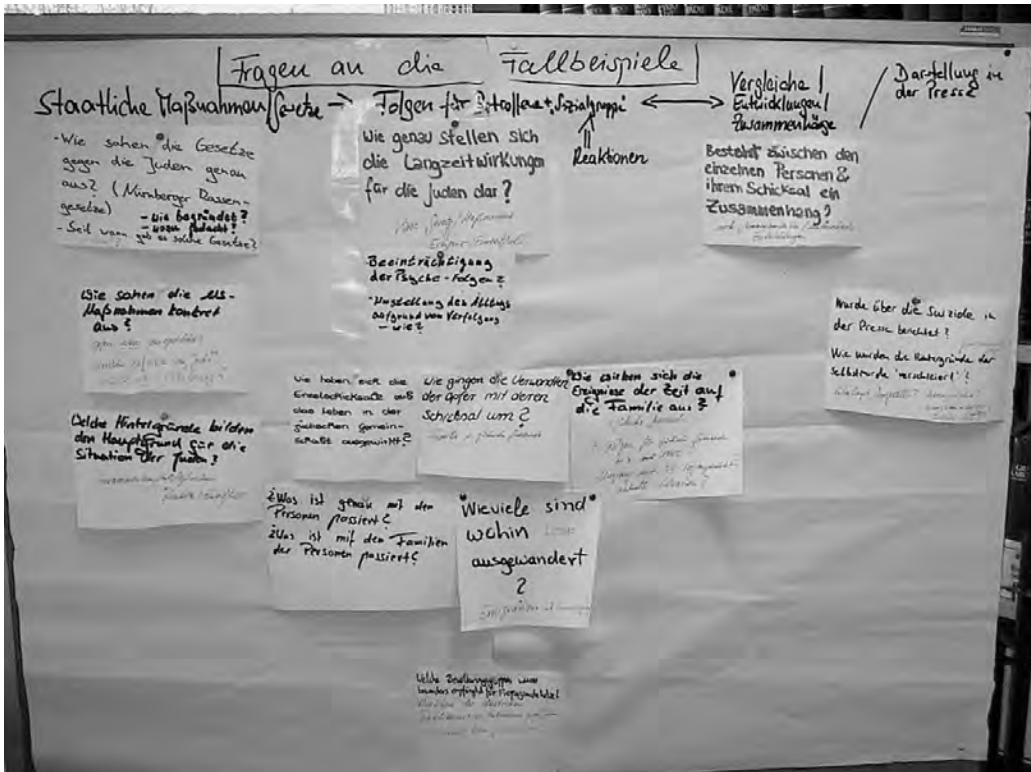
Eine anspruchsvolle, gleichwohl lösbare und motivierende Aufgabenstellung: Die Lernenden sollen ihre Recherche in der zeitgenössischen NS-Lokalpresse mit der Darstellung der lokalen Fallbeispiele in der Forschungsliteratur vergleichend auswerten, in einem weiteren Schritt dann einen eigenen, kritischen journalistischen Zeitungsartikel mithilfe eines DTP-Programms verfassen, layouten und präsentieren.

**13** Als wichtigste Quellen dienten ganzseitige Readerprintkopien aus der Schleswig-Holsteinischen Landesbibliothek in Kiel aus den Lokalzeitungen ‚Oldesloer Landbote‘ (für Ahrensburg), ‚Segeberger Kreis- und Tageblatt‘, ‚Lübecker General-Anzeiger‘ und ‚Lübecker Volksbote‘ zu den – in der Sekundärliteratur genannten – Stichtagsdaten der für die Gruppen bereitgestellten Fallbeispiele. Eine Übersicht über den mikroverfilmten Zeitungsbestand, der z.T. auch online bestellt werden kann, findet sich auf den Internetseiten der schleswig-holsteinischen Landesbibliothek

(<http://www.shlb.de/zeitung1.htm>, Stand Juni 2009) Eine vollständige Aufstellung zeitgenössischer Zeitungstitel für Schleswig-Holstein findet sich im Anhang von Markus Oddey: *Unter Druck gesetzt. Presse und Nationalsozialismus in Schleswig-Holstein. Struktur, Wahrnehmung, Herrschaftsakteptanz*, Eutin 2006.

**14** Der Begriff bezeichnet die Funktion der Massenmedien, durch das Setzen konkreter Themenschwerpunkte und Einschätzungen in der öffentlichen Meinung die öffentliche Agenda (lat. ‚die zu tuenden Dinge‘) zu beeinflussen.

**15** Desktop Publishing (DTP, englisch für Publizieren vom Schreibtisch aus) ist das rechnergestützte Setzen hochwertiger Dokumente, die aus Texten und Bildern bestehen. Gängige Softwareprogramme, die auch von den Schülern und Schülerinnen verwendet werden können, sind u.a. QuarkXPress, Adobe InDesign oder Microsoft Publisher.



### Fragen an das Thema

Ohne leitende Fragen keine Zielorientierung: In der zweiten Stunde machen sich die Schülerinnen und Schüler ihre Erwartungen an die Einheit und das Thema bewusst. Sie formulieren selbstständig Fragen an den Untersuchungsgegenstand und die in aller Kürze vorgestellten Fallbeispiele auf Karteikarten. Ihr Frageschwerpunkt liegt erwartungsgemäß auf den Folgen für die Betroffenen und ihren Handlungsspielräumen und somit bei vergleichsweise konkreten, emotional ansprechenden Perspektiven.

neuen, wesentlichen Instrument auseinandersetzen, das nationalsozialistisches Unrecht gegenüber Juden für die Masse der deutschen Bevölkerung legitimierte: mit der zeitgenössischen NS-Presse. Die erfolgreiche Umsetzung des Arbeitsauftrags sollte ein 16-seitiger Leitfaden gewährleisten, der u. a. eine ‚Checkliste‘ zum Umgang mit den Quellengattungen Zeitung und Foto sowie für Interviews und journalistisches Schreiben enthält.

Dieser durchaus anspruchsvollen Aufgabe zeigten sich die Schüler und Schülerinnen gewachsen: An die direkte Konfrontation der Lernenden mit den für die gruppenarbeitsteilige Erarbeitung ganzseitig kopierten zeitgenössischen Zeitungsseiten schloss sich ein Vergleich mit den Ergebnissen ihrer vorbereitenden Hausaufgabe – der Darstellung des Boykotts jüdischer Geschäfte in der Sekundärliteratur – an. Auf diese Weise bestimmten sie zügig die Funktion der zeitgenössischen NS-Presse als manipulatives, gewaltverharmlosendes und die staatliche Aktion als Reaktion tarnendes Sprachrohr. Durch diesen Einstieg wurde also nicht nur die Quellengattung Zeitung in ihrer Perspektivität vorgestellt, sondern, anders als bei einem einführenden Vortrag, auch die methodische Vorarbeit (Umgang mit der Quelle NS-Zeitung) für die sich anschließende Projektphase eingeübt.

In der zweiten Stunde formulierten die Schülerinnen und Schüler selbstständig Fragen an den Untersuchungsgegenstand und die in aller Kürze vorgestellten Fallbeispiele auf Karteikarten und sammel-



ten sie auf einer Stellwand. Der von den Lernenden gewählte Frage­schwerpunkt lag erwartungsgemäß auf den Folgen für die Betrof­fenen und ihren Handlungsspielräumen und somit bei vergleichs­weise konkreten, emotional ansprechenden Perspektiven.

