„Wozu müssen wir uns denn damit auseinandersetzen? Wir wollen ja Lehrer werden.“ Eine qualitative Studie zur Einstellung von Lehramtsstudierenden zur Holocaust Education

Christina Hansen und Anna Heiden

LESEPROBE

Mit Blick auf die zukünftige Beschäftigung mit der NS-Zeit wird verstärkt von einem Epochenwechsel gesprochen. So sei es von „Bedeutung, dass die Generation der Zeitzeugen des nationalsozialistischen Terrors (…) in absehbarer Zeit nicht mehr zur Verfügung steht“[1] und werden daraus Herausforderungen in der Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten abgeleitet.[2] Micha Brumlik, der Leiter des Fritz Bauer-Instituts, stellt zudem fest:

> *„Mit der Zahl „sechzig“ (…) scheint eine Epochenschwelle markiert, hinter der die nun wirklich zur Geschichte gewordene Vergangenheit beginnt.“*[3] *Zeno Ackermann konstatiert dieselbe Entwicklung und beschreibt „eine geradezu hektische Erinnerungskultur. (…) die letzten lebenden Zeitzeugen genießen eine bislang unerkannte Aufmerksamkeit.“*[4]

Doch allein der Hinweis auf das „Aussterben der Zeitzeug*innen“ greift weder für eine zeitgemäße Erinnerungskultur noch für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, denn:

> *„Inzwischen drückt schon die vierte Generation die Schulbank und äußert in Umfragen, sie sehen nicht ein, warum sie sich immer noch schuldig fühlen solle für etwas, mit dem sie nicht das Geringste zu tun habe.“*[5]

1 BMK. Fortschreibung des Gedenkstättenkonzepts des Bundes. Verantwortung übernehmen, Aufarbeitung stärken, Gedenken vertiefen. Deutscher Bundestag, Drucksache Nr. 16/9875. 2008, S. 2.

2 BMK, 2008, S. 3.

3 Brumlik, Micha. Jenseits der Schwelle. Auschwitz im 21. Jahrhundert, in. Newsletter des Fritz Bauer Instituts 27. 2005, S. 12.

4 Ackermann, Zeno. „Der Untergang“ und die erinnerungskulturelle Rahmung des Zivilisationsbruch. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 3. 2007, S. 150.

5 Thorbrietz, Petra. Anne Frank spielen klappt nicht mehr. In: Focus-Schule online [online] petra-thorbrietz.net/downloads/012008FocusSchule_Holocaust.pdf [letzter Zugriff: 01. 02. 2018].

Gerade mit dem zunehmend zeitlichem Abstand zum NS-Regime wird also die Bildungsarbeit an den Schulen und historischen Orten der NS-Verbrechen immer größere Bedeutung erlangen und ist auch mehr als siebzig Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs das Thema Nationalsozialismus und Holocaust von großer Aktualität.

Während sich die Gedenkstätten für NS-Opfer in den letzten zwei Jahrzehnten positiv entwickelt haben und ihre Arbeit heute mit deutlich größeren Kenntnissen und Erfahrungen geführt wird, gibt es aber vor allem im Bereich der Lehrer*innen-Bildung zum Thema Holocaust Asymmetrien und Lücken, worauf in vielen Arbeiten[6] hingewiesen wurde. Diese Desiderate sind jedoch nicht nur als strukturelles Problem der Lehrer*innen-Bildung zu sehen, sondern auch im Hinblick der „professional beliefs" angehender Lehrkräfte – also den subjektiven Erwartungen und Einstellungen der Studierenden zum Lehrberuf. Diese biografisch bedingten Denk- und Handlungsmuster nehmen implizit und explizit Einfluss auf die Lehrer*innen-Persönlichkeit und wirken damit auch auf Fragen zur Holocaust Education.

Die universitäre Lehrer*innen-Bildung steht deshalb nicht nur vor strukturellen Herausforderungen, sondern bedarf auch zunehmend der Berücksichtigung von persönlichen Merkmalen wie Einstellungen und Haltungen angehender Lehrkräfte zum Lehrberuf[7], um im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses nicht nur fachwissenschaftlich-didaktische Expertise, sondern verstärkt auch reflexiv-kritische Kompetenzen für ihr Handlungsfeld in den Blick zu nehmen.

Was dies konkret heißt, wollen wir im vorliegenden Beitrag mit den Ergebnissen einer Studie, die an der Universität Passau durchgeführt wurde, konkretisieren. Im Sommersemester 2017 wurden dazu 23 Lehramtsstudierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Thema „Holocaust Education" nach ihren subjektiven Einschätzungen und Einstellungen eben diesem Thema gegenüber im Rahmen ihres Lehramtsstudiums und im Hinblick ihres zukünftigen Berufsfelds befragt. Aus den Ergebnissen wollen wir erste Überlegungen für strukturelle Implikationen in der Lehrer*innen-Bildung ableiten.

Um den Kontext der Studie zu verdeutlichen, gilt es zunächst, die Ausgangslage zum Thema Holocaust Education nicht nur im Rahmen der universitären Ausbildungsstrukturen darzustellen, sondern die Verantwortung der Lehrkräfte im Rahmen ihrer erzieherischen Arbeit dafür aufzuzeigen.

1. Die Verantwortung pädagogischer Akteur*innen

Es dürfte nicht viele Zitate aus der Geschichte der Erziehung geben, die eine so intensive und anhaltende Wirkung entfaltet haben, wie jene berühmten Worte, mit denen Theodor W. Adorno seinen Rundfunkvortrag am 18. 04. 1966 eröffnete:

6 Vgl. z. B. Kroh, Jens. Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen. Frankfurt a. M. 2007.

7 Vgl. dazu Haag et al. 2013, Mayr 2017, Rheinberg & Bromme 2007, Schenz 2011, Hansen 2017.

LESEPROBE

„Die Forderung, daß Ausschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr sich bis heute so wenig sich abgegeben hat.“[8]

Tatsächlich hat Adornos Hinweis auf die verdrängte Evidenz einer „Erziehung nach Ausschwitz“ eine blicköffnende Wirkung entfaltet, an der weder zeitdiagnostische, bildungstheoretische oder bildungspolitische Debatten vorbei gehen konnten.

Ob dies im selben Maß auch für die Argumente galt und gilt, mit denen Adorno gleichwohl die Forderung begründete, dürfte jedoch umstritten sein. So lässt sich zumindest erklären, dass der Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert dreißig Jahre später mit den Worten aufhorchen ließ:

„Wer heute die in ihrer Wirkungsgeschichte fast zur Formel erstarrte Wendung ‚Erziehung nach Auschwitz‘ oder überhaupt die Wendung ‚… nach Auschwitz‘ gebraucht, gerät unter den Verdacht, auf Kosten der Opfer eines ungeheuerlichen Vorgangs Relevanz für das eigene Tun oder die eigenen Überlegungen erschleichen zu wollen“[9].

Er wollte darauf aufmerksam machen, dass Theodor W. Adornos berühmter Radiovortrag zwar einen Einfluss auf das Selbstverständnis der deutschen Pädagogik und der deutschen Erinnerungskultur genommen hatte, in einer auf die Gegenwart und Zukunft bezogenen Erinnerungskultur die Formel „nach Auschwitz“ aber zu einem unhinterfragten Argument für die Rechtfertigung politischer Interventionen und pädagogischer Forderungen geworden ist. Unter den Bedingungen einer sich inzwischen internationalisierten „Erziehung nach Auschwitz“ scheinen Peukerts erinnerungstheoretische Einsprüche gegen eine allzu wohlfeile pädagogische und politische Indienstnahme der Vergangenheit weiter aktuell. Im transnationalen kulturellen Gedächtnis ist die Shoah zu einem negativen Bezugspunkt für die Rechtfertigung einer antitotalitaristischen, auf die Durchsetzung der Menschenrechte zielenden Politik und Erziehung geworden, die als Prävention gegen Völkermord, Rassismus und Antisemitismus gedacht wird.[10]

Anders als noch zu Zeiten des Historikerstreits in den 1980er-Jahren, als kontrovers über die Frage der Singularität und Vergleichbarkeit der NS-Verbrechen diskutiert worden ist, provoziert das Phänomen einer „Pädagogisierung der Erinnerungskultur“[11] heute kaum noch Widerspruch. Mit der Geschichtsdidaktik

8 Adorno, Theodor Wiesengrund. Erziehung nach Auschwitz. In: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. 26. Aufl. Frankfurt a. M. 1971, S. 88.

9 Peukert zitiert nach Bajor, Frank/Lohalm, Uwe. Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Detlev Peukert zum Gedenken. Hamburg 1991, S. 127.

10 Vgl. Plessow, Oliver. Länderübergreifende ‚Holocaust Education‘ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiativen im Vergleich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11. 2012, S. 11–30.

11 Meseth, Wolfgang. Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. In: Zeitschrift für Genozidforschung 8(2). 2007, S. 96–117.

LESEPROBE

existiert beispielweise in Deutschland seit den 1970er Jahren eine eigene wissenschaftliche Disziplin, die sich mit Fokus auf Geschichtsunterricht und Lehrer*innen-Bildung theoretisch, empirisch und pragmatisch dem historischen Lernen widmet.[12] Die Frage, wie die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust in der Bildung vermittelt werden kann und soll und ob beziehungsweise wie Lehren aus der Vergangenheit gezogen werden können, sind aber nicht nur in der Geschichtsdidaktik zentral,[13] sondern auch in der außerschulischen historisch-politischen Bildung und Gedenkstättenpädagogik[14].

Dementsprechend existieren zahlreiche Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten der schulischen und außerschulischen Vermittlung des Holocaust in Deutschland. Genannt seien hier beispielhaft die empirische Studie von Meik Zülsdorf-Kersting (2007) zur geschichtskulturellen Sozialisation Jugendlicher in Deutschland, die Arbeiten von Viola B. Georgi (2004) zu den Geschichtsbildern junger Migrant*innen in Deutschland und die Diskursanalyse von Rosa Fava (2015) zur Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Zudem existieren Untersuchungen und Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) über die Verankerung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule[15] und die Länderberichte der deutschen Delegation der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), die einen kurzen Überblick über den Stand der Entwicklung des Umgangs mit dem Holocaust in der Forschung, der Erinnerungskultur und in der Bildung geben[16].

Die Suche nach einheitlichen Standards für eine internationale „Holocaust Education" läuft bei genauer Betrachtung jedoch zunehmend leer, ihre Wertbezüge sind bekannt und nehmen formelhafte Züge an. Sie drohen zu „leeren Signifikanten"[17] zu werden. Es scheint an der Zeit, in eine neue Runde der Reflexion über Formen und Inhalte, aber auch über die Effekte des pädagogischen Umgangs mit der NS-Geschichte einzutreten.

LESEPROBE

12 Vgl. u. a. Barricelli, Michelle/Lücke, Martin. Handbuch des Geschichtsunterrichts. Schwalbach a. T. 2012; Pandel, Hans-Jürgen. Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach a. T. 2013.

13 Vgl. u. a. Rathenow, Hans-Fred/Wenzel, Birgit/Weber, Norbert H. Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust: Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach a. T. 2013; Gautschi, P./Zülsdorf-Kersting, Meik/Ziegler Béatrice. Shoah und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Zürich 2013.

14 Vgl. u. a. Gryglewski, Elke/Haug, Verena/Kößler, Gottfried/Lutz, Thomas/Schikorra, Christa. Gedenkstättenpädagogik: Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin 2015; Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne. Verunsicherende Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt a. M. 2010.

15 Vgl. KMK 1997, 2005, 2014.

16 Vgl. IHRA. Country Report Germany June 2012, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Laenderberichtengl_Endversion-mit_Deckblatt-ergaenzt.pdf [letzter Zugriff: 06. 12. 2019].

17 Laclau, Ernesto. Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Emanzipation und Differenz. Wien 2002, S. 65–78.

2. Holocaust Education? (K)Ein Thema in der Lehrer*innen-Bildung

Einen wesentlichen Begründungsansatz für dieses Desiderat ergibt sich nach Nägel und Kahle (2018) aus der Tatsache, dass Holocaust Education in der Lehrer*innen-Bildung offenbar kein Thema ist: An vielen Hochschulen werden Lehrveranstaltungen dazu demnach nur selten oder gar nicht angeboten und es fehle massiv an Vorlesungen und Seminaren zur Realgeschichte, insbesondere in der Lehrer*innen-Bildung.

Im Unterschied zu der relativ umfangreichen wissenschaftlichen Beschäftigung mit der schulischen Vermittlung des Holocaust wurde der Lehre über den Holocaust auf Hochschulebene bislang wenig Aufmerksamkeit zuteil. Die Thematisierung bleibe einer aktuellen Studie von Nägel und Kahle (2018) zufolge, letztlich abhängig von den „persönlichen Interessenschwerpunkten und von der Semesterzeitplanung" oder von den Forschungsschwerpunkten der Lehrenden.

In Deutschland beschränkt sich die systematische Untersuchung des Gegenstandes auf eine von Andreas Wirsching im Jahr 2012 durchgeführte Studie, in der die Anzahl und der Inhalt aller Lehrveranstaltungen über den Holocaust und Nationalsozialismus in der Geschichtswissenschaft an den Universitäten in Bayern und Baden-Württemberg von 1995 bis 2011 untersucht wurden.[18] Ergebnis war unter anderem, dass im Untersuchungszeitraum ein quantitativer Anstieg von Lehrveranstaltungen über den Nationalsozialismus zu verzeichnen war und dass „Themen, die sich explizit mit der Geschichte der Juden und des Holocaust beschäftigten"[19] weitaus seltener waren (101 von 936).[20] Eine Auswertung der Lehrveranstaltungsthemen zeigte, dass es sich bei vielen der Veranstaltungen um Überblicksveranstaltungen handelte und sich eine Vielzahl der Lehrveranstaltungen mit klassischen Themen der NS-Forschung befasste, wie zum Beispiel mit der Analyse des Herrschaftssystems oder dem Aufstieg und der sogenannten Machtergreifung Hitlers.[21] Nur 8,6 Prozent der Veranstaltungen zum Nationalsozialismus setzten sich explizit mit dem Holocaust und der Vernichtungspolitik auseinander.[22] Die Ergebnisse der Untersuchung wurden im Oktober 2011 auf dem „12. Dachauer Symposium zur Zeitgeschichte" präsentiert und in dem von Michael Brenner und Maximilian Strnad (2012) editierten Tagungsband veröffentlicht. Auch die anderen im Tagungsband dokumentierten Beiträge ziehen eine Bilanz zu Lehre und Forschung über den Holocaust in Deutschland und fordern eine Institutionalisierung selbiger.[23] Dieser

LESEPROBE

18 Vgl. Wirsching, Andreas. Geschichte des Nationalsozialismus oder des Holocaust. Schwerpunktsetzungen in der akademischen Lehre. In: Der Holocaust in der deutschsprachigen Geisteswissenschaft. Bilanz und Perspektive. Brenner, Michael/Strnad, Maximilian (Hg.). Göttingen 2012, S. 73 f.

19 Ebd.: 75.

20 Vgl. Wirsching, 2012, S. 74.

21 Vgl. Wirsching, 2012, 74 f.

22 Vgl. Wirsching, 2012, 76.

23 Vgl. Brenner, Michael/Strnad, Maximilian.Der Holocaust in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Göttingen 2012, S. 14.

Institutionalisierung wurde inzwischen erstmals – mehr als 70 Jahre nach dem Massenmord an den europäischen Jüdinnen und Juden – mit der Gründung des Zentrums für Holocaust-Studien am Institut für Zeitgeschichte Rechnung getragen.[24]

In Bezug auf die akademische Lehre ist es deshalb interessant, den Blick darauf zu richten, ob der Holocaust in der Lehre als Aspekt einer allgemeinen Geschichte des Nationalsozialismus und seines Herrschaftssystems thematisiert oder isoliert gelehrt wird. Darüber gibt uns eine Studie von Nägel und Kahle Auskunft, die zwischen 2016 und 2017 an 78 Hochschulen ein entsprechendes Lehrangebot untersucht haben und zu folgendem Ergebnis kamen: An jeder der 78 untersuchten Hochschulen fanden durchschnittlich nur 1,5 Lehrveranstaltungen zum Holocaust und 1,7 Veranstaltungen zum Nationalsozialismus statt. Identifiziert haben die Wissenschaftlerinnen insgesamt 464 Veranstaltungen zum Holocaust und 521 zum Nationalsozialismus. Sie verteilen sich sehr unregelmäßig auf die untersuchten Hochschulen. Die meisten einschlägigen Seminare und Vorlesungen, jeweils 23, boten die LMU München und die FU Berlin an. Mit dem Touro College (22 Veranstaltungen) und der Humboldt-Universität (21) sind zwei weitere Berliner Hochschulen vergleichsweise aktiv. An der TU Berlin waren es in den vier Semestern immerhin zehn Veranstaltungen – der Spitzenwert unter den Technischen Universitäten in Deutschland. Zu den Universitäten, an denen der Studie zufolge „besonders viele Veranstaltungen über den Holocaust stattfanden", zählen auch die in Frankfurt am Main, in Hamburg und in Bochum.[25]

3. „Quod latet, ignotum est: ignoti nulla cupido"[26] Oder: Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß

Neben dem fehlenden Lehrveranstaltungsangebot zum Thema Holocaust gibt es in der Lehrer*innen-Bildung, nach Aussage von Martin Lücke, Professor für Geschichtsdidaktik an der FU Berlin, aber auch noch ein ganz anderes Problem: Er stellt fest, dass viele Lehramtsstudierende dem Themenkreis insgesamt ausweichen – etwa zugunsten der derzeit beliebten Globalgeschichte. „Sie sagen: Das wissen wir schon, das hatten wir in der Schule rauf und runter."[27] Die Kenntnisse zum Holocaust, auf denen er als Didaktiker aufbauen müsste, seien aber keineswegs gefestigt, so Lücke. So wüssten viele Studierende nicht, dass Juden nicht nur in Konzentrations- und Vernichtungslagern ermordet wurden, sondern auch bei

24 Vgl. Bajohr, 2016.

25 Vgl. Nägel, Verena/Kahle, Lena. Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland. Berlin 2018.

26 Ovid d. a. 3, 397.

27 Lücke, Martin zitiert nach Burchard, Amory. Umgang mit Nationalsozialismus. Hochschulen ignorieren den Holocaust. In: Der Tagesspiegel, [online:] https://www.tagesspiegel.de/wissen/umgang-mit-nationalsozialismus-hochschulen-ignorieren-den-holocaust/13823598.html [letzter Zugriff: 06. 12. 2019].

LESEPROBE

Erschießungen durch die Wehrmacht, SS und Sondereinsatzgruppen. Es fehle nicht nur an Wissen, sondern auch an einem entsprechenden Bewusstsein darüber.[28]

Das Problem ist also weitreichender, als dies auf den ersten Blick scheint: So gibt es nicht nur an deutschen Universitäten zu wenig Lehrangebote zum Holocaust, sondern kommen Studierende einerseits mit wenig Vorwissen zum Thema an die Universitäten, andererseits ist ihnen dies im Rahmen ihrer Erwartungen und Vorstellungen zum Lehrberuf auch nicht als Desiderat bewusst. Das ist nicht nur für angehende Geschichtslehrer*innen eine Leerstelle, sondern insgesamt eine schlechte Ausgangslage für angehende Lehrkräfte, um geschichtliches Bewusstsein in der Lehrer*innen-Bildung zu schaffen und das Thema als zentrales Element für die europäische Identität zu setzen – gerade in der Abgrenzung im Sinne eines „Nie wieder!".

4. Was heißt das nun für die Lehrer*innen-Bildung?

Es stellen sich damit zwei Kernfragen für die Lehrer*innen-Bildung:

1. *Wie können (angehende) Lehrkräfte aufgrund des knappen Lehrangebots in die Lage versetzt werden, für ihren Unterricht genügend Wissen und Kompetenzen über die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust zu entwickeln, damit sie diese Fähigkeiten für zukünftiges Handeln im Sinne eines Werteverständnisses transformieren können?*

Neben diesen fehlenden strukturellen Angeboten stellen sich zudem die eingangs angesprochenen Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrkräfte als Herausforderung dar:

2. *Wie können angehende Lehrkräfte mit geringem Grundwissen im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses überhaupt sensibilisiert werden, das Thema Holocaust Education – auch abseits eines Lehramts für Geschichte – als zentrale gesellschaftliche Fragestellung zu erfassen und für ihren verantwortungsvollen Beruf professionell reflektieren lernen?*

5. Zielsetzung der Studie

Der Fokus der Studie liegt auf den subjektiven Erwartungen und Erfahrung in Auseinandersetzung mit dem Thema „Holocaust Education" von Lehramtsstudierenden. Die Erhebung wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Passau mit 23 Studierenden des Lehramts für Grundschulpädagogik durchgeführt. Nicht primär Wissensaspekte zum Thema Holocaust Education standen im Vor-

28 Vgl. Burchard, 2016.

LESEPROBE

dergrund der Befragung, vielmehr sollten die Wahrnehmungen und Bewertungen zum Thema, die Bedeutungen, die der professionsspezifischen Interaktion gegeben werden, sowie die (oft vor- oder unbewussten) Gefühle, die damit verbunden sind, und die Handlungen maßgeblich beeinflussen, untersucht werden.

In diesem Verständnis wollen wir mit der vorliegenden Untersuchung nicht die Qualität des Wissens hinterfragen, sondern die *profigraphischen*[29] Zugänge von Lehramtsstudierenden zum Thema evaluieren um gegebenenfalls strukturelle Bedingungen in der Lehrer*innen-Bildung zu verändern.

5.1 Fragestellung der Studie

In der vorliegenden Studie standen unter anderem folgende Fragen im Vordergrund: Wie gehen Grundschulpädagogik-Studierende an der Universität Passau mit ihren biografischen, aber auch (prä)-professionellen Perspektiven zum Thema Holocaust Education um? Im Mittelpunkt der Studie steht dabei die Unterschiedlichkeit von Perspektiven auf die Geschichte und Ziele historisch-politischer Bildung im Rahmen professioneller Reflexionsarbeit angehender Lehrer*innen sowie Fragen der Strategieentwicklung im Umgang mit dem Thema auf der Grundlage eigener Handlungsentwürfe.

5.2 Design der Studie

Die Untersuchung wurde als Pilotstudie mit explorativem Charakter konzipiert: Es ging darum, Einblicke in ein bislang wenig bearbeitetes Forschungsfeld zu erhalten, nämlich von Lehramtsstudierenden die erstmals mit dem Thema Holocaust Education mit Blick auf ihren zukünftigen Beruf im Rahmen der universitären Lehrer*innen-Bildung konfrontiert wurden. Aus den empirischen Daten zu Haltung, Wissen und Handlungskompetenzen der Studierenden zum Thema sollten erste Thesen zu professionsspezifischen Ausgangslagen entwickelt werden, um damit relevante Fragestellungen für eine internationale Hauptstudie zu extrapolieren.

29 Das Konzept der „Profigrafie" wurde 2011 von Schenz (jetzt: Hansen) beschrieben und lässt sich der sogenannten „Reflective Teaching Education" zuordnen, die eine zentrale Aufgabe darin sieht, Strategien und Kompetenzen für das Lernen aus vergangener Erfahrung für die weitere berufliche Entwicklung aufzubauen (Vgl. Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbronn 2002, S. 212 ff). Schenz (2013) spricht in diesem Zusammenhang von „profigrafischen Prozessen", die in der Lehrer*innen-Bildung in Anlehnung an Schön (1999) durch „reflecting on action" und „reflecting in action" in Theorie-Praxis-verzahnten Veranstaltungen angestoßen werden, aber im Laufe des berufslebenslangen Lernens aufgebaut und weiter entwickelt werden müssen. „Profigrafisch" bedeutet dabei die strukturelle Verbindung einer „biografischen" Disposition, die jede Lehrkraft mit ihren subjektiven Einstellungen und Deutungen über den Lehrberuf mitbringt bzw. im pädagogischen Alltag (implizit oder explizit) weiter trägt und die sie mit professionellen Wissen und Kompetenzen ihr ganzes Berufsleben lang miteinander in Beziehung setzen und reflektieren können sollte.

LESEPROBE

5.3 Methode

Für die Erhebung der benötigten Daten bieten sich qualitative Interviewverfahren an, da sie einen guten Zugang zur Sicht der Subjekte und ihrer Sinnsysteme bieten.[30] Aus den verschiedenen Verfahren der Leitfadeninterviews wurde das Expert*innen-Interview nach Meuser und Nagel gewählt, da es eine gemeinsame Rekonstruktion und Reflexion des subjektiv gemeinten Sinnes in dem und durch das Gespräch ermöglicht und durch seine prinzipielle Offenheit den Interview-Partner*innen Gelegenheit gibt, ihre individuellen Gedanken und Vorstellungen zu reflektieren und einzubringen.[31]

Die Vorbereitung und Durchführung der Interviews erfolgte durch Studierende, die sich im Rahmen eines empirischen Methodenseminars mit qualitativen Studiendesigns in die Untersuchung einarbeiteten. Unter Zugrundelegung eines vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse konstruierten Leitfadens, der sowohl teilstandardisierte wie offene Frageelemente enthielt, führten sie die Interviews durch und werteten diese aus.

Für die Güte einer Stichprobe ist in qualitativen Untersuchungen nicht die Repräsentativität, sondern die Repräsentanz aller theoretisch wichtigen Merkmale maßgebend. Für die Aussagekraft der Stichprobe ist also entscheidend, dass Träger*innen theoretisch relevanter Merkmalskombinationen in der Stichprobe hinreichend vertreten sind.[32]

Daher wurde für die Zusammenstellung der Stichprobe in der vorliegenden Untersuchung das Verfahren des selektiven Samplings, auch qualitativer Stichprobenplan genannt, angewendet, das heißt anhand eines geregelten Sampling-Verfahrens wurde die Stichprobe im Vorfeld der Datenerhebung zusammengestellt.[33] Grundsätzliche und angesichts der Fragestellung eher triviale Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung war, dass die Studierenden an der Lehrveranstaltung „Erziehung nach oder über Auschwitz?“ im Sommersemester 2017 teilgenommen und sich im Seminar intensiv mit Fragen der Holocaust Education im Rahmen ihrer Profigraphie auseinander gesetzt haben.

5.4 Deduktive Kategorienbildung

Die aus den vorliegenden empirischen Befunden abgeleiteten relevanten Themenfelder umfassen als theoretisch hergeleitete Kategorien folgende Dimensionen:

LESEPROBE

30 Vgl. Flick, Uwe. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck 1992, S. 31.

31 Vgl. Witzel, Andreas. Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M./New York 1982.

32 Vgl. Kluge, Susann/Kelle, Udo. Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkonstrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999, S. 39.

33 Vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 39.

Tabelle 1: Dimensionen und ausformulierte Fragen

Dimension 1	**Haltung und Einstellung (profigrafische Ausgangslage)**
	subjektive Bedeutsamkeit („Welche Rolle spielt der Holocaust im eigenen Leben?“) biografische Erfahrungen mit der Thematik („Inwiefern beeinflusste der Holocaust das Leben der eigenen Vorfahren?“) Einfluss der Haltungen auf den Unterricht („Welchen potentiellen Einfluss hat Ihre eigene profigrafische Haltung (emotional), Einstellung (kognitiv) auf Ihre Unterrichtsgestaltung?“) Einfluss der eigenen Haltung auf die Holocaust-Wahrnehmung der Kinder („Inwiefern wirkt sich Ihre eigene profigrafische Haltung/Einstellung auf die Holocaust-Wahrnehmung der Kinder aus?“)
Dimension 2	**Zielsetzungen**
	allgemeine Zielsetzung („Welche Zielsetzungen sollen mit dem Thema erfüllt werden?“) Faktenwissen („Welche Daten und Fakten zum Thema möchten Sie vermitteln und warum?“) Emotionalität („Welche Rolle darf/soll Emotionalität im Rahmen Ihres Unterrichts spielen?“) Reflexion/Aufforderung der Kinder zum Denken („Wie kritisch dürfen Kinder denken dürfen? Trauen Kinder sich Aussagen zu treffen? Inwieweit dürfen sie über möglicherweise schwierige Inhalte reflektieren?“) Werte/Normen („Welche Werte und Normen sollen im Unterricht transportiert werden?“) gesellschaftliche Zielsetzungen/Nachhaltigkeit („Inwieweit stellt das Thema eine weiterführende, nachhaltige Bedeutung im Leben der SuS dar?“)
Dimension 3	**Erwartungen**
	allgemeine Erwartungen („Mit welchen Erwartungen gehen Sie ins Seminar?“) Erwartungen an das Interesse der Kinder („Welche thematischen Teilaspekte könnten die Kinder interessieren?“) Erwartungen zu den Präkonzepten der Kinder („Was denken Sie, wissen die Kinder bereits über den Holocaust?“) Erwartungen im Hinblick auf ihr profigrafisches Verständnis („Was hat das mit Ihnen zu tun? Welchen Mehrwert könnte die Behandlung der Thematik mit Grundschulkindern für Ihr eigenes Leben haben?“)
Dimension 3	**Rahmenbedingungen**
	Zielgruppe („Was gibt es hier aus Ihrer Sicht zu beachten?“) Dauer & Ort („Wie viel Zeit soll im Unterricht dafür zur Verfügung stehen und an welchem Ort soll vermittelt werden und wieso?“) didaktisches Setting („Mit welchen Unterrichtsmethoden sollen die einzelnen Inhalte vermittelt werden und weshalb?“) potentielle Schwierigkeiten („Welche Schwierigkeiten/Fragen könnten evtl. auftauchen und von wem könnten sie ausgehen?“) Prävention („Welche Prävention halten Sie für unbedingt notwendig? Wie könnten Sie Probleme lösen bzw. von Anfang an vermeiden?“)

LESEPROBE