

5. JAHRGANG, 2024



OPEN ACCESS

ZEITARBEIT

Aus- und Weiterbildungszeitschrift für die Geschichtswissenschaften



5/2024



»Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen«

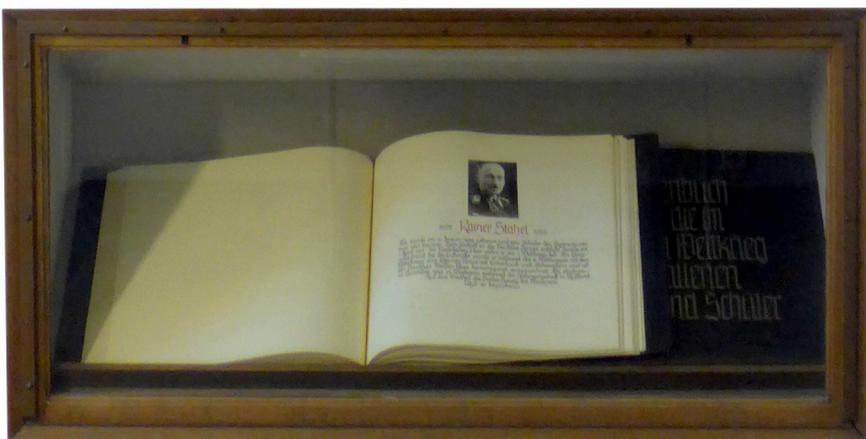
Die Erinnerung an die Gefallenen im Kriegerdenkmal des Ratsgymnasiums Bielefeld

Der titelgebende Vers aus Heinrich Lerschs Gedicht *Soldatenabschied* vom 2. August 1914¹ wurde nach dem Ersten Weltkrieg vielfach prominent als Inschrift auf Soldatenfriedhöfen wie in Langemarck/Flandern oder auf Kriegerdenkmälern wie beim 1936 errichteten Denkmal für das Infanterie-Regiment Nr. 76 am Bahnhof Hamburg Dammtor zitiert. Er findet sich aber auch, wenngleich weitaus weniger bekannt, so doch nicht minder interessant, auf dem Kriegerdenkmal des Ratsgymnasiums Bielefeld, dort, wo täglich 800 Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrkräfte vorbeigehen, wo Eltern, Ehemalige und Gäste Schulfeiern oder Konzerte in der Aula besuchen.

Nun sind Kriegerdenkmäler an und in Schulen durchaus nichts Außergewöhnliches: Viele ältere Schulen haben, teils öffentlich vor dem Schulgebäude (wie das Gymnasium Dionysianum in Rheine), teils im Gebäude (z.B. König-Wilhelm-Gymnasium in Höxter) oder sogar im Lehrerzimmer (z.B. Engelberg-Kaempfer-Gymnasium in Lemgo), ein solches Denkmal für Gefallene des Ersten bzw. Zweiten Weltkriegs. Ein Desiderat ist jedoch ihre Untersuchung in der Geschichtswissenschaft und -didaktik, selten auch ihre Thematisierung im (Geschichts-)Unterricht. Dies gilt in ähnlicher Weise für die Kriegerdenkmäler des Ratsgymnasiums Bielefeld, das auf eine bis ins 13. bzw. 16. Jahrhundert zurückreichende Historie zurückblickt und eine wahre Fundgrube schuleigener Quellen darstellt.² Wie an vielen anderen Schulen erfüllen solche lokalen Quellen, sofern sie überhaupt noch erhalten sind und nicht auf Dachböden bzw. in Kellern verstauben, jedoch vorrangig dekorative Zwecke oder werden an Jubiläen, in Ausstellungen oder zu anderen besonderen Anlässen funktionalisiert. Im Bewusstsein der Schulöffentlichkeit und im (Geschichts-)Unterricht des Ratsgymnasiums haben sie jedenfalls lange Zeit keine Rolle gespielt. Für die meisten

Mit dem russischen Überfall auf die Ukraine im Februar 2022 ist der Krieg in einem unvorstellbaren Ausmaß nach Europa zurückgekehrt. Die ungeahnte Aktualität der beiden Weltkriege steht im auffälligen Kontrast zur Nichtbeachtung ihrer Denkmäler im Alltag vieler Menschen. Dies gilt auch für das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld, an dem Lernende und Lehrkräfte zwar mehrfach täglich vorbeigehen, sich mit dessen zeitgenössischer Identitätsstiftung und Symbolik aber nur sehr selten auseinandersetzen, sofern nicht Unterricht oder besondere Anlässe sie dazu auffordern.