Die Lernenden verteilten sich am Ende der zweiten Unterrichts­stunde schnell auf die von mir ausgewählten drei jüdischen Gemein­den. Gleichwohl war das lokale Interesse an der Gemeinde aus Ahrensburg, der Bargeheide direkt benachbarten Stadt, besonders groß. Diese Verteilung auf die Fallbeispiele zeigt hier bereits den Wunsch der Schülerinnen und Schüler auf, sich mit einem Fall aus einem persönlich bekannten und bereits erfahrenen Lebensraum be­schäftigen zu wollen. Dieser Eindruck verstärkte sich in den Folge­stunden, in denen die Ahrensburger und die Lübecker, nicht aber die Segeberger Gruppe weitere Recherchen vor Ort durchführte.

Die von den Schülern selbstständig koordinierte Aufteilung und Bearbeitung des Materials in den Gruppen trug nach Klärung des von mir vielleicht etwas umständlich formulierten Arbeitsauftrags zu einer konzentrierten, engagiert-aktiven Arbeitsatmosphäre bei. Jedoch fiel es knapp der Hälfte der Schülerinnen und Schüler schwer, das von ihnen ausgewertete Material mithilfe eines inner­halb ihrer Artikel und ihrer Zeitungsseite durchgängigen roten Fa­dens zu einem in sich schlüssigen und abgerundeten Bild zusam­menzufügen. Trotz dieser Schwierigkeiten konnten alle Lernenden ihre zuvor geäußerten Bedenken überwinden und ihre Artikel bis zur nächsten Doppelstunde fertig stellen. Jedoch unterschätzten die Gruppen Segeberg und Ahrensburg den notwendigen Zeitaufwand für die Layoutgestaltung gewaltig. Offenbar hatten sich beide Grup­pen weder ein genaues Gestaltungskonzept überlegt, noch berück­sichtigt, dass sie ihre Artikel in einem einheitlichen Dateiformat vor­legen mussten. Die Lübecker Gruppe dagegen lieferte ein gelunge­nes Produkt ab und arbeitete sich selbständig in das DTP-Programm QuarkXpress ein. Diese gelungene Arbeit der Lübecker beim For­mulieren und Layouten ihrer journalistischen Texte erwies sich für die Ahrensburger und die Segeberger Gruppe am Ende auch als moti­vierend, da sie den anderen beiden Gruppen zeigte, dass die ge­stellte Aufgabe lösbar war.

Am nächsten Tag präsentierten die Schüler und Schülerinnen die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeiten und Einblicke in ihren Arbeitspro­zess im Rahmen des aus der Einstiegsstunde aufgegriffenen Szena­rios ‚Redaktionskonferenz‘.

In der sich anschließenden Stunde hatten die Lernenden in neu zusammengestellten Arbeitsgruppen die Hauptaufgabe, ausgehend von den von ihnen bearbeiteten Fallbeispielen allgemeingültige Ent­wicklungen sowohl für staatliche Maßnahmen und deren Aufberei­tung in der NS-Presse als auch für davon abhängige Handlungsmu­ster der Betroffenen abzuleiten und als Schaubild, Cluster oder Fließ­diagramm zu visualisieren. Die Gruppe, die sich mit der propagandi­stischen Darstellung von Juden in der zeitgenössischen Presse be­schäftigte, verwies richtig darauf, dass das in den NS-Zeitungen ver-

Linke und folgende Seiten:

Das Fallbeispiel Lübeck

Arbeitsauftrag erfolgreich erfüllt: Die Lübecker Arbeitsgruppe legt ein nicht nur technisch überzeugendes Produkt vor. Die Seite eins der Arbeit stellt die Reichspogromnacht und weitere antisemitische staatliche Maßnahmen aus Sicht der Lübecker Presse dar. Auf den Seiten zwei und drei folgen Artikel, die über bewegende Einzelschicksale Verfolgter jüdischen Glaubens berichten, wie etwa über das von Josef Katz oder der Familie Prenski.

breitete Bild keinesfalls den ganz unterschiedlichen sozialen Hintergründen der Personen aus den Fallbeispielen entspricht. Im Plenum wurde zudem die stufenweise Einschränkung der Handlungsspielräume für die Betroffenen erkannt, die dabei zunächst wirtschaftliche, dann rechtliche Folgen und schließlich körperliche Gewalt bis hin zur Ermordung zu bewältigen hatten. Diese Erkenntnisse zeigen, wie aus dem regionalen Fallbeispiel und Einzelschicksal verallgemeinernde Aussagen zur Geschichte der NS-Judenverfolgung richtig abgeleitet werden können.

**4. Die Produkte der Lerngruppe: Das Beispiel der Lübecker Gruppe.** Als Beispiel für die im Kurs angefertigten Produkte sei an dieser Stelle das Ergebnis der Lübecker Gruppe vorgestellt: Diese Gruppe legte ein vor allem technisch besonders gelungenes Produkt vor, das noch dazu einen logisch-strukturierten Aufbau erkennen lässt, der in der wechselseitig und über weite Strecken frei, engagiert und kompetent vorgetragenen Präsentation aufgegriffen wurde:

Die Seite eins stellt die Reichspogromnacht und weitere antisemitische staatliche Maßnahmen aus Sicht der Lübecker Presse dar. Die mühevoll aufbereitete Zeitungsmaterialien ist aufwendig gestaltet und gut gelungen. Anschließend erklären zwei Artikel inhaltlich sehr treffend die Hintergründe für diese Presseberichterstattung im totalitären Staat.

Der Artikel über das Fallbeispiel zu dem verfolgten Juden Josef Katz auf Seite zwei folgt einem roten Faden, indem er die jeweiligen Stationen der Deportation meist durch kurze Bewertungen (Verbesserungen oder Verschlechterungen der Lebenssituation, knappe Problematisierungen) miteinander vergleicht. Ein auf der Basis eigener Recherchen und graphisch ansprechend gestalteter Informationskasten liefert wichtige Daten zur Geschichte der Jüdischen Gemeinde in Lübeck. Zwischenüberschriften sind ebenso sinnvoll in den Text einbezogen worden wie zum Weiterlesen motivierende Zitate. Die Umstände der Deportation sowie des Lager- und Ghettolebens werden anschaulich, inhaltlich richtig und mit einer gewünschten emotionalen Anteilnahme beschrieben, die die Schüler in ihrem sachlichen Werturteil aber nicht maßgeblich beeinflusst.

Auch das Schicksal der Lübecker Familie Prenski wird auf der dritten Seite inhaltlich treffend präsentiert. Die abschließende illustrierte Erläuterung der beiden Begriffe Ghetto und Deportation verbindet geschickt allgemeine Informationen über den Aufbau des Ghettosystems mit den vorangestellten persönlichen Schicksalen sowie den eingeengten Handlungsspielräumen der Betroffenen und ist auch im Hinblick auf die Vorseite sinnvoll.

Das Layout der Zeitung lässt einen hohen Arbeitsaufwand erkennen. In die beiden Erläuterungen der Fachbegriffe haben sich sprachliche Ungenauigkeiten eingeschlichen, ansonsten ist der Beitrag durchweg sprachlich präzise, was ebenfalls auf eine gründliche Redaktionsarbeit schließen lässt. Das im Handapparat zur Verfügung gestellte Material ist sinnvoll und umfangreich genutzt, auf der

# Pariser Attentat führt zu Maßnahmen gegen Juden

## Deutscher Diplomat stirbt an Folgen des jüdischen Attentats – Deutschland antwortet mit „spontanen“ Maßnahmen – Überall beginnt man mit der Einschränkung der Juden

### Das Attentat

Am 7. November 1938 schießt der Jude Herschel Seidel Grünspan auf den deutschen Legationssekretär von Radl, der an den Folgen des Attentats stirbt. Der Jude befand sich zur Tatzeit illegal in Paris. Mit dem Attentat wollte er seine jüdischen „Artgenossen“ rächen. Die Tat löst in vielen europäischen Ländern tiefstes Bedauern aus. Dies führt zu weltweiten Maßnahmen gegen die Juden. Besonders schnell handelt Deutschland mit „spontanen“ Maßnahmen gegen „die Juden“.

### Die Juden

Die Juden laut der NS-Ideologie ein raunloses Volk. In den Augen der Nationalsozialisten wollen die Juden einen Weltkrieg auslösen, um sich eigenen Lebensraum zu erobern. Es handelt sich um wahre Banditen und Bestien, die mit allen Mitteln eingeschränkt werden müssen. Die Juden betzen zudem ganz Europa gegen Deutschland auf. Die Deutschen sind die einzigen, die die Menschlichkeit der Juden durchschaut haben.

### Die Antworten auf das Attentat

Die Maßnahmen gegen die Juden sind nur Antworten auf das grausame Pariser Attentat. Die erste „spontane“ Reaktion der Deutschen ist die „Reichskristallnacht“ (9./10. November 1938), in der Synagogen und jüdische Privatwohnungen zerstört, gesprengt und verbrannt wurden. Für diese Taten wurden die Juden mit einer „Sühneleistung“ von einer Milliarde Reichsmark verantwortlich gemacht. Anschließend wurden Juden aus der Gesellschaft ausgeschlossen, da ein Zusammenleben mit „diesen Verbrechern“ dem Deutschen Volk nicht mehr zumutbar war. Jüdische Kinder wurden aus öffentlichen Schulen ausgeschlossen, das Studieren wurde ihnen verboten. Juden durften keine Waffen mehr besitzen, wurden aus der deutschen Wirtschaft ausgeschlossen und durften öffentliche, kulturelle Veranstaltungen nicht mehr besuchen. Juden dürfen nur noch in bestimmten Gegenden wohnen, zu bestimm-

ten Zeitpunkten in der Öffentlichkeit auftreten und keine Führerscheine besitzen. Juden wurden im privaten, kulturellen, religiösen und wirtschaftlichen Bereich stark eingeschränkt. Diese „spontanen“ Maßnahmen wurden innerhalb weniger Monate umgesetzt.

### Auch im Ausland werden Maßnahmen getroffen

Das Attentat hat allen die „Gefahr“ durch Juden gezeigt. Deshalb werden Abwehrmaßnahmen getroffen. Juden wird die Einwanderung nach Belgien, Holland, Australien und Uruguay erschwert. In Belgien werden auch Konzentrationslager errichtet, um die einheimischen Juden zu kontrollieren. Dort werden sie zum Arbeiten ohne Lohnentschädigung verpflichtet.

### Presse unterstützt Maßnahmen gegen Juden

Die Maßnahmen werden verbreitet, die Bevölkerung wird zum Widerstand aufgerufen, die einseitige Berichterstattung vertuscht die Wahrheit.

Seitenlang wurde über das Pariser Attentat berichtet. Aber niemand berichtete über das Schicksal der Juden. Jeder Deutsche wurde über die aktuellsten Maßnahmen gegen die Juden informiert, um bei der Umsetzung zu helfen. Zudem wurde das „wahre Gesicht“ der Juden gezeigt. Alle Maßnahmen sind Antworten auf deren Verhalten und schützen das deutsche Volk vor weiteren Angriffen. Außerdem wurde zum Zusammenhalt gegen die Juden aufgerufen. Auch über das Verhalten anderer Länder gegenüber Deutschland wurde berichtet, um die Bevölkerung weiter aufzuheizen. Zum Kriegsbeginn wurde nur noch über Deutschlands erfolgreiches Handeln berichtet, um die Heimatfront zu stärken. Das „Judenproblem“ wurde bereits als gelöst betrachtet, um die volle Unterstützung für den Krieg zu erhalten.

## Informationswert und Ursachen

### Berichterstattung

Die Rolle der Presse im Dritten Reich als Propagandamittel ist weitreichend bekannt. Die Öffentlichkeit erfährt nur die Nachrichten, die vom Reich vorgegeben wurden. Ständig präsent waren der „Führerkult“ und die Lobpreisung der eigenen Stärke und Überlegenheit. Als Verantwortungsträger sämtlicher Schwierigkeiten im Reich wurden Feindbilder geschaffen. Das wohl bekannteste Beispiel hierfür ist die Darstellung der Juden. Es gab massenhaft Berichte über ihre Rolle als „Sündenböcke“ und auch die gegen sie beschlossenen Maßnahmen wurden lang und breit dargestellt. Die tatsächliche Umsetzung dieser Maßnahmen und die Folgen für die jüdischen Bürger treten jedoch nirgends auf. Verständlich, denn die Regierung wollte aufgrund der erschreckenden Gewalt keine Massenysterie auslösen und vor dem Volk als sadistisch dastehen. Es gelang den Nationalsozialisten nicht, eine allumfassende antisemitische Stimmung zu erzeugen. Teile der Bevölkerung lehnten die Nürnberger Gesetze ab. Hinzu kommt noch, dass der Kriegsausbruch weitere Probleme für Journalisten und Verleger mit sich brachte. Nach Einberufungen zur Wehrmacht fehlten Personal und Arbeitskräfte, vor allem technisches Personal. Als Folge wurden Zeitungsumfang und Anzeigenaufkommen eingeschränkt. Ende 1939 durften Tageszeitungen wochentags nur zehn Seiten umfassen, 1944 waren es sogar nur noch vier Seiten. Die Ausgaben der letzten Kriegswochen erschienen häufig nur noch zweiseitig. Die vorgegebenen Nachrichten, die im Blatt erscheinen mussten, gingen zu Lasten des Lokalteils. Alle militärisch verwertbaren Informationen wurden, wie auch in der Presse der demokratisch regierten Staaten, zensiert. Es wurden fast nur noch belanglose Themen zur Ablenkung von der schlechten Situation des Landes gewählt. Zwischen 1939 und 1943 war der Druck einer Lokalzeitung ausnahmslos als „Geldmucken“ bekannt: das Anzeigenkommen sank, die Preise dafür verdoppelten sich aber gleichzeitig. Die Preise für die Ausgaben blieben weitreichend stabil und die Gehälter für Redakteure konnten eingespart werden. Die Bezugspreise blieben konstant, die Auflagen der Zeitungen und das Leserinteresse an Zeitungsberichterstattung erhöhten sich meist noch.

Quelle: Markus Odley „Einmal Druck gestrichelt“ AU

## Die Presse als Sprachrohr des Staates

### Informationsmonopol des NS-Regimes

#### Um eine einheitliche Presse als Grundvoraussetzung für eine möglichst direkte und massive Beeinflussung der Öffentlichkeit zu erreichen, wurde bereits im Jahr der Machtergreifung mit ihrer Gleichschaltung begonnen.

Die bürgerlichen Generalanleger wurden angekauft bzw. stillgelegt. Den Privatverlegern waren nach Abschluss der ersten Konzentrationswelle vor allem die kleinen und kleinsten Zeitungen in der Provinz verblieben.

Das „Schriftleitergesetz“ kontrollierte die berufliche Einigung der Journalisten, schaltete sie durch entsprechende Befehle und Verbote gleich und überwachte ihre „völkisch gesunde“ Einstellung, die grundsätzlich bejahend zu allem sein musste, was die Führung verkündete.

Aus diesem Grund gab das Reichspropagandaministerium auf täglichen Pressekonferenzen die zu verkündenden Nachrichten

bekannt und schrieb den Journalisten mehr oder weniger deutlich vor, wie sie diese aufzumachen und zu kommentieren hätten. Zu widerhandlungen wurden mit Berufsverbot und hohen Geldstrafen belegt.

Stilllegungen beseitigten im Mai 1941 "für Kriegsdauer" 550 Zeitungen, im Frühjahr 1943 traf es weitere 950 Blätter. Damit war die noch verbliebene leistungsfähige Konkurrenz ausgeschaltet. Weitere Stilllegungen folgten im Spätsommer 1944. Übrig blieben noch 625 private Zeitungen mit 17,5 % der gesamten Auflage gegenüber den 82,5 % des NSDAP Zentralverlages.

Quelle: Demokratische Geschichte AU



Ausgabe des Stürmers mit Judenhetze (1936) Quelle: www.idgr.de

Impressum:

LK Geschichte Zeilungsprojekt  
Anna-Christina Bytom  
Anna Ustimenko  
Marleen Boese

# Josef Katz – Eine Odyssee

Josef Katz wird 1918 in Lübeck geboren. Zum Zeitpunkt der Machtnahme ist er 14 Jahre alt. Den Boykott vom 1. April 1933 erlebt er am eigenen Leib: Das Ledergeschäft seiner Eltern wird den ganzen Tag von SA-Männern, die die Kundschaft hindern, die Handlung zu betreten, bewacht. Sein Bruder Bertold wird von ihnen geschlagen. Auch in der Schule wird er mit Antisemitismus konfrontiert: Beim Sport muss er die gegnerische Mannschaft mit deutschem Gruß begrüßen, Rassenkunde gehört fest zum Stundenplan.

## Auf der Straße fliegen manchmal Steine

Während seiner Lehre in Kassel 1935 ist er schweren Diskriminierungen ausgesetzt, auf der Straße fliegen manchmal Steine. Nach zwei Jahren kehrt er nach Lübeck zurück. Die Situation der Juden verschärft sich ständig.

Im November 1938, nach dem Attentat in Paris, wird das Geschäft der Familie Katz zerstört, Bertold verhaftet. Nach einem missglückten Fluchtversuch wird auch Josef festgenommen, zu seinem eigenen Schutz, wie es heißt. Erst am 20. Dezember, nach über einem Monat Haft, wird er wieder entlassen.

## Ein katholischer Geistlicher zieht den Hut vor jedem Juden

Im April 1940 kommt Josef Katz ins Umschulungslager Paderborn. Auch hier erlebt er Antisemitismus, doch er hat auch positive Erlebnisse: Ein katholischer Geistlicher zieht den Hut vor jedem Juden; ein Straßenfeger erzählt ihm, es gehe ihm in Deutschland noch recht gut; in Polen sehe es ganz anders aus.

1941 beginnen die Deportationen. Im November schließt Josef sich auf Bitten seiner Mutter freiwillig dem Transport an. Am 5. Dezember 1941 werden circa 90 Lübecker Juden nach Riga deportiert. In Oldeslöe werden sie einem Hanburger Transport angeschlossen. Erst nach drei Tagen Zugfahrt wird den nun zweihundert Juden erlaubt, frisches Wasser zu holen. Am nächsten Tag erreichen sie Riga. Im Auffanglager Jungfernhof werden sie mit Juden aus ganz Deutschland in überfüllten Baracken zusammengepfercht, es schneit herein, es gibt nicht ausreichend Decken und Schlafplatz. Heizmaterial ist nicht vorhanden. Die hygienischen Bedingungen sind ausgesprochen schlecht. Tagsüber müssen sie bei ungenügender Verpflegung schwer arbeiten. Alte Juden werden erschossen, "damit sie sich nicht quälen". Am 19. Dezember

wird Katz ins Nachbarlager Salaspils gebracht. Nach 15 Kilometern Fußmarsch gelangen sie dort an. Bevor sie sich ausruhen können, müssen sie noch das Dach ihrer Schlafbaracke provisorisch fertigstellen. Kaffee ist die vorerst einzige Nahrung. Täglich werden Menschen hingerichtet, für Nichtigkeiten erschossen oder erhängt. Krankheiten und Hunger prägen Katz' Alltag. Durch eine geschickte Mischung aus Arbeit und Drückberei gelingt es ihm, durchzuhalten.

Im April 1942 kommt Josef nach Riga, zum Arbeitsdienst im Kaiserwald. Auch hier ist die Verpflegung sehr schlecht, die Juden müssen sich von Brot und Wassersuppe ernähren. Manchmal essen sie Brennnesseln, mitunter gelingt es, Gemüse aus der Gärtnerei, in der Josef arbeitet, zu schmuggeln.

Im Mai wird er wegen Tauschhandel ins Ghetto gelängnis gesteckt. Einige Tage und Stockhiebe später kehrt er zurück in den Kaiserwald. Eine alte Frau versorgt ihn mit Brotkrusten, die einzige zusätzliche Verpflegung, die ihm bleibt, da die Juden die Gärtnerei nicht mehr betreten dürfen.

Im Juli 1942 wird Katz ins Ghetto von Riga transportiert. Hier erhält er zum ersten Mal seit langem neue Kleidung. Wieder muss er mit wenig Nahrung auskommen und hart arbeiten. Um zu überleben, müssen die Juden Tauschhandel betreiben, was bei Todesstrafe verboten ist. In Josefs Unterkunft, einer winzigen Mansardenwohnung, die er mit einem Ehepaar teilt, leben unzählige Wanzen. Die medizinische Versorgung des Ghettos muss ohne Medikamente auskommen.

## Nach der Arbeit dürfen sie duschen

Im Oktober 1942 wird er ins Ghetto Libau gebracht. Bei den einheimischen Juden stößt er teilweise auf Ablehnung: "Ein deutscher Jude? Hier seid es ja, die uns das Unglück gebracht haben. Und jetzt kommt ihr auch noch hierher, um uns unsere Ruhe zu nehmen." Doch insgesamt geht es ihnen hier besser: es gibt mehr Verpflegung, die Unterkünfte sind zumindest bewohnbar, die Letzten behandeln die Juden korrekt und nach der Arbeit dürfen sie duschen. Bei der Arbeit auf einem deutschen Frachter trifft Josef Katz einen Lübecker Matrosen, der Stammkunde im Geschäft der Familie Katz war. Er erzählt, dass die Lage für die Deutschen nicht mehr die Beste sei. Dann gibt er Josef zu essen, alles, was er hat.

Doch im März 1943 muss er zurück nach Riga. Allerdings haben sich die Verhältnisse dort etwas gebessert, alleinstehende Männer kommen in ein sauberes, gut eingerichtetes Heim mit Waschraum. Josef arbeitet wieder als Gärtner. Dann wird er im Mai nach Baloži, östlich von Riga, gebracht, zum Bau eines Gewächshauses auf einem SS und Polizeigut. Er schläft in einem schmutzigen Hühnerstall voller Flöhe. Essen gibt es kaum, zwölf Stunden Arbeit sind an der Tagesordnung. Die Juden werden geschlagen und gequält, die härteste Arbeit fällt immer ihnen zu. Nach einem halben Jahr in Baloži bringt man Katz und seine Gefährten ins KZ Kaiserwald, das völlig überfüllt ist. Wieder warten lange Tage und harte Arbeit bei schlechten Bedingungen auf die Juden. Wer krank wird, hat nicht lange zu leben. Die Kälte macht allen zu schaffen. Der Winter fordert viele Opfer, vor allem Kinder. Josef Katz hat Glück, er arbeitet bei den Dachdeckern, im Winter gibt es für sie nicht viel zu tun.

## Ein Mittagessen gibt es nicht

Um nicht dem "Einsatzkommando Nr. 105", das im April 1944 dazu abgestellt wird, die Massengräber wieder zu öffnen und die Leichen zu verbrennen, um sie vor den nahenden Russen zu verstecken, zugeteilt zu werden, meldet Katz sich für die Arbeit im Heereskraftfahrzeugpark. Er muss dann auf dem Rigaer Flughafen Spilve bei der Instandsetzung der Landebahnen helfen, harte Arbeit, ein Mittagessen gibt es nicht. Allerdings dürfen die Arbeiter häufig duschen, warm und kalt.

Im Juli 1944 wird Riga von den Russen bombardiert. Josef Katz kommt zurück ins KZ. Trotz der Liquidierung unzähliger Juden ist es immer noch vollkommen überfüllt, doch müssen die Überlebenden nicht mehr so hart arbeiten, in der allgemeinen Panikstimmung achtet man kaum noch auf die Arbeit der Juden.

## Eine Toilette gibt es nur für "Arier"

Als die Russen im Herbst 1944 vor den Toren Rigas stehen, werden die letzten noch übrigen Juden nach Danzig verschifft. Von dort aus werden sie weiter zum KZ Stutthof transportiert, auf unklaren Schleppluken, drei Tage lang erhalten sie kein Essen. Im KZ kommen auf ein Bett vier Juden. Eine Toilette gibt es nur für "Arier". Die Häftlingsführer sind polnische Schwerverbrecher, alles Antisemiten.

Dann, im November des Jahres, kehrt Josef Katz nach Danzig zurück, hier muss er auf der Schichan Werft arbeiten. Die "Lebensbedingungen hier sind etwas besser als im Stutthof. Bei der Arbeit an den U-Booten werden fast ausschließlich Häftlinge beschäftigt, kaum einer tut einen Handschlag. Die Deutschen lassen sie gewähren, sie wissen, dass ihre Lage aussichtslos ist.

## Medizinische Versorgung gibt es für niemanden

Im Dezember des Jahres erkrankt Josef an Typhus. Die Krise übersteht er, doch er hat weiterhin hohes Fieber. Als die Russen vor Danzig stehen will er trotz seines schlechten Gesundheitszustands nicht im Lager bleiben: Er fürchtet die Liquidierung. Also schließt er sich dem Todesmarsch nach Deutschland an. Während des Marsches wird tagsüber keine Rast gemacht, Verpflegung gibt es auch nicht. Wer nicht mithalten kann, wird –wie Josef, der immer noch an hohem Fieber leidet wie ein Sack auf einen

Karren verladen. Doch schon am dritten Marschtag muss er wieder laufen. Medizinische Versorgung gibt es für niemanden. Erst nach einigen Tagen erhalten die Juden etwas dünne Suppe, im ehemaligen Arbeitsdienstlager Rieben macht man eine Zeit lang Halt. Auch hier gibt es äußerst wenig Verpflegung und kaum Gelegenheit zum Waschen. Trotzdem werden die Juden weiterhin zur Arbeit herangezogen. Als die Russen auch diesem Lager nahe kommen, wird weiter marschiert. Doch Josef Katz bleibt zurück, er kann und will nicht mehr marschieren.

Noch am selben Tag, dem 8. März 1945, befreien die Russen das Lager.

*Josef Katz emigrierte 1946 mit seiner Frau Rosel, der er u.a. im Ghetto Libau begegnet war, in die USA, wo er in Los Angeles lebte.*

*Nur elf Lübecker Juden überlebten die NS Zeit.*

Quelle: Josef Katz: "Erinnerungen eines Überlebenden" AB

## Die jüdische Gemeinde in Lübeck 1933 bis heute

- 1933: Mitglieder: 497 (Höchstzahl: 709 Mitglieder 1895)
- 17.1.1936: Die jüdische Gemeinde schließt sich dem Preußischen Landesverband jüdischer Gemeinden an
- 1938: 293 Mitglieder
- 9./10.10.1938: "Reichskristallnacht": Verwüstung der Synagoge und der der jüdischen Gemeinde gehörenden Wohnungen
- Januar 1939: Zwangsverkauf des Synagogengrundstücks
- 1940: 138 Mitglieder
- 19.7.1942: Die letzten 14 Lübecker Juden (Bewohner eines Altersheims) werden ins KZ Theresienstadt gebracht. Die jüdische Gemeinde in Lübeck existiert nicht mehr
- 1.6.1945: 1. Gottesdienst nach Kriegsende in der Synagoge
- 1949: 70 Mitglieder
- 1952: 30 Mitglieder
- 1960: wegen Mitgliedermangels Zusammenschluss der Gemeinden Lübeck und Kiel zur jüdischen Gemeinschaft Schleswig-Holstein e.V.
- 1.4.1968: Die jüdische Gemeinschaft Schleswig-Holstein e.V. löst ihre Organisationen auf und gliedert sich in die jüdische Gemeinde in Hamburg ein
- 11.11.2001: über 100 Lübecker Juden gründen die "Jüdische Gemeinde Lübeck e.V."
- 1.1.2005: Übernahme des Synagogengrundstücks durch den Verein

Quelle: "Wegweiser durch das Ghetto Kaiserwald, Aufbau der jüdischen Gemeinde Lübeck" / Hans-Joachim Lübeck: "...125 Jahre Synagoge" AB

# Geschwister Prenski

## Schicksal einer zerrissenen Familie

Elias und Sonja Prenski sind in Grajewo, einer polnischen Stadt, ansässig. Hier bekommen sie 1918 ihr erstes Kind Sophie. Doch wegen der großen Unsicherheit infolge des russisch-polnischen Krieges verlassen die Eheleute Grajewo und gehen nach Lübeck. Hier können sie bei bereits ansässigen Verwandten unterkommen.

1924 vergrößert sich die Familie um einen Sohn (Max) und kann zwei Jahre später endlich in das Haus Adlerstraße 7 einziehen. Es ist ein sehr kleines Häuschen in einer Reihe mit mehreren Arbeiterhäusern dieser Art. Die Familie vergrößert sich in den nächsten Jahren um den Sohn Alfred, der jedoch nur zwei Jahre lebt, um Martin (geb. 1930) und Margot (geb. 1931). Die Familie lebt in ärmlichen Verhältnissen. Vater Elias fährt mit Pferd und Wagen über Land und handelt mit Schmieröl und Fetten. Die Familie spricht untereinander jüdisch, kann sich jedoch auch auf deutsch verständigen. Die Kinder sprechen alle ein völlig akzentfreies Deutsch.

Die Prenskis sind fromme Leute und nehmen am Leben der jüdischen Gemeinde aktiv teil. Die Kinder besuchen einmal in der Woche die jüdische Religionschule.

Die älteste Tochter Sophie arbeitet in einem jüdischen Kaufhaus. Eine Ausbildung macht sie jedoch nicht.

Max besucht eine Knabenschule, Martin und Margot werden gleich in die jüdische Volksschule eingeschult, die 1934 eingerichtet worden war. Als die beiden schulpflichtig werden, herrscht an den Schulen schon lange ein jüdenfeindliches Klima. Im November 1938 wird jüdischen Schülerinnen und Schülern per Verfügung der Besuch "deutscher" Schulen ganz untersagt. Ein weiterer schwerer Schlag trifft die Familie noch im selben Jahr. Die polnische Regierung ordnet an, alle im Ausland ausgestellten Pässe für ungültig zu erklären, es sei denn, sie erhalten einen Sichtvermerk. Dieser ist jedoch nur in Polen erhältlich. Das deutsche Auswärtige Amt reagiert mit der "Polenaktion", nach der alle polnischen Juden nach Polen ausgewiesen werden sollen. Insgesamt sind im Deutschen Reich 15.000 Juden mit polnischen Pässen davon betroffen. Auch die Familie Prenski erhält eine Vorladung, wird in einen Zug verladen und an die polnische Grenze abgeschoben. Obwohl sie polnische Pässe besitzt, wird ihnen die Einreise verweigert. Die Familie Prenski kehrt nach Lübeck zurück.

Ihre Lage verschlimmert sich immer mehr. Im Sommer 1939 stirbt der Vater an einer Blutvergiftung. Jetzt ist Sonja Prenski mit ihren Kindern allein in einer immer feindlicher werdenden Umgebung. Wovon die Familie in den nächsten Jahren lebt, ist unklar. Die Verwandten hatten Deutschland bereits verlassen; ein Teil ging 1937 nach Schweden, der Rest 1938 nach Shanghai. Auch die beiden älteren Kinder bleiben nicht in Lübeck.

Bereits seit 1935 bemüht sich Sophie um ihre Auswanderung nach Palästina. Sie verbringt lange Zeit in mehreren Vorbereitungs-lagern, in denen junge Erwachsene für das Leben im Kibbutz, einer Gemeinschafts-siedlung, beruflich geschult werden. Die Lager werden von einer internationalen Organisation betrieben. Sophie gelingt es jedoch nicht, ein Einwanderungszertifikat für Palästina vom Palästina-Amt in Berlin zu bekommen. Die Zahl der Zertifikate ist begrenzt. Erst 1940 gelingt es ihr aus Deutschland zu flüchten. Sie kommt mit einem illegalen Flüchtlingsschiff nach Palästina (heute Israel). Das Schiff wird von der englischen Flotte gefasst und den Flüchtlingen wird verweigert ans Land zu gehen. Aus Protest versenken sie sich mit dem Schiff im Hafen von Haifa. Sehr viele ertrinken. Sophie wird jedoch gerettet und nach dem englischen Recht als "Gestrandete" nicht abgewiesen. Sie verbringt unter unmenschlichen Bedingungen elf Monate im Sammellager bei Tel Aviv. Hier erkrankt sie an Typhus, von dem sie sich nie wieder erholt. Später heiratet sie und lebt in Israel.

1940 verlässt auch der sechzehn-jährige Max sein Elternhaus und zieht nach Hamburg. Hier lebt er in einem jüdischen Viertel und macht eine Ausbildung. Die jüdische Gemeinde unterhält in Hamburg verschiedene Lehrwerkstätten, um den jüdischen Jugendlichen überhaupt eine Ausbildung zu ermöglichen. Der Zugang zu "deutschen" Stätten ist Juden untersagt. Noch im selben Jahr wird die jüdische Volksschule wegen ihrer geringen Zahl an Schülerinnen und Schülern geschlossen. Häuslicher Unterricht ist nicht zugelassen, die Kinder müssen die jüdische Volksschule in Hamburg besuchen. Da die Mutter Sonja die tägliche Zugfahrt nicht bezahlen kann, werden ihre beiden Kinder Martin und Margot in den israelitischen Waisenhäusern in Hamburg untergebracht. Sie selbst wird im israelitischen Altersheim gemeldet. Die kleine

Familie wird von uniformierten Männern aus dem Haus geschleppt und in einem Lastwagen zu den jeweiligen Orten weggebracht.

Mit dem Beginn der großen Deportationstransporte verlassen die auswärtigen Kinder und Jugendlichen die jüdischen Waisenhäuser, die Schule und die Lehrwerkstätten in Hamburg und kehren zu den Familien zurück. Alle drei Prenski-Kinder sind nun wieder zu Hause in Lübeck bei der Mutter. Der Befehl zur "Evakuierung" ist bei der Familie bereits eingetroffen. Die Bemühungen der Verwandten in Schweden, ihnen eine Ausreise aus Deutschland zu ermöglichen, sind erfolglos geblieben. Auswanderung ist für Juden inzwischen verboten.

Am 6. Dezember 1941 wird Sonja Prenski mit Max, Martin und Margot zusammen mit den anderen Lübecker Juden nach Riga deportiert. Inneizig anderen Lübecker Juden und den zugestiegenen Hamburger Juden wird gesagt, dass der Zug sie zum Arbeitseinsatz in Riga bringen würde. Sie alle werden zum Lager Jungfernhof gebracht, ein Vernichtungslager. In Scheunen und Ställen ohne Heizmöglichkeiten werden etwa 4000 jüdische Familien zusammengepfercht. Sie kommen aus Lübeck, Hamburg, Nürnberg, Stuttgart und Wien.

In den ersten Wochen erfrieren und verhungern in Jungfernhof über 700 Menschen. Da die Erde fest gefroren ist, können sie nicht beerdigt werden. Die Leichen werden gestapelt; später sprengen die Wachmannschaften Löcher in die Erde.

Die organisierte Vernichtung beginnt drei Monate später. Im Februar 1942 werden 1000 Frauen, Kinder und Kranke mit Lastwagen aus dem Lager geholt und im Wald erschossen.

Einen Monat später findet die zweite Mordaktion statt. Die Lagerleitung erzählt von einer Fischfabrik, in der alle Arbeit finden könnten. Die Vorstellung, den unmenschlichen Lebensbedingungen auf dem Jungfernhof entkommen zu können, bringt über 1800 Menschen dazu, sich freiwillig zu melden. Dieser Arbeitsplatz existiert jedoch nicht. Die Lastwagen transportieren alle in den Wald, an vorbereiteten Massengräbern werden alle erschossen. Nur etwa 400 arbeitsfähige Menschen bleiben noch übrig.

Als die Kinder Prenski von ihrer Mutter getrennt werden sollen, versucht diese ihnen nachzulaufen. Es gelingt ihr nicht, bei ihnen zu bleiben. Margot, Martin und Max Prenski werden bei einer dieser Mordaktionen umgebracht. Sonja Prenski erträgt noch drei lange Jahre die Qual der Lager. Kurz vor der Befreiung stirbt sie an Enkfränkung.

Quellen: Abtwissens- Geschichte 1 Wolfgang Benz "Geschichte des 3. Reiches"

### Die jüdischen Ghettos

Jüdische Ghettos sind keine Erfindung der Nationalsozialisten. Schon im 13. Jahrhundert wurden die ersten Judenghettos in Europa errichtet. Juden waren aber nicht gezwungen, dort zu leben. Es zog sie als ethnische Minderheit eher Freiwillig in diese Wohnviertel. Erst im 17. Jahrhundert wurde es für die italienischen Juden zur Pflicht, in den Ghettos zu leben. Diese wurden ummauert und nachts wurden die Tore verschlossen, für die Juden waren die Bedingungen innerhalb der Ghettos jedoch akzeptabel. Bald gab es in jeder großen Stadt ein solches Judenghetto. Mit der Französischen Revolution wurden sie allerdings zum größten Teil abgeschafft, in Rom gab es nun das einzige jüdische Ghetto der Welt.

Ab 1940 schufen die Nazis neue Ghettos in den Besatzungszonen, als Teil ihres Judenvernichtungssystems.

Die größten Ghettos waren in Warschau, Lodz und Lemberg. Die Lebensbedingungen waren katastrophal, es gab viel zu wenig Nahrung, die hygienischen und medizinischen Bedingungen waren menschenunwürdig, die Arbeitskraft der Juden wurde für die Zwecke der Deutschen ausgenutzt. Wie von den Nazis vorgesehen, starben in den Ghettos unzählige Menschen.



Im Ghetto Wilna  
Quelle: www.juden-in-europa.de

### Die Deportationen

Die zwangsweise Verschleppung beziehungsweise Umsiedlung von Menschen wurde -wie die Ghettos-nicht von den Nationalsozialisten erdacht. Sie findet schon seit hunderten von Jahren, z.B. als Demonstration von Macht oder einfach, um sich von Menschen zu befreien -wie die Verbannung englischer Sträflinge nach Australien-, statt. Im Nationalsozialismus dienten die Deportationen zur Verschleppung von Juden, politischen Gegnern und Widerständlern in die Ghettos oder Konzentrations- und Vernichtungslager. Während dieser so genannten Transporte starben bereits vor der Ankunft am vorgesehenen Ziel viele Menschen wegen Wasser- und Luftmangel oder einfach auf Grund der Erschöpfung.

Quellen: Juden- das neue Lexikon e Wikipedia.de

AB



Juden vor ihrer Deportation  
Quelle: www.wissen.wdr.de

AU

Basis eigener Interessen durch Recherchen vor Ort ergänzt und bewertet worden. Das Lübecker Beispiel zeigt, dass im bisherigen Unterrichtsgeschehen eher weniger profilierte Schülerinnen, die mit Ausdauer und Neugierde an ihre Arbeit gegangen waren, durch den Unterrichtsversuch ganz offensichtlich neue Lernimpulse erhielten und ihre Leistungen zum Teil erheblich verbessern konnten. Leicht verschlechterte Leistungen zeigten dagegen männliche, offenbar nicht immer ausdauervermögende Schüler, die nach meiner Beobachtung vor allem an der stilistischen Umformung, aber auch mit der richtigen Einschätzung des Arbeitsaufwands und der Arbeitszeiteinteilung ihre Schwierigkeiten hatten.

**5. Rückmeldungen der Lernenden.** Rückmeldungen, die mir die Schüler und Schülerinnen zu Beginn und am Ende der Einheit gaben, zeigen, dass der regionalgeschichtlich ausgerichtete Projektunterricht nicht unbedingt anspruchsvollere, sondern eher andere Ansprüche und Impulse lieferte und damit Fähigkeiten freilegte, die sich im Alltagsunterricht scheinbar weniger entfalten können. Neben der von fast allen Lernenden als produktiv und effektiv empfundenen Zusammenarbeit in den Gruppen wurde wiederholt auch das zur Verfügung gestellte regionale Material gelobt, mit dem das jeweilige Fallbeispiel plastischer und besser vorstellbar geworden sei.

Die Auswertung der Schülerrückmeldungen zur Unterrichtseinheit scheint damit die einleitend geäußerte Vermutung, nicht das Thema NS-Judenverfolgung, sondern eher die Art seiner Behandlung im Unterricht sei eine wesentliche Ursache des Schülerverdrusses, zu bestätigen: Keine Schülerin und kein Schüler meldete mir ein grundsätzliches Desinteresse am Thema zurück, die überwiegende Mehrheit hielt das Thema NS-Judenverfolgung nach wie vor für ein wichtiges oder sehr wichtiges Unterrichtsthema.<sup>16</sup>

Der regionalgeschichtliche, projektorientierte Ansatz ist daher meiner Meinung nach für diese erfreuliche Einschätzung mitentscheidend. Von ihm ist offenbar eine hohe Motivation ausgegangen. Drei Befragte bewerteten ihn sogar als den motivierendsten Faktor. Als Begründung gaben Lernende an, es als positiv empfunden zu haben, etwas über die Region erfahren zu haben, in der sie lebten und gaben den fachdidaktischen Ansatz des Unterrichtsversuchs wieder, wenn sie rückblickend feststellten: „Die eigene Recherche macht Geschichte erlebbar und dadurch interessanter als der Unterricht mit dem Schulbuch.“ Das konkret vorstell- und nachvollziehbare Einzelschicksal führte offenbar auch zu einer größeren Lesebereitschaft. Eine Schülerin gab zu Protokoll „Je mehr ich über diese Jüdische Gemeinde erfuh, desto mehr wollte ich über sie wissen.“ Die Negativbewertungen des regionalen Ansatzes gehen wohl auf Mitglieder der Segeberger Gruppe zurück, die bereits zuvor ihr Desinteresse am ihrer Lebenswelt fernen lokalen Fallbeispiel bekundet hatten.

Die Befragung der Schülerinnen und Schülern ergab, dass vor allem zwei Aspekte demotivierend wirkten: Zum einen zeigte sich die

**16** In ihrer Reflexion sollten die Schülerinnen und Schüler darstellen, welche Dinge ihnen klar und welche ihnen unklar geblieben sind, welche Arbeitsschritte ihnen leicht und welche ihnen schwer gefallen sind, Kritik und Selbstkritik üben sowie Vorschläge zum Bessermachen unterbreiten. Hier ist nicht der Platz, um einschlägige Probleme um die Aussagekraft, wie die zu gewährleistende Authentizität, Anonymität, Exklusion sozial gewünschter Antworten sowie Validität und Reliabilität bei der Durchführung von Evaluationen zu thematisieren. Die Beteiligung der Schüler an der Evaluation war gut: An der (freiwilligen, nicht beaufsichtigten) Zielscheibenevaluation beteiligten sich alle, von den Fragebögen erhielt ich 12 von 14 zurück. Inwiefern die hohe Quote wirklich einer erhöhten Schülermotivation dem Thema gegenüber geschuldet ist, vermag ich nicht zu beurteilen. Hilfreich bei der Vorbereitung und Durchführung der Evaluation waren u. a. folgende Literaturtitel: Johannes Bastian/Arno Combe/Roman Langer: Feedbackmethoden: erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim 2005 und Christoph Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation in der Schule, Berlin 2000.

Hälfte der Kursteilnehmenden vom Arbeitsauftrag, ihre Ergebnisse als Zeitungsartikel zu präsentieren und elektronisch zu einer Zeitungsseite zusammenzustellen, überfordert. Trotzdem reflektierten Lernende den Arbeitsauftrag grundsätzlich positiv, u.a. als „interessant und auf jeden Fall unterhaltsamer und effektiver als eine Projektvorstellung in Form eines Referats.“ Zwei bemerkenswert selbstkritische Antworten bedauerten die fehlende redaktionelle Abstimmung in ihren Gruppen: „Erst nach dem Abschluss fielen mir die verschiedenen Schreibstile beim Verfassen der Artikel auf, so dass sich dem Leser ein Mischmasch verschiedener Texte bot. (...) Ich muss zugeben, dass wir die Schwierigkeiten grob unterschätzt haben. (...) Ich und auch die Gruppe sind aber an diesen Aufgaben gewachsen. Die Aufgabenstellung empfand ich zwar als anspruchsvoll, aber doch für einen Leistungskurs angemessen, herausfordernd und neu.“ Die Hälfte des Kurses nutzte zusätzlich das von mir freigelassene Trefferfeld der Zielscheibe, um ihre Kritik an einer zu knappen Bearbeitungszeit auszudrücken.

**6. Fazit.** Die Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtungen und Schülerrückmeldungen zeigt unzweifelhaft, dass der Kurs vor allem den regionalgeschichtlichen Ansatz in Verbindung mit dem projektorientierten, (nach)entdeckenden Umgang mit dem Quellenmaterial und der Literatur als gewinnbringend empfunden hat. Sozial-situative, reflexive und methodische Kompetenzen im Umgang mit der Quelle NS-Zeitung in arbeitsteiliger Gruppenarbeit haben sich verbessert. Die Schüler haben dabei eigenständig Kenntnisse erworben, wemgleich einigen die vergleichende Einordnung regionaler Fallbeispiele in den historischen Kontext (Abbildleistung) schwer fiel und methodisch-motivierende Zugewinne insgesamt über den inhaltlich-analytischen lagen.

Es lohnt sich also durchaus, sich als Lehrkraft im Unterricht immer wieder um beispielhafte Konkretisierungen zu bemühen und zu versuchen, dafür auch Ergebnisse der regionalen und lokalen Geschichtsforschung heranzuziehen. Dabei müssen die ‚Ketten‘ des Stundenplans mit seinem 45-Minuten-Rhythmus nicht zwangsläufig gesprengt werden, wenn regionale Fallbeispiele nicht zusätzlich, sondern anstelle von Beispielen auf der Reichsebene für den Unterricht herangezogen werden. Den bereits in der Konzeption des Projekts veranschlagten Grundsatz ‚keep it small and simple‘ empfinde ich auch im Rückblick nicht als ‚Verrat‘ an der didaktischen Konzeption, die Lernenden über die Methode des gelenkten Entdeckens an die hohen Anforderungen des forschenden Lernens heranzuführen. Die von mir geleisteten Vorarbeiten, die von ihrem Gesamtvolumen her überschaubar blieben, wurden meiner Beobachtung nach auch von den Kursteilnehmenden keinesfalls als entmündigend, sondern eher als motivierend und pragmatisch empfunden.

Dem Desinteresse an dem lokalen Fallbeispiel Bad Segeberg wäre mit einem Bargtheider Fallbeispiel abzuhelfen. Dieser Voratz lässt sich jedoch angesichts der schwierigen Forschungslage

zum Thema Bargtheide im Nationalsozialismus kaum leisten. Diese Feststellung dürfte auch auf viele andere Schulorte zutreffen. Ein regionaler, auf ganz Schleswig-Holstein bezogener Ansatz erscheint mir bei einer unverkennbaren Identifikation der Schülerinnen und Schüler aus dem Hamburger Randgebiet mit der Hansestadt nicht nur für Bargtheide als problematisch, da eine Identifikation mit dem Land Schleswig-Holstein hier oft fehlt. Versuche – wie im vorliegenden Fall –, (nach)entdeckendes Lernen so häufig wie möglich auch in ‚kleineren Portionen‘ in den Alltags- oder Projektwochenunterricht zu integrieren, erscheinen mir aber sehr fruchtbar, da gerade auch reduzierte, projekt- und produktorientierte Arbeitsaufträge von den Schülerinnen und Schülern als motivierend angenommen werden. Der Kritik an der knapp bemessenen Arbeitszeit für die layout-technische Produktgestaltung mit dem Vorschlag zu begegnen, den zeitlichen Rahmen der Unterrichtseinheit zu erhöhen, liegt nahe. Motivationsdefizite auf diesem Feld wäre zusätzlich mithilfe einer Einführungsstunde in ein DTP-Programm entgegenzuwirken.

An der Produktorientierung des Projekts würde ich festhalten wollen, da sich Thema, Methode und Form in ihr sinnvoll und logisch ergänzen und auch die Ergebnisse sich hier konkret und authentisch dokumentieren und kostengünstig erstellen lassen. Inhaltliches Durchdringen des Stoffes und kreative Arbeit motivieren sich dabei nach meiner Beobachtung gegenseitig. Die im Geschichtsunterricht oft nur mühsam verwirklichte Aktualisierung ergibt sich geradezu von selbst: Nicht nur traditionelle Lehrplanthemen – wie die bürgerlich-liberale Bewegung von 1848, die Revolution von 1918/19, die NS-Machtübernahme oder die 1950er Jahre – können über das Medium (historische) Zeitung mit dem Computer – mit der Lehrkraft als ‚Chefredakteur‘ und den Schülerinnen und Schülern in Filialredaktionen als praxisbezogenem Idealtyp eines Teams – neu erfahren werden.

Der hier vorgestellte Unterrichtsversuch hat mich letztendlich in meiner Einstellung bestärkt, dass gerade zeithistorische Bezüge mit regionalgeschichtlichem Zuschnitt auf Schülerinnen und Schüler ausgesprochen motivierend wirken können und diesen gegenüber die Behandlung historisch vielleicht bedeutender Themen zurückgestellt werden könnte. Ich möchte daher für mehr Mut zur Lücke und an bestimmte Themen exemplarisch gebundene Methoden auch im Fach Geschichte plädieren. Die Geschichte der ‚kleinen‘ Leute von unten projektorientiert zu vermitteln stellt dabei kein Alternativmodell zum klassischen Unterricht, sondern eher eine gute Ergänzung zu diesem dar. Demnach wäre die einleitend in Anlehnung an Bodo von Borries gestellte Frage nach dem Motivationspotential selbstbestimmter, projektorientierter, regionalgeschichtlicher Lernformen weniger allgemeingültig zu beantworten.