

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Antisemitismusprävention durch Filmpädagogik

Die didaktische Integration des Films Ein Sack voll Murmeln zur Vertiefung von
Empathie und Prävention der Schlusstrich-Mentalität

verfasst von | submitted by

Seline Campos BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geschichte und
Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Marschnig

Danksagung

Ich widme diese Arbeit in erster Linie meinen Eltern, Marikit Campos und Ron Brandner, deren konstante Unterstützung, beständige Fürsorge und stetiges Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten maßgeblich zu meinem Weg durch das Studium und zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen haben.

Weiters danke ich meinen engsten Freundinnen und Freunden, die mich stets motiviert und mir Mut zugesprochen haben, wenn ich Zweifel hatte. Eure Unterstützung hat mir in schwierigen Zeiten viel Kraft gegeben.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Betreuer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Georg Marschnig, der mich nicht nur bei der Erstellung dieser Arbeit begleitet, sondern mich auch durch Seminare und Fortbildungen immer wieder inspiriert hat

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	4
2.	Motivation der Arbeit	6
3.	Fachwissenschaftliche Analyse.....	8
3.1.	Schlussstrich-Mentalität.....	8
3.1.1.	Primärer Antisemitismus.....	13
3.1.2.	Sekundärer Antisemitismus	14
3.2.	Die Rolle der Lehrperson	18
3.2.1.	Förderung von Empathie	19
3.2.2.	Fachdidaktische Zugänge.....	24
3.3.	Förderung der Medienkompetenz durch Film	28
3.3.1.	Filme im Geschichtsunterricht	31
3.3.2.	Förderung von Empathie durch Filme	33
3.3.3.	Holocaust Fiction und die emotionale Abstumpfung von Schülerinnen und Schülern	34
4.	Fachdidaktische Analyse	38
4.1.	Lehrplanbezug	38
4.1.1.	Konzeptuelles Lernen	38
4.1.2.	Didaktische Prinzipien	39
4.2.	Filmpädagogik.....	42
4.2.1.	Methodengeleitete Kommunikation	43
5.	Ein Sack voll Murmeln.....	45
5.1.	Inhalt.....	45
5.2.	Historischer Kontext	45
5.3.	Filmanalyse	50
5.3.1.	Historische Genauigkeit.....	51
5.3.2.	Förderung der Empathie.....	53
5.3.3.	Potenzial zur Vermeidung der Schlussstrich-Mentalität	56
6.	Fachdidaktisches Vermittlungskonzept.....	59

6.1.	Einheit 1: Vorbereitung auf den Film <i>Ein Sack voll Murmeln</i>	62
6.1.1.	Planungsraster	63
6.1.2.	Materialien	65
6.2.	Einheit 2: Filmvorführung <i>Ein Sack voll Murmeln I</i>	68
6.2.1.	Planungsraster	69
6.2.2.	Materialien	70
6.3.	Einheit 3: Filmvorführung <i>Ein Sack voll Murmeln II</i>	71
6.3.1.	Planungsraster	72
6.4.	Einheit 4: Nachbereitung des Films – Reflexion und Analyse	73
6.4.1.	Planungsraster	74
6.4.2.	Materialien	75
6.5.	Vorschlag zur weiteren Vorgehensweise	76
7.	Conclusio	77
8.	Quellen und Literaturverzeichnis	79

1. Einleitung

#NIEWIEDERISTJETZT

Mit diesem Hashtag soll in den sozialen Netzwerken auf den steigenden Antisemitismus und Rechtsextremismus aufmerksam gemacht werden. Vor allem durch den erneuten Ausbruch von Konflikten im Nahost, kommt es zu einer Zunahme von Hassreden und Hetze gegenüber der jüdischen Bevölkerung.

Eine Statistik, veröffentlicht durch die Israelische Kultusgemeinde, zeigt, dass die Anzahl antisemitischer Vorfälle in Österreich in den letzten Jahren drastisch gestiegen sind¹. Doch auch Nachrichtensender veröffentlichen laufend besorgniserregende Artikel.

„Angriff und antisemitische Beleidigung vor Münchner Synagoge“ berichtet die BR24 am 27.02.2024.² „Antisemitische Angriffe versetzen US-Eliteunis in Aufruhr“, schreibt der Standard am 13.11.2023.³ „Welle des Antisemitismus folgt in Großbritannien auf Hamas-Terror“ vom 20.10.2023, ist ebenfalls zu lesen.⁴ Und dies ist lediglich ein Bruchteil der Artikel, die über die antisemitischen Entwicklungen weltweit berichten.

Der immerwährende Antisemitismus ist unglaublich besorgniserregend. Die Erziehung zur Erinnerung an den Holocaust, und seinen Ursprung im Antisemitismus, ist eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zeit. Denn Verharmlosung der Shoah, Falschinformationen zu geschichtlichen Ereignissen oder auch fehlende Empathie tragen essenziell zu dieser Problematik bei.

Es ist daher von Bedeutung, dass die Aufklärung über den Holocaust und eine Förderung von Empathie bereits in der Schule einen zentralen Stellenwert einnehmen. Die Vergangenheit darf nicht verklärt oder relativiert werden, sondern muss in all ihren

¹ Vgl. Statista, Anzahl der antisemitischen Vorfälle in Österreich von 2012 bis 2022, 01.2024, online unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/822555/umfrage/antisemitische-vorfaelle-in-oesterreich/> (12.01.2024).

² BR24, Angriff und antisemitische Beleidigung vor Münchner Synagoge, 27.02.2024, online unter <https://www.br.de/nachrichten/bayern/angriff-und-antisemitische-beleidigung-vor-muenchner-synagoge,U5UMeeO> (29.02.2024).

³ Der Standard, Antisemitische Angriffe versetzen US-Eliteunis in Aufruhr, 13.11.2023, online unter <https://www.derstandard.at/story/3000000194924/antisemitische-angriffe-versetzen-us-eliteunis-in-aufruhr> (29.02.2024).

⁴ Der Standard, Welle des Antisemitismus folgt in Großbritannien auf Hamas-Terror, 20.10.2023, online unter <https://www.derstandard.at/story/3000000192067/welle-des-antisemitismus-folgt-in-grossbritannien-auf-hamas-terror> (29.02.2024).

Facetten und Grausamkeiten vermittelt werden. Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, nicht nur historische Fakten zu lernen, sondern auch eine Verbindung zu den individuellen Schicksalen und Überlebensstrategien jüdischer Menschen während des Zweiten Weltkriegs herzustellen. Doch diese Aufgabe zu erfüllen, scheint schwieriger denn je.

Aktuelle Studien zeigen ernüchternde Ergebnisse. Obwohl Schülerinnen und Schüler in erster Linie großes Interesse an dem Thema des Zweiten Weltkrieges und Antisemitismus zeigen, stellen Umfragen durch Studentinnen und Studenten eine gewisse Abwehrhaltung zu jenen Themenbereichen fest.⁵ Das Thema sei bereits zu intensiv diskutiert worden, der Geschichtsunterricht würde sich ausschließlich darauf beziehen, andere Themen kämen zu kurz und besonders wichtig: Viele seien der Meinung, mit der Auseinandersetzung dieses Themas solle endlich abgeschlossen werden.⁶

Diese Schlusstrich-Mentalität sorgt bereits seit einigen Jahrzehnten für Aufregen im geschichtswissenschaftlichen Diskurs. Eine falsche Herangehensweise in der Erziehung zum Nationalsozialismus und Holocaust kann kontraproduktive Folgen haben. Eine emotionale Überwältigung kann eine gewisse Abwehrhaltung zu dem Thema auslösen. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es daher herauszufinden, wie jene Themen unterrichtet werden können, um jene Schlusstrich-Mentalität vorzubeugen.

Geschichte kann für Schülerinnen und Schüler sehr abstrakt sein. Ereignisse in der Vergangenheit sind teils nur schwer vorstellbar und ebenso schwer nachvollziehbar. Diese Masterarbeit verfolgt die These, dass der richtige Einsatz des Mediums Film im Geschichtsunterricht eine reflektierte und faktenbasierte Auseinandersetzung mit historischen Themen ermöglichen und Empathie fördern kann, ohne emotional zu überwältigen.

Als Grundlage der Arbeit dient daher folgende Forschungsfrage:

⁵ Vgl. Ahlheim, Klaus, Heger, Bardo, die unbequeme Vergangenheit, NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2002, 5f.

⁶ Vgl. Mitnik, Philipp, Lauss, Georg, Hofmann-Reiter, Sabine, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 2021, 11.

Inwiefern kann die didaktische Integration des Films Ein Sack voll Murmeln in den Lehrplan zur Holocausterziehung dazu beitragen, die Sensibilität von Schülerinnen und Schüler für den immer noch gegenwärtigen Antisemitismus schärfen und eine Schlusstrich-Mentalität vorbeugen?

2. Motivation der Arbeit

Das persönliche Interesse liegt nicht nur in der akademischen Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern verfolgt primär das Ziel eine sogenannten Schlusstrich-Mentalität vorzubeugen und Einfühlvermögen zu fördern. Erreicht werden soll dieses Ziel durch eine Schulbildung, die den verbindlichen fachdidaktischen Kriterien des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung (GPB) entspricht.

Die Verwendung von Filmen im Geschichtsunterricht bietet viele Möglichkeiten. Vergangene Ereignisse zum Leben zu erwecken und Schülerinnen und Schülern einen Einblick in ein historisches Thema zu gewähren sind naheliegend, doch vor allem autobiografische Filme haben das Potenzial, Empathie zu fördern. Schülerinnen und Schüler können sich in die Schicksale und Perspektiven von historischen Figuren oder Gruppen hineinversetzen und so, ein tieferes Verständnis für die menschlichen Erfahrungen und Herausforderungen der Vergangenheit entwickeln.

Man lernt die Protagonisten kennen, ihre Gedanken, ihr Leben und kann sich dadurch möglicherweise mit ihnen identifizieren. Diese Identifikation sorgt für einen persönlichen Bezug zu der jeweiligen Thematik.

Ein Sack voll Murmeln (Originaltitel: "Un sac de billes") von Christian Duguay, basierend auf dem gleichnamigen autobiografischen Roman von Joseph Joffo, erzählt die bewegende Geschichte zweier jüdischer Brüder auf ihrer Flucht vor den Nationalsozialisten.⁷ Indem Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich mit Gleichaltrigen im Film zu identifizieren, soll ihre Empathie gefördert werden. Durch das Eintauchen in die individuellen Schicksale wird die Geschichte nicht nur zu einem fernen Ereignis, sondern zu einer lebendigen Erfahrung, die das Bewusstsein für die Bedeutung von Toleranz und Erinnerungskultur stärkt. Des Weiteren soll die Arbeit

⁷ Vgl. Rotten Tomatoes, A Bag of Marbles, online unter https://www.rottentomatoes.com/m/a_bag_of_marbles_2018 (29.02.2024).

mit dem Medium Film darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Darstellungen historischer Ereignisse zu sensibilisieren und sie in ihrer Entwicklung der Medienkompetenz unterstützen.

Diese Masterarbeit zielt darauf ab, die Wirksamkeit des Einsatzes von Spielfilmen im Geschichtsunterricht zur Förderung von Empathie und zum besseren Verständnis der Ausmaße von Antisemitismus zu untersuchen. Durch eine fachwissenschaftliche Analyse werden Aspekte wie der gegenwärtige Antisemitismus und sein Zusammenhang mit der Schlusstrich-Mentalität beleuchtet, sowie die Rolle der Lehrperson analysiert, um jenen Punkten entgegenzuwirken. Die fachdidaktische Analyse konzentriert sich auf Lehrplanbezüge und Methoden der Holocaust-Erziehung, insbesondere im Kontext der Filmpädagogik. Eine Filmanalyse zu *Ein Sack voll Murmeln* soll das Potential des Filmes für den Unterricht verdeutlichen. Zu guter Letzt präsentiert diese Arbeit ein Konzept, wie dieser Film optimal in den Unterricht eingebettet werden kann.

Ausgerichtet ist das Vermittlungskonzept für den Unterrichtsgegenstand GSPB in der Sekundarstufe I. Der passende Lehrplanbezug für die Thematik ist in der vierten Klasse der Sekundarstufe I zu finden.⁸

Die vorliegende Masterarbeit ist somit nicht nur eine akademische Untersuchung, sondern soll auch ein Beitrag zu einem wichtigen gesellschaftlichen Diskurs sein. Sie möchte dazu beitragen, dass die Erinnerung an die Schrecken der Vergangenheit lebendig bleibt und die Generationen von heute und morgen für die Gefahren von Vorurteilen und Hass sensibilisiert werden.

⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschungs (Hg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 29.02.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (29.02.2024).

3. Fachwissenschaftliche Analyse

Schlagwörter: Schlussstrich-Mentalität und seine Folgen: sekundärer Antisemitismus

In den letzten Jahrzehnten haben Studien gezeigt, dass vor allem jüngere Generationen oft der Meinung sind, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust sei überholt und solle beendet werden – ein Phänomen, das als Schlussstrich-Mentalität bekannt ist. In den folgenden Kapitel werden verschiedene Studienergebnisse untersucht, die aufzeigen, wie verbreitet diese Einstellung ist und welche Wissenslücken häufig mit dieser Mentalität einhergehen und welche Gefahren diese zur Folge haben kann. Dabei wird auch hinterfragt, welche Rolle die schulische Bildung in der Prävention solcher Haltungen spielt und welche Verantwortung sie für das Bewusstsein zukünftiger Generationen trägt.

3.1. Schlussstrich-Mentalität

Anregung für diese Masterarbeit waren die Einblicke, welche aus durchgeführten Studien zum Thema der Lehre über den Holocaust und Nationalsozialismus gewonnen werden konnten. Hierbei zeigt sich, dass auch jüngere Generationen der Meinung sind, die Themen zu Nationalsozialismus und Judenverfolgung hätten ausgedient.

Im Jahr 2000 führten Ahlheim und Heger eine Studie an deutschen Studierenden durch, welche untersuchen sollte, welche Bedeutung der Nationalsozialismus und der Holocaust auf das heutige Deutschland noch haben sollte. Die Fragen dieser Studie waren so ausgelegt, als dass sie unterschiedliche Facetten des Schlussstrich-Diskurses aufgreifen sollten. Sie sollten Aufschluss darüber geben, ob die Studierenden den Eindruck hätten, die deutsche Gesellschaft beschäftige sich zu viel mit der Vergangenheit, ob der Holocaust in Medien zu oft thematisiert werden würde und ob unter der nationalsozialistischen Vergangenheit endlich ein Schlussstrich gezogen werden sollte.⁹

Zur letzteren Aussage zeigen sich ernüchternde Ergebnisse. Mehr als ein Drittel der befragten Studierenden stimmten dieser Aussage zu.¹⁰ Ahlheim und Heger stellen allerdings fest, dass es eine Gruppe an Studierenden gibt, welche es für wichtig befinden an den Holocaust und die nationalsozialistischen Verbrechen zu erinnern,

⁹ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 17.

¹⁰ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 26.

aber dennoch einen Schlusstrich unter der NS-Vergangenheit ziehen wollen.¹¹ Diese Gruppe sei einerseits gegen eine Relativierung und Verharmlosung jener Verbrechen, allerdings wird von ihnen Frust darüber ausgedrückt, dass die Verbrechen der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten Deutschland heutzutage noch immer vorgeworfen werden würden und es an einem gesunden Nationalbewusstsein mangle. Diese Gruppe an Studierenden argumentiert, dass die Zeit des Nationalsozialismus eine dunkle Epoche in der deutschen Geschichte darstellt, an welche sich erinnert werde sollte, allerdings hätte sie nichts mehr mit den Studierenden von Heute zu tun und sollte sie nicht weiter belasten oder gar in jeglicher Form einschränken. Vorwürfe würden der Vergangenheit angehören und hätten nichts mehr in ihrer Gegenwart zu suchen.¹²

Die Studie untersucht zusätzlich das Faktenwissen über die Themen des Nationalsozialismus, Holocaust und des Zweiten Weltkrieges der Studierenden. Obwohl viele der Befragten der Meinung sind, diese Themenbereiche würden zu intensiv behandelt werden, zeigen sich allerdings deutliche Mängel im Allgemeinwissen jener Bereiche. Sie beschreiben Mängel beim Wissen zu vermeintlichen Allgemeinfakten, wie beispielsweise der Zeitraum des Zweiten Weltkrieges, welche Personengruppen unter den Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten verfolgt wurden, was die „Reichskristallnacht“ [sic!] ist, was auf der Wannseekonferenz beschlossen wurde oder was die Nürnberger Gesetze sind.¹³ Ahlheim und Heger stellen fest, dass Studierende, welche eine gute Faktenkenntnis zeigen, deutlich weniger dazu neigen einen Schlusstrich unter den jeweiligen Themenbereichen zu fordern, als jene, welche weniger Faktenwissen zeigen.¹⁴

In der Studie Ahlheim und Heger geben 15% der Studierenden an, die Themen seien zu ausführlich diskutiert worden. Kommentare erläutern, dass diese Themen ständig wiederholt wurden, ohne neue Aspekte zu beleuchten, und im Gegenzug andere, scheinbar wichtige Themengebiete, zu kurz behandelt wurden.¹⁵

Ähnliche Tendenzen zeigt eine österreichische Studie von Mittnik, Lauss und Hofmann-Reiter, veröffentlicht im Jahr 2021. Auch in dieser Studie wird die Schlusstrich-

¹¹ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 35.

¹² Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 38.

¹³ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 41f.

¹⁴ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 66.

¹⁵ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 74.

Mentalität hinterfragt. Die zentrale Fragestellung richtet sich jedoch auf dem Umgang mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust im schulischen Kontext aus. In erster Linie geht es darum herauszufinden, was Schülerinnen und Schüler nach ihrer Schulzeit noch zu diesen Themenbereichen wissen und inwiefern das Erlernte mit der eigenen politischen Partizipation in Verbindung gebracht wird.¹⁶

Wie bereits bei Ahlheim und Heger enttäuschen teilweise auch diese Ergebnisse. Insgesamt hätten 35 Punkte bei dem Test zu Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg erreicht werden können. Im Durchschnitt erreichten die getesteten Schülerinnen und Schüler jedoch nur 7,7 Punkte. Obwohl die befragten Schülerinnen und Schüler des Schultyps AHS und BHS besser abschnitten als Schülerinnen und Schüler des Schultyps BMS und PTS, zeigen die allgemeinen Ergebnisse nach Verlassen der Schule dennoch große Wissenslücken unter den Jugendlichen.¹⁷

Mittnik, Lauss und Hofmann-Reiter stellten zusätzlich fest, dass in allen befragten Schultypen das Wissen zu Fragen zum Zweiten Weltkrieg allgemein, sowie zu den Opfern des nationalsozialistischen Regimes deutlich höher ist als zu Fragen zu zentralen Ereignissen, Personen und Institutionen des nationalsozialistischen Regimes.¹⁸ Obwohl dieses Wissen anerkannt und geschätzt werden soll, muss angemerkt werden, dass dieser Unterschied auch negative Auswirkungen zur Folge hat. Beispielsweise wird in der Studie die Frage gestellt, welche Personen eine wesentliche Rolle in der NSDAP spielten. Die Antworten zeigen, dass abgesehen von Adolf Hitler, andere Personen kaum eine Rolle gespielt haben dürften und, von den wenigen, welche weitere Personen nennen konnten, keine einzige Nennung eines österreichischen Akteures oder einer österreichischen Akteurin vorkam. Ergebnisse wie diese unterstreichen den Opfermythos und distanzieren sich von der kollektiven Mitverantwortung Österreichs.¹⁹ Des Weiteren zeigt die Kenntnis zu den Opfern des nationalsozialistischen Regimes eine sehr intensive Auseinandersetzung zu jenem Themenbereich im Unterricht. Fragen zur Begriffsdefinition des Holocausts oder des Antisemitismus konnten zumindest von einer größeren Breite an Schülerinnen und Schüler verschiedenster Schultypen korrekt

¹⁶ Vgl. Mittnik/Lauss/Hoffmann-Reiter, Generation des Vergessens, 13.

¹⁷ Vgl. Mittnik/Lauss/Hoffmann-Reiter, Generation des Vergessens, 102f.

¹⁸ Vgl. Mittnik/Lauss/Hoffmann-Reiter, Generation des Vergessens, 103

¹⁹ Vgl. Mittnik/Lauss/Hoffmann-Reiter, Generation des Vergessens, 46

beantwortet werden.²⁰ Demgegenüber konnten aber beispielsweise nur die Daten von höher bildenden Schulen zu der oben genannten Frage bezüglich Personen des NS-Regimes gewertet werden, da BMS und PTS so unzureichende Antworten gaben, dass diese in der Statistik nicht gar nicht aufscheinen. Dies impliziert, dass Unterrichtseinheiten zu Personen und Institutionen vor allem in diesen beiden Schultypen zu kurz kommen dürften, hingegen aber der Fokus auf Opfergruppen und Adolf Hitlers Rolle sehr ausführlich bearbeitet werden dürften.

Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Auswertungen der Antisemitismusstudie aus dem Jahr 2022 ist ersichtlich, dass vor allem Absolventinnen und Absolventen einer Lehre oder einer mittleren Schule ohne Matura stärker zu antisemitischen Glaubenssätzen neigen als Absolventinnen und Absolventen einer höher bildenden Schule oder einer Lehre mit Matura. Dazu zählen beispielsweise antisemitische Verschwörungsmymen, rassistischer Antisemitismus, Schuldumkehr-Antisemitismus, Holocaustbezogener Antisemitismus oder Israelbezogener Antisemitismus.²¹

„Denn nur Personen, die auch über Wissen zu dieser Zeit verfügen, können die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen, eigenständig fundierte Urteile fällen und sich wo immer nötig gegen extremistische Handlungen und Aussagen stellen.“²²

In beiden Fällen ist jedoch interessanterweise festzustellen, dass obwohl ein beträchtlicher Teil der Studierenden der Meinung ist, jene Themenbereiche sehr ausführlich und intensiv in der Schulzeit durchgearbeitet zu haben, teilweise große Wissenslücken vorzufinden sind.

Die Ansicht, dass Nationalsozialismus und Holocaust zu intensiv diskutiert wurden, hat eine gewisse Abwehrhaltung zu jenen Themen zur Folge. Zwar sind sich die Befragten in beiden Studien einig, jene Themen gehören in den Geschichtsunterricht und sollten auch nicht relativiert werden, allerdings scheinen sie von den Themen bereits genug zu

²⁰ Vgl. Mittnik/Lauss/Hoffmann-Reiter, Generation des Vergessens, 103

²¹ Vgl. Evelyn Dawid, Eva Zeglovits, Langbericht – Antisemitismus 2022 Österreichweite Ergebnisse. Hg. durch Parlament Österreich, 03. 2022, online unter <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Langbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf> (16.04.2024), 19 – 54.

²² Mittnik/Lauss/Hoffmann-Reiter, Generation des Vergessens, 14.

haben und ein Drang, sich nach der Schulzeit weiterhin intensiv damit auseinanderzusetzen, bleibt aus.

Gerade diese Abwehrhaltung dient als Nährboden aktueller antisemitischer Phänomene. Schamverdrängung und Erinnerungsabwehr sind oft Grund für judenfeindliche Einstellungen und dessen kognitive Verankerung in der Mehrheitsgesellschaft.²³ Denn Antisemitismus ist und war grundlegend noch nie ausschließlich ein Problem rechter, radikaler Randgruppen. Antisemitismus zeigt sich in unterschiedlichsten und sehr weitreichenden Facetten, aktuell allen voran angeregt durch den Nahostkonflikt und der damit einhergehenden Israelkritik und dem Antizionismus.²⁴

Obwohl diese Arbeit nicht das Ziel verfolgt, den Nahostkonflikt und die damit einhergehenden politischen Entwicklungen in Österreich zu analysieren, muss das Thema dennoch angeschnitten werden, da es nahezu unmöglich ist, von dem aktuellen Antisemitismus und die Gründe dessen Entwicklung zu berichten, ohne diesem Konflikt Beachtung zu schenken.

Denn die Haltung zu aktuell politischen Ereignissen und Strömungen gehen oft Hand in Hand mit der schulischen Bildung. So ist es in diesem Fall von großer Bedeutung zu erkennen und zu analysieren, wenn die Art und Weise wie über Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust in der Schule gelehrt wird, kontraproduktiv ist.

Der schwedische Antisemitismusexperte Christer Mattson beschreibt folgendes:

„Für viele besteht die Lehre aus dem Holocaust darin, dass man gegen Rassismus und Gewalt eintreten muss. Antisemitismus wird dabei nur als historisches Problem erfasst. So werden Muslime und Minderheiten in den Augen junger Leute schnell zu den neuen Opfern – auch der Israelis.“²⁵

Es entsteht eine neue Facette des Antisemitismus.

²³ Vgl. Evyata Friesel, Jehuda Reinharz, Monika Schwarz-Friesel. Aktueller Antisemitismus - ein Phänomen der Mitte? (Berlin/New York 2010), 2.

²⁴ Vgl. Friesel/Reinharz/Schwarz-Friesel, Aktueller Antisemitismus – ein Phänomen der Mitte, 1.

²⁵ Matthias Schwarzer, Generation Z auf Irrwegen. In: RedaktionsNetzwerkDeutschland, 19.11.2023, online unter <https://www.rnd.de/medien/generation-z-auf-irrwegen-antisemitische-parolen-auf-klimademos-bin-laden-videos-auf-tiktok-RZMVQWSYCJHWJNLIY6P5GEGBLY.html> (18.04.2024).

3.1.1. Primärer Antisemitismus

Der primäre Antisemitismus, wie er bislang im schulischen Kontext als auch im wissenschaftlichen Kontext erklärt wird, beschreibt den Hass und die Diskriminierung von Menschen jüdischer Herkunft.²⁶ Er gehört zu den ältesten Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, der Menschen jüdischer Zugehörigkeit negative Eigenschaften zuschreibt und dies nutzt, um eine Abwertung, Unterdrückung, Verfolgung und gar Vernichtung ideologisch zu rechtfertigen.²⁷ Die Formulierung „Semit“ beschreibt in der Sprachwissenschaft jene Völker, welche in der hebräischen Bibel als Nachkommen des Sem aufgeführt werden, grundsätzlich Jüdinnen und Juden.²⁸ Mit der Einführung dieses Begriffs in den 1870er Jahren veränderten sich die Ressentiments gegenüber der jüdischen Bevölkerung. Die Zuschreibung, dass Jüdinnen und Juden „Semiten“ seien, sorgte für einen Wandel des bis dahin klassisch vorherrschenden Antijudaismus, der sich im Wesentlichen auf die Feindschaft gegenüber der jüdischen Religion selbst richtet, zu der Diskriminierung einer Gruppe aufgrund ihrer – zugeschriebenen – Herkunft.²⁹ Antisemitische Theoretikerinnen und Theoretiker waren sich einig, dass die Eigenschaften der jüdischen „Rasse“ negativ waren, somit konnten sie im Gegenzug zu dem davor weitverbreiteten Antijudaismus durch eine religiöse Bekenntnis zu christlichen Glauben nicht zum Positiven bekehrt werden.³⁰ Sie hatten nun also nicht mehr nur die falsche Religion, sondern auch eine falsche Abstammung.³¹

Beim primären Antisemitismus steht die vermeintliche Macht der Jüdinnen und Juden im Vordergrund. Verschwörungstheorien, in welcher die Angehörigen dieser Gruppe sich zu einer einflussreichen Macht zusammenschließen würden, um in dem jeweiligen Land oder gar auf der ganzen Welt die Herrschaft zu übernehmen, sind weit verbreitet.³²

²⁶ Vgl. Roland Imhoff, Zwei Formen des modernen Antisemitismus? Eine Skala zur Messung primären und sekundären Antisemitismus. In: *conflict&communication online*, Vol. 9, No.1 (2010) 1.

²⁷ Vgl. Armin Pfahl-Traughber, Antisemitismus. Definition und Gefahrenpotenzial. In: Kemal Bozay, Dierk Borstel (Hrsg.), *Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft* (Springer VS Wiesbaden 2017), 83 – 102. 83.

²⁸ Vgl. Semit. In: Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus, 2024, online unter <https://www.gra.ch/bildung/glossar/semit/> (24.04.2024).

²⁹ Vgl. Imhoff, Zwei Formen des modernen Antisemitismus, 1.

³⁰ Vgl. Wolfgang Benz, Antisemitismus und Antisemitismusforschung, 11.02.2010. In: Zentrum für Zeithistorische Forschung (2010) <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1127.v1>, 8.

³¹ Vgl. Imhoff, Zwei Formen des modernen Antisemitismus?, 1.

³² Vgl. Pfahl-Traughber, Antisemitismus, 85.

Jene Verschwörungstheorien dienten als Fundament der politischen Instrumentalisierung und Hetze gegenüber Jüdinnen und Juden, denen sich letztlich auch Adolf Hitler bediente. Nach dem Ersten Weltkrieg verschärfte sich die Lage. Die Niederlage Deutschlands und Österreichs, sowie die Bedingungen des Versailler Vertrags und des Vertrags von St. Germain sorgten für Unruhen innerhalb der Bevölkerung und vor allem für Armut.

Die wirtschaftlichen und sozialen Probleme der Zwischenkriegszeit mussten gerechtfertigt werden. Nationalistische Parteien, allen voran die NSDAP, machten daher „den Juden“ zum Schuldigen und nutzten Antisemitismus für ihre Wahlkampagnen.³³

Der Holocaust markiert den Höhepunkt des Ausmaßes des primären Antisemitismus. Doch mit dem Zusammenbruch des NS-Regimes verschwinden antisemitische Glaubenssätze nicht aus der Bevölkerung. Es entsteht eine weitere Erscheinungsform des Antisemitismus. Geboren aus Schuld- und Schamgefühlen sehen sich ältere Generationen dazu gezwungen ihren primären Antisemitismus gegenüber jüngeren Generationen zu rechtfertigen. Man spricht hierbei auch von dem Schuldabwehr-Antisemitismus, oder dem sekundären Antisemitismus.³⁴

3.1.2. Sekundärer Antisemitismus

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem öffentlichen Wissen um die Shoah folgt ein gesellschaftlicher Konsens, in dem es den primären Antisemitismus öffentlich zu verurteilen gilt. Die Grundhaltung beziehungsweise die ideologische Einstellung verschwand jedoch nicht.³⁵ Stattdessen entsteht ein neues Problem. Eltern sähen sich von nun an gezwungen, sich für ihre Vergangenheit vor ihren Kindern zu rechtfertigen. Schuld und Scham verlagern sich und werden Jüdinnen und Juden zugeschoben. Die jüdische Bevölkerung scheint eine stetige Erinnerung und ein konstanter Vorwurf zu gleich zu sein.³⁶ Der Generationenkonflikt verschärft dieses Problem zusätzlich.

Der „Generationenkonflikt“ beschreibt im Wesentlichen die Studierendenbewegung der 1960er Jahre, genauer gesagt die Bewegung im Jahr 1968. Die jüngere Generation möchte ihre eigene Zukunft formen und ist der Meinung, wie Vieles bislang gehandhabt

³³ Vgl. Benz, Antisemitismus und Antisemitismusforschung, 12.

³⁴ Vgl. Benz, Antisemitismus und Antisemitismusforschung, 14.

³⁵ Vgl. Pfahl-Traughber, Antisemitismus, 87.

³⁶ Vgl. Imhoff, Zwei Formen des modernen Antisemitismus, 2.

wurde, funktioniere nicht mehr.³⁷ Sie steht oftmals auch im Zusammenhang mit den Bürgerrechtsbewegungen der USA und der Frauenbewegung.

Dennoch wird der Begriff „Generationenkonflikt“ auch kritisch betrachtet, da es nicht unbedingt die jüngeren Generationen waren, welche eine Veränderung brachten, vor allem hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte, sondern Akteurinnen und Akteure jener sozialen Bewegung.³⁸ Der Verweis auf die Bewegungen der 1960er Jahre ist hinsichtlich der Entwicklung des sekundären Antisemitismus von Wichtigkeit, denn sie setzten sich allgemein gegen autoritäre Regierungsformen ein und kritisierten beispielsweise auch die US-amerikanische Kriegsführung im Vietnam. Durch den technischen Fortschritt wurden Informationen schneller und besser verbreitet und die Schrecken im Vietnam sorgten für großen Aufschrei. Man sprach schnell von einem Völkermord und Vergleiche zu Nazi-Deutschland und dem Holocaust waren für viele naheliegend. Der gesellschaftliche Konsens, dass Verbrechen wie die der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten an der jüdischen Bevölkerung nie wieder passieren dürfen sorgte schnell dafür, dass jegliche Ungerechtigkeiten auf der Welt schnell mit der deutsch-österreichischen Vergangenheit verglichen und gleichgestellt wurde.³⁹

Hierbei ist der Nahostkonflikt von großer Bedeutung. Jüdinnen und Juden wurden sehr bald allgemein mit der Politik Israels assoziiert. Anstatt als Opfer des Nationalsozialismus wahrgenommen zu werden, wurden sie schnell zu Täterinnen und Täter im Israel-Palästina-Konflikt.⁴⁰

Der Antisemitismus nimmt eine neue Facette an, welche sich bis in unsere Gegenwart zieht. Die Schuldgefühle und Scham die sowohl in der deutschen als auch in der österreichischen Gesellschaft vorzufinden waren, konnte dadurch abgewälzt werden. Man müsse sich nicht schlecht fühlen, denn Jüdinnen und Juden wären ja nicht besser.

³⁷ Vgl. Jens Kastner, 1968 und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Vol. 21, No. 3 (2008), 45-56. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/fjsb-2008-0307>, 45.

³⁸ Vgl. Kastner, 1968 und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, 45.

³⁹ Vgl. Kastner, 1968 und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, 47.

⁴⁰ Vgl. Kastner, 1968 und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, 47.

Außerdem seien sie gierig und rachsüchtig.⁴¹ Ihnen wird der Vorwurf der Bereicherung zugeschrieben: Jüdische Nachfahren und Institutionen würden den Holocaust und die Erinnerung daran für eigene Zwecke instrumentalisieren.⁴² Sie würden das schlechte Gewissen der Deutschen ausnutzen.⁴³ Dieser Gedanke lässt sich vor allem auf die von den Alliierten geforderte kritische Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Verfolgung, der Entschädigungszahlungen und einer Unterstützung des Staates Israels zurückführen.⁴⁴ Obwohl sich dieser Aspekt des sekundären Antisemitismus größtenteils in rechtspopulistischen Kreisen wiederfindet, sind Israelkritik und Antizionismus vermehrt in der politischen Mitte der Gesellschaft vorzufinden.

*„Israel als der kollektive Jude, Israel als der Jude unter den Staaten der Welt“.*⁴⁵

Konzeptualisierungen wie diese sind mitunter das Hauptproblem, wenn man von dem aktuellen Antisemitismus der Mitte spricht. Denn Kritik an einer Regierung selbst, oder Solidarität mit einer unterdrückten Gruppe allein sind es nicht, welche Antisemitismus hervorrufen. Aber die Assoziation jeder Person jüdischen Glaubens mit dem Staat Israel sowie eine Verteufelung des gesamten Landes selbst sind es schon.

Verbale Angriffe gegen Israel sind inzwischen in fast allen Bereichen der öffentlichen Diskussion zu finden. Vor allem in sozialen Medien werden anti-israelische Aussagen und antisemitische Vorurteile verbreitet, ohne dass dies etwaige Konsequenzen nach sich zieht oder grundsätzlich ernsthaft darauf reagiert wird.⁴⁶

Viele dieser antisemitischen Aussagen beziehungsweise Vorurteile werden von einem Großteil der Bevölkerung nicht wahrgenommen oder nicht als solche anerkannt. Die Schlussstrich-Mentalität ist auch in diesem Zusammenhang präsent. Wie in Studien bestätigt sind viele Menschen nicht mehr bereit sich intensiv mit der Geschichte des Antisemitismus und dessen Auswirkungen auseinanderzusetzen. Durch diese Haltung werden subtile und offene Formen des Antisemitismus verharmlost oder ignoriert, was

⁴¹ Vgl. Samuel Salzborn, Die bundesdeutsche Erinnerungsabwehrgemeinschaft: zur Geschichte und Relevanz des Schuldabwehr-Antisemitismus. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.), Wissen schafft Demokratie, Band. 8 (2020) 30 – 41, 33.

⁴² Vgl. Imhoff, Zwei Formen des modernen Antisemitismus, 3.

⁴³ Vgl. Ahlheim/Heger, Die unbequeme Vergangenheit, 124.

⁴⁴ Vgl. Samuel Salzborn, Die bundesdeutsche Erinnerungsabwehrgemeinschaft: zur Geschichte und Relevanz des Schuldabwehr-Antisemitismus. In: Wissen schafft Demokratie, Bd. 8, 33.

⁴⁵ Friesel/Reinharz/Schwarz-Friesel, Aktueller Antisemitismus, 6.

⁴⁶ Vgl. Friesel/Reinharz/Schwarz-Friesel, Aktueller Antisemitismus, 6.

es schwieriger macht, gegen diese Vorurteile vorzugehen und Bewusstsein dafür zu schaffen.

In einer Gesellschaft, die geprägt ist von sozialen Medien, stellt dies durchaus ein drastisches Problem dar. Es ist bekannt, dass sich soziale Netzwerke persönlicher Daten bedienen und Algorithmen an die Interessen der Nutzerinnen und Nutzer anpassen. Obwohl dies vor allem aus wirtschaftlicher Sicht sehr viele Vorteile bringt, weiß man jedoch ebenso welche Gefahren das bereiten kann. Insbesondere, wenn es um politische Themen geht. Denn genau durch solche Algorithmen können Räume für die Entwicklung diskriminierender Denkmuster geschaffen werden.

Medien haben einen erheblichen Einfluss auf die Verbreitung von Antisemitismus, vor allem unter Jugendlichen. Sie ermöglichen eine weite Ausdehnung antisemitischer Inhalte. Plattformen wie Facebook, Twitter und Instagram bieten Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit, Informationen und Meinungen schnell und einfach zu teilen. Dies führt zu einer quantitativen Zunahme antisemitischer Äußerungen im öffentlichen Raum, da solche Inhalte eine größere Reichweite und Sichtbarkeit erlangen können. Antisemitismus manifestiert sich online vor allem zunehmend in Form von extremem Anti-Israelismus. In sozialen Medien wird Israel oft als Projektionsfläche für judenfeindliche Ansichten genutzt. Diskurse, die Israel kritisieren, sind oft mit antisemitischen Stereotypen und Vorurteilen versetzt, und diese Verbindungen werden in sozialen Medien verstärkt und weit verbreitet.⁴⁷ Virale Hashtags, wie beispielsweise *#KindermörderIsrael*, werden hierfür zusätzlich genutzt, um Beiträge zu ähnlichen Themen miteinander zu verknüpfen. Dadurch entstehen eigene Räume, i.e. Filterblasen, in welchen ganze Hetzkampagnen geführt und gestärkt werden.⁴⁸

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Hemmschwelle, antisemitische Inhalte öffentlich zu äußern, gesunken ist. In den sozialen Medien können Nutzerinnen und Nutzer beispielsweise anonym oder unter Pseudonymen agieren, was es ihnen erleichtert, solche Meinungen zu äußern, ohne direkte Konsequenzen fürchten zu

⁴⁷ Vgl. Friesel/Reinharz/Schwarz-Friesel, Aktueller Antisemitismus, 3.

⁴⁸ Vgl. Monika Schwarz-Friesel, Antisemitismus 2.0 – die kulturelle Konstante Judenhass und ihre Kontinuität im Internet. In: Julia Bernstein, Marc Grimm, Stefan Müller, Schule als Spiegel der Gesellschaft, Antisemitismen erkennen und handeln (Wochenschau Verlag Frankfurt/M. 2022) 147 – 170, 153.

müssen. Dies führt zu einer signifikanten Ausweitung des Sagbaren und beeinflusst das Meinungsklima, indem es die Akzeptanz solcher Inhalte erhöht.⁴⁹

Daher ist es umso wichtiger, nicht nur von der Schlusstrich-Mentalität wegzukommen und eine Abwehrhaltung antisemitischer Diskurse zu verhindern, sondern auch die Medienkompetenz, und vor allem die damit einhergehende Medienkritik, unter Schülerinnen und Schülern intensiv zu fördern.

3.2. Die Rolle der Lehrperson

In der Antisemitismusstudie aus dem Jahr 2022 geben 81% der Befragten an, dass Schulen etwas gegen Antisemitismus tun sollten.⁵⁰ Tatsächlich nehmen Lehrerinnen und Lehrer eine wesentliche Rolle in der Lehre gegen Antisemitismus ein. Die Vermittlung von Wissen ist essenziell, doch auch die Förderung von Empathie unter den Schülerinnen und Schülern ist von großer Bedeutung für die Antisemitismusprävention. Wie aus den Studien von Ahlheim und Heger, sowie Mitnik, Lauss und Hoffman-Reiter entnommen werden kann, lässt sich die aktuelle Schlusstrich-Mentalität zu einem auf eine emotionale Überwältigung zurückführen, welche diese Abwehrhaltung ausgelöst hat, zum anderen auf den fehlenden fachlichen Bezug.

Lehrerinnen und Lehrer nehmen in ihrer beruflichen Tätigkeit zwei zentrale Rollen ein: die der Expertin und des Experten, in diesem Fall der Historikerin und des Historikers; und die der Pädagogin und des Pädagogen. Beide Funktionen erfordern unterschiedliche Kompetenzen und umfassen unterschiedliche Aufgabenbereiche.

Pauschal kann festgehalten werden, dass der Aufgabenbereich der Historikerinnen und Historiker im schulischen Kontext die Weitergabe und Vermittlung fachlichen Wissens an die Schülerinnen und Schüler umfasst.⁵¹ Dies beinhaltet auch den fachdidaktischen Aspekt und die zugehörigen Kompetenzen, welche in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert werden.

⁴⁹ Vgl. Friesel/Reinharz/Schwarz-Friesel, Aktueller Antisemitismus, 3.

⁵⁰ Vgl. Antisemitismus 2022, Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung. In: Parlament Österreich 03.2023, online unter <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Ergebnisse-der-oesterreichrepraesentativen-Erhebung.pdf> (12.05.2024), 100.

⁵¹ Vgl. Wolfgang Hasberg, Historiker oder Pädagoge?: Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Vol. 9, No. 1 (2010) 159–179, 163-171.

Dem gegenüber wird der Rolle der Pädagogin und des Pädagogen auch eine erzieherische Tätigkeit zugeschrieben. Lehrerinnen und Lehrer sollen demnach „... *auch außerhalb des Unterrichts, in der familiären Erziehung beispielsweise, aber auch in anderen gesellschaftlichen Agenturen mit intentionaler oder funktionaler Erziehungsfunktion...*“⁵² mitwirken. Ihre Aufgabe umfasst somit auch die Vermittlung von Werten, die für das persönliche Wachstum und die gesellschaftliche Integration der Lernenden von Bedeutung sind.

Im Kontext der Geschichtslehrerinnen und -lehrer und im Sinne der Prävention der Schlussstrich-Mentalität bedeutet das nun, dass Fokus daraufgelegt werden muss, Schülerinnen und Schülern faktisches Wissen zu Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Antisemitismus und jüdischem Leben zu vermitteln, sowie die Entwicklung eines persönlichen Bezugs zu jenen Themen unterstützt werden muss, ohne die Lernenden emotional zu überwältigen.

Hier spielt die Förderung von Empathie eine zentrale Rolle. Durch das Einfühlen in die individuellen Lebensgeschichten der Betroffenen und das Verstehen der menschlichen Dimension von Verfolgung und Leid kann bei den Schülerinnen und Schülern ein persönlicher Zugang zu den Themen geschaffen werden, der über bloßes Faktenwissen hinausgeht.

3.2.1. Förderung von Empathie

Emotionen sind menschlich. Sie signalisieren, wie angenehm oder unangenehm eine bestimmte Situation ist.⁵³ Im schulischen Kontext spielen Emotionen eine maßgebliche Rolle. Hierbei lassen sich aktivierende und deaktivierende Emotionen unterscheiden. Bei den aktivierenden Emotionen handelt es sich um subjektive Gefühle, welche Motivation hervorrufen, beispielsweise Lernfreude, Angst oder auch Ärger. Deaktivierende Emotionen stellen das Gegenteil dar, also werden beispielsweise hervorgerufen durch ein starkes Sicherheitsgefühl, Langeweile oder

⁵² Vgl. Hasberg, Historiker oder Pädagoge, 171.

⁵³ Vgl. Michaela Gläser-Zikuda, Florian Hofmann, Melanie Bonitz, Nikoletta Lippert, Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In: Matthias Huber, Sabine Krause (Hrsg.), Bildung und Emotionen (Springer VS Wiesbaden 2018) 377 – 296, 378.

Hoffnungslosigkeit.⁵⁴ Im Lehr- und Lernprozess können diese Emotionen unterschiedliche Leistungen maßgeblich beeinflussen.⁵⁵

Nicht ausschließlich, aber vor allem im Kontext des historischen Lernens verfolgen Lehrende oftmals das Ziel Interesse, Faszination oder Neugierde in den Schülerinnen und Schülern auszulösen und grundsätzlich positive Emotionen mit dem Unterrichtsgegenstand Geschichte zu verbinden, damit Begeisterung und Wille zur weiteren Auseinandersetzung besteht.⁵⁶

Hierbei ist oftmals erkennbar, dass der Geschichtsunterricht gerne als Erlebnis vermittelt wird, um besagte positiven Emotionen bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen.⁵⁷ Geschichte soll greifbar gemacht werden. Sie soll nicht nur verstanden werden, sondern verinnerlicht, gar erlebt werden.

Grundsätzlich ist dieser Weg der Vermittlung nachvollziehbar. Das Erlernen von Geschichte ist ein komplexer und zutiefst subjektiver Prozess. Jede Rezeption und Rekonstruktion des Vergangenen ist von den individuellen Perspektiven und Erfahrungen der Betrachterinnen und Betrachter geprägt. In der Auseinandersetzung mit Geschichte geht es demnach nicht nur um das bloße Aneinanderreihen von Fakten und Daten. Vielmehr handelt es sich um eine Vergegenwärtigung der Vergangenheit, eine lebendige Vorstellung einer früheren Welt, die durch die eigene Vorstellungskraft zum Leben erweckt wird.⁵⁸

Obwohl die realistische Darstellung der Vergangenheit erstrebenswert ist, ist das „Nacherleben, Nachfühlen authentischer Emotionen“ oftmals kontraproduktiv.⁵⁹ Hierbei wird oftmals das Ziel verfolgt in Schülerinnen und Schülern echte Emotionen auszulösen und sie zu schockieren, um die Schrecken der Vergangenheit zu verdeutlichen. Beispielsweise durch die Konfrontation mit extremen oder

⁵⁴ Vgl. Gläser-Zikuda/Hofmann/Bonitz/Lippert, Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht, 380.

⁵⁵ Vgl. Hannes Münchow, Wie man sich fühlt, so lernt man – Der Einfluss von Emotionen Lernprozess und Lernerfolg. In: The Inquisitive Mind 01.01.2016, online unter <https://de.in-mind.org/article/wie-man-sich-fuehlt-so-lernt-man-der-einfluss-von-emotionen-auf-lernprozess-und-lernerfolg> (01.07.2024).

⁵⁶ Vgl. Juliane Brauer, Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. In: Ferdinand Schöningh (Hrsg.), Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 (Verlag Ferdinand Schöningh 2019), 272-283, 277.

⁵⁷ Vgl. Brauer, Gefühlte Geschichte, 279.

⁵⁸ Vgl. Brauer, Gefühlte Geschichte, 278f.

⁵⁹ Vgl. Brauer, Gefühlte Geschichte, 279.

erschreckenden Bildern und Geschichten über die Gräueltaten des Holocausts, lediglich um eine starke emotionale Reaktion aus den Lernenden hervorzurufen. Diese Methode weist allerdings viele Nachteile auf.

„Critics also warn that atrocity photographs damage and distort the memory of the individual men, women and children depicted, imposing upon them an abstracted and dehumanising frame“⁶⁰

Es gibt also ethische Bedenken hinsichtlich des Umgangs mit Bildern und Geschichten von extremem Leid. Die Darstellung von Gewalt und Tod muss sensibel und respektvoll erfolgen, um die Opfer zu ehren und nicht zu instrumentalisieren.

Junge Menschen können durch zu schockierende Darstellungen zudem emotional überfordert werden. Dies kann zu Angst, Abwehrhaltungen oder sogar zu einer völligen Vermeidung des Themas führen, anstatt zu einem tieferen Verständnis und einer kritischen Auseinandersetzung. Die wiederholte Konfrontation mit schockierenden Bildern und Geschichten kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler abstumpfen und weniger empfänglich für die Informationen werden. Der Schock verliert seine Wirkung und die emotionale Reaktion kann mit der Zeit abnehmen. Außerdem kann eine zu starke Betonung auf Schockelemente das Risiko bergen, dass Schülerinnen und Schüler den Holocaust als etwas Sensationelles betrachten, anstatt als ein historisches Ereignis, das es zu verstehen und zu reflektieren gilt. Das Ziel der Bildung sollte demnach nicht nur die Erzeugung von Emotionen sein, sondern das Verstehen der historischen, sozialen und moralischen Implikationen.⁶¹

Um Schülerinnen und Schüler dennoch auf das Thema zu sensibilisieren und ihre Empathie zu fördern gilt es einen behutsameren Ansatz zu verfolgen.

Zunächst muss unterschieden werden, inwiefern Empathie gefördert werden kann. In der Humanwissenschaft werden unterschiedliche Arten der Empathie unterschieden.⁶²

⁶⁰ Vgl. Ruth-Anne Lenga, Seeing Things Differently: The Use of Atrocity Images in Teaching about the Holocaust. In: Stuart Foster, Andy Pearce, Alice Pettigrew, Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies (UCL Press 2020) 195–220. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15d7zpf.16>, 196.

⁶¹ Vgl. Lenga, Seeing Things Differently, 199.

⁶² Vgl. Philip A. Powell, Jennifer Roberts, Situational determinants of cognitive, affective, and compassionate empathy in naturalistic digital interactions. In: Computers in Human Behavior, Vol. 68 (2016) 137–148, DOI:10.1016/j.chb.2016.11.024, 137.

Im Sinne der Holocausterziehung ist es essenziell zwischen der *kognitiven*, der *emotionalen* und der *mitfühlenden* Empathie zu differenzieren.

Kognitive Empathie und emotionale Empathie unterscheiden sich grundlegend in der Art und Weise, wie Menschen die Gefühle und Emotionen Anderer wahrnehmen und darauf reagieren.

Kognitive Empathie bezieht sich auf das Erkennen und Verstehen der Gefühle Anderer. Es geht darum, die Emotionen und Gefühlszustände einer anderen Person wahrzunehmen und genau zu identifizieren, was diese Person fühlt. Diese Form der Empathie ermöglicht es, die Emotionen anderer intellektuell nachzuvollziehen, ohne sie selbst zu erleben. Kognitive Empathie wird oft als "Gefühlserkennung" beschrieben und ist eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der anderen Formen von Empathie, nämlich der emotionalen und der mitfühlenden Empathie.

Emotionale Empathie hingegen bedeutet, dass die Emotionen einer anderen Person tatsächlich selbst gefühlt werden. Wenn jemand traurig ist, wird diese Traurigkeit also selbst gefühlt. Emotionale Empathie, auch als "affektive Empathie" bezeichnet, beinhaltet ein echtes Mitfühlen mit den emotionalen Zuständen Anderer. Diese Art der Empathie führt dazu, dass die Gefühle anderer nicht nur erkannt werden, sondern sie auch selbst erlebt werden.

Mitfühlende Empathie geht einen Schritt weiter als die bloße Identifikation oder das tatsächliche Fühlen. Sie umfasst den Wunsch und die Motivation, einer Person in ihrem emotionalen Zustand zu helfen und sie zu unterstützen. Diese Form der Empathie erfordert kognitive Empathie, aber nicht unbedingt emotionale Empathie. Das bedeutet, dass Personen verstehen können, was jemand fühlt und den Wunsch haben zu helfen, ohne selbst dieselben Emotionen zu erleben.⁶³

Schockelemente in der Holocausterziehung oder der allgemeinen Lehre des Antisemitismus zielen primär auf die emotionale Empathie ab. Ohne einer richtigen Kontextualisierung entstehen jedoch die bereits erläuterten Probleme. Stattdessen gilt es darauf abzielen, die kognitive Empathie zu fördern, um die Entwicklung anderer Formen, wie die mitfühlende Empathie, zu unterstützen.

⁶³ Vgl. Powell/Roberts, Situational determinants of cognitive, affective, and compassionate empathy in naturalistic digital interactions, 138.

„*Translate Statistics Into People*“ beschreibt das United States Holocaust Museum in ihren Richtlinien für die Lehre über den Holocaust.⁶⁴ Für den Unterricht sollten daher persönliche Berichte und Geschichten von Überlebenden verwendet werden, da sie es Schülerinnen und Schülern ermöglichen eine persönliche Verbindung zu den Ereignissen herzustellen. Die Auseinandersetzung mit Biografien von Jüdinnen und Juden, welche unter dem Holocaust gelitten haben, ist ein effektiver Weg kognitive Empathie zu fördern. Hierbei ist es jedoch wichtig, nicht nur ihr Leben während des Krieges, sondern auch ihr Leben vor dem Krieg und nach der Befreiung zu betrachten. Sprich, nicht nur über die Auswirkungen von Antisemitismus zu sprechen, sondern aktiv über jüdisches Leben.⁶⁵ Der Holocaust Education Trust erklärt, dass im Bereich Bildung vor allem Wert daraufgelegt werden soll, jüdische Menschen nicht nur auf den Holocaust zu reduzieren. Jüdinnen und Juden waren nicht nur Opfer sondern zeigten auch Widerstand.⁶⁶ Die stärkere Beleuchtung solcher Blickwinkel ermöglichen es Schülerinnen und Schüler die Protagonistinnen und Protagonisten jener Geschichten als menschliche Wesen mit Familien und selbstbestimmten Leben wahrzunehmen.

In diesem Zusammenhang bietet sich auch die Arbeit mit Filmen an. Filme sind ein wertvolles Medium für die Holocausterziehung, da sie auf visuelle und emotionale Weise historische Ereignisse vermitteln können. Durch die Darstellung von persönlichen Geschichten und Biografien in Filmen wird das Verständnis und die Empathie der Schülerinnen und Schüler vertieft. Zusätzlich können sie persönliche Berichte und Geschichten von Überlebenden visuell untermauern. Durch die Kombination von dokumentarischen Aufnahmen und nachgestellten Szenen kann ein umfassenderes Bild der historischen Ereignisse vermittelt werden.

Nicht nur der richtige Umgang mit den Themen des Nationalsozialismus und des Holocaust können der Schlussstrich-Mentalität entgegenwirken. Für Lehrerinnen und Lehrer gilt es den Antisemitismus auch außerhalb der Thematik des nationalsozialistischen Regimes zu beleuchten. Ein Punkt, dem in der Vergangenheit

⁶⁴ Guidelines for Teaching About the Holocaust. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust> (04.07.2024).

⁶⁵ Vgl. Pedagogical principles for an appropriate holocaust instruction in elementary school. In: Yad Vashem, online unter <https://www.yadvashem.org/education/about-school/pedagogical-principles-elementary.html> (04.07.2024).

⁶⁶ Vgl. General Principles for Teaching the Holocaust. In: Holocaust Education Trust, online unter https://www.het.org.uk/images/downloads/Educational_principles.pdf (05.07.2024).

entweder kaum oder gar keine Beachtung im geschichtsdidaktischen Diskurs zugetragen wurde. Die Studien von Ahlheim und Heger, sowie Mitnik, Lauss und Hoffmann-Reiter verdeutlichen, dass antisemitische Muster oftmals nicht als solche erkannt werden, demnach verharmlost werden. Didaktische Zugänge müssen demnach so angepasst werden, dass Lehrerinnen und Lehrer sowohl die Vorgeschichte des Antisemitismus thematisieren, als auch die Schuldabwehr und den antisemitischen Hass auf Israel als Resultat des NS-Regimes – und dies behandelt lediglich die inhaltliche, sprich die fachwissenschaftliche, Komponente. Obwohl im Bereich der Fachdidaktik in den letzten Jahrzehnten bereits einige Fortschritte erzielt wurden, gibt es immer noch Punkte, die zu wenig Beachtung finden.

3.2.2. Fachdidaktische Zugänge

Im folgenden Kapitel soll die Rolle des Antisemitismus und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im österreichischen Lehrplan analysiert werden. Ein Einblick in die frühere geschichtsdidaktische Herangehensweise der Antisemitismusprävention, sowie der Behandlung des Themas Nationalsozialismus, soll Aufschluss darüber bieten, was problematisch beziehungsweise kontraproduktiv für die Prävention von Antisemitismus und der damit in späterer Folge einhergehenden Schlusstrich-Mentalität war. Dieses Kapitel soll weiters einen Vergleich zu didaktischen Zugängen der Gegenwart herstellen und der Frage nachgehen, wie Unterricht weiterhin nachhaltig und effektiv weiterentwickelt werden kann, um eine Abwehrhaltung zu den Themen des Antisemitismus und Nationalsozialismus unter Schülerinnen und Schülern zu verhindern.

Die Vergangenheit geschichtsdidaktischer Zugänge zum Nationalsozialismus

1. Phase: Nicht-Thematisierung
2. Phase: Opferthese
3. Phase: Täter*innen und Opferthese
4. Phase: Pluralisierung der Gedenk- und Erinnerungskultur⁶⁷

Die Veränderungen der geschichtsdidaktischen Zugänge lassen sich auch auf gesellschaftlichen Wandel und Diskurse zurückführen.

⁶⁷ Vgl. Christoph Kühberger, Herbert Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur: Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Wochenschau Verlag 2017), 21.

So beschreiben Kühberger und Neureiter die ersten beiden Phasen unmittelbar nach Kriegsende als „Nicht-Thematisierung“ und „Opferthese“. Nach der Kapitulation und der Aufteilung Europas unter den Siegermächten war Deutschland gezwungen Verantwortung für das nationalsozialistische Regime zu übernehmen. Österreich hingegen gelang es sich als erstes Opfer des deutschen Reichs zu positionieren und seine Schuld von sich zu weisen.⁶⁸

Evident wird diese Etablierung der Opferthese in der Unabhängigkeitserklärung vom 27. April 1945. Darin wird festgehalten, die demokratische Republik Österreich sei wiederhergestellt und im Geiste der Verfassung von 1920 einzurichten.⁶⁹ Der Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich, der im März 1938 unter großem Beifall der Bevölkerung vollzogen wurde, wurde in der Deklaration als militärische Okkupation bezeichnet, dem die österreichische Bevölkerung hilflos gegenüberstand und die gegen ihren Willen erfolgte.⁷⁰

Auch Schulbuchdarstellungen zeigen, dass die Zeit des Nationalsozialismus als Fremdherrschaft proklamiert wurde, welche sich durch die Besatzung der Alliierten lediglich verlängerte. Die Unterzeichnung des Staatsvertrags gilt demnach als langersehnte Befreiung Österreichs.⁷¹ Auch der Genozid an Jüdinnen und Juden findet bis in die dritte Phase, welche in den 1980er Jahren beginnt, kaum bis keine Beachtung und wenn, dann häufig im Opfernarrativ der Österreicherinnen und Österreicher.⁷²

Die Waldheim-Affäre, welche im Jahr 1986 sorgt für eine große öffentliche Debatte und stellt Legitimität der Opferthese Österreichs endgültig in Frage stellte, hatte wesentliche

⁶⁸ Vgl. Mittnik/Lauss/Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens, 20.

⁶⁹ Vgl. April des Jahres 1945, In: Bundeskanzleramt, online unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/besuchen-sie-uns/gang-der-geschichte/april_1945.html#:~:text=Am%2027.,Geiste%20der%20Verfassung%20von%201920. (10.07.2024)

⁷⁰ Vgl. Heidemarie Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese, NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im österreichischen Gedächtnis (2005). 50f.

⁷¹ Vgl. Ina Markova, Österreichische Schlüsselbilder der NS-Zeit. Visuelle Gedächtnisse und deren Wandel in Geschichtsschulbüchern der Zweiten Republik. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik, Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 119-134, 122.

⁷² Vgl. Philipp Mittnik, Die Darstellung des Genozids an Jüdinnen und Juden in englischen, deutschen und österreichischen Schulbüchern im diachronen Vergleich. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik, Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 105 – 116, 114.

Auswirkungen auf geschichtsdidaktische Ansätze zur Aufarbeitung der NS-Vergangenheit.⁷³

1986 wurde Kurt Waldheim, ehemaliger Generalsekretär der Vereinten Nationen, von der ÖVP als Präsidentschaftskandidat nominiert. Im Wahlkampf stellte sich heraus, dass Waldheim seine Mitgliedschaft in einer nationalsozialistischen Organisation und seinen Kriegseinsatz auf dem Balkan verschwiegen hatte. Waldheim rechtfertigte seine Handlungen zu Zeiten des Krieges, indem er sie als reiche Pflichterfüllung darstellte. Später wurde klar, dass er zwar nicht direkt an Kriegsverbrechen beteiligt war, aber von diesen wusste und somit indirekt Verantwortung trug. Waldheims verschwiegene Vergangenheit und die öffentliche Diskussion um seine Rolle führten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der österreichischen NS-Vergangenheit und zur Aufarbeitung, dass auch Österreicherinnen und Österreicher aktive Täterinnen und Täter waren.⁷⁴

Für den geschichtsdidaktischen Zugang hat dies zu einer wesentlichen Veränderung geführt. Die Affäre veranlasste die Reflexion über die nationale Erinnerungskultur und die Darstellung der nationalsozialistischen Vergangenheit im öffentlichen Diskurs. Für die Geschichtsdidaktik bedeutete das einen Wandel von der Opferthese zu der Mitverantwortungsthese. Von nun an wurde auch die Täterrolle von Österreicherinnen und Österreichern und die Mitverantwortung für die NS-Verbrechen thematisiert.⁷⁵ Die Waldheim-Affäre führte außerdem zur Errichtung der ersten Holocaust-Denkmäler in Österreich und zur offiziellen Anerkennung der über 66.000 ermordeten jüdischen Österreicherinnen und Österreicher. Ab der vierten Phase der geschichtsdidaktischen Zugänge, dessen Beginn von Kühberger und Neureiter ab dem 21. Jahrhundert definiert wird, integrierte der Geschichtsunterricht demnach zunehmend Gedenkstättenbesuche und Zeitzeugenberichte, um die Erinnerung an die Opfer lebendig zu halten.⁷⁶

Die Waldheim-Affäre war also ein bedeutender Katalysator für die Veränderung der österreichischen Erinnerungskultur und die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung

⁷³ Vgl. Mittnik/Lauss/Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens, 20.

⁷⁴ Vgl. Heidemarie Uhl, 1986: Die Waldheim-Affäre: Ein Wahlkampf bringt die Opferthese zu Fall. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter https://hdgoe.at/waldheim_affaere_1986 (10.07.2024).

⁷⁵ Vgl. Elmar Mattle, Vom ersten Opfer Hitlers zur MittäterInnennation: Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung (2016) 16 – 26, 17.

⁷⁶ Vgl. Heidemarie Uhl, 1986: Die Waldheim-Affäre: Ein Wahlkampf bringt die Opferthese zu Fall. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter https://hdgoe.at/waldheim_affaere_1986 (10.07.2024).

mit der NS-Vergangenheit. Sie förderte eine kritische Reflexion über die Rolle Österreichs im Nationalsozialismus und setzte wichtige Impulse für die Entwicklung eines bewussteren und differenzierteren Geschichtsunterrichts, welche bis heute anhalten.

Obwohl die Waldheim-Affäre einen bedeutenden Schritt in der didaktischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und dem österreichischen Antisemitismus markierte, bleibt die Problematik des Antisemitismus in der schulischen Bildung weiterhin unzureichend behandelt. Diese Lücke zeigt sich insbesondere im Lehrplan aus dem Jahr 2016, der zwar die Themen Nationalsozialismus und Holocaust aufgreift, jedoch keine spezifischen Vorgaben hinsichtlich der Tiefe und Relevanz der Themen liefert. Zudem fehlen klare Anweisungen, wie die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf die Gegenwart behandelt werden sollten, um aktuelle antisemitische und rechtsextreme Phänomene angemessen zu beleuchten. In der überarbeiteten Auflage des Lehrplans, welche in dem Jahr 2023 in Kraft getreten und seither gültig ist, sind genau diese Punkte überarbeitet worden. So findet man hier für die 8. Schulstufe die Vorgabe Nationalsozialismus und seine Aufarbeitung samt Gegenwartsbezug sollen 41% der Unterrichtszeit des Geschichtsunterrichts ausmachen.⁷⁷

Was jedoch weiterhin fehlt, sind Vorgaben zur Förderung der Medienkompetenz.

Wie bereits in der Beschreibung der Erscheinungsformen des sekundären Antisemitismus näher erläutert, haben Medien einen massiven Einfluss auf die Entstehung und Verbreitung antisemitischer Inhalte. Zwar behandeln sowohl der Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen als auch der Lehrplan für Mittelschulen das Thema „Medien und politische Kommunikation in Gegenwart und Zukunft“, jedoch liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf ihrer Rolle als „vierte Macht“ und ihrer Instrumentalisierung in Politik und Gesellschaft.⁷⁸

⁷⁷ Vgl. Mittnik/Lauss/Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens, 21.

⁷⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 05.07.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (05.07.2024).

Die Lehre des richtigen Umgangs mit sämtlichen Medien ist für den Geschichtsunterricht jedoch von besonderer Bedeutung, da dies heutzutage maßgeblich die Wahrnehmung und das Verständnis von historischen Ereignissen beeinflussen. Sie können die Verbreitung von Falschinformationen und Verschwörungstheorien fördern, was zu einer verzerrten Geschichtswahrnehmung führt. Durch die Einbeziehung des richtigen Umgangs mit unterschiedlichsten Medien lernen Schülerinnen und Schüler, Informationen kritisch zu hinterfragen, Quellen zu überprüfen und die Manipulation von Daten zu erkennen. Dies würde nicht nur ein fundiertes historisches Bewusstsein fördern, sondern auch die Entwicklung von Medienkompetenz, die in der heutigen digitalen Welt unerlässlich ist.

Die Förderung von Medienkompetenz im Geschichtsunterricht ist von entscheidender Bedeutung, insbesondere im Sinne der Antisemitismusprävention und der Prävention der Schlussstrich-Mentalität. Schülerinnen und Schüler müssen für die Herausforderungen und Gefahren der modernen Informationsverbreitung sensibilisiert werden. Die Fähigkeit, Informationen kritisch zu hinterfragen und die Glaubwürdigkeit von Quellen zu überprüfen, hilft die Verbreitung von Falschinformationen und Verschwörungstheorien zu verhindern.

Für den Unterricht ist somit die kritische Auseinandersetzung unterschiedlichster Medien von großer Bedeutung. Diese Masterarbeit konzentriert sich speziell auf den Einsatz des Mediums Film und inwiefern dieser dazu beitragen kann, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

3.3. Förderung der Medienkompetenz durch Film

In der heutigen digitalisierten Welt, in der visuelle Medien allgegenwärtig sind, nimmt das Medium Film eine zentrale Rolle in der Bildung und speziell im Geschichtsunterricht ein. Die Einbindung von Filmen in den Unterricht bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, um die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit filmischen Darstellungen von Geschichte können Schülerinnen und Schüler lernen, Medieninhalte kritisch zu hinterfragen, die Intentionen der Autorinnen und Autoren zu erkennen und die Gefahr der Manipulation durch Medien minimieren. Die Förderung solcher Kompetenzen als Lehrperson sind unerlässlich in einer Zeit, in der Menschen mit einer enormen Anzahl an Informationen aus

unterschiedlichsten Quellen tagtäglich konfrontiert werden und eine kritische Medienkompetenz zu einer Schlüsselqualifikation geworden ist. Der Einsatz von Filmen im Unterricht eröffnet somit eine Vielfalt an Chancen, die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen einer mediendominierten Gesellschaft vorbereiten.

Die Arbeit mit Filmen im Unterricht kann den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, Filme nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Es kann deutlich gemacht werden, dass die Zuschauerinnen und Zuschauer nicht einfach nur passiv Inhalte aufnehmen, sondern eigene Strategien zur Wahrnehmung und Verarbeitung entwickeln. Diese Fähigkeit zur kritischen Analyse und zur Erkennung kultureller Bezüge ist ein wesentlicher Bestandteil der Medienkompetenz. Ein wichtiger didaktischer Ansatzpunkt ist es, die Schülerinnen und Schüler an ihren eigenen Erfahrungen und Lebenswelten abzuholen. Dies schafft eine gemeinsame Grundlage für den Austausch und das Verständnis kultureller Inhalte. In einer Gruppe können unterschiedliche Perspektiven diskutiert und kreative Ideen entwickelt werden, die auf gemeinsamen Erlebnissen basieren. Diese kollektive Auseinandersetzung mit Filmen fördert nicht nur das Verständnis kultureller Inhalte, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl und die Fähigkeit, eigene Meinungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.⁷⁹

Filme können zusätzlich den kollegialen Austausch und die Diskussion erheblich bereichern, indem sie verschiedene Wahrnehmungen und Interpretationen innerhalb einer Gruppe aufdecken und zur Diskussion anregen. Wenn Filme gemeinsam in einer Gruppe betrachtet werden, haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit, ihre eigenen Mediengewohnheiten und Erwartungen zu reflektieren und zu vergleichen. Dieser Prozess des Fragenstellens und der Erkundung individueller Sichtweisen zeigt oft, dass die Interpretation von Filminhalten vielfältiger ist als zunächst angenommen. Solche Diskussionen ermöglichen es den Teilnehmern, neue Perspektiven zu entdecken und ein tieferes Verständnis für die Ansichten ihrer Kolleginnen und Kollegen zu entwickeln. Eine kreative und offene Gesprächsführung kann dabei unterstützen, diese unterschiedlichen Sichtweisen zu fördern und das Interesse an verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten zu wecken. Der Austausch über Filme bietet ein

⁷⁹ Vgl. Erhart Schröter, Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren (Beltz Verlag Weinheim/Basel 2009), 7-8.

reichhaltiges Kommunikationsfeld und hilft, festgefahrene Meinungen und vermeintliches Expertenwissen zu hinterfragen. Besonders wertvoll ist daher die kreative Gruppenkommunikation, die über reine Unterhaltung hinausgeht und die Teilnehmer dazu ermutigt, sich intensiv mit den ästhetischen und kulturellen Dimensionen der Filme auseinanderzusetzen. Dies fördert nicht nur die eigene Kreativität, sondern auch den Dialog über neue Ideen und Ansätze. Letztlich trägt der Film so zu einem dynamischen und produktiven Diskurs bei, der weit über den passiven Konsum von Medien hinausgeht.⁸⁰

Lange Zeit wurde der Einsatz von Filmen im Geschichtsunterricht belächelt oder sogar stark stigmatisiert. Sie galten als Bonus und oftmals sogar als Lückenfüller in Stunden vor den Ferien. Grund dafür war die Unterschätzung und Reduzierung des Mediums auf seine rein illustrative Funktion, welche das Lernen aus schriftlichen Quellen lediglich ergänzen sollte. Das Potenzial von Filmen als eigenständige historische Quelle blieb somit jedoch gänzlich unbeachtet. Diese unkritische und oft oberflächliche Nutzung wird zunehmend von Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktikern kritisiert, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien fordern. Um Filme im Geschichtsunterricht angemessen einzusetzen, ist es notwendig, den Quellenbegriff zu erweitern und Filme in ihrem historischen Produktions- und Rezeptionskontext zu analysieren. Nur so können Filme als wertvolle Quellen anerkannt und effektiv in die historische Bildung integriert werden.⁸¹

Der richtige Einsatz von Filmen im Unterricht, sei es Dokumentationen oder Spielfilme, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern nicht nur umfassendes Lernen, sondern auch den bewussten Umgang mit einem modernen Medium. Filme sollten im Unterricht immer in ihrem historischen Produktions- und Rezeptionskontext analysiert und interpretiert werden. Dabei ist es unerlässlich, den historischen Hintergrund der Filme gründlich zu erarbeiten. Filmquellen müssen didaktisch aufbereitet und passend in den Unterricht integriert werden. Oft erfordert dies eine aufwendige didaktische Vorbereitung, insbesondere wenn bestimmte Filmtypen verwendet werden. Die Arbeit mit Spielfilmen kann im Unterricht vielfältig eingesetzt werden, nicht nur zum Erwerb

⁸⁰ Vgl. Schröter, Filme im Unterricht, 9.

⁸¹ Vgl. Benjamin Städter, NS-Filme im Schulunterricht. In: Christian Kuchler (Hg.), NS-Propaganda im 21. Jahrhundert. Zwischen Verbot und öffentlicher Auseinandersetzung (Böhlau Verlag Köln/ Weimar/ Wien 2014) 157 – 174, 158.

von Kompetenzen und dem kritischen Umgang mit dem Medium Film (oder audiovisuellen Medien), sondern auch als Ausgangspunkt für Diskussionen im Klassenraum. Die Entwicklung filmanalytischer Kompetenzen ermöglicht zudem fächerübergreifenden Unterricht. Historische Spielfilme und andere Filme bieten wertvolles Material zur Erweiterung der fachlichen Kompetenzen im Unterricht.⁸²

3.3.1. Filme im Geschichtsunterricht

Der Einsatz von Filmen im Unterricht zeigt, dass sie zu wertvollen Lehrmitteln werden können, wenn sie didaktisch sinnvoll integriert und genutzt werden. Filme bieten den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, ihr historisch-kritisches Denken an Materialien zu schärfen, mit denen sie täglich, beispielsweise durch das Fernsehen, in Berührung kommen. Heutzutage können sogar Spielfilme ohne direkten historischen Bezug als Quellen im Unterricht genutzt und analysiert werden. Die Vorteile des Einsatzes von Filmen im Unterricht sind daher erheblich.

Bei der Auswahl von Filmen für den Unterricht ist es wichtig, die suggestive Wirkung nicht zu übersehen, sondern sie gezielt in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen, um sie anschließend kritisch zu hinterfragen. Audiovisuelle Medien haben die Fähigkeit, ihre Betrachterinnen und Betrachter emotional zu bewegen und ein starkes emotionales Interesse an einem Thema zu wecken, was schriftlichen Quellen oft in dieser Form nicht gelingt. Diese Eigenschaft macht Filme besonders wertvoll für den Unterricht. Die Emotionalität, die Filme hervorrufen, kann zudem sinnvoll mit der Frage nach der Rezeption der Filme verknüpft werden.⁸³

Filme dienen im Geschichtsunterricht nicht nur als Material zur Erweiterung fachlicher Kompetenzen, sondern bieten den Lernenden auch eine motivierende Vielfalt an Ressourcen, durch die sie neue Zugänge zu dem oft als belastend empfundenen Thema Nationalsozialismus finden können. Besonders wertvoll ist, dass die an diesen Filmen entwickelten Kompetenzen übertragbar sind. Der Geschichtsunterricht zielt nicht nur darauf ab, zukünftige Historikerinnen und Historiker auszubilden, sondern den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie sowohl historische

⁸² Vgl. Städter, NS-Filme im Unterricht, 171.

⁸³ Vgl. Städter, NS-Filme im Unterricht, 172.

als auch aktuelle kulturelle Phänomene und Entwicklungsprozesse verstehen und kritisch beurteilen können.⁸⁴

Die zweithäufigste Gattung an Filmen, welche im Unterricht eingesetzt werden, sind Spielfilme. Diese sind besonders beliebt, da sie auch den Faktor der Unterhaltung miteinbeziehen. Im Gegensatz zu Dokumentationen, bieten Spielfilme mehr Möglichkeiten mit einem Thema umzugehen. Sie müssen sich nicht komplett an die Fakten halten, dürfen Teile der Geschichte verändern und können einen anderen Zugang zur Thematik finden. Besonders Filme über den Nationalsozialismus sind wichtig zu analysieren, inwieweit diese Filme repräsentativ wahrgenommen werden können.

Im Gegensatz zu Dokumentationen bieten Spielfilme auch einen Unterhaltungswert. Sie orientieren sich zwar an historischen Ereignissen, sind jedoch nicht verpflichtet, diese exakt wiederzugeben. Stattdessen können sie eine neue Perspektive auf ein bedeutendes Ereignis in der Geschichte präsentieren und eine eigene Realität erschaffen. Spielfilme erlauben einen größeren kreativen Spielraum im Umgang mit historischen Themen. Besonders populär sind Filme über den Nationalsozialismus und allgemeine Kriegsfilme, sei es über den Ersten oder Zweiten Weltkrieg. In der Unterrichtspraxis können sowohl ganze Spielfilme als auch ausgewählte Szenen effektiv eingesetzt werden, um den Schülerinnen und Schülern bestimmte Ereignisse, Orte, Personen und Emotionen näherzubringen. Spielfilme bieten nicht nur eine Möglichkeit zur emotionalen und anschaulichen Darstellung historischer Ereignisse, sondern dienen auch der Unterhaltung und der Wissensvermittlung.⁸⁵

Allgemein beschäftigen sich Spielfilme mit fiktiven Situationen, in denen Charaktere Erfahrungen machen und Emotionen entwickeln. Filmwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, Kritikerinnen und Kritiker und das Publikum haben daher oft das Modell vertreten, dass die Einfühlung in die dargestellten Emotionen – also die Empathie – im Mittelpunkt steht. In diesem Modell wird häufig die Annahme vertreten, dass es vor allem die Figur selbst ist, und nicht der Inhalt oder der spezifische Verlauf der Geschichte, die die Emotionen des Zuschauers beeinflusst. Es wird angenommen, dass die Emotionen der Figur eins zu eins beim Zuschauer ausgelöst werden, als ob das

⁸⁴ Vgl. Städter, NS-Filme im Unterricht, 173.

⁸⁵ Vgl. Städter, NS-Filme im Unterricht, 160-162.

Zeigen eines Gefühls direkt die gleiche Reaktion beim Betrachter hervorrufen würde. Außerdem wurde oft davon ausgegangen, dass sich der Zuschauer primär mit einer Figur, meist der Hauptfigur, identifiziert und emotional mit ihr verschmilzt.⁸⁶ Dementsprechend bieten Spielfilme vor allem im Bereich der Förderung von Empathie enormes Potential.

3.3.2. Förderung von Empathie durch Filme

Spielfilme sind besonders förderlich für die Entwicklung von Empathie, da sie zwei wesentliche Formen der emotionalen Beteiligung ermöglichen: das zentrale und das azentrale Imaginieren. Beim zentralen Imaginieren, oder empathischen Einfühlen, versetzen sich die Zuschauerinnen und Zuschauer aus der Innenperspektive an den Ort der Figur und erleben deren Gefühle mehr oder weniger analog, wenn auch mit einer gewissen Distanz. Dieser Prozess ermöglicht es den Zuschauerinnen und Zuschauern, die Emotionen der Figur nachzuvollziehen. Im Gegensatz dazu reicht beim azentralen Imaginieren ein korrektes Verstehen der beobachteten Emotionen aus, ohne dass die Zuschauerinnen und Zuschauer diese selbst erleben müssen. Diese Unterscheidung zwischen emotionalem Erleben und kognitivem Verständnis zeigt, dass Spielfilme nicht nur helfen, die Gefühle der Figuren nachzuempfinden, sondern auch ein tieferes Verständnis für deren Situation und Beweggründe zu entwickeln. Die Art und Weise, wie auf die Emotionen reagiert werden, kann zudem durch eigenes Wissen oder unterschiedliche moralische Werte beeinflusst werden, was die Vielfalt der empathischen Erfahrungen noch erweitert.⁸⁷

Protagonistinnen und Protagonisten eines Filmes sind keine unabhängigen Wesen, sondern sind in die Erzählung integriert. Die Art und Weise, wie sie in die Handlung eingebunden sind und die formalen Mittel, die zu ihrer Darstellung verwendet werden, bringen sie erst zum Leben und prägen ihre Charakterisierung. Dies schafft den Kontext und die Intentionen, die für die empathische Nachvollziehung der Figuren entscheidend sind. Der erzählerische Rahmen und die Bedeutung, die die Geschichte den Figuren verleiht, beeinflussen die Reaktionen der Zuschauerinnen und Zuschauer. Verschiedene

⁸⁶ Vgl. Hans J. Wulff, Empathie als Dimension des Filmverstehens. Ein Thesenpapier. In: montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2003), 136f.

⁸⁷ Vgl. Wulff, Empathie als Dimension des Filmverstehens, 137.

Perspektiven auf die Figuren, Konflikte oder Motivbögen können die Empathie entweder verstärken oder verringern.⁸⁸

3.3.3. Holocaust Fiction und die emotionale Abstumpfung von Schülerinnen und Schülern

“Holocaust fictions are scandalous: that is, they invariably provoke controversy by inspiring repulsion and acclaim in equal measure. To judge by what many critics have to say, to write Holocaust fictions is tantamount to making a fiction of the Holocaust.”⁸⁹

Der Begriff Holocaust Fiction bezieht sich auf ein literarisches Genre, das sowohl fiktionale als auch nicht-fiktionale Werke umfasst, die sich mit den Ereignissen, Erfahrungen und Nachwirkungen des Holocaust auseinandersetzen. Der Begriff Holocaust-Literatur ist weit gefasst und beinhaltet eine Vielzahl von Texten, die sich auf die Shoah, also den systematischen Völkermord an den Jüdinnen und Juden während des Nationalsozialismus, beziehen. Diese Literatur kann verschiedene Formen annehmen, darunter Romane, Gedichte, Tagebücher, Zeugnisse, Drehbücher und sogar Graphic Novels.

Holocaust-Literatur umfasst nicht nur Werke, die direkt die Verfolgungs- und Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten thematisieren, sondern auch solche, die sich mit der Erinnerung an den Holocaust und den daraus resultierenden Traumata der Überlebenden sowie den kulturellen Auswirkungen auf nachfolgende Generationen beschäftigen. Das Genre ist so umfassend, dass es theoretisch alle literarischen Werke nach 1945 einschließen könnte, die in irgendeiner Weise auf den Holocaust reflektieren.⁹⁰

Die Debatte um Holocaust Fiction ist tief gespalten, da sie zentrale ethische, historische und künstlerische Fragen berührt. Ein Hauptgrund für die Kontroversen liegt in der Frage, ob es überhaupt möglich oder angemessen ist, ein so grausames und einzigartiges Ereignis wie den Holocaust fiktional darzustellen.

⁸⁸ Vgl. Wulff, Empathie als Dimension des Filmverstehens, 138.

⁸⁹ Sue Vice, Holocaust Fiction (Routledge London/New York 2000), 1.

⁹⁰ Vgl. Eva Mona Altmann, Das Unsagbare Verschweigen. Holocaust-Literatur aus Täterperspektive. Eine interdisziplinäre Textanalyse (transcript Verlag Bielefeld 2021), 39-40.

„I deeply believe there are things that cannot and should not be represented.“⁹¹

Claude Lanzmann, Regisseur des Films *Shoah* aus dem Jahr 1985, vertrat die Auffassung, dass der Holocaust weder erklärt noch angemessen dargestellt werden kann. Er lehnte jede fiktionale Darstellung des Holocausts als Sakrileg ab, da sie seiner Meinung nach das unbeschreibliche Grauen trivialisieren und die Einzigartigkeit des Ereignisses verfälsche. Lanzmann betrachtete den Holocaust als einzigartig in dem Sinne, dass er eine unüberwindbare Grenze zieht – eine Grenze des Schreckens, die nicht überschritten werden darf, weil ein bestimmter Grad des Horrors nicht übermittelt werden kann. Zu behaupten, dass dies möglich sei, sei eine schwere Verfehlung. Für ihn ist jede Fiktion eine solche Verfehlung. Lanzmann glaubte zutiefst, dass es Dinge gibt, die weder dargestellt noch repräsentiert werden sollten. Er kritisierte insbesondere fiktionale Werke wie die Fernsehserie *Holocaust* und den Film *Schindlers Liste*, weil sie die Einzigartigkeit des Holocausts verharmlosen und dadurch verzerren. Das Problem bei solchen Rekonstruktionen, so Lanzmann, ist, dass sie letztlich eine Art von gefälschten Archiven schaffen.⁹²

Die fiktive Darstellung birgt also Gefahr, die Realität zu verzerren oder zu trivialisieren, indem sie die Schrecken des Holocausts in eine narrative Form bringt, die zwangsläufig Elemente der Dramatisierung und künstlerischen Freiheit beinhaltet. Für einige Kritikerinnen und Kritiker besteht somit die Sorge, dass Fiktion die historische Authentizität untergräbt und das Andenken an die Opfer durch Vereinfachung oder Sensationalisierung entwertet.

Auf der anderen Seite gibt es Stimmen, die die Rolle der Fiktion in der Holocaust-Literatur verteidigen. Sie betonen, dass Fiktion ein wichtiges Mittel sein kann, um Emotionen und Empathie zu wecken und die Unvorstellbarkeit des Holocausts für nachfolgende Generationen greifbar zu machen. Durch literarische Erzählungen kann eine tiefere emotionale Verbindung zum Thema entstehen, die historische Fakten allein möglicherweise nicht erreichen. Zudem ermöglicht Fiktion, komplexe moralische und

⁹¹ H. Adelman, Remembering the Holocaust. In: Yorkspace 1996, online unter <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/bb44460e-85e7-4ca8-ae0f-41969b98900c/content> (18.08.2024).

⁹² Vgl. H. Adelman, Remembering the Holocaust. In: Yorkspace 1996, online unter <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/bb44460e-85e7-4ca8-ae0f-41969b98900c/content> (18.08.2024).

philosophische Fragen zu erforschen, die aus der Shoah resultieren, und sie in einen breiteren kulturellen Kontext zu stellen.⁹³

Die Darstellung des Holocaust im Unterricht kann, obwohl sie zweifellos wichtig ist, unter bestimmten Umständen zu einer emotionalen Abstumpfung bei Schülerinnen und Schülern führen.⁹⁴ Dies geschieht vor allem, wenn der Holocaust wiederholt auf eine Weise präsentiert wird, die zwar die schrecklichen Fakten betont, aber wenig Raum für tiefere Reflexion oder Empathie lässt.

Wenn Schülerinnen und Schüler ständig mit den extremen Grausamkeiten des Holocausts konfrontiert werden, besteht die Gefahr, dass sie die Fähigkeit verlieren, auf die Schilderungen emotional zu reagieren. Die wiederholte Darstellung von Gewalt und Leid kann dazu führen, dass diese Ereignisse als etwas Alltägliches wahrgenommen werden, wodurch die emotionale Reaktion abgeschwächt wird. Eine solche Überflutung mit Bildern und Geschichten von Leid kann zu einer Abwehrhaltung führen, bei der sie die Schülerinnen und Schüler emotional distanzieren, um sich selbst zu schützen.

Ein weiterer Aspekt ist die Art und Weise, wie der Holocaust im Unterricht dargestellt wird. Wenn der Fokus allein auf den Grausamkeiten liegt und nicht genug auf die menschlichen Geschichten, die dahinterstehen, und die damit verbundenen moralischen und ethischen Fragen eingegangen wird, kann dies die emotionale Tiefe des Themas verwässern. Schülerinnen und Schüler könnten den Holocaust als eine weitere historische Tatsache sehen, anstatt als eine tiefgreifende menschliche Tragödie, die weitreichende moralische und ethische Implikationen hat.

Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, ist es wichtig, dass die Darstellung des Holocaust im Unterricht nicht nur auf die Schrecken reduziert wird, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den persönlichen Geschichten, den moralischen Dilemmata und den Nachwirkungen auf die heutige Gesellschaft ermöglicht. Eine solche Herangehensweise kann helfen, Empathie zu fördern und sicherzustellen, dass

⁹³ Vgl. H. Adelman, Remembering the Holocaust. In: Yorkspace 1996, online unter <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/bb44460e-85e7-4ca8-ae0f-41969b98900c/content> (18.08.2024).

⁹⁴ Silvana S. Stubig, Die Wirkung des Geschichtsunterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust auf die Identität von Jugendlichen (Shaker Verlag Aachen 2015), 30 – 31.

Schülerinnen und Schüler nicht emotional abstupfen, sondern eine tiefere und nachhaltige Verbindung zum Thema entwickeln.

Den Holocaust durch moralische Sicht zu unterrichten ist nachträglich, zeitgeschichtliche Moral und eine ethische Sichtweise für ein vergangenes Ereignis geltend zu machen. Er ist ein Gegenstand, der für sich selbst unterrichtet werden sollte, besonders für die Relevanz, die er in aktuellen sozio-politischen und menschlichen Ideologien repräsentiert. Eine moralische Annäherung für den Holocaust Unterricht macht den Lehrkörper automatisch zu einem moralischen Vermittler der wichtigen Inhalte. Schüler und Schülerinnen sollten gut auf einen Text oder Film vorbereitet werden, wenn möglich sollte vorab schon Raum für Überlegungen und Verarbeitung zum Film oder Buch geboten werden.⁹⁵

⁹⁵ Vgl. Sue Vice, Gwyneth Bodger, Issues Arising from Teaching Holocaust Film and Literature. In: Robert Eaglestone, Barry Langford (Hg.), Teaching Holocaust Literature and Film (Palgrave Macmillan Houndsmills/Barrington/Hampshire/New York 2008) 15 – 27, 15–18.

4. Fachdidaktische Analyse

Während die fachwissenschaftliche Analyse im vorangegangenen Kapitel das Fundament für die Inhalte des fachdidaktischen Vermittlungskonzeptes bildet, wird durch die fachdidaktische Analyse eruiert, wie diese Inhalte gemäß der für GSPB-Lehrerinnen und Lehrer verbindlichen fachdidaktischen Kriterien vermittelt werden können.

4.1. Lehrplanbezug

Für den Geschichtsunterricht soll auf das Kompetenzmodell zurückgegriffen werden, das die internationale Projektgruppe Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein (FUER Geschichtsbewusstsein) entwickelt hat. Dieses Modell zielt, wie im Namen mitinbegriffen, auf das Erlernen bestimmter Kompetenzen anhand des Unterrichts mit Konzepten und didaktischen Prinzipien ab.⁹⁶

4.1.1. Konzeptuelles Lernen

Das Konzept des Lernens mit Konzepten geht davon aus, dass Menschen bereits über eigene Vorstellungen und Weltbilder verfügen, die durch persönliche Erfahrungen, Erziehung und Sozialisation geformt wurden. Diese Vorstellungen beeinflussen, wie neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden. Besonders in der Bildung, vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, wird diese Herangehensweise schon lange genutzt. Ziel des Lernens mit Konzepten ist es, Lernumgebungen zu schaffen, in denen die Lernenden ihre bestehenden Vorstellungen weiterentwickeln oder verändern können. Dieser Veränderungsprozess wird als conceptual change bezeichnet. Dafür ist es notwendig, dass die Lernenden über ihre eigenen Ideen reflektieren und sich auch mit den Sichtweisen anderer Menschen auseinandersetzen. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung eines selbstreflexiven Denkens, das den Lernenden ermöglicht, die Auswirkungen von Erziehung und Sozialisation auf ihre Ansichten zu erkennen. Im Bereich der Geschichts- und Politikwissenschaften führt dies zu einem vertieften, selbstkritischen Verständnis, das die eigene Perspektive und gesellschaftliche Einflüsse hinterfragt. Diese Form des Lernens unterstützt die Ziele der Kompetenzmodelle in diesen Fächern.⁹⁷

⁹⁶ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), 4.

⁹⁷ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 5.

Die Basiskonzepte, welche im Lehrplan verankert sind, befassen sich mit der Reflektion von historischem und politischem Wissen, mit der Beachtung der Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens sowie mit dem Fokus auf die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens.⁹⁸

Im Sinne dieser Masterarbeit ist das Lernen mit Konzepten insbesondere von Bedeutung, da es dazu ausgelegt Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten zu fördert, kritisch zu reflektieren und Zusammenhänge zu erkennen. Durch den Ansatz des konzeptuellen Lernens werden die eigene Wahrnehmung und Interpretation von historischen und politischen Themen hinterfragt und weiterentwickelt. Dies ermöglicht den Lernenden, die Mechanismen zu verstehen, die zu Vorurteilen, Diskriminierung und gesellschaftlichen Konflikten führen, einschließlich Antisemitismus.

Indem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Konzepte reflektieren und sich mit denen anderer auseinandersetzen, entwickeln sie ein besseres Verständnis für die historische Entwicklung von antisemitischen Einstellungen und deren fortbestehende Präsenz in der Gegenwart. Konzepte wie Konstruktivität und Perspektive helfen ihnen zu erkennen, dass Geschichtsschreibung und politische Entwicklungen von unterschiedlichen Akteuren und Ideologien geprägt sind. Dies fördert ein differenziertes Geschichtsbewusstsein, das nicht durch einfache Schlussfolgerungen oder eine „Schlussstrichmentalität“ beendet wird, sondern zur kontinuierlichen Auseinandersetzung und kritischen Reflexion anregt.

4.1.2. Didaktische Prinzipien

Des Weiteren sind im Lehrplan didaktische Prinzipien definiert. Didaktische Prinzipien sind grundlegende Leitlinien, die dabei helfen, die Inhalte, Methoden und Techniken für den Unterricht auszuwählen. Sie dienen als Filter, um aus der Vielzahl an historischen und politischen Themen diejenigen auszuwählen, die für das Lernen besonders wichtig sind. Wenn diese Prinzipien angewendet werden, wird sichergestellt, dass der Unterricht auf fachliche Kompetenzen ausgerichtet ist und das Lernen mit Konzepten unterstützt wird.⁹⁹ Folgende didaktische Prinzipien sind definiert: Gegenwarts- und

⁹⁸ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 5.

⁹⁹ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 5.

Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung. Auf jene didaktischen Prinzipien, welche im nachstehenden Unterrichtskonzept zur Anwendung kommen, wird nun näher eingegangen.

Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug im Unterricht hebt hervor, dass die Vergangenheit eine wichtige Rolle für das Verständnis der Gegenwart und Zukunft spielt, und dies muss den Lernenden bewusst gemacht werden. Auch die Politische Bildung ist stark mit historischen Bezügen verbunden. Besonders relevant sind dabei sogenannte "Schlüsselprobleme", die aufgrund ihrer Beständigkeit zentral bleiben, wie Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden sowie die Gleichstellung der Geschlechter. Es soll verdeutlicht werden, dass Veränderungen durch individuelles und gemeinschaftliches Handeln möglich sind. Zudem ist es wichtig, die historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene zu verstehen, beispielsweise den Antisemitismus, dessen Ursprünge bis ins Mittelalter zurückreichen.¹⁰⁰

Lebensweltbezug und Subjektorientierung

Der Lebensweltbezug und die Subjektorientierung ermöglichen es, historische und politische Themen für Schülerinnen und Schüler als relevant darzustellen. Die Lebenswelt ist der soziale Raum, in dem Menschen handeln und Normen befolgen, diese jedoch durch Kommunikation verändern können. Es ist wichtig, den Lernenden klarzumachen, dass bestimmte Themen ihre eigene Lebenswelt betreffen. Dabei müssen die Interessen und Lebenswelt-Themen der Schüler, wie Schuldemokratie, Medien oder Migrationserfahrungen, berücksichtigt werden.

Von Bedeutung sind sogenannte „Sinnprovinzen“ – das spezifische Wissen der Schülerinnen und Schüler über Musik, Filme, Mode und andere identitätsstiftende Bereiche. Lehrkräfte sollten zumindest teilweise Einblick in diese Bereiche haben und sie in den Unterricht einbinden. Dabei geht es darum, die vorhandenen Vorstellungen

¹⁰⁰ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6.

und Handlungsmuster der Lernenden aufzugreifen und im Lernprozess weiterzuentwickeln.¹⁰¹

Problemorientierung

Problemorientierung bezieht sich auf das Lernen anhand konkreter Beispiele, wie gesellschaftliche Konflikte oder aktuelle Themen. Diese können „Schlüsselprobleme“ wie Krieg, Frieden oder Umweltfragen umfassen. Es bedeutet auch, an Problemen anzuknüpfen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag betreffen. Solche persönlichen Probleme können im Unterricht aufgegriffen werden, insbesondere wenn sie mit größeren gesellschaftlichen Fragen verknüpft sind. Dabei ist Sensibilität erforderlich, insbesondere bei Themen wie sozialer Ausgrenzung oder Fragen, die in der Lebenswelt der Lernenden, etwa in ihrer Familie, relevant sein könnten.¹⁰²

Handlungsorientiertes Lernen

Handlungsorientiertes Lernen setzt voraus, dass die Lernenden sich eigenständig mit dem Lernstoff auseinandersetzen, wobei die Lehrperson nur wenig lenkt. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung werden gefördert. Zunächst erleben die Lernenden etwas, was sie anschließend in reflektierte Erfahrungen umwandeln. Diese Erfahrungen sollen nicht nur emotional berühren, sondern zu historischen oder politischen Erkenntnissen führen. Dies geschieht durch die Verbindung von Gefühlen und Denken. Ohne diesen Transfer bleibt das Lernen auf einer reinen Erlebnisebene, die für Geschichts- und Politikunterricht wenig förderlich ist. Beispielsweise reicht es nicht aus, einfach etwas zu basteln; das Projekt muss in einen geschichtlichen oder politischen Kontext eingebettet und reflektiert werden. Zudem ist es wichtig, zwischen belegbaren Informationen und Fiktion zu unterscheiden.¹⁰³

Multiperspektivität

Multiperspektivität bedeutet, dass verschiedene Sichtweisen auf historische und politische Themen betrachtet werden. Am Ende des Lernprozesses muss kein

¹⁰¹ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6.

¹⁰² Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 6f.

¹⁰³ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 7.

gemeinsamer Konsens erreicht werden. Es ist auch wichtig zu erkennen, dass es oft unterschiedliche wissenschaftliche Ansichten gibt, und diese Vielfalt sollte im Unterricht gezeigt werden. Die Lehrperson kann nicht immer alle wissenschaftlichen Perspektiven kennen, aber es geht darum, den Lernenden zu verdeutlichen, dass es nicht immer nur eine Wahrheit gibt.

Multiperspektivität ist eng mit dem Kontroversitätsprinzip verbunden, welches verlangt, dass Themen aus unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Perspektiven dargestellt werden. Dadurch wird verhindert, dass Lernende durch eine einzelne Meinung beeinflusst oder manipuliert werden. Die Lehrperson darf also bei einem bestimmten Thema nicht in eine bestimmte Richtung drängen, sondern muss verschiedene Ansichten präsentieren und den Lernenden ermöglichen, eine eigene, auf rationalen Überlegungen basierende Meinung zu bilden.¹⁰⁴

Ein mediengeschichtlicher Zugang zum Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, besonders mit dem audiovisuellen Medium Film, muss im Sinne der Kompetenzorientierung stattfinden.¹⁰⁵

4.2. Filmpädagogik

Lehrerinnen und Lehrer sollten Filme im Unterricht nicht nur als unterhaltsame Medien einsetzen, sondern sie als wertvolle Werkzeuge für tiefgehende Lernprozesse betrachten. Der Schlüssel liegt dabei in der kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit den Filminhalten und ihrer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler.

Zunächst sollten Lehrkräfte die Filme sorgfältig auswählen und auf ihren Inhalt und ihre Wirkung hin analysieren. Dabei ist es wichtig, die oft triviale oder klischeehafte Darstellung in Filmen zu erkennen und zu hinterfragen. Filme sind nicht neutral; sie vermitteln bestimmte Sichtweisen und Orientierungsmuster, die die Wahrnehmung der sozialen Realität prägen. Diese Erkenntnis muss in die Unterrichtsplanung einfließen. Im

¹⁰⁴ Vgl. Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, 7.

¹⁰⁵ Vgl. Städter, NS Filme im Schulunterricht, 163.

Unterricht sollten Lehrerinnen und Lehrer die Schüler dazu anregen, Filme nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv zu analysieren. Dies umfasst die Betrachtung der symbolischen und kommunikativen Strukturen sowie der Absichten und Erwartungen, die durch die Filme angesprochen werden. Es ist entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie Medieninhalte kritisch bewerten und interpretieren können. Ein zentraler Aspekt ist die Förderung von Gruppenarbeit und -diskussionen. Durch den Austausch in der Gruppe können unterschiedliche Rezeptionsgewohnheiten und Sichtweisen beleuchtet werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten den Schülern die Möglichkeit geben, ihre eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen zu äußern und sich mit den Ansichten anderer auseinanderzusetzen. Dieser dialogische Ansatz fördert nicht nur das Verständnis für verschiedene Perspektiven, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und zur kreativen Gedankenproduktion.

Zudem sollten Lehrkräfte kreative und spielerische Methoden der Gesprächsführung einsetzen, um das Interesse der Schüler zu wecken und die Diskussion über Filme zu beleben. Durch eine solche Herangehensweise wird die Kommunikation angeregt und die Schüler werden motiviert, ihre eigenen Gedanken und Ideen zu entwickeln und zu präsentieren.¹⁰⁶

4.2.1. Methodengeleitete Kommunikation

Filme im Unterricht haben eine starke Wirkung auf die Rezeption von Schülerinnen und Schülern, da sie nicht nur soziale Themen unmittelbar erlebbar machen, sondern auch auf emotionaler Ebene wirken. Spielfilme schaffen es, durch ihre visuelle und narrative Kraft, bekannte und neue Perspektiven zu präsentieren und laden die Zuschauerinnen und Zuschauer dazu ein, sich mit den dargestellten Rollen und Erlebnissen zu identifizieren. Diese emotionale Anziehungskraft sorgt dafür, dass Filme sowohl kognitive als auch emotionale Reaktionen hervorrufen, was das Verständnis und die Reflexion über soziale Realitäten fördert.¹⁰⁷

Im pädagogischen Kontext ermöglichen Filme, die Medienwelt der Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen und auf deren persönliche Wahrnehmungen einzugehen. Eine methodengeleitete Kommunikation, wie etwa Filmgespräche, hilft dabei, das Filmerlebnis nicht nur oberflächlich zu diskutieren, sondern in Verbindung mit den

¹⁰⁶ Vgl. Schröter, Filme im Unterricht, 7-9.

¹⁰⁷ Vgl. Schröter, Filme im Unterricht, 36f.

eigenen Erfahrungen zu setzen. Dies wird erreicht, indem nicht nach dem Handlungsverlauf gefragt wird, sondern nach den persönlichen Erinnerungen, die der Film geweckt hat. Dieser Ansatz fördert einen tieferen Dialog, da alle Teilnehmer auf einer gemeinsamen Filmerfahrung basieren, aber individuelle Perspektiven und Erinnerungen einbringen können. Durch solche Gespräche wird der Film als gemeinschaftliche Erfahrung betrachtet, die Raum für Austausch und Verständnis bietet. Indem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erlebnisse und Wahrnehmungen teilen, treten sie in einen produktiven Dialog miteinander, der neue Sichtweisen eröffnet. Dies führt dazu, dass das Filmerlebnis bewusst reflektiert wird und eine neue Ebene des Verstehens und der Kommunikation erreicht wird. Solche pädagogischen Prozesse tragen dazu bei, dass die eigenen Erinnerungen und Erfahrungen greifbar und kommunizierbar gemacht werden, was sowohl das individuelle als auch das gemeinschaftliche Lernen fördert.¹⁰⁸

Mit gezielten Gesprächstechniken und kreativen Aufgaben werden die Lernenden ermutigt, sich intensiver mit Filmszenen auseinanderzusetzen und ihre persönlichen Ansichten mitzuteilen. Dabei steht nicht die „richtige“ oder „falsche“ Interpretation im Vordergrund, sondern die Vielfalt der Perspektiven, die zum Austausch und zur Reflexion anregen.

Durch diesen experimentellen Lernansatz, der dem Entstehungsprozess eines Films ähnelt, werden erste Eindrücke zu klareren Interpretationen weiterentwickelt. Die Schülerinnen und Schüler erlangen nicht nur mehr Medienkompetenz, sondern vertiefen auch das soziale Miteinander. Dies fördert ihre Kommunikationsfähigkeiten und ermöglicht es ihnen, sich sowohl in Gesprächen als auch auf kreative Weise auszudrücken. Insgesamt stärkt der Einsatz von Filmen im Unterricht die Kreativität, die Medienkompetenz und das soziale Miteinander der Schülerinnen und Schüler.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Vgl. Schröter, Filme im Unterricht, 37.

¹⁰⁹ Vgl. Schröter, Filme im Unterricht, 38.

5. Ein Sack voll Murmeln

5.1. Inhalt

Der Film *Ein Sack voll Murmeln* beruht auf dem autobiografischen Werk von Joseph Joffo und erzählt die Geschichte zweier jüdischer Brüder, Joseph und Maurice, die im Zweiten Weltkrieg aus dem von den Nazis besetzten Paris fliehen müssen. Die Handlung spielt im Frankreich der 1940er Jahre und schildert den mutigen Überlebenskampf der beiden Jungen, die von ihrer Familie getrennt auf eine gefährliche Reise durch das Land geschickt werden.

Ihr Ziel ist es, in den unbesetzten Süden Frankreichs zu gelangen, wo sie hoffen, ihre Eltern wiederzutreffen. Auf ihrem Weg müssen die Brüder ihre wahre Identität verbergen und stets neue Wege finden, um den Gefahren der Besatzung zu entgehen. Trotz der bedrückenden Situation zeigt der Film auch immer wieder Momente der Hoffnung, des Zusammenhalts und der Menschlichkeit.

Ein Sack voll Murmeln vermittelt eindrucksvoll die Grausamkeiten des Krieges aus der Sicht von Kindern und thematisiert zugleich den Mut und den Überlebenswillen. Die Erzählung fängt den Verlust der Unschuld und das Erwachsenwerden in einer Zeit großer Not ein, bleibt jedoch stets von der Hoffnung auf Freiheit und das Wiedersehen mit der Familie geprägt.¹¹⁰

5.2. Historischer Kontext

In diesem Kapitel wird der historische Hintergrund des Films *Ein Sack voll Murmeln* beleuchtet, um die Geschehnisse im besetzten Frankreich während des Zweiten Weltkriegs besser nachvollziehen zu können. Es wird auf wichtige Punkte eingegangen, welche im Film dargestellt werden. Um die Handlung und die Schicksale der Figuren vollständig zu verstehen, ist es entscheidend, die politischen und sozialen Rahmenbedingungen jener Zeit zu kennen. Dabei wird auf die antisemitischen Maßnahmen des Vichy-Regimes, die Situation der Jüdinnen und Juden in Frankreich und die Kollaboration mit sowie den Widerstand gegen die Besatzungsmacht eingegangen.

¹¹⁰ Vgl. *Ein Sack voll Murmeln*. Regie: Christian Duguay (FR 2017) 1 Std 54 Min.

Anfang Oktober 1940 verabschiedete die französische Regierung erstmals seit der Gleichstellung von 1791 Gesetze, die Jüdinnen und Juden in Frankreich zu Bürgerinnen und Bürger zweiter Klasse degradierten.¹¹¹

Jüdische Geschäfte wie der Friseursalon von Roman Joffo müssen seit der „Judenzählung“ 1940 gekennzeichnet werden, Berufsverbote werden verhängt. Verschärft werden die Lebensbedingungen der jüdischen Bevölkerung mit der am 7. Juni 1942 beginnenden Pflicht, einen Judenstern zu tragen. Seit dem deutsch-französischen Waffenstillstand vom Juni 1940 wird Frankreich in die besetzte Zone im Norden und die unbesetzte Zone im Süden unterteilt. In letzterem liegt auch der Regierungssitz Vichy, nach dem das Vichy-Regime benannt wird.¹¹²

Nach dem deutschen Sieg über Frankreich am 22. Juni 1940 wurde im Wald von Compiègne ein Waffenstillstand geschlossen, der das Land in zwei Zonen aufteilte. Der Norden, einschließlich der Industriegebiete und der Atlantikküste bis zur spanischen Grenze, geriet unter die Kontrolle einer deutschen Militärverwaltung mit Sitz in Paris, geleitet von General Otto von Stülpnagel (1878-1948). Die nordfranzösischen Regionen Nord und Pas-de-Calais wurden dem deutschen Befehlshaber in Belgien unterstellt. Elsass und Lothringen, die nach dem Versailler Vertrag 1919 an Frankreich gegangen waren, wurden von der Zivilverwaltung der angrenzenden deutschen Gaue Baden und Saar-Pfalz verwaltet und faktisch, wenn auch nicht offiziell, ins Deutsche Reich eingegliedert. Der Süden, der von der Wehrmacht unbesetzt blieb, wurde mit Vichy im Département Allier ab Juli 1940 zum Regierungssitz einer neuen französischen Regierung unter Henri Philippe Pétain. Dieses Vichy-Regime kontrollierte etwa 40 Prozent des Landes sowie die Kolonien und stellte eine Armee von 100.000 Mann.¹¹³

Antisemitismus des Vichy-Regimes

¹¹¹ Vgl. Barbara Lambauer, Nürnberg in Vichy? Antisemitismus und Frankreich. In: Niels Weise, Magnus Brechtken, Christoph Kreutzmüller, Hans-Christian Jasch, Die Nürnberger Gesetze – 80 Jahre danach (Wallstein Verlag 2017) 145-164, 145.

¹¹² Vgl. Ein Sack voll Murmeln. Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. In: Weltkino Filmverleih GmbH 07.2017, online unter https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Filmheft_Ein-Sack-voll-Murmeln.pdf (23.08.2024), 11.

¹¹³ Vgl. Arnulf Scriba, Das deutsche Besatzungsregime in Frankreich. In: Lebendiges Museum Online, 19.05.2015, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/besatzungsregime-in-frankreich.html> (23.08.2024).

Der Antisemitismus des Vichy-Regimes war tief in ideologischen Strömungen verankert, die bereits vor 1914 formuliert wurden und sich um drei zentrale Tendenzen gruppierten. Zum Ersten, die konterrevolutionäre Tendenzen; das Vichy-Regime wollte die Gleichberechtigung, die Jüdinnen und Juden in Frankreich seit 1791 genossen hatten, rückgängig machen. Dies bedeutete, dass sie wieder als Bürgerinnen und Bürger zweiter Klasse behandelt werden sollten, was eine grundlegende Umkehrung der Errungenschaften der Französischen Revolution darstellte. Zum Zweiten, die xenophoben Tendenzen: der Antisemitismus des Vichy-Regimes richtete sich auch gegen zugewanderte Jüdinnen und Juden. Die Regierung beabsichtigte, die Einbürgerung von jüdischen Migrantinnen und Migranten rückgängig zu machen und die weitere jüdische Einwanderung nach Frankreich zu verhindern. Zum Dritten, die segregationistische Tendenzen: unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft sollten Jüdinnen und Juden aus allen einflussreichen Positionen in der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Dies zielte darauf ab, ihre soziale und wirtschaftliche Macht zu beschränken und sie von öffentlichen Ämtern und Berufen fernzuhalten.

Diese antisemitischen Maßnahmen des Vichy-Regimes basierten demnach nicht auf deutschen Vorgaben, sondern entsprangen eigenen theoretischen Überlegungen und einer langen Tradition des französischen Antisemitismus.¹¹⁴

Im März 1942 begannen die Deportationen von Juden aus Frankreich in die Vernichtungslager im Osten. Die Diskriminierung, Enteignung und „Arisierung“ jüdischen Eigentums hatten im besetzten Frankreich und durch parallel verlaufende antisemitische Maßnahmen der Vichy-Regierung auch im unbesetzten Teil des Landes rasch Fortschritte gemacht, schneller als in anderen west- und nordeuropäischen Ländern unter deutscher Besatzung. Französische Behörden zeigten sich bei der Verfolgung und Deportation von Juden kooperationsbereit, indem sie diese registrierten und inhaftierten.¹¹⁵

Einen politischen Wendepunkt markiert die Nachricht vom Sturz und der Verhaftung Benito Mussolinis in Rom im Juli 1943. Auf diese folgt im September ein Waffenstillstand

¹¹⁴ Vgl. Lambauer, Nürnberg in Vichy? Antisemitismus und Frankreich, 145f.

¹¹⁵ Vgl. Arnulf Scriba, Das deutsche Besatzungsregime in Frankreich. In: Lebendiges Museum Online, 19.05.2015, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/besatzungsregime-in-frankreich.html> (23.08.2024).

zwischen Italien und den Alliierten, wodurch sich auch das Machtgefüge in Europa verändert.¹¹⁶

Nach der Besetzung der zuvor unbesetzten Südzone Frankreichs durch die Wehrmacht am 11. November 1942, als Reaktion auf die alliierte Landung in Nordafrika, wurden die Deportationen im Süden intensiviert und unter deutscher Leitung weitergeführt. Französische Behörden übergaben der Besatzungsmacht in erster Linie ausländische und staatenlose Juden, in der Hoffnung, Juden mit französischer Staatsbürgerschaft zu schützen. Insgesamt wurden etwa 76.100 Juden aus Frankreich deportiert und fielen dem NS-Völkermord zum Opfer. Neben der Judenverfolgung trugen auch die Zwangsrekrutierung französischer Arbeitskräfte für die deutsche Wirtschaft sowie der zunehmende Terror der Besatzer, unter anderem durch Geiseler-schießungen unter der Leitung des Höheren SS- und Polizeiführers Carl Oberg ab Mai 1942, zum Anwachsen der Résistance bei. Im Mai 1943 gelang es Charles de Gaulle, der sich im Londoner Exil befand, die überwiegend regional organisierten Widerstandsgruppen zu vereinen, was ihre Aktionen deutlich effektiver machte. Nach der alliierten Landung in der Normandie am 6. Juni 1944 unterstützten Zehntausende Mitglieder der Résistance die britischen und amerikanischen Streitkräfte oder führten Sabotageakte im Hinterland durch. Bis zur Befreiung Frankreichs im September 1944 verloren insgesamt 20.000 bis 30.000 Mitglieder der Résistance ihr Leben in Kämpfen oder durch Hinrichtungen.¹¹⁷

Ab Herbst 1943 organisiert der ehemalige Eichmann-Mitarbeiter und SS-Hauptsturmführer Alois Brunner die Judenverfolgung in der nunmehr besetzten Südzone und schlägt im luxuriösen Hôtel Excelsior in Nizza sein Quartier auf.¹¹⁸

Zahlreiche Gruppen der Résistance leisteten Widerstand gegen das deutsche Besatzungsregime und die kollaborierende Vichy-Regierung. Allerdings bestanden

¹¹⁶ Vgl. Ein Sack voll Murmeln. Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. In: Weltkino Filmverleih GmbH 07.2017, online unter https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Filmheft_Ein-Sack-voll-Murmeln.pdf (23.08.2024), 11.

¹¹⁷ Vgl. Arnulf Scriba, Das deutsche Besatzungsregime in Frankreich. In: Lebendiges Museum Online, 19.05.2015, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/besatzungsregime-in-frankreich.html> (23.08.2024).

¹¹⁸ Vgl. Ein Sack voll Murmeln. Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. In: Weltkino Filmverleih GmbH 07.2017, online unter https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Filmheft_Ein-Sack-voll-Murmeln.pdf (23.08.2024), 12.

zwischen diesen Gruppen oft politische Spannungen. Ihr Widerstand äußerte sich in Streiks, der Weitergabe von Informationen an die Alliierten sowie in Attentaten und Sabotageaktionen, die insbesondere nach dem deutschen Angriff auf die Sowjetunion am 22. Juni 1941 stark zunahmen. Trotz der Forderungen von Adolf Hitler und Wilhelm Keitel, dem Chef des Oberkommandos der Wehrmacht (OKW), weigerten sich Otto von Stülpnagel und sein überwiegend aus konservativen Nicht-Nationalsozialisten bestehender Stab, Massenerschießungen von Geiseln als Reaktion auf Attentate durchzuführen. Die ohnehin bestehenden Spannungen zwischen der Militärverwaltung in Paris und der Führung in Berlin bezüglich der Besatzungspolitik eskalierten schließlich, sodass Otto von Stülpnagel am 15. Februar 1942 sein Amt niederlegte und durch seinen Vetter Carl Heinrich von Stülpnagel ersetzt wurde. Dieser beteiligte sich später aktiv an den Vorbereitungen des Attentats vom 20. Juli 1944, was dazu führte, dass er vor dem Volksgerichtshof zum Tode verurteilt und am 30. August 1944 hingerichtet wurde.¹¹⁹

In Rumilly stoßen Kollaborateure und Anhänger*innen der so genannten Miliz auf Widerstandskämpfer*innen. Unter dem Druck des von vielen mittlerweile verhassten Vichy-Regimes schließen sich immer mehr Menschen der Résistance an. Joseph wird auch Zeuge von Exekutionen und Razzien.

Über Zeitungen erfährt er von den weiterhin stattfindenden Deportationen in den Osten. Nach der Landung der Alliierten in der Normandie im Juni 1944 tauchen schließlich auch Flugzeuge der Alliierten über Rumilly auf. Wenig später, im August 1944, erreicht das Dorf die Nachricht der kampflosen Befreiung von Paris.¹²⁰

¹¹⁹ Vgl. Arnulf Scriba, Das deutsche Besatzungsregime in Frankreich. In: Lebendiges Museum Online, 19.05.2015, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/besatzungsregime-in-frankreich.html> (23.08.2024).

¹²⁰ Vgl. Ein Sack voll Murmeln. Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. In: Weltkino Filmverleih GmbH 07.2017, online unter https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Filmheft_Ein-Sack-voll-Murmeln.pdf (23.08.2024), 12.

5.3. Filmanalyse

In diesem Kapitel wird der Film *Ein Sack voll Murmeln* unter verschiedenen Aspekten analysiert, um sein Potenzial als pädagogisches Mittel im Geschichtsunterricht und in der Werteerziehung zu untersuchen. Zunächst wird die historische Genauigkeit des Films betrachtet, indem die im Film dargestellten Ereignisse und Umstände mit den realen Begebenheiten im besetzten Frankreich während des Zweiten Weltkriegs verglichen werden. Dabei wird untersucht, inwieweit der Film die historischen Tatsachen authentisch widerspiegelt oder wo filmische Freiheiten genommen wurden.

Im nächsten Abschnitt wird der Fokus auf die emotionale Wirkung des Films gelegt, insbesondere in Bezug auf die Förderung von Empathie. Hierbei wird analysiert, wie der Film die Zuschauerinnen und Zuschauer dazu anregt, sich in die Lage der Protagonisten hineinzusetzen und eine tiefere emotionale Verbindung hergestellt wird, die die Empathie unter den Schülerinnen und Schülern fördert.

Schließlich wird die Frage untersucht, inwiefern der Film dazu beiträgt, eine sogenannte Schlussstrich-Mentalität zu vermeiden. Dabei wird analysiert, ob und wie der Film eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ermöglicht, ohne dabei die Zuschauer durch emotionale Überwältigung in eine passive Haltung zu drängen. Das Kapitel bietet somit einen umfassenden Einblick in die verschiedenen pädagogischen und geschichtsdidaktischen Qualitäten des Films *Ein Sack voll Murmeln*.

5.3.1. Historische Genauigkeit

Der Film *Ein Sack voll Murmeln* basiert auf der gleichnamigen autobiografischen Erzählung von Joseph Joffo und erzählt die Geschichte der Flucht zweier jüdischer Brüder, Joseph und Maurice, aus dem besetzten Paris während des Zweiten Weltkriegs. Der Film schildert diese gefährliche Reise und bietet damit einen Einblick in die Schicksale vieler jüdischer Familien im von den Nationalsozialisten besetzten Frankreich. In dieser Analyse wird untersucht, wie genau der Film historische Tatsachen wiedergibt und an welchen Stellen filmische Freiheiten genommen wurden, um die Handlung dramatisch zu verstärken.

Frankreich wurde 1940 von der Wehrmacht besetzt, und das Land wurde in zwei Zonen unterteilt: die besetzte Zone im Norden und die sogenannte „freie Zone“ im Süden, die unter der Verwaltung des Vichy-Regimes stand. Der Film spiegelt diese historischen Gegebenheiten deutlich wider, indem er die Aufteilung des Landes thematisiert und zeigt, wie die Familie Joffo versuchte, in die unbesetzte Zone zu fliehen, um der zunehmenden Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu entkommen. Die zunehmenden Repressionen gegen Juden, darunter die Verpflichtung, den gelben Judenstern zu tragen, sowie die ständige Bedrohung durch Verhaftungen und Deportationen, werden im Film sehr authentisch dargestellt.

Die im Film gezeigte Gefahr für Jüdinnen und Juden, die von der Besatzungsmacht und auch von Kollaborateuren des Vichy-Regimes ausging, entspricht den realen historischen Gegebenheiten. Besonders ab 1942, nach der Einführung des Judensterns und der Kollaboration des Vichy-Regimes bei der Verfolgung und Deportation der jüdischen Bevölkerung, verschärfte sich die Lage für Juden in ganz Frankreich erheblich. Diese brutalen Maßnahmen, die auch im Film thematisiert werden, sind historisch gut dokumentiert und im Film eindrucksvoll visualisiert.

Der Fluchtweg der Brüder, die von Paris in den Süden nach Nizza reisen, entspricht den realen Fluchtwegen vieler Juden zu dieser Zeit. Wie viele andere jüdische Familien versuchten auch die Joffo-Brüder, die sogenannte Demarkationslinie zu überqueren, die die besetzte Zone von der unbesetzten Zone trennte. Die Schilderung dieser gefährlichen Reise, bei der die Brüder ihre jüdische Identität verbergen und sich ständig in Gefahr befinden, von der Gestapo oder Kollaborateuren entdeckt zu werden, ist

historisch authentisch. Diese Fluchten waren oft von Angst, Unsicherheit und improvisierten Lösungen geprägt, wie es der Film sehr gut zeigt.

Der Film zeigt authentisch das Leben jüdischer Familien im besetzten Frankreich, ihre Versuche, ihre Identität zu verbergen und die ständige Gefahr der Deportation. Historisch belegt ist die Kollaboration des Vichy-Regimes mit den Nationalsozialisten bei der Durchführung der Judendeportationen. Dies wird im Film klar thematisiert, besonders in den Szenen, in denen französische Beamte und Kollaborateure aktiv an der Verfolgung beteiligt sind. Der Film verdeutlicht damit die düstere Realität, dass die Bedrohung nicht nur von den deutschen Besatzern, sondern auch von Teilen der französischen Bevölkerung selbst ausging.

Ein Aspekt, der im Film jedoch weniger thematisiert wird, ist die Rolle der Résistance, der französischen Widerstandsbewegung, die aktiv jüdischen Familien bei der Flucht half. In der Realität unterstützte die Résistance viele Jüdinnen und Juden, indem sie ihnen half, die Demarkationslinie zu überqueren, und gefälschte Papiere bereitstellte. Auch wenn der Film einige Helferinnen und Helfer der Joffo-Brüder zeigt, bleibt der organisierte Widerstand eher im Hintergrund, was ein gewisser Mangel an historischer Tiefe darstellt. Hier hätte der Film die historische Rolle der Résistance stärker hervorheben können.

Insgesamt stellt der Film die historischen Ereignisse im besetzten Frankreich während des Zweiten Weltkriegs überwiegend authentisch dar. Die zentrale Fluchtthematik, die Verfolgung der Jüdinnen und Juden und das Leben im besetzten Frankreich spiegeln die historischen Realitäten dieser Zeit überzeugend wider. Der Film bietet damit sowohl eine glaubwürdige Darstellung der Schrecken der Judenverfolgung im besetzten Frankreich als auch eine tief bewegende Erzählung über den Überlebenskampf zweier Brüder, die ihre Kindheit in einer der düstersten Perioden der Geschichte verloren haben.

5.3.2. Förderung der Empathie

Eine der effektivsten Strategien des Films, Empathie zu fördern, ist der Fokus auf die beiden Brüder Joseph und Maurice. Ihre jugendliche Perspektive ermöglicht es den Zuschauerinnen und Zuschauern, insbesondere Schülerinnen und Schülern, sich mit ihnen zu identifizieren und ihre Ängste, Unsicherheiten und Hoffnungen nachzuvollziehen. Die kindliche Sicht auf die Geschehnisse verstärkt die emotionale Wirkung, da Kinder in ihrer Verletzlichkeit und Hilflosigkeit in extremen Situationen besonders schutzbedürftig erscheinen. Dies fördert vor allem die mitfühlende Empathie, bei der die Zuschauerinnen und Zuschauer nicht nur erkennen, was die Figuren fühlen, sondern dazu angeregt sind ihnen helfen zu wollen.

Die mitfühlende Empathie löst den Wunsch nach Handeln und Unterstützung aus. Der Film unterstützt diese Form der Empathie, indem er nicht nur die Flucht der Brüder zeigt, sondern auch die Rolle von Helferinnen und Helfern, die den jüdischen Familien zur Seite standen. Die Begegnungen der Brüder mit Menschen, die ihnen trotz der großen Gefahr Unterschlupf oder Unterstützung bieten, regen die Zuschauer dazu an, über menschliches Verhalten in Extremsituationen nachzudenken. Diese Darstellung ruft nicht nur Mitgefühl hervor, sondern inspiriert auch dazu, über die eigenen moralischen Werte nachzudenken und wie man selbst in ähnlichen Situationen handeln würde.

Diese Förderung von mitfühlender Empathie ist besonders im Bildungsbereich wichtig, da sie Schülerinnen und Schüler motivieren kann, aktiv über Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft und Solidarität nachzudenken. Der Film regt also nicht nur zum emotionalen Mitfühlen an, sondern auch zur Reflexion darüber, was es bedeutet, in einer ungerechten Welt moralisch zu handeln.

Durch die Schilderung von Momenten großer Angst und Gefahr, wie etwa den Zusammentreffen der Brüder mit der Gestapo oder ihre ständigen Bemühungen, ihre jüdische Identität zu verbergen, wird das Publikum direkt in das emotionale Erleben der Figuren hineingezogen. Szenen wie die Begegnungen der Brüder mit der Gestapo oder ihre Versuche, ihre jüdische Identität zu verbergen, lassen die Zuschauerinnen und Zuschauer in das emotionale Erleben der Figuren eintauchen. Insbesondere Momente wie die Trennung von den Eltern oder die Flucht über die Demarkationslinie erzeugen starke emotionale Resonanz und fördern Mitgefühl. Diese Darstellungen sind jedoch so

gestaltet, dass sie das Publikum zum Nachdenken und Nachempfinden anregen, anstatt es zu überwältigen. Der Fokus liegt auf der Menschlichkeit und der Widerstandsfähigkeit der Figuren, wodurch das Mitgefühl auf einer reflektierten Ebene gefördert wird. Die Balance zwischen emotionalem Erleben und sachlichem Verständnis verhindert, dass die Zuschauer überfordert werden, und unterstützt vielmehr eine tiefere Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen

Um eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust und Judenverfolgung zu fördern, ist es wichtig die kognitive Empathie zu unterstützen. Ansätze dazu werden geboten, indem die Umstände der Flucht und die Bedingungen des besetzten Frankreichs aus historischer Sicht verständlich macht. Die Zuschauerinnen und Zuschauer können die Entscheidungen der Charaktere nachvollziehen und begreifen, welche Gefahren sie umgehen müssen, ohne selbst in ihrer Situation zu sein.

Durch die Erzählweise, die das Publikum die gesamte Reise der Brüder miterleben lässt, wird die kognitive Empathie gefördert. Die Zuschauerinnen und Zuschauer verstehen die Herausforderungen und fühlen mit, ohne notwendigerweise denselben emotionalen Schmerz zu erleben. Besonders die Darstellungen der Strategien, die die Jungen entwickeln müssen, um zu überleben, regen dazu an, sich in die Situation hineinzudenken und die Konsequenzen der politischen und sozialen Verhältnisse im besetzten Frankreich besser zu verstehen.

Der Film nutzt verschiedene filmische Techniken, um die emotionale Verbindung zu den Figuren zu intensivieren. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Kameraarbeit, die häufig Nahaufnahmen der Gesichter der Brüder zeigt, um ihre Gefühlswelt hautnah erfahrbar zu machen. Diese Technik verstärkt das Mitfühlen, da die Zuschauerinnen und Zuschauer durch die Mimik und Gestik der Kinder unmittelbaren Zugang zu ihren Emotionen bekommen.

Auch der Einsatz von Musik unterstützt die emotionale Wirkung. Die Filmmusik hebt besonders dramatische oder traurige Momente hervor und verstärkt so das emotionale Erleben der Zuschauer. Die Musik fungiert dabei als eine Art emotionaler Leitfaden, der die Zuschauer durch die emotionalen Höhen und Tiefen der Geschichte führt und gezielt emotionale Empathie erzeugt.

Der Kontrast zwischen friedlichen, idyllischen Landschaften und der ständigen Bedrohung durch die Nazis erzeugt zudem eine beklemmende Atmosphäre. Diese Spannung zwischen Schönheit und Gefahr dient als emotionaler Verstärker und fördert das Einfühlen in die Situation der Brüder, die nie wirklich sicher sein können, ob sie den nächsten Tag überleben werden.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass der Film durch die kindliche Perspektive erfolgreich in der Förderung von Empathie ist, ohne emotional zu überwältigen. Es werden Ansätze zur Förderung der kognitiven Empathie geboten, da der Film die historischen Umstände realitätsnah darstellt und den Zuschauerinnen und Zuschauern ermöglicht, die Herausforderungen der Zeit intellektuell nachzuvollziehen. Besonders die Darstellung von Helferinnen und Helfern während des Krieges fördert zudem die mitfühlende Empathie, da sie den moralischen Reflexionsprozess anregt.

Durch den gezielten Einsatz filmischer Mittel wie Kameraarbeit und Musik wird eine tiefere emotionale Verbindung geschaffen, die das Mitfühlen verstärkt und den Film zu einem intensiven Erlebnis macht. Dennoch ist es wichtig, im pädagogischen Kontext die emotionale Wirkung des Films zu begleiten und die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über die historischen und moralischen Implikationen anzuregen. Damit wird verhindert, dass eine emotionale Überwältigung stattfindet, und stattdessen eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht.

5.3.3. Potenzial zur Vermeidung der Schlusstrich-Mentalität

Ein zentrales Element, das in der Holocaust-Erziehung oft problematisch ist, ist die Gefahr der emotionalen Überwältigung. Diese kann dazu führen, dass Zuschauerinnen und Zuschauer nicht in der Lage sind, das Gesehene kritisch zu verarbeiten, sondern sich aufgrund der intensiven emotionalen Eindrücke zurückziehen und eine passive Haltung einnehmen. *Ein Sack voll Murmeln* umgeht diese Gefahr weitgehend, indem er zwar starke emotionale Szenen bietet, die jedoch immer wieder durch Momente der Hoffnung, des Zusammenhalts und des Widerstands ausgeglichen werden. Diese Balance verhindert, dass die Zuschauer ausschließlich in Trauer und Hilflosigkeit versinken.

Indem der Film die Perspektive der beiden Kinder Joseph und Maurice in den Vordergrund stellt, schafft er eine Verbindung zur kindlichen Unschuld und zum Wunsch nach Überleben. Obwohl der Film aufrüttelnde Szenen enthält, wie die Flucht vor der Gestapo oder die Ermordung von Widerstandskämpferinnen und -kämpfern, wird das Erlebte immer wieder durch den Mut und die Entschlossenheit der Brüder relativiert. Diese Szenen und ihre Bedeutung werden in dem Film dargestellt, allerdings verzichtet man auf explizite Inhalte und grausame Bilder, welche Zuschauerinnen und Zuschauer schockieren.

Der Film bietet nicht nur eine emotionale Erfahrung, sondern regt zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte an. Die Darstellung der nationalsozialistischen Verfolgung wird durch die Augen der jungen Protagonisten auf eine Weise vermittelt, die eine Reflexion über die Ursachen und Auswirkungen dieser Verbrechen ermöglicht. Der Film zeigt detailliert die ständige Gefahr, die für Jüdinnen und Juden in Frankreich während der deutschen Besatzung bestand, und illustriert, wie antisemitische Ideologie das Alltagsleben zerstörte. Dabei verzichtet der Film auf eine übermäßige Dramatisierung der Gewalt und konzentriert sich stattdessen auf das Überleben und die Strategien, die Menschen anwandten, um den Nazis zu entkommen. Dadurch werden die Protagonisten nicht allein als Opfer dargestellt, sondern als aktive, handelnde Subjekte, die auf kreative und mutige Weise versuchen, sich und ihre Familie zu schützen. Dies ist ein wichtiger Punkt, um Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, das historische Geschehen nicht als abgeschlossenes Kapitel zu betrachten, sondern als eine Zeit, deren Auswirkungen und Lehren noch heute von Bedeutung sind. Die

Darstellung des kindlichen Überlebenskampfes vermittelt, dass es in extremen Zeiten auch Handlungsspielräume gibt, in denen Widerstand und Solidarität möglich sind.

Ein weiterer Aspekt, der zur Vermeidung einer Schlusstrich-Mentalität beiträgt, ist die Art und Weise, wie der Film Vergangenheit und Gegenwart miteinander verknüpft. Die Erfahrungen der Brüder können auf universelle Weise mit den Herausforderungen der Gegenwart in Verbindung gebracht werden. Themen wie Flucht, Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit sind nach wie vor aktuell und werden durch die Geschichte der Brüder für die heutige Zeit greifbar gemacht. Indem der Film nicht ausschließlich auf den Holocaust fokussiert, sondern auch allgemeine menschliche Werte wie Mut, Familie und Zusammenhalt betont, kann er als Brücke zwischen der Vergangenheit und aktuellen gesellschaftlichen Themen dienen.

Durch die Darstellung der menschlichen Tragödien in einer authentischen, aber nicht reißerischen Weise vermittelt der Film eine Botschaft, die das Bewusstsein für historische Ungerechtigkeiten schärft, ohne dabei die Betrachterinnen und Betrachter in eine Hilflosigkeit zu drängen oder die Ereignisse als bloße Geschichte zu relativieren. Dies fördert eine anhaltende Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und verhindert eine distanzierte Haltung.

Pädagogisch bietet *Ein Sack voll Murmeln* also eine wertvolle Grundlage, um im Unterricht Diskussionen über die Auswirkungen der NS-Zeit und die Bedeutung des Widerstands zu führen. Der Film fördert sowohl kognitive Empathie, indem er die Zuschauer dazu anregt, die Situation der Protagonisten intellektuell nachzuvollziehen, als auch mitfühlende Empathie, die sich in dem Wunsch äußert, in der heutigen Zeit ähnliche Ungerechtigkeiten zu verhindern.

Didaktisch eignet sich der Film gut, um Schülerinnen und Schülern die Komplexität der historischen Ereignisse näherzubringen. Er stellt die Realität der Besatzung und Verfolgung in Frankreich nicht nur als eine Kette von traumatischen Erlebnissen dar, sondern auch als eine Zeit, in der Menschen Widerstand leisteten und ihre Menschlichkeit bewahrten. Dieser Ansatz ermöglicht es, über bloße Emotionen hinaus eine kritische Distanz zu den dargestellten Ereignissen zu entwickeln, die für das historische Lernen entscheidend ist. Er regt zur Reflexion darüber an, welche Lehren aus der Geschichte für die Gegenwart und Zukunft gezogen werden können.

Ein Sack voll Murmeln eignet sich optimal für den Geschichtsunterricht ohne das Risiko zu bergen, unter den Schülerinnen und Schülern eine Schlusstrich-Mentalität zu entwickeln, da er die emotionale Betroffenheit der Zuschauerinnen und Zuschauer zwar weckt, aber zugleich Raum für kritische Reflexion und historische Auseinandersetzung lässt. Der Film ermöglicht es, sich in die Lage der Protagonisten hineinzusetzen, ohne dabei durch eine übermäßige emotionale Überwältigung in eine passive Haltung gedrängt zu werden. Stattdessen fördert er durch seine positive Darstellung von Widerstand, Solidarität und Menschlichkeit eine aktive Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, die über bloße Empathie hinausgeht und das Bewusstsein für historische Verantwortung und die Relevanz dieser Themen für die Gegenwart stärkt. In pädagogischen Kontexten bietet der Film eine wertvolle Grundlage, um Schülerinnen und Schüler zu einer vertieften Beschäftigung mit den historischen und moralischen Implikationen des Antisemitismus zu ermutigen.

6. Fachdidaktisches Vermittlungskonzept

Das folgende Kapitel stellt ein fachdidaktisches Vermittlungskonzept vor, das exemplarisch aufzeigt, wie der Film *Ein Sack voll Murmeln* in den Unterricht integriert werden kann. Der Entwurf bietet eine Orientierungshilfe für Lehrkräfte, um den Film nicht nur als emotionales Erlebnis, sondern als tiefgreifendes historisches Lernmaterial zu nutzen. Dabei werden didaktische Prinzipien berücksichtigt, um sowohl Wissen zu vermitteln als auch kritisches Denken und Empathie bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Ziel ist es, eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus, Holocaust und Antisemitismus zu ermöglichen und einer Schlussstrich-Mentalität entgegenzuwirken.

Ausgelegt ist folgendes Konzept für den Unterricht im Fach Geschichte und Politische Bildung der Sekundarstufe 1.

Abhängig vom Leistungsniveau und den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern obliegt es der Lehrkraft, Anpassungen am Vermittlungskonzept vorzunehmen oder zusätzliche Unterstützung bereitzustellen. Das fachdidaktische Konzept umfasst insgesamt vier Unterrichtseinheiten.

Thematisch bezieht sich folgender Unterrichtsentwurf auf die im Lehrplan verankerte Konkretisierungen für den 4. Jahrgang:

- *„Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus (Ausprägungen und Auswirkungen der faschistischen bzw. kommunistischen Diktaturen); „Ständestaat“ („Austrofaschismus“); die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Auswirkungen auf vergangene und gegenwärtige Gesellschaften; Ausgrenzung und Erniedrigung als Instrumente totalitärer Herrschaftssysteme; Alltagswelten in Demokratie und Diktatur; Analyse von Grundlagen, Voraussetzungen und Praxis des Nationalsozialismus in Österreich; Zweiter Weltkrieg und dessen Darstellung in geschichtskulturellen Produkten – ua. TV-Dokumentationen, Computerspiele⁶; Vergleich totalitärer Staatssysteme)*
- *Holocaust/Shoah und Genozid (Formen des Antisemitismus und des Rassismus; Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus – Opfergruppen, industrieller Massenmord, NS-Euthanasie, Verbrechen der Wehrmacht; Perspektiven von*

Deserteuren, Opfern, Täterinnen und Tätern sowie Mitläuferinnen und Mitläufern; Interviews von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als subjektive Wahrnehmung der Vergangenheit; Beispiele von Genoziden des 20. und 21. Jahrhunderts); 2. Weltkrieg aus europäischer, amerikanischer, afrikanischer und asiatischer Perspektive“¹²¹

Allgemeine Ziele der Unterrichtseinheiten:

- Schülerinnen und Schüler reflektieren über Antisemitismus in der Vergangenheit und Gegenwart und erarbeiten Strategien, um heutige Formen von Diskriminierung zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.
- Die Lernenden entwickeln Medienkompetenz durch die kritische Auseinandersetzung mit einem historischen Spielfilm und dessen Darstellungsweisen.
- Sie schärfen ihre Fähigkeit, verschiedene Perspektiven zu betrachten (Multiperspektivität) und erkennen die Relevanz historischer Ereignisse für die Gegenwart und Zukunft.

Voraussetzungen zur Erarbeitung des Films

Die Schülerinnen und Schüler verfügen bereits über ein Grundverständnis der zentralen historischen und gesellschaftlichen Themen, die für das Verständnis des Films notwendig sind. Dieses Vorwissen bildet die Grundlage, um die Handlung, die Figuren und die historischen Ereignisse, die im Film dargestellt werden, einordnen und reflektieren zu können.

Im Unterricht haben sie sich bereits mit folgenden Themenbereichen auseinandergesetzt:

¹²¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 03.09.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (03.09.2024).

1. Antisemitismus

Die Schülerinnen haben bereits gelernt, was Antisemitismus ist, und kennen seinen historischen Ursprung. Sie wissen, dass Antisemitismus nicht nur eine Ideologie des Hasses gegenüber Jüdinnen und Juden ist, sondern auch tief in der europäischen Geschichte verwurzelt ist und bis in die heutige Zeit fortbesteht. Dieses Wissen ist essentiell, da im Film die antisemitischen Maßnahmen des Vichy-Regimes und die Auswirkungen der Judenverfolgung auf das Leben der Protagonisten eine zentrale Rolle spielen. Das Verständnis der Schülerinnen für Antisemitismus ermöglicht es ihnen, die Motive und Handlungen der Figuren – insbesondere ihre ständige Angst und ihre Bemühungen, ihre Identität zu verstecken – besser nachzuvollziehen.

2. Kriegsausbruch und Verlauf des Zweiten Weltkriegs

Die Schülerinnen haben bereits einen Überblick über den Verlauf des Zweiten Weltkriegs erhalten, einschließlich des Kriegsausbruchs, der wichtigsten Fronten und der Besetzung großer Teile Europas durch die Nazis. Dieses Wissen ist relevant, um den Kontext des Films, der während der Besetzung Frankreichs spielt, zu verstehen

4. Rassenideologie und Holocaust

Die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Rassenideologie und dem Holocaust hat den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die ideologischen Grundlagen der Judenverfolgung vermittelt. Sie verstehen, dass der Holocaust nicht nur ein brutales Verbrechen war, sondern auf einer systematischen Ideologie basierte, die bestimmte Menschengruppen als minderwertig definierte und die Ausrottung dieser Gruppen propagierte. Dieses Vorwissen ist entscheidend, um die Gefahr, in der sich die Familie Joffo befindet, und die brutalen Entscheidungen der nationalsozialistischen Behörden und ihrer Kollaborateure im Film zu verstehen. Gleichzeitig erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, die psychologischen und sozialen Auswirkungen der ständigen Bedrohung, die durch die Rassenideologie verursacht wird, auf die Figuren nachzuvollziehen.

6.1. **Einheit 1: Vorbereitung auf den Film *Ein Sack voll Murmeln***

Historischer Kontext und Joseph Joffo

Kompetenzbereiche:

- Lebensweltbezug und Subjektorientierung
- Gegenwarts- und Zukunftsbezug
- Multiperspektivität

Ziel: Die Schüler*innen werden auf den Film vorbereitet, indem sie die Handlung des Films, die historischen Hintergründe und die biografischen Aspekte des Protagonisten kennenlernen.

Inhalte:

- Überblick über die Handlung des Films und die historische Situation in Frankreich während der Besatzung (Kollaborateure, Resistance, Vichy-Regime)
- Einführung in die Biografie von Joseph Joffo (Autor des Buches, auf dem der Film basiert)
- Diskussion über die Rolle von Film in der Darstellung persönlicher Geschichten

Methoden:

- Gemeinsame Analyse des Filmtrailers
- Diskussion: Welche Bedeutung haben Zeitzeugenberichte? Weshalb ist es wichtig diese Geschichten zu erzählen? Wie können Filme helfen, Geschichte emotional erfahrbar zu machen?

Materialien:

- Präsentation, Arbeitsblatt und Filmtrailer

6.1.1. Planungsraaster

Stundenplanung				
Zeit	Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kommentar
15'	Einführung und Präsentation zum historischen Kontext des Films. Die Lehrperson klärt über die Westoffensive und die Besetzung Frankreichs sowie das Vichy-Regime auf, wiederholt die Interessen der Achsenmächte und erklärt Begriffe wie „Kollaborateure“ und „Résistance“.	Frontalvortrag	PowerPoint Präsentation	Um dem Film zu verstehen benötigen die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Basiswissen. Obwohl die Thematik des Zweiten Weltkrieges allgemein und die Geschichte des Antisemitismus bereits behandelt wurde, ist der Sinn dieser Stunde den Fokus auf die Situation in Frankreich zu lenken, da die Handlung des Films sich hierauf bezieht.
15'	Die Lehrperson richtet nun den Fokus auf den Film, der in der nächsten Stunde behandelt wird. Sie erklärt worum es allgemein geht und bespricht das Leben von Joseph Joffo, der Autor des Romans auf dem der Film beruht. Hierfür erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt, das einige Informationen zu seinem Leben preisgibt. Im Plenum wird	Plenum	Arbeitsblatt	Die Schülerinnen und Schüler sollen grobe Informationen zu dem Protagonisten des Films erhalten. Sie erhalten diese in Textform und sollen anhand dieser Informationen über das Leben Joseph Joffos reflektieren. Dadurch soll Empathie zu dem Protagonisten hergestellt werden. Die Diskussion zu der Bedeutung von

	folglich darüber reflektiert, wie Joseph Joffos Kindheit gewesen sein muss und weshalb es heute immer noch wichtig ist, die Geschichten von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu erzählen.			Zeitzeugenberichten soll dazu anregen, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, warum Geschichten und die Erzählung jener von Bedeutung sind. Dies soll dazu beitragen der Schlusstrichmentalität entgegenzuwirken, da den Lernenden bewusst gemacht wird, weshalb Geschichte auch für die Gegenwart wichtig ist.
5‘	In weiterer Folge wird nun der Trailer des Films <i>Ein Sack voll Murmeln</i> gezeigt.	Frontalvortrag	Beamer/Smartboard, Internetzugang	Die Schülerinnen und Schüler sollen nun den Trailer des Films betrachten, der das Leben Joseph Joffos darstellt.
15‘	Analyse des Filmtrailers und Diskussion darüber, welche Auswirkung die Darstellungen eines Filmes auf die Zuschauerinnen und Zuschauer haben.	Plenum		Die Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden, das Medium Film zu hinterfragen. Es soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, welche Vorteile Filme in der Darstellung von Geschichte haben, aber auch welche Nachteile sie haben.

6.1.2. Materialien

Präsentation zum historischen Kontext

März 1942 – Juni 1942

- Berufsverbote: Ausübung öffentlicher Ämter oder freie Berufe, zB: Presse



„Diese erste Zusammenkunft zwischen dem Sieger und dem Besiegten markiert die Wiederaufrichtung unseres Landes. Freiwillig habe ich mich auf Einladung mit dem Führer getroffen [...] Die Kollaboration ist zwischen unseren beiden Ländern in Betracht gezogen worden. Ich habe das Prinzip akzeptiert [...] Dieses ist meine Politik. Die Geschichte wird mich allein dafür beurteilen.“

- Staatschef Marschall Philippe Pétain

Besetzung Frankreichs



Vichy-Regime

60% des französischen Territoriums waren von der deutschen Wehrmacht besetzt.

Der Rest Frankreichs und sein gesamtes Kolonialreich unterstand dem Vichy-Regime, das mit dem NS kollaborierte.

Staatschef: Henri Philippe Pétain
→ „Held von Verdun“

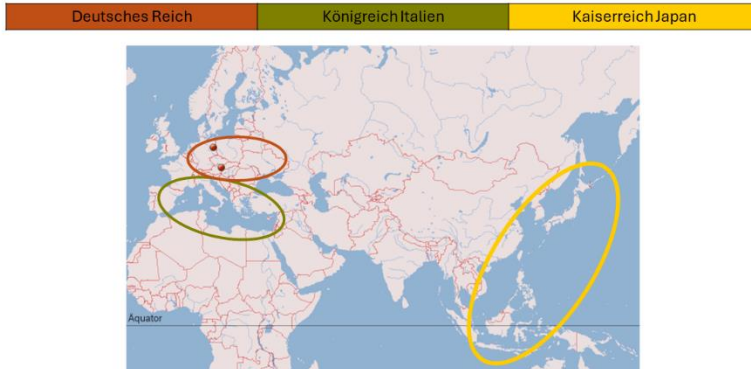
Die Achsenmächte

• Dreimächtepack:

- Deutsches Reich: Adolf Hitler
- Kaiserreich Japan: Hirohito
- Königreich Italien: Benito Mussolini



Interessensgebiete



Kollaborateure

- Kollaborationspolitik:

- Frankreich war davon überzeugt, dass Deutschland den Krieg gewinnen würde
- Sie erhofften sich eine Aufrechterhaltung der staatlichen Souveränität, sowie eine gute Position in Europa
- Deshalb boten sie Unterstützung in der Judenverfolgung



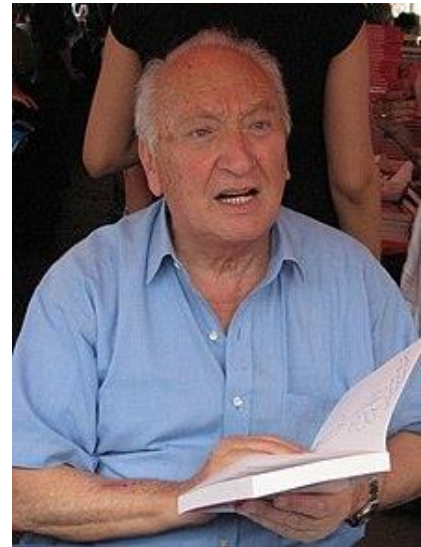
Résistance

- Zunächst sehr individuell
 - Verbreitung von Flugblättern, Untergrundzeitungen, Fluchthelfer*innen
- Ab 1942:
 - Besetzung der Südzone durch die Wehrmacht und Einführung des Zwangsarbeitsdienst, Résistance bekommt dadurch viele Anhänger*innen
 - Gezielte Anschläge auf deutsche Soldaten

Arbeitsblatt: Das Leben von Joseph Joffo

1. Wer war Joseph Joffo?

Joseph Joffo war ein französischer Autor, der vor allem durch sein autobiografisches Buch ***Ein Sack voll Murmeln*** bekannt wurde. Dieses Werk erzählt die Geschichte seiner Flucht als jüdisches Kind vor den Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs.



2. Biografische Daten

- **Geboren:** 2. April 1931 in Paris, Frankreich
- **Gestorben:** 6. Dezember 2018 in Saint-Laurent-du-Var, Frankreich
- **Beruf:** Friseur, später Autor

3. Familie und Kindheit

Joseph wuchs als jüngstes von vier Kindern in einer jüdischen Familie in Paris auf. Seine Eltern besaßen einen Friseursalon, der ein zentraler Bestandteil ihres Lebens war. Als 1941 Frankreich von den Deutschen besetzt wurde, war die jüdische Familie gezwungen, sich zu verstecken und zu fliehen.

4. Flucht im Zweiten Weltkrieg

- **1941:** Die Besatzung Frankreichs durch Nazi-Deutschland führte zu Verfolgungen und Deportationen von Jüdinnen und Juden.
- Joseph und sein Bruder Maurice machten sich auf eine gefährliche Flucht durch Frankreich in den unbesetzten Süden.
- Die Brüder gaben sich als Nicht-Juden aus und mussten zahlreiche Herausforderungen überwinden, um zu überleben. Sie waren auf gefälschte Papiere und den Mut angewiesen, sich immer wieder neuen Gefahren zu stellen.¹²²

¹²² Vgl. Joseph Joffo. In: Wikipedia 13.08.2024, online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Joffo (04.09.2024).

6.2. **Einheit 2: Filmvorführung *Ein Sack voll Murmeln* I**

Kompetenzbereiche:

- Medienkompetenz
- Multiperspektivität
- Handlungsorientiertes Lernen

Ziel: Die Schüler*innen setzen sich während des Films mit der Darstellung von Flucht, Verfolgung und Überleben im Nationalsozialismus auseinander.

Inhalte:

- Filmvorführung in zwei Teilen
- Nach der ersten Hälfte des Films: Reflexionsfragen zu den Inhalten und Darstellungen des Films

Methoden:

- Filmsichtung
- Reflexionsfragen

Materialien:

- Film, Arbeitsblatt mit Reflexionsfragen zum Film

6.2.1. Planungsraaster

Stundenplanung				
Zeit	Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kommentar
50'	Der Film <i>Ein Sack voll Murmeln</i> wird abgespielt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit Reflexionsfragen als Hausübung, die sie nach dieser Einheit beantworten sollen.	Frontalvortrag	Beamer/Smartboard, DVD	

6.2.2. Materialien

Arbeitsblatt: Reflexionsfragen nach der ersten Hälfte des Films

Welche Emotionen weckt der Film bei dir bisher?

Welche Szene hat dich besonders berührt oder erschüttert? Warum?

Wie erleben die Brüder ihre jüdische Herkunft unter den Bedingungen des Krieges?

Welche Bedeutung hat ihre Religion und Kultur in der Geschichte?

Was hast du bereits über die Verfolgung von Jüdinnen und Juden im besetzten Frankreich gelernt, und wie wird das im Film gezeigt?

Welche Darstellungen der Flucht und der Gefahren im Film wirken realistisch auf dich?
Gibt es Darstellungen, die du als unrealistisch empfindest?

Gibt es etwas, das du nicht verstehst oder das du gern näher besprechen würdest?

Welche Entwicklung erwartest du in der zweiten Hälfte des Films?

6.3. Einheit 3: Filmvorführung *Ein Sack voll Murmeln* II

Kompetenzbereiche:

- Medienkompetenz
- Handlungsorientiertes Lernen

Ziel: Die Schüler*innen setzen sich während des Films mit der Darstellung von Flucht, Verfolgung und Überleben im Nationalsozialismus auseinander.

Inhalte:

- Filmvorführung in zwei Teilen

Methoden:

- Filmsichtung

Materialien:

- Film

6.3.1. Planungsraaster

Stundenplanung				
Zeit	Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kommentar
50'	Vorführung des zweiten Teils	Frontalvortrag	Beamer/Smartboard, DVD	

6.4. Einheit 4: Nachbereitung des Films – Reflexion und Analyse

Kompetenzbereiche:

- Handlungsorientiertes Lernen
- Problemorientierung
- Gegenwarts- und Zukunftsbezug
- Multiperspektivität

Ziel: Die Schüler*innen reflektieren über den Film und stellen Verbindungen zur heutigen Gesellschaft her. Sie erkennen den Einfluss von Vergangenheit auf Gegenwart und entwickeln Ansätze zur Prävention von Antisemitismus und Diskriminierung.

Inhalte:

- Diskussion: Welche Szenen des Films waren besonders eindrücklich? Was hat euch am meisten bewegt? Warum?
- Analyse: Wie wird Antisemitismus im Film dargestellt? Welche Parallelen gibt es zur heutigen Gesellschaft?
- Diskussion über die Rolle von Filmen in der Geschichtsvermittlung: Was kann ein Film leisten, was Geschichtsbücher nicht leisten können?

Methoden:

- Gruppenarbeit: In Kleingruppen bearbeiten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Themenschwerpunkte im Zusammenhang mit dem Film
- Plenum: Gemeinsame Diskussion über die Bedeutung des Films für die Erinnerungskultur

Materialien:

- Tafel für die gemeinsame Diskussion, Plakate, Stifte

6.4.1. Planungsraaster

Stundenplanung				
Zeit	Beschreibung	Sozialform	Materialien	Kommentar
10'	Beenden des Films	Frontalvortrag	Beamer/Smartboard, DVD	
15'	Diskussion im Plenum: Was sind die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler zu dem Film? Besprechung der Reflexionsfragen.	Plenum	Arbeitsblatt	Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angeregt den Film zu reflektieren. Gemeinsam werden die Fragen besprochen, welche die Lernenden erhalten haben.
25'	Gruppenarbeit: Die Klasse wird in 3-4 Kleingruppen aufgeteilt, jede Gruppe erhält einen Arbeitsauftrag. Sie erstellen Plakate für eine Kurzpräsentation.	Gruppenarbeit	Plakate	In jeder Gruppe setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Themenschwerpunkt und einer Fragestellung auseinander. Gemeinsam sollen sie über den Film und seine Darstellungen diskutieren und ihre Meinungen untereinander austauschen. Durch das Erstellen des Plakats sollen sie innerhalb der Gruppe zu einem Konsens kommen, wie ihre Fragestellung beantwortet und präsentiert werden kann.

6.4.2. Materialien

Arbeitsblatt: Plakate

Gruppe	Arbeitsauftrag	Leitfragen
1	Der Verlust der Kindheit Diskutiert, wie der Film den Verlust der Kindheit durch Krieg und Verfolgung darstellt. Wie verändert sich das Verhalten und Denken der Jungen im Verlauf der Geschichte? Welche Situationen zeigen deutlich, dass Joseph und Maurice gezwungen sind, schnell erwachsen zu werden?	Welche Momente im Film zeigen, dass Joseph und Maurice ihre Unbeschwertheit verlieren? Wie zeigt der Film die emotionale und psychische Belastung der beiden Jungen? Was wird im Film über das Thema Kindheit im Krieg vermittelt?
2	Die Rolle der Nicht-Juden im Film Untersucht die Rolle der nicht-jüdischen Charaktere im Film. Welche Bedeutung haben sie für den Verlauf der Handlung? Wie verhalten sich diese Menschen gegenüber Joseph und Maurice? Was sagt uns das über die Gesellschaft während der Besatzung?	Welche Rolle spielen die Helfer (wie z.B. der Priester oder andere Personen) für das Überleben der Jungen? Welche Motive könnten die nicht-jüdischen Charaktere haben, sich für oder gegen die Jungen zu entscheiden?
3	Antisemitismus und seine Folgen Analysiert, wie der Film Antisemitismus und seine direkten Folgen für die jüdische Bevölkerung darstellt. Welche Formen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Verfolgung begegnen Joseph und Maurice? Wie wirkt sich der Antisemitismus auf das alltägliche Leben und die Überlebensstrategien der Jungen und ihrer Familie aus?	Wie äußert sich der Antisemitismus im Film, sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf persönlicher Ebene? Gibt es Parallelen zwischen dem Antisemitismus der 1940er Jahre und dem heutigen Antisemitismus? Wie können wir solchen Tendenzen heute entgegenwirken?
4	Der Film als Erinnerungskultur Betrachtet den Film als Teil der Erinnerungskultur und fragt euch, welche Botschaften er über den Holocaust vermittelt. Wie hilft der Film, das historische Bewusstsein zu fördern? Welche Aspekte der Geschichte bleiben möglicherweise ungesagt oder vereinfacht dargestellt?	Welche Botschaften über den Holocaust und Antisemitismus vermittelt der Film? Was könnte der Film bewusst auslassen oder vereinfachen? Wie kann der Film dazu beitragen, zukünftige Generationen für das Thema zu sensibilisieren?

6.5. Vorschlag zur weiteren Vorgehensweise

Nach Bearbeitung des Films, bietet es sich an, den Unterricht thematisch weiterzuführen, um einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug herzustellen. Der Film legt bereits eine Grundlage für das Verständnis der historischen Judenverfolgung und der individuellen Schicksale, die durch den Holocaust geprägt wurden. Dies schafft eine wichtige Basis für die Erweiterung der Diskussion auf heutige gesellschaftliche Herausforderungen.

In den folgenden Unterrichtseinheiten könnten Themen wie die Prävention von Antisemitismus in sozialen Netzwerken in den Fokus gerückt werden. Soziale Medien spielen eine zentrale Rolle im Leben vieler Schülerinnen und Schüler, und die Gefahr, dass antisemitische und diskriminierende Inhalte in diesen Plattformen verbreitet werden, ist real und besorgniserregend. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Thema können die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie solche Inhalte erkennen und damit umgehen können. Es kann auch besprochen werden, wie man aktiv gegen Hassrede vorgehen und digitale Zivilcourage zeigen kann.

Ein weiteres wichtiges Thema wäre die Förderung von Zivilcourage. Nach der Beschäftigung mit den historischen Verbrechen des Nationalsozialismus ist es wesentlich, den Transfer zur Gegenwart zu schaffen und den Schülerinnen und Schüler klarzumachen, dass Diskriminierung und Ungerechtigkeit auch heute noch existieren. Die Diskussion kann darauf abzielen, wie sie im Alltag – in der Schule, im Freundeskreis und in der Gesellschaft – Zivilcourage zeigen können, wenn sie Zeuginnen und Zeugen von Diskriminierung, Rassismus oder Antisemitismus werden.

Diese Themen bieten nicht nur einen wertvollen Beitrag zur Wertebildung der Lernenden, sondern auch zur Förderung ihres Verantwortungsbewusstseins als aktive Mitglieder der Gesellschaft. Sie lernen, dass die Erinnerung an historische Verbrechen nicht nur dazu dient, sich der Vergangenheit bewusst zu werden, sondern auch, um in der Gegenwart aktiv gegen ähnliche Phänomene vorzugehen.

7. Conclusio

In dieser Masterarbeit wurde die didaktische Integration des Films *Ein Sack voll Murmeln* in den Lehrplan zur Holocausterziehung untersucht, um zu beleuchten, inwiefern dieser Beitrag zur Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für den immer noch präsenten Antisemitismus leisten und einer Schlusstrich-Mentalität entgegenwirken kann.

Ausgehend von der Frage, wie historische Filme im Unterricht Empathie fördern und den emotionalen Zugang zu komplexen Themen wie Antisemitismus und Holocaust vertiefen können, wurde analysiert, welche didaktischen Ansätze geeignet sind, um diesen Effekt zu verstärken. Die Rolle der Lehrperson, die gezielte Förderung von Medienkompetenz sowie die Integration von emotionalem und kognitivem Lernen standen dabei im Fokus. Zudem wurde der historische Kontext des Films sowie dessen Potenzial, durch emotionale Schilderungen Empathie zu wecken und zur Erinnerungskultur beizutragen, ausführlich beleuchtet.

Durch die Analyse und die Entwicklung eines konkreten fachdidaktischen Vermittlungskonzepts zeigt die Arbeit, dass die didaktische Integration des Films *Ein Sack voll Murmeln* in den Lehrplan zur Holocausterziehung ein wertvolles Instrument darstellt, um Schülerinnen und Schüler nicht nur für die Schrecken des Holocausts, sondern auch für den weiterhin bestehenden Antisemitismus zu sensibilisieren. Durch die eindrückliche Darstellung der Flucht und des Überlebenskampfs zweier jüdischer Brüder während des Zweiten Weltkriegs vermittelt der Film sowohl emotionale als auch kognitive Empathie, indem er individuelle Schicksale in den Vordergrund rückt. Diese persönliche Perspektive ermöglicht es den Lernenden, die abstrakten historischen Fakten emotional nachzuvollziehen und in Bezug auf gegenwärtige Diskriminierungs- und Ausgrenzungsprozesse zu reflektieren.

Die narrative Struktur des Films vermeidet eine bloße emotionale Überwältigung und stellt stattdessen den Überlebenswillen, den Widerstand und die Menschlichkeit in den Fokus, was einen Raum für kritische Reflexion bietet. Dadurch wird eine Schlusstrichmentalität vermieden, da der Film keine simplifizierenden Antworten oder

moralische Endpunkte vorgibt, sondern zum Nachdenken anregt. Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, historische Ereignisse in einen breiteren Kontext zu setzen und die Relevanz dieser Geschichte für die heutige Zeit zu erkennen.

Insgesamt kann der Film, eingebettet in eine gut durchdachte didaktische Herangehensweise, das Verständnis für historische und gegenwärtige Formen von Antisemitismus vertiefen, Empathie fördern und das Bewusstsein schärfen, dass die Aufarbeitung der Vergangenheit ein fortlaufender Prozess ist.

Die didaktische Integration des Films *Ein Sack voll Murmeln* in den Lehrplan zur Holocausterziehung bietet nicht nur die Möglichkeit, die Sensibilität von Schülerinnen und Schülern für den fortbestehenden Antisemitismus zu schärfen und einer Schlussstrich-Mentalität vorzubeugen, sondern trägt auch wesentlich zur Entwicklung ihrer Medienkompetenz bei. Der Film ermöglicht es den Lernenden, sich kritisch mit filmischen Darstellungen von historischen Ereignissen auseinanderzusetzen und zu hinterfragen, wie solche Medien Inhalte vermitteln, Emotionen wecken und Perspektiven aufzeigen.

Durch diese Verbindung von Holocaustbildung und Medienkritik entwickelt der Film somit nicht nur historisches Bewusstsein und Empathie, sondern fördert auch eine zentrale Schlüsselkompetenz in der modernen Mediengesellschaft: die Fähigkeit, Medieninhalte kritisch zu hinterfragen und zu interpretieren.

8. Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

Antisemitismus 2022, Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung. In: Parlament Österreich 03.2023, online unter <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Ergebnisse-der-oesterreichrepraesentativen-Erhebung.pdf> (12.05.2024),

Anzahl der antisemitischen Vorfälle in Österreich von 2012 bis 2022. In: Statista, hg. durch Israelische Kultusgemeinde, 03. 2024, online unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/822555/umfrage/antisemitische-vorfaelle-in-oesterreich/> (12.01.2024).

April des Jahres 1945, In: Bundeskanzleramt, online unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/besuchen-sie-uns/gang-der-geschichte/april_1945.html#:~:text=Am%2027.,Geiste%20der%20Verfassung%20von%201920. (10.07.2024)

Arnulf Scriba, Das deutsche Besatzungsregime in Frankreich. In: Lebendiges Museum Online, 19.05.2015, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/besatzungsregime-in-frankreich.html> (23.08.2024).

BR24 Redaktion, Angriff und antisemitische Beleidigung vor Münchner Synagoge. In: BR24, 27.02.2024, online unter <https://www.br.de/nachrichten/bayern/angriff-und-antisemitische-beleidigung-vor-muenchner-synagoge,U5UMeeO> (29.02.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 29.02.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (29.02.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 05.07.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (05.07.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 03.09.2024, online unter

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (03.09.2024).

Ein Sack voll Murmeln. Filmheft mit Materialien für die schulische und außerschulische Bildung. In: Weltkino Filmverleih GmbH 07.2017, online unter https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/Unterrichtsmaterial/filmhefte/Filmheft_Ein-Sack-voll-Murmeln.pdf (23.08.2024)

General Principles for Teaching the Holocaust. In: Holocaust Education Trust, online unter https://www.het.org.uk/images/downloads/Educational_principles.pdf (05.07.2024).

Guidelines for Teaching About the Holocaust. In: United States Holocaust Memorial Museum, online unter <https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust> (04.07.2024)

H. Adelman, Remembering the Holocaust. In: Yorkspace 1996, online unter <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/bb44460e-85e7-4ca8-ae0f-41969b98900c/content> (18.08.2024).

Hannes Münchow, Wie man sich fühlt, so lernt man – Der Einfluss von Emotionen auf den Lernprozess und Lernerfolg. In: The Inquisitive Mind 01.01.2016, online unter <https://de.in-mind.org/article/wie-man-sich-fuehlt-so-lernt-man-der-einfluss-von-emotionen-auf-lernprozess-und-lernerfolg> (01.07.2024).

Heidemarie Uhl, 1986: Die Waldheim-Affäre: Ein Wahlkampf bringt die Opferthese zu Fall. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter https://hdgoe.at/waldheim_affaere_1986 (10.07.2024).

Joseph Joffo. In: Wikipedia 13.08.2024, online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Joseph_Joffo (04.09.2024).

Karl Doemens, Antisemitische Angriffe versetzen US-Eliteunis in Aufruhr. In: Der Standard, 13.11.2023, online unter <https://www.derstandard.at/story/3000000194924/antisemitische-angriffe-versetzen-us-eliteunis-in-aufruhr> (29.02.2024).

Pedagogical principles for appropriate Holocaust instruction in elementary school. In: Yad Vashem, online unter <https://www.yadvashem.org/education/about-school/pedagogical-principles-elementary.html> (04.07.2024).

Rotten Tomatoes, A Bag of Marbles, online unter

https://www.rottentomatoes.com/m/a_bag_of_marbles_2018 (29.02.2024).

Sebastian Borger, Welle des Antisemitismus folgt in Großbritannien auf Hamas-Terror.

In: Der Standard 20.10.2023, online unter

<https://www.derstandard.at/story/3000000192067/welle-des-antisemitismus-folgt-in-grossbritannien-auf-hamas-terror> (29.02.2024).

Semit. In: Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus, 2024, online unter

<https://www.gra.ch/bildung/glossar/semit/> (24.04.2024).

Matthias Schwarzer, Generation Z auf Irrwegen. In: RedaktionsNetzwerkDeutschland,

19.11.2023, online unter [https://www.rnd.de/medien/generation-z-auf-irrwegen-](https://www.rnd.de/medien/generation-z-auf-irrwegen-antisemitische-parolen-auf-klimademos-bin-laden-videos-auf-tiktok-RZMVQWSYCJHWJNLIY6P5GEGBLY.html)

[antisemitische-parolen-auf-klimademos-bin-laden-videos-auf-tiktok-](https://www.rnd.de/medien/generation-z-auf-irrwegen-antisemitische-parolen-auf-klimademos-bin-laden-videos-auf-tiktok-RZMVQWSYCJHWJNLIY6P5GEGBLY.html)

[RZMVQWSYCJHWJNLIY6P5GEGBLY.html](https://www.rnd.de/medien/generation-z-auf-irrwegen-antisemitische-parolen-auf-klimademos-bin-laden-videos-auf-tiktok-RZMVQWSYCJHWJNLIY6P5GEGBLY.html) (18.04.2024).

Literatur

Armin Pfahl-Traugber. Antisemitismus. Definition und Gefahrenpotenzial. In: Kemal Bozay, Dierk Borstel (Hrsg.), Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft (Springer VS Wiesbaden 2017), 83 – 102.

Barbara Lambauer, Nürnberg in Vichy? Antisemitismus und Frankreich. In: Niels Weise, Magnus Brechtken, Christoph Kreutzmüller, Hans-Christian Jasch, Die Nürnberger Gesetze – 80 Jahre danach (Wallstein Verlag 2017) 145-164.

Benjamin Städter, NS-Filme im Schulunterricht. Medienhistorische Zugänge in der schulpraktischen Vermittlung des Nationalsozialismus. In: Christian Kuchter (Hg.), NS-Propaganda im 21. Jahrhundert. Zwischen Verbot und öffentlicher Auseinandersetzung (Böhlau Verlag Köln/ Weimar/ Wien 2014) 157 – 174.

Beutelsbacher Konsens 1977. In: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Werner Skuhr, Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven (Opladen 1993) 300–301.

Christa Kaletsch, Marion Altenburg van Dieken, Klassenrat – Basis für Kinderrechte und Demokratie an der Schule. In: Wolfgang Edelstein, Lothar Krappmann, Sonja Student (Hg.), Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation (Schwalbach/Ts 2014) 118–130.

- Christoph Kühberger, Herbert Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur: Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Wochenschau Verlag 2017).
- Elmar Mattle, Vom ersten Opfer Hitlers zur MittäterInnennation: Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung (2016) 16 – 26.
- Erhart Schröter, Filme im Unterricht. Auswählen, analysieren, diskutieren (Beltz Verlag Weinheim/Basel 2009).
- Eva Mona Altmann, Das Unsagbare Verschweigen. Holocaust-Literatur aus Täterperspektive. Eine interdisziplinäre Textanalyse (transcript Verlag Bielefeld 2021).
- Friesel Evyatar, Jehuda Reinharz, Monika. Schwarz-Friesel, Aktueller Antisemitismus: ein Phänomen der Mitte? (De Gruyter Berlin/New York 2010).
- Gerhard Schneider, Filme. In: Hans-Jürgen Pandl, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Wochenschau Verlag Schwalbach 2010).
- Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hg.), Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung (Bonn 2002).
- Hans-Gerd Jaschke, Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (2012) 33–39.
- Hans J. Wulff, Empathie als Dimension des Filmverstehens. Ein Thesenpapier. In: montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation (2003)
- Heidmarie Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese, NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im österreichischen Gedächtnis (2005).
- Ina Markova, Österreichische Schlüsselbilder der NS-Zeit. Visuelle Gedächtnisse und deren Wandel in Geschichtsschulbüchern der Zweiten Republik. In: Christoph Kühberger, Philipp Mitnik, Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 119-134.

- Jens Kastner, 1968 und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Vol. 21, No. 3 (2008), 45-56. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/fjsb-2008-0307>.
- Juliane Brauer, Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. In: Ferdinand Schöningh (Hrsg.), Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 (Verlag Ferdinand Schöningh 2019). 272-283.
- Klaus Ahlheim, Heger Bardo, Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns (Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts 2002).
- Michaela Gläser-Zikuda, Florian Hofmann, Melanie Bonitz, Nikoletta Lippert, Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In: Matthias Huber, Sabine Krause (Hrsg.), Bildung und Emotionen (Springer VS Wiesbaden 2018) 377 – 296.
- Monika Schwarz-Friesel, Antisemitismus 2.0 – die kulturelle Konstante Judenhass und ihre Kontinuität im Internet. In: Julia Bernstein, Marc Grimm, Stefan Müller, Schule als Spiegel der Gesellschaft, Antisemitismen erkennen und handeln (Wochenschau Verlag Frankfurt/M. 2022) 147 – 170
- Peter Adamski, Erfundene Erinnerungen. Spielfilme im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen, 03. 2014 (Friedrich Verlag Hannover 2014) 2 – 9.
- Philip A. Powell, Jennifer Roberts, Situational determinants of cognitive, affective, and compassionate empathy in naturalistic digital interactions. In: Computers in Human Behavior, Vol. 68 (2016) 137-148, doi: 10.1016/j.chb.2016.11.024.
- Philipp Mittnik, Die Darstellung des Genozids an Jüdinnen und Juden in englischen, deutschen und österreichischen Schulbüchern im diachronen Vergleich. In: Christoph Kühberger, Philipp Mittnik, Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 105 – 116.
- Philipp Mittnik, Georg Lauss, Sabine Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg (Wochenschau Verlag Frankfurt/M. 2021).
- Roland Imhoff, Zwei Formen des modernen Antisemitismus? Eine Skala zur Messung primären und sekundären Antisemitismus. In: conflict&communication online, Vol. 9, No.1 (2010).

Ruth-Anne Lenga, Seeing Things Differently: The Use of Atrocity Images in Teaching about the Holocaust. In: Stuart Foster, Andy Pearce, Alice Pettigrew, Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies (UCL Press 2020) 195–220. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15d7zpf.16>.

Samuel Salzborn, Die bundesdeutsche Erinnerungsabwehrgemeinschaft: zur Geschichte und Relevanz des Schuldabwehr-Antisemitismus. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.), Wissen schafft Demokratie, Band. 8 (2020) 30 – 41

Silvana S. Stubig, Die Wirkung des Geschichtsunterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust auf die Identität von Jugendlichen (Shaker Verlag Aachen 2015).

Sue Vice, Gwyneth Bodger, Issues Arising from Teaching Holocaust Film and Literature. In: Robert Eaglestone, Barry Langford (Hg.), Teaching Holocaust Literature and Film (Palgrave Macmillan Houndsmills/Barrington/Hampshire/New York 2008) 15 – 27

Sue Vice, Holocaust Fiction (Routledge London/New York 2000).

Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016).

Wolfgang Benz, Antisemitismus und Antisemitismusforschung, 11.02.2010. In: Zentrum für Zeithistorische Forschung (2010) <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1127.v1>.

Wolfgang Hasberg, Historiker oder Pädagoge?: Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Vol. 9, No. 1 (2010) 159–179.

Filme

Ein Sack voll Murmeln. Regie: Christian Duguay (FR 2017) 1 Std 54 Min.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht die didaktische Integration des Films *Ein Sack voll Murmeln* in den Lehrplan zur Holocausterziehung, mit dem Ziel, das Potenzial des Films zur Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für Antisemitismus sowie zur Vermeidung einer Schlusstrich-Mentalität zu analysieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie historische Filme im Unterricht Empathie fördern und den Zugang zu komplexen Themen wie Holocaust und Antisemitismus emotional vertiefen können. Es werden geeignete didaktische Ansätze beleuchtet, die durch die Rolle der Lehrperson, die Förderung von Medienkompetenz sowie die Kombination von emotionalem und kognitivem Lernen unterstützt werden.

Besonderer Fokus liegt auf der Darstellung des historischen Kontextes des Films und dessen Fähigkeit, durch emotionale Schilderungen Empathie zu wecken und zur Erinnerungskultur beizutragen. Der Film bietet eine persönliche Perspektive auf die Flucht und den Überlebenskampf zweier jüdischer Brüder während des Zweiten Weltkriegs, was den Lernenden ermöglicht, abstrakte historische Fakten emotional nachzuvollziehen und in Bezug auf gegenwärtige Diskriminierungsprozesse zu reflektieren.

Die Arbeit zeigt, dass die didaktische Integration des Films sowohl historisches Bewusstsein und Empathie als auch die Medienkompetenz der Lernenden stärkt. Indem sie filmische Darstellungen kritisch hinterfragen, entwickeln Schülerinnen und Schüler nicht nur ein tieferes Verständnis für historische und gegenwärtige Formen von Antisemitismus, sondern auch eine zentrale Schlüsselkompetenz für die moderne Mediengesellschaft.