Der Artikel erläutert daher den historischen Kontext und die fachdidaktisch-methodischen Potenziale dieses schuleigenen Kriegerdenkmals und seiner Erweiterungen. Anhand einer praxiserprobten Unterrichtseinheit werden exemplarisch Besonderheiten in der Thematisierung dieser schuleigenen Sachquelle reflektiert sowie Perspektiven im Umgang damit aufgezeigt. Während Lehrkräfte anderer Schulen daraus Ideen für eine Thematisierung der eigenen Denkmäler im Geschichtsunterricht und darüber hinaus ableiten mögen, können die Ergebnisse der Fachwissenschaft und -didaktik zum Verständnis der spezifischen Merkmale und Rezeption schuleigener Sachquellen durch die Lernenden beitragen.



Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Lehrkräfte trifft schlichtweg Robert Musils Beobachtung zu, das Auffallendste an Denkmälern sei, »daß man sie nicht bemerkt«.³

Dies ist bedauerlich, weil Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Geschichtsunterricht somit eine besondere Quellengattung mit einer allein in den jeweiligen Schulen zu re- und dekonstruierenden Rezeptionsgeschichte, mit spezifischen Potenzialen und Grenzen vernachlässigen. Der vorliegende Artikel richtet daher den Fokus auf diese blinden Flecken, greift aus den schuleigenen Quellen exemplarisch das Kriegerdenkmal heraus und geht der Frage nach, welche fachdidaktischen und -methodischen Potenziale die Auseinandersetzung mit solchen Erinnerungsorten im Geschichtsunterricht haben kann. Dafür werden die einschlägigen fachwissenschaftlichen⁴ und fachdidaktischen⁵ Beiträge zu Kriegerdenkmälern auf den konkreten Lernort Schule und das Bielefelder Kriegerdenkmal bezogen. Die Erkenntnisse des Artikels können zugleich Lehrkräften anderer Schulen Impulse für eine Auseinandersetzung mit (Krieger-)Denkmälern im eigenen Geschichtsunterricht an die Hand geben. Geneigte Kolleginnen und Kollegen mögen – einzelne Gedanken dieses Artikels oder den Ansatz als Ganzen aufgreifend – überprüfen, ob und inwieweit sie die Verantwortung zu tragen bereit sind, ihren Schülerinnen und Schülern die Ge-

Abb. 1 Das Kriegerdenkmal im Treppenhaus des Ratsgymnasiums Bielefeld. (Foto: Benjamin Magofsky)

schichte von Kriegerdenkmälern sowie die oftmals bestehende Problematik ihres Gedenkens an den Ersten und Zweiten Weltkrieg ins Bewusstsein zu rufen, zu beurteilen und zu bewerten.

Im Folgenden werden zunächst nach einer fachwissenschaftlichen Untersuchung des schuleigenen Kriegerdenkmals vor dem Hintergrund der Identitätsstiftungen aus beiden Nachkriegszeiten die quellenspezifischen fachdidaktisch-methodischen Potenziale erläutert. Darauf aufbauend wird ein Unterrichtssetting dargelegt und anhand eigener Lehrerfahrungen mit verschiedenen Lerngruppen reflektiert. Danach werden neuere, im Anschluss an diese Unterrichtseinheit entwickelte, inzwischen auch größtenteils realisierte Optionen im Umgang mit dem Kriegerdenkmal dargelegt, bevor ein kurzes Fazit den Artikel abschließt.

Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld als zeitgenössische Identitätsstiftung der Überlebenden

Denkmäler, verstanden als Gedächtniszeichen zur Erinnerung an ein Ereignis, eine Person oder eine Gruppe, verknüpfen »die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander: Errichtet zur Erinnerung an die Vergangenheit bieten sie in der Gegenwart eine Deutung dieser an und enthalten zugleich einen Appell für die Zukunft.«⁶ Kriegerdenkmäler im Speziellen fungieren dabei einer bekannten Definition Reinhart Kosellecks zufolge als »Identitätsstiftungen der Überlebenden.«⁷ Seit ihrem erstmaligen Auftreten mit den Volksheeren in den Befreiungskriegen haben sie zwar einen Bedeutungswandel erfahren, gleichwohl stets ihre in Inschriften und Symbolen ausgedrückte Absicht der Denkmalstifter und Künstler behalten, dem Soldatentod einen Sinn, eine Lehre oder einen Appell für die gegenwärtige Gesellschaft und nachfolgende Generationen abzugewinnen.⁸

Das heute im Treppenhaus des Ratsgymnasiums befindliche Kriegerdenkmal (**Abb. 1**) besteht aus mehreren Teilen. Das Zentrum bildet die 1920/21 vom Bielefelder Bildhauer Franz Guntermann angefertigte, ca. 125 cm x 120 cm große »Ehrentafel«. Sie ist den 38 im Ersten Weltkrieg »für unser Vaterland« gefallenen Schülern und dem gefallenen Lehrer gewidmet, deren Namen in den Eichenstamm geschnitzt wurden.

Darunter steht der eingangs zitierte Vers aus Lerschs Gedicht *Soldatenabschied*. Die »Ehrentafel« wird durch offenkundig nach dem Zweiten Weltkrieg eingefügte hellere Eichenbalken umrahmt, auf denen die umlaufende und mit zwei Eisernen Kreuzen erweiterte Inschrift ergänzt wurde: »1914–1918 UNSEREN GEFALLENEN LEHRERN UND SCHÜLERN ZUM GEDÄCHTNIS 1939–1945«.

Über der »Ehrentafel« befindet sich das ebenfalls von Guntermann in einem Halbrund angefertigte, ca. 125 cm x 100 cm große Holzrelief »Brünnhilde sammelt die Helden für Walhall«. Dieses aus der germanischen Mythologie stammende und damaligen Gymnasiallehrern bestens bekannte Motiv⁹ zeigt rechts eine Walküre, die sich über den Gefallenen beugt und sein totes Herz erfühlt, um ihn mit nach Walhall, dem Ruheort gefallener Helden zu bringen. Der linke, abgemagerte, vermutlich nackte Mann hält niedergesunken und mit gebeugtem Kopf ein halb zerbrochenes Schwert in seiner rechten Hand. Dieser Rückgriff auf vormoderne Ideale der Ritterlichkeit und des Heldentums verdeutlicht, inwieweit man

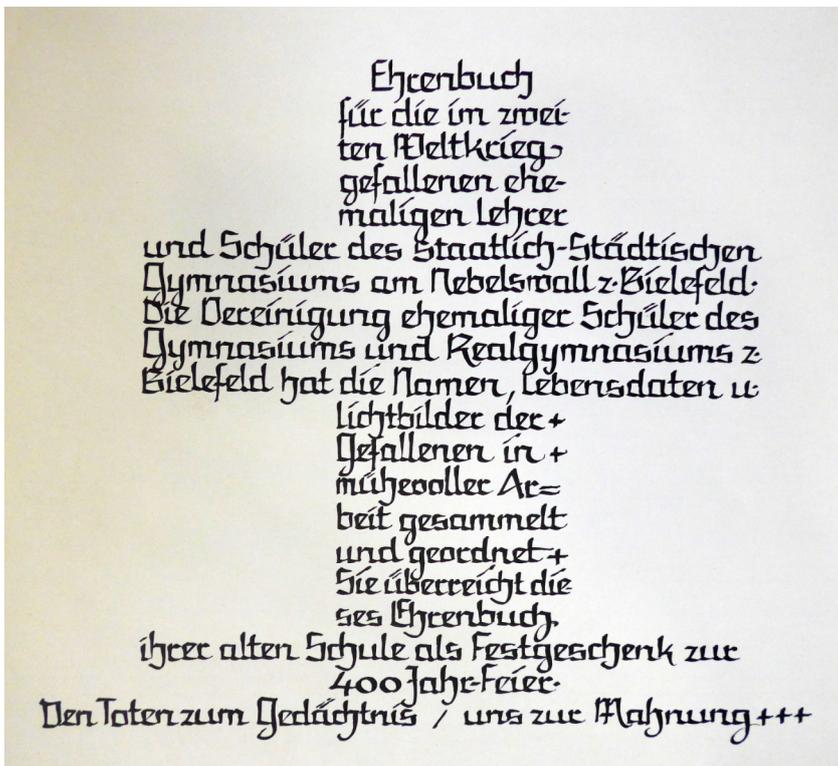
auch am Bielefelder Gymnasium – in George Moses Worten – die »Erfahrung des Massentodes« als »vielleicht das fundamentalste Erlebnis« im industrialisierten Weltkrieg zu verdrängen suchte; die Darstellung kündigt von der »Sehnsucht nach einer glücklicheren und gesünderen Welt, in der das Schwert und der Zweikampf den Platz der Maschinengewehre und Panzer einnehmen würden.«¹⁰

Dabei war die Trauer um die Gefallenen ein weit verbreitetes Motiv in den Erinnerungskulturen der Zwischenkriegszeit. In Großbritannien, Frankreich oder Deutschland dürfte nahezu jede Familie nach dem Ersten Weltkrieg um einen gefallenen Familienangehörigen, Freund oder Arbeitskollegen getrauert haben. Erst in den nächsten Jahren entwickelte sich eine »mächtige Tendenz zu einer positiven heroisierenden Sinnggebung des Krieges und des Soldatentodes«¹¹. Prägnanter als durch Lerschs Vers, »Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen«, lässt sich dies sicher kaum ausdrücken: Wie gering und unbedeutend erscheint in Anbetracht des übergeordneten Zieles (»Deutschland *muss* leben«) das individuelle Opfer (»und wenn«). Dadurch lässt sich nicht zuletzt jedes Opfer »rechtfertigen«, auch in der Millionenhöhe beider Weltkriege. Bereits in der Weimarer Republik konnte das Zitat damit zum bedingungslosen, militärischen Einsatz für das Vaterland verstanden und vor allem im »Dritten Reich« für die NS-Kriegspropaganda instrumentalisiert werden.¹²

Während man über die Rezeption des schuleigenen Kriegerdenkmals während des Zweiten Weltkrieges nur wenig weiß,¹³ war in der Bundesrepublik der zweiten Nachkriegszeit die Sehnsucht nach Frieden ungleich größer und nunmehr auch andauernd. Der Soldatentod im Sinne eines nationalsozialistischen Helden- und Opferkultes galt als fundamental infrage gestellt. Eine Auseinandersetzung mit dem Bielefelder Kriegerdenkmal verstärkt diesbezüglich Einsichten in Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Zusammenhänge und gegenseitige Einflussmöglichkeiten zwischen Lokalgeschichte einerseits, deutscher und europäischer Geschichte andererseits. Laut Alliiertes Kontrollratsdirektive vom 17. Mai 1946

mussten Denkmäler mit militaristischer und nationalsozialistischer Aussage und Symbolik eigentlich zerstört oder entfernt werden. Das im Bielefelder Schulgebäude »versteckte« Kriegerdenkmal von 1921 blieb davon jedoch ebenso unberührt wie das ungleich bekanntere 76er-Kriegerdenkmal am Hamburger Dammtor; Lerschs berüchtigter Vers wurde somit auf beiden Denkmälern nicht entfernt.¹⁴ Der Blick in die Lokalgeschichte lässt somit Rückschlüsse auf die bundesdeutsche Erinnerungskultur aus der Zeit der Denkmalsetzung und -erweiterung infolge beider Weltkriege zu, die davor warnen lassen, die Lokalgeschichte allein als bloßes Abbild der nationalen Geschichte zu sehen.¹⁵

Abb. 2 Ehrenbuch für die im zweiten Weltkrieg gefallenen ehemaligen Lehrer und Schüler des Staatlich-Städtischen Gymnasiums am Nebelswall z. Bielefeld. Band 1, 1958, S. 1. (Foto: Benjamin Magofsky)



Mehr noch wurde 1958 in bewusster Anknüpfung an die Gedenktradition infolge des Ersten Weltkriegs im Treppenhaus unterhalb des Kriegerdenkmals eine Wandnische mit Glasvitrine eingemauert. Darin wurden zwei in vierjähriger Vorarbeit entstandene großformatige »Ehrenbücher« gelegt, die der Schule anlässlich ihrer 400-Jahrfeier von ihrem Ehemaligenverein übergeben worden waren (s. S. 17f.). In schwarzes Leder gebunden, mit Goldprägung verziert und im Innern mit einem tiefschwarzem Stoff überzogen, erinnern sie an »die im zweiten Weltkrieg gefallenen Lehrer und Schüler des Staatlich-Städtischen Gymnasiums am Nebelswall z. Bielefeld«¹⁶, wie es auf der in Kreuzform gestalteten ersten Seite des ersten Bandes heißt. Der Text schließt mit der zeitgenössisch häufig gebrauchten exemplarischen Sinnbildung¹⁷ ab: »Den Toten zum Gedächtnis / uns zur Mahnung« (**Abb. 2**).

Diese Widmung grenzt sich damit klar von der durch August Böckh geprägten und mehrfach zitierten heroisierenden Inschrift auf dem 1818 bis 1821 errichteten Nationaldenkmal für die »Befreiungskriege« auf dem Kreuzberg bei Berlin zum Gedenken an die gefallenen preußischen Soldaten ab: »Den Gefallenen zum Gedächtniß / den Lebenden zur Anerkennung / den künftigen Geschlechtern zur Nacheiferung«. Angesichts der NS-Verbrechen sind derlei Inschriften ebenso wie die klassische Ikonografie der Kriegerdenkmäler nach 1945 obsolet geworden. Fortan wurde auf »Mahnmalen«, meist im Verzicht auf jegliche Symbolik, allein der Toten gedacht, die zum Frieden »mahnen«.¹⁸ Auch ein Holzschnitt mit gefallenen Soldaten unter Gräbern¹⁹ nimmt gewissermaßen das 1972 für die Toten beider Weltkriege errichtete Ehrenmal des Deutschen Heeres auf der Festung Ehrenbreitstein in Koblenz vorweg.

Während also der explizite Verweis auf die »Mahnung« die offizielle bundesdeutsche, an die Schrecken des Zweiten Weltkrieges mahnende Erinnerungskultur widerspiegelt, pflegen die 310 individuell gestalteten Seiten zu den gefallenen Lehrern und Schülern eine dezidiert militaristische Symbolik, wie sie der bundesdeutschen Erinnerungskultur nach 1949 überwiegend fremd ist. Die Seiten erhalten jeweils die Namen und Lebensdaten (neben der Schulzeit, dem etwaigen Studium und Beruf vor allem den militärischen Werdegang mit Einheit und ggf. Auszeichnungen), inkl. des Todesdatums, -ortes und der Begräbnisstätte sowie häufig auch ein Foto, das die bezeichnete Person meist in Wehrmachtsuniform zeigt (s. S. 12, **Abb. 3**). Der alte Haken für die niedergelegten Kränze wurde unter der Glasvitrine eingemauert und hielt bis 1985 noch jeweils einen Kranz.²⁰ Obgleich infolge der bedingungslosen Kapitulation des Deutschen Reiches nach 1945 individuelles Heldentum und Heroisierung der gefallenen deutschen Soldaten angesichts von Millionen auch ziviler Toter, Kriegsverbrechen und Holocaust nicht mehr vermittelbar waren,²¹ förderte man am Bielefelder Gymnasium noch 1958 die Tradition einer individualisierenden, in Teilen militaristischen Identitätsstiftung der Zwischenkriegszeit mit der Erweiterung des Denkmals durch die »Ehrenbücher«.

Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Mitte der 1950er-Jahre die Bundesrepublik im Zuge der Westintegration der NATO beigetreten war und die Bundeswehr aufbaute – ein Prozess, der von drei ehemaligen Absolventen der Schule im Auswärtigen Amt begleitet bzw. im Amt Blank sogar maßgeblich mitgestaltet wurde.²² Parallel dazu und wesentlich zur Legitimation der Bundeswehr verfestigte sich in weiten Teilen der Bevölkerung die Legende von der »sauberen Wehrmacht«, wie sie bereits im Zuge der Kapitulation im Mai 1945 durch Johann Ludwig Graf Schwerin von Krosigk und Karl Dönitz in die Welt gesetzt wurde.

Indem man in der Wehrmacht zeitlose Soldatentugenden verkörpert und die Soldaten insgesamt als Opfer Hitlers und des NS-Regimes sehen wollte, klammerte man ihre Verantwortung im ideologisch motivierten Vernichtungskrieg aus.²³ Überhaupt suchten viele im Kontext der dominanten ›Vergangenheitspolitik‹ der 1950er-Jahre den Nationalsozialismus zu tabuisieren und aus dem öffentlichen Bewusstsein zu drängen. Hier trennte man scharf scheinbar wenige Täter aus der nationalsozialistischen Führungsspitze, der SS, SA und den Einsatzgruppen von der Mehrheit der Bevölkerung, die sich auf diese Weise zu »den Opfern der Hitlerdiktatur der Jahre 1939–1945«²⁴ zählen durfte. Exemplarisch stellte Theodor W. Adorno bereits Ende 1949 Thomas Mann gegenüber fest: »Ich habe, außer ein paar rührend marionettenhaften Schurken von altem Schrot und Korn, noch keinen Nazi gesehen«, ganz in dem Sinne, dass die Menschen »glauben, es nicht gewesen zu sein; dass sie es ganz und gar verdrängen«²⁵.

Dass zu diesen ›Opfern‹ auch offenkundige Täter zählten, wurde von den Zeitgenossen am Bielefelder Gymnasium entweder verdrängt oder in einigen Fällen auch verschwiegen. Dies belegt das Beispiel des mit hohen militärischen Orden dekorierten ehemaligen Schülers Rainer Stahel, der noch 1955 in russischer Kriegsgefangenschaft verstarb (s. S. 11f.). Undifferenziert wurden auf diese Weise schlicht alle 310 gefallenen Lehrer und Schüler in die »Ehrenbücher« des Bielefelder Gymnasiums aufgenommen und somit ehrenwerte, tatsächliche Opfer oder »Mitläufer« unter den nicht-jüdischen Schülern neben am Vernichtungskrieg maßgeblich beteiligte Täter wie Stahel gestellt. In der bewusst-egalisierenden Praxis der schulischen Erinnerungskultur wurde unabhängig von der politischen und ethischen Gesinnung des Bedachten in den »Ehrenbüchern« turnusgemäß jeweils eine Seite weitergeblättert.²⁶

Während dies aus heutiger Sicht zumindest überprüft werden muss (s. S. 23ff.), verweist das Gedenken in den »Ehrenbüchern« damit auch auf die, in Hermann Lübkes Worten, »gewisse Stille« als »das sozialpsychologisch und politisch nötige Medium der Verwandlung unserer Nachkriegsbevölkerung in die Bürgerschaft der Bundesrepublik Deutschland«²⁷: Selbstviktimisierung und Schweigen über die NS-Vergangenheit dienten als wichtige Voraussetzungen für die Etablierung der bundesdeutschen Demokratie, weil dadurch die Loyalität gegenüber dem NS-Regime abgelegt, die Auseinandersetzung mit den Verbrechen vermieden und die mentale Grundlage für den Neuanfang in der westdeutschen Demokratie gelegt werden konnte.²⁸ Nach dieser fachwissenschaftlichen Klärung stellt sich nun die Frage, welche Potenziale das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld für die Erforschung der Erinnerungskulturen in beiden Nachkriegszeiten bietet.

Fachdidaktische und -methodische Potenziale des schuleigenen Kriegerdenkmals

Warum? Fachdidaktische Grenzen und Potenziale

Bevor der Artikel auf die *fachmethodischen* Perspektiven der Umsetzung des Kriegerdenkmals eingeht, werden vorab *fachdidaktische* Potenziale und Hindernisse einer Interpretation von Kriegerdenkmälern im Geschichtsunterricht diskutiert. Auf schulischer Ebene bestehen Schwierigkeiten vor allem beim eher durchschnittlich ausgeprägten Schülerinteresse an lokalen Themen und knappen Zeitbudget im Unterrichtsalltag.²⁹ Die Lehrpläne bleiben, jedenfalls in Nordrhein-

Westfalen, inhaltlich gerade in Bezug auf die Abiturjahrgänge weiterhin recht stark auf politische Ereignisse und Prozesse der deutschen Nationalgeschichte fokussiert und können damit »nur einen winzigen perspektivischen Ausschnitt aus der Geschichte«³⁰ beleuchten.

In medialer Hinsicht werden Sachquellen zumeist eher als museale Quellengattung eingeschätzt, deren Interpretation im heutigen Geschichtsunterricht nur eine untergeordnete und in Zentralabiturprüfungen in Nordrhein-Westfalen sogar überhaupt keine Rolle spielen.³¹ Damit greift der Geschichtsunterricht jedoch hinsichtlich der Frage, wie den heutigen Schülerinnen und Schülern und späteren Erwachsenen Geschichte in ihrer Alltagswelt begegnet, oftmals zu kurz. Denn obgleich Kriegerdenkmäler die fachwissenschaftlich und -didaktisch vielleicht am besten aufgearbeiteten Sachquellen darstellen, hat man sie als immobile Sachquelle bzw. historische Orte zumeist im Kontext mit außerschulischen Lernorten und der Exkursionsdidaktik näher beleuchtet. Dadurch wurde der spezifische Charakter als *schuleigene* Sachquelle außer Acht gelassen.³²

Diese Hindernisse gelten auch bezüglich der Wahrnehmung dieses Kriegerdenkmals im Ratsgymnasium Bielefeld. Zwar befindet es sich an recht zentraler Stelle im Schulgebäude, im Treppenhaus neben dem Hauptaufgang zur Aula. Doch obwohl alle Schülerinnen und Schüler mehrfach in der Woche zu ihrem Kunst- und Musikunterricht daran ebenso vorbei gehen wie zuweilen Eltern, Ehemalige oder Besucher auswärtiger Chöre, findet sich laut eigenen Erfahrungen bei allen Personengruppen die eingangs zitierte Bemerkung Robert Musils bestätigt, wonach das Denkmal gemeinhin nicht bemerkt wird – eine Regel, von der gelegentliche Ausnahmen einzelner Kunstprofessoren, Historiker oder andere Besucher der Schule nicht ablenken dürfen (s. S. 30).

Gerade vor diesem Hintergrund ist dem ehemaligen Lehrerkollegen Dr. Johannes Altenberend zu danken, der auf die Problematik des Kriegerdenkmals für die Schulgemeinschaft hingewiesen hat:

„Wichtiger ist zudem die Frage, wie das Bielefelder Ratsgymnasium mit diesem Ergebnis historischer Forschung umgehen soll. Darf die Schule, wie in den vergangenen 60 Jahren geschehen, die Schüler und Schülerinnen weiter an dem Denkmal vorbeilaufen lassen [...]? Oder haben die Kollegen und Kolleginnen die politische Verantwortung und die moralische Pflicht, die Problematik dieses Kriegerdenkmals im Kontext der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts allen Schülern und Schülerinnen immer wieder ins Bewusstsein zu rufen? Die Lebensgeschichte von Opfern und von Tätern kann mahnendes Zeugnis in Gegenwart und Zukunft sein.“³³

Die Frage öffnet den Blick auf fachdidaktische Potenziale dieser *schuleigenen* Sachquelle, wie sie andere Kriegerdenkmäler nicht besitzen können. Aufgrund des lokalgeschichtlich und schulisch verstärkten Gegenwarts- und Aktualitätsbezugs³⁴ des zitierten Artikels aus dem Jahr 2018 bietet das im Treppenhaus frei zugängliche Denkmal eine direkte Auseinandersetzung an. Im alltäglichen Bewegungsradius der Schülerinnen und Schüler liegend ist es Teil ihrer (weitgehend unverstandenen und unhinterfragten) Lebenswelt.³⁵ Sie erfahren auf diese Weise, selbst Teil der Geschichte zu sein und sich darin orientieren zu müssen.

Das zeigte sich bereits im schulischen Umgang mit diesem Kriegerdenkmal in der Weimarer Republik. Indem es »als identitätsstiftendes Symbol für gegenwärtige und zukünftige Schülergenerationen des Gymnasiums genutzt werden« soll-

te, war es gerade die damalige Schülerselbstverwaltung, die sich besonders um das Denkmal sorgte.³⁶ Diesen direkten Schülerbezug aufnehmend können heutige Lernende ein Jahrhundert nach der Denkmalseinweihung zeitgenössische Identitätsstiftungen analysieren, beurteilen und bewerten sowie nach möglichen Perspektiven im Umgang mit dem 1921 errichteten und 1958 erweiterten Kriegerdenkmal suchen.

Dies alles entspricht dem Ansatz der Geschichtskultur, der Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie als »kleine Historiker« betrachtet, die ein Denkmal fachwissenschaftlich bis ins kleinste Detail analysieren müssen, sondern vielmehr als »Geschichtsverbraucher« begreift, die in erster Linie lernen sollen, sich über ihre Schulzeit hinaus kompetent und kritisch mit verschiedenen Formaten öffentlicher Geschichtsvermittlung auseinanderzusetzen, um die Darstellung, Rezeption und Funktionalisierung von Geschichte zu re- bzw. zu dekonstruieren. »Entsprechend lässt sich Teilhabe an der Geschichtskultur als zentrales Ziel des historischen Lernens formulieren.«³⁷ Anhand der Sach- und Werturteilsbildung sowie der abschließenden Stellungnahme zur Sinnhaftigkeit des Kriegerdenkmals aus der heutigen Perspektive lernen die Schülerinnen und