

Von der Holocaust-Leugnung zum persönlichen Familientableau –

Kleine Verlaufsvignette zu zwei Sitzungen von Narrativen Gesprächsgruppen an Schulen

(Stand 16. Mai 2020)

Bereits in der dritten Sitzung dieser vergleichsweise einvernehmlichen und pro-sozialen Gruppe öffnen sich die Schüler*innen persönlich so weit gehend, dass einige mit großer Aufrichtigkeit über ihre politischen Einstellungen wie auch über die ihrer Familien und dörflichen Gemeinden sprechen. Auch hatten die schulexternen Gruppenleiter*innen die Teilnehmenden vielfach ihrer Verschwiegenheit versichert; und mit dem kontinuierlichen Beziehungsaufbau hatten die Schüler*innen dieser Gruppe ein zunehmend gutes Zutrauen in die offene und unvoreingenommene Gesprächssituation und in die Verlässlichkeit der Leitung und der Mitglieder der Gruppe entwickelt.

So nutzt ein Fünfzehnjähriger jene Sitzung, um gegen Ende der Stunde mit dem Brustton der Überzeugung den Holocaust zu relativieren. Sehr nachdrücklich bringt er vor, dass „das mit dem Holocaust gar nicht so schlimm war“; auch seien es „bei weitem gar nicht so viele gewesen“ und: „die Juden wurden ja schon immer verfolgt“; es wäre aber dummer Weise so gewesen, dass „Deutschland eben technisch so fortgeschritten war ... Wir hatten dann eben die Gaskammern ... und einer musste es sowieso tun“; und „jetzt hat nur Deutschland den schwarzen Peter dafür“ und „bekommt ewig Vorwürfe zu hören“. „Und außerdem, was war mit den deutschen Kriegsgefangenen in Russland? Das waren 270.000, davon kamen nur 5000-6000 zurück, frag dich mal wieso das so war! ... Aber an der Schule darf man über sowas sowieso überhaupt nicht reden“.

Diese relativ unvermittelt auftauchende, drastische Äußerung kann zunächst einmal mutmaßlich auch als Versuch des Fünfzehnjährigen gesehen werden, zum einen seinen Status in der Gruppe zu untermauern und zum anderen die Gruppenleiter*innen auf ihre Vertrauenswürdigkeit und Gelassenheit hin zu prüfen. Die Gruppenleiter*innen ihrerseits erhalten hierdurch eine willkommene Gelegenheit, vermittelt narrativer Interaktion über ein zentrales Thema der politischen und historischen Bildung ins Gespräch und in Beziehung zu gehen und ihre Arbeit so weiter zu vertiefen – und dabei freilich auch ihre Vertrauenswürdigkeit und Beziehungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Denn keineswegs legen die Gruppenleiter*innen in diesem Moment den Schwerpunkt darauf zu widersprechen, den jungen Mann zu korrigieren und die geschichtlichen Fakten ins Feld zu führen (weil dies erfahrungsgemäß in dergleichen Situationen kaum pädagogische Wirkungen erzielt, sondern häufig zu Verhärtungen führt). Dass diese Behauptungen sachlich falsch und in Deutschland auch strafrechtlich bewehrt sind und dass sie selbst nicht dieser Ansicht sind, erwähnen die Gruppenleiter*innen hier eher nebenher, je nach persönlichem Stil und Klärungsbedürfnis der* jeweiligen Leiter*in. Auch gibt es zu diesem Zeitpunkt keinen Hinweis darauf, dass in dieser Gruppe irgendwelche Zweifel darüber bestehen, welche Haltung das aus dem (groß)städtischen Raum angereiste Team in Fragen der deutschen Geschichte haben würde. An späterer Stelle werden die Leiter*innen noch einmal bezüglich der strafrechtlichen Implikationen die Frage aufwerfen, warum solche Aussagen strafrechtlich verboten sind, und den ausdrücklichen Hinweis geben, dass dies deshalb so geregelt ist, weil solche Falschaussagen Menschen aufhetzen können, von denen dann Einzelne evtl. zu Akten wie dem Anschlag in Halle schreiten. Aber dieser Hinweis wird auch im späteren Moment deeskalierend, nebenher gegeben – ohne Mahnung und Vorwurf.

In diesem Moment jedoch bekunden die Gruppenleiter*innen dem Jungen zunächst ihren grundsätzlichen Respekt für die Offenheit, mit der er sich äußert – und bemühen sich dann sukzessive darum, gemeinsam mit der Gruppe den individuellen Erfahrungshintergrund dieser Aussage zu erschließen. Eine erste, sozusagen

gegen-provokative Frage, ob es denn häufiger der Fall wäre, dass er seine Umgebung mit dieser oder ähnlichen Aussagen provoziere, führt zunächst nur dazu, dass der Junge die Ernsthaftigkeit seiner Aussage unterstreicht. Die Gesprächshaltung der Gruppenleiter*innen ist dann im Weiteren der folgenden Fragelinie verpflichtet: „In Sachen Holocaust bin ich ja nicht Deiner Meinung, was Dich nicht wundern wird. Aber erzähl doch erst mal, wie Du dazu kommst und wer Du eigentlich bist. Hast Du öfter Gespräche über diese Themen? Erzähl uns doch auch ein wenig von den Menschen, die das sagen? Gibt's da auch mal Streit? Was erlebst Du sonst so mit Ihnen? Welche Fragen stellen sich Dir manchmal bei Ihnen? Was erlebst Du, wenn Du sowas in der Schule sagst?“ Diese Haltung der narrativen, kritisch-zugewandten Gesprächsleitung folgt dem Grundmuster des „Nein,-aber-erzähl-doch-mal“; d.h. sie führt weg von der Ebene der Meinungen, Ansichten und Fakten und versucht sich der Ebene der persönlichen Erfahrung und Erinnerung zu nähern.

Jedoch scheint sich der junge Mann zumindest in dieser Sitzung hierauf noch nicht einlassen zu wollen; und in dieser narrativen Verhaltenheit erweist er sich jenen anderen Schüler*innen als ähnlich, die rechtsextremistische Einstellungen aufweisen und in anderen Gruppen in sehr viel anti-sozialerer Weise in Erscheinung treten als dies hier der Fall ist. Deshalb gehen die Leiter*innen in probater Weise so früh wie möglich dazu über, die Gruppe als Ganze mit einzubeziehen, der durch die provokante Offerte des Jungen verursachten – und wohl auch bezweckten – Polarisierung und Emotionalisierung entgegenzuwirken und sie in die Richtung von narrativen Anknüpfungspunkten zu führen. Dies erweist sich hier als kaum nötig, da sich diese vergleichsweise vertrauensvolle Gruppe recht rasch selbst ins Spiel bringt und darin von der Leitungen mit entsprechenden Fragen unterstützen wird: „Was könnt denn Ihr Anderen hier dazu sagen?“, wobei vor allem die Erfahrungs-/Erlebnisebene und weniger die Meinungsebene angesprochen wird: „Wie geht es Euch Anderen mit diesen Aussagen? Was fällt Euch dazu ein? Wo trifft Ihr sonst noch auf diese Themen? Was passiert da dann? Wie verläuft das? Welche Leute sind da beteiligt? Was machen die so? Was erlebt Ihr mit ihnen? etc.“

An dieser Stelle ergeben sich dann eine Reihe von kurzen, oft gleichzeitig und überlappend gesprochenen Beiträgen, die vielfältige Möglichkeiten der weiteren Vertiefung durch narrative Nachfragen enthalten: Zwei Schüler*innen grenzen sich ab, wobei sie selbst den Fachterminus „Holocaust-Leugnung“ nennen und somit eine gewisse Versiertheit in Diskursen der politischen Bildung erkennen lassen. Ein anderer Junge scheint die Aussage des Fünfzehnjährigen differenzieren zu wollen und schließt sich aber ausdrücklich darin an, dass „man in der Schule nicht drüber reden kann“. Ein weiterer teilt den Leiter*innen mit, dass solche Aussagen hier in der Gegend oft zu hören seien, wodurch weitere Möglichkeiten der Schilderung von anderen, neuen Erlebnissituationen entstehen. Zwei andere Schüler*innen sprechen offen und vermittelnd darüber, wie ihr Klassenkamerad „so drauf wäre“ und wie man das verstehen müsste, was er da sagt („das ist so sein Ding“). Dieser selbst nahm dann in kurzen Reaktionen Bezug darauf, was eine relativ große Einvernehmlichkeit und Gemeinschaftlichkeit dieser Gruppe anzeigte. Tatsächlich wird auf ein zwei ähnliche Situationen angespielt, wodurch sich auch hier weitere Möglichkeiten der erfahrungshaltigen Vertiefung anbieten.

Bereits diese selbst motivierte, eigenständige Auseinandersetzung, die die Gruppe hier vor und mit schulexternen Leiter*innen über dieses Thema wie auch über ihren Klassenkameraden führt und die sie zu assoziierten Erlebnisszenen und Überlegungen bringt, ist pädagogisch sehr wertvoll. Denn dieser eigenbestimmte Vorgang unterstützt die Erzähl-, Reflexions- und Gesprächsfähigkeit der Schüler*innen, und es werden dabei zahlreiche kognitive, thematisch-analytische sowie soziale, kommunikative und auch emotionale Kompetenzen gefördert. Zudem kann hier insgesamt festgestellt werden, dass in dieser Sitzung das Thema des Rechtsextremismus in der Region (und in einigen Familien) von den Schüler*innen selbst – und aus sehr persönlicher Perspektive – zum Thema gemacht wurde, und eben nicht durch die Bildner*innen oder durch eine geplante Unterrichtseinheit von außen an sie herangetragen wurde. Besonders wirkungsvoll

hierbei sind stets die persönlich interessierten – narrativen, auf die Erlebnisebene zielenden – Nachfragen der Leiter*innen.

Wie kann es jetzt aber erfolgen, dass diese aussichtsreiche Situation im Sinn von ganzheitlicher politischer Bildung genutzt wird. Denn bisher hat die Gruppe, zusammen mit den externen Leiter*innen, zunächst einmal ihren Status quo in Sachen Holocaust-Bewusstsein sowie assoziierten Themen, Interaktionsszenen und Erfahrungen umrissen, was viel ist – und unerlässlich – und was auf das hierfür bereitgestellten Setting zurückzuführen ist. Jetzt wäre eine Entwicklung darüber hinaus anzustoßen – und zwar auch deshalb, weil dieser Status quo ansonsten lediglich in der Bestätigung und Bestärkung verbliebe. Diese Entwicklung kann auf vielen Wegen vermittelt der genannten, sich anbietenden Möglichkeiten der persönlich interessierten, narrativen Nachfrage, der darauf folgenden Situationsausleuchtung und der Selbstreflexion angestoßen werden (vgl. oben: vergleichbare Situationen, welche Leute sind beteiligt, was machen die so; was sagen die Lehrer*innen; wie geht es Euch damit? etc.); denn jede dieser Fragen würde zu sachrelevantem Austausch von persönlichen Erfahrungen, Beobachtungen und Überlegungen führen, zu denen es ansonsten in der Schule kaum kommen würde, weder im Unterricht noch im informellen Schüler*innen-Gespräch – und bei dem auch die Leiter*innen beitragen und akzentuieren können.

In dieser Situation kurz vor Ende der Sitzung entschließt sich eine Leiter*in jedoch zu folgender narrativen Nachfrage, die keinen der genannten Wege geht, sondern sich persönlich und direkt an den jungen Mann richtet: „Wenn ich Dir so zuhöre, wie Du über den Holocaust sprichst, frage ich mich vor allem, ob Du denn möglicherweise ein grausamer Mensch bist. Was meinst Du? Kannst Du mir vielleicht eine Situation aus Deinem Leben erzählen, wo Du sagen würdest, ja, da war ich grausam – und manchmal bin ich ein grausamer Mensch?“ Und weil das Ende der Sitzung bereits kurz bevor steht, öffnen die Leiter*innen diese Frage dann auch für alle anderen und geben sie der Gruppe als Wochenaufgabe mit auf den Weg: „Denkt doch alle mal darüber nach, ob Ihr schon mal oder sogar öfter so ähnliche Sachen wie Euer Mitschüler über die Zeit des Nationalsozialismus gesagt habt – und, unabhängig davon, ob ihr manchmal grausame Menschen seid und welche Situationen es dazu vielleicht zu erzählen gibt! ... Dabei behalten wir aber immer auch im Kopf, dass wir anderen nichts von unseren Gesprächen hier erzählen, was man direkt auf eine Person zurückführen kann.“

In der Folgesitzung zeigt sich, dass einige der Schüler*innen diese Aufgabe tatsächlich beherzigt haben, was nicht immer geschieht. Auch ergeben sich Hinweise darauf, dass die jungen Leute seither in den Hofpausen und auch außerhalb der Schule untereinander über die Themen der Gruppe gesprochen und dabei wohl auch politische Diskussionen geführt haben. Jedenfalls berichten der Fünfzehnjährige und zwei Mitschüler*innen, sie hätten nachgedacht und seien zu dem Schluss gekommen, dass sie nicht grausam wären. Denn sie können sich an keine Situationen erinnern. Das Gespräch ging dann aber auch dahin, dass sie wohl sowieso nicht so starke Gefühle hätten, sondern manchmal eher gefühllos wären.

Überhaupt hat sich im Gruppengespräch sowohl thematisch als auch hinsichtlich der Stimmung eine recht große Veränderung gegenüber der letzten Sitzung ergeben. Diese hatte ja einen überwiegend provokanten und ausgelassenen Charakter – bis dahin, dass der Fünfzehnjährige sich zuletzt anheischig machte zu erklären, wie man auf YouTube Zugang zu den rechtsextremen Videos bekommen könne, in denen seine Ansichten über den Holocaust vertreten werden. (Dies konnte dann neuerlich mit dem Hinweis unterbunden werden, dass in den Gesprächsgruppen zwar Vertraulichkeit besteht, aber nichts Rechtswidriges geschehen dürfte und die Verbreitung von rechtsextremen Material rechtswidrig wäre, worüber die Teilnehmenden auch umstandslos einsichtig waren.) Demgegenüber ist die jetzige Folgesitzung, in der das Thema der Grausamkeit aufgenommen wird, eher besinnlich. Es wird plötzlich viel über das Thema Tod und Sterben – und auch über

Traurig-Sein – gesprochen, wobei den Leiter*innen zunächst nicht zweifelsfrei erkennbar ist, wie es in der Gruppe zu diesem Thema kommt (das aber mit den Themen Holocaust und Grausamkeit durchaus korrespondierte). So spricht die Gruppe über verschiedene Erlebnisse von Sterbefällen aus den Familien aber auch über das Sterben von Tieren, sei es auf den landwirtschaftlichen Höfen oder von Haustieren, und es kann davon ausgegangen werden, dass informelle Gespräche unter der Schüler*innen dem Gruppentreffen vorausgingen.

Auf diesem Wege des freien, vorwiegend in selbstbestimmter Gruppendynamik erfolgenden Gesprächs kommt es dann zu einer bemerkenswerten Äußerung jenes Fünfzehnjährigen, der in der vorhergehenden Sitzung den Holocaust relativiert und teils verleugnet hat und aufgrund dessen es zur Frage der Grausamkeit kam. Der Junge erzählt jetzt nämlich darüber, wie es war, als die Großmutter väterlicherseits, die im Hause lebte, gestorben war, und wie der Vater darüber keine Miene verzog und dann „tags darauf ganz normal sein Ding machte“. Der Junge berichtet dies hier im Zusammenhang des von ihm und zwei Mitschüler*innen eingebrachten Themas der Gefühllosigkeit – und somit auch als Antwort auf die Frage nach seiner möglichen Grausamkeit. Hierbei machte er ferner die nüchterne und tief überzeugte Feststellung, er glaube, dass seine Eltern „wohl nicht traurig wären, wenn er sterben würde“.

Kurioserweise stellt diese gänzlich nüchtern vorgebrachte, aber eigentlich sehr bedrückend anmutende Überzeugung, seine Eltern wären „wohl nicht traurig, wenn er sterben würde“, einen neuerlichen Moment von großer persönlicher Aufrichtigkeit im Gruppengespräch dar, wie wohl schon jener Moment der dreisten Holocaust-Leugnung es auf ganz andere Art getan hat. Es fragt sich also, in welchen Hinsichten der vorangegangene Moment der Holocaust-Leugnung mit dem jetzigen Moment der Folgesitzung zusammenhängt; ferner, welche pädagogischen Wirkungen und Potentiale der ganzheitlichen, intensivpädagogischen politischen Bildung in der Ermöglichung und im gemeinsamen Erleben eines solchermaßen selbstbestimmten Ablaufs von Momenten eines Gruppengesprächs enthalten sind, für den Einzelnen und für die Gruppe als ganze; und inwiefern das Verfahren der narrativen Gesprächsgruppe dazu beitragen kann, dass es zu einer solchen Abfolge von Gesprächsmomenten kommen kann.

Freilich, der zweite Moment hatte sich mit einiger Folgerichtigkeit direkt aus dem ersten ergeben. Denn die plakative Holocaust-Leugnung, der Raum geben werden konnte, führt zur Frage nach einer möglichen persönlichen Grausamkeit des jungen Mannes und der Gruppe, die dann zunächst die entsprechende Hausaufgabe des Nachdenkens über Grausamkeit auf den Weg bringt; dies wiederum führte dann zu Selbstbeobachtungen über Momente der eigenen emotionalen Gefühllosigkeit, die dann Erinnerungen an Momente der Gefühllosigkeit seitens der Eltern, insbesondere gegenüber den Themen Sterben/Tod, zum Vorschein bringt. Hier schließt sich auf Gruppenebene ein allgemeines Gespräch über Tod, Sterben und Gefühllosigkeit an; und dies führt den jungen Mann dann zu der sehr markanten persönlichen Einschätzung, dass seine Eltern es wohl nicht bedauern würden, wenn er stürbe.

Ohne aber einen möglichen Zusammenhang zwischen den beiden Äußerungen des jungen Mannes überhaupt erkennen zu müssen, wird man von Folgendem ausgehen können: Dass beide – und ähnliche – Momente in einer Gruppe von Schüler*innen sich ereignen und geteilt werden können und dass über die auftretenden Ansichten und Erlebnisse offen, vorbehaltlos und vertrauensvoll gesprochen werden kann (zumal in einer Institution, über die die Schüler*innen sagen, man dürfe hier „über sowas sowieso überhaupt nicht reden“), ist für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung jedes*r Einzelnen in der Gruppe bedeutend. Denn das offene Sprechen über essentielle politische und persönliche Belange ist von großer pädagogischer Wirksamkeit für die Lernzielbereiche der intellektuellen, emotionalen und sozialen Kompetenzen; und die hierbei berührten Themen und Sachverhalte sind für die Lernziele der Fächer Geschichte und politische

Bildung (bzw. Demokratiepädagogik) von hoher Relevanz.

Diese pädagogische Wirkung kann dann durch die Leiter*innen noch vielfältig vertieft werden. So können die Leiter*innen zunächst einmal die Reaktion von mitfühlenden und aufmerksamen Mitmenschen zeigen und darin auch ein Beispiel für empathische Präsenz abgeben, indem sie etwa sagen: „Oh, das mit Deinen Eltern, das tut mir leid. Das fühlt sich bestimmt nicht so gut an, wenn man das denkt.“ Hieran mögen sich dann weitere Nachfragen, Bemerkungen oder Erlebnisse des jungen Mannes oder der anderen Jugendlichen aus der Gruppe ergeben, die aufgenommen werden können, wodurch das psycho-soziale Lernen und die Entwicklung von emotionaler Intelligenz weiterhin unterstützt werden. Die genauere Reflexion kann dann noch zusätzlich angestoßen werden durch Bemerkungen wie: „Irgendwie wundert es mich jetzt auch nicht mehr so stark, dass Du manchmal Dinge sagst, die so grausam sind, und das gar nicht zu bemerken scheint.“ Freilich kann man als authentische Gruppenleiter*in der politischen Bildung auch einfach sagen, was man denkt: „Ich hatte gerade die Idee, dass Du vielleicht deshalb all diese eher rechtsextremen Dinge sagst, weil da diese Sache der Gefühllosigkeit bei Dir und Deinen Eltern – und teils auch bei Euch anderen – vorliegt.“ Sollte es dann der Gruppe oder Einzelnen in ihr sogar gelingen, einen psychologischen Zusammenhang zwischen Grausamkeit/ Holocaustverleugnung und emotionaler Unterversorgung zu erkennen – und man sollte Oberschüler*innen in ihrer intuitiven psychologischen Intelligenz nicht unterschätzen! –, dann würde die pädagogische Wirksamkeit dieses Gesprächsverlaufs maximal verstärkt werden.

Die unbedingte Vorbedingung hierfür ist jedoch: Dass sich das Gespräch in der Gruppe in einer völlig offenen, selbstbestimmten, ohne thematische Setzungen und ohne Tabus oder rote Linien gehaltenen Weise vollziehen kann, die zudem vertraulich und freiwillig gehalten ist, so dass jedenfalls nicht mehr gesagt werden kann, man könne hier „über sowas sowieso überhaupt nicht reden“. Von essentieller Bedeutung ist dabei, dass eine menschlich offene, freundliche Grundhaltung besteht – ganz egal, welche Inhalte geäußert werden.

Für den weiteren Verlauf dieser Gruppensitzung wird es nicht überraschen, dass das Thema der Grausamkeit dort auch später immer wieder auftaucht – z.B. im ansatzweisen, vorsichtigen Gespräch über Väter, „die recht sind“ und mitunter auch grausam. Und selbst wenn das Thema der rechten Väter nicht gegeben wäre, schon das Thema der Grausamkeit hat höchste Relevanz auch für Belange der politischen Bildung und Extremismusprävention. Denn Grausamkeit und (Gruppen)Hass dürften, jenseits von kognitiven und ideologischen Aspekten, zu den Zentralmotivationen von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und gewaltförmigem Extremismus gehören, so dass eine ganzheitliche politische Bildung, die auch die politischen Emotionen und Affekte mit einbezieht und somit intensivpädagogisch vorgeht, stets ein Hauptaugenmerk auf den Lebensbereich der Grausamkeit legen wird.

Bezüglich der Affekte der Grausamkeit bzw. der freundlichen Grundhaltung ergibt sich in einer späteren Sitzung ganz nebenher eine bedeutungsvolle Bemerkung des Holocaustleugners. Denn dieser sagt zu dem Leiter mit türkischem Familienhintergrund im Vorbeigehen auf sehr zugewandte Weise: „So freundlich wie Sie sind, müssen sie bestimmt links sein...“. Hieran zeigt sich, dass der junge Mann selbst einen Bezug zwischen Gefühlskälte/ Unfreundlichkeit/ Grausamkeit und rechter/rechtsextremer politischer Haltung herstellt. Darin zeichnet sich ein emotionaler Resilienzfaktor ab – und die Wichtigkeit der Förderung von emotionaler Intelligenz in der politischen Bildung wird erkennbar.

Aus der Perspektive der politischen Bildung bzw. Extremismusprävention betrachtet, wird man jedenfalls davon ausgehen können, dass in dieser Gruppe die derzeit größtmögliche Wirkung erreicht worden ist, die im Umfeld von milieu- und familiär bedingt rechtsextrem geprägten jungen Leuten überhaupt erzielt werden kann. Denn man darf sich ja nicht der Illusion hingeben, dass ein junger Mann, wie jener Fünfzehnjährige, durch eine konzentrierte Veranstaltung der politisch-historischen Bildung dazu gelangen könnte, von seinem

Affekt der Holocaustleugnung entschieden Abstand zu nehmen und zum emphatischen Demokraten und Menschenrechtsvertreter zu werden.

Hingegen wird man angesichts dieses Verlaufs einer narrativen Gesprächsgruppe berechtigt hoffen dürfen, dass jener Fünfzehnjährige, die Pfade der Holocaust-Leugnung in Zukunft kaum mehr so dreist betreten und dann langfristig überhaupt nicht mehr aufsuchen wird. Denn er – und die Gruppe um ihn – werden sich stets auch an die Gespräche über Grausamkeit, Fühllosigkeit und seine Vermutung über seine mutmaßlich fühllosen Eltern erinnern; zumal diese Gespräche von einer für ihn bedeutsamen Gruppe seiner Mitschüler*innen geteilt und verstärkt wurden, die daran unmittelbar Anteil hatten und mitwirkten. Auch werden die Leiter*innen fürderhin das ihre dazu beitragen, diesen bedeutsamen Moment der Überschneidung von Politischem und Biografisch-Familiärem aktiv im Gruppengedächtnis zu behalten, indem sie bei sich ergebender Gelegenheit an ihn erinnern und die Themen Fühllosigkeit/ Grausamkeit und Holocaust als Leitmotiv ihrer Gruppenmoderation bewahren. Was den Fachunterricht über das Thema Holocaust und Holocaust-Leugnung betrifft, der sich hier anschließen sollte, wird er dann umso effektiver auf diesem Ergebnis eines Verfahrens der ganzheitlichen, intensivpädagogischen politischen Bildung aufbauen und die Ergebnisse weiterhin festigen können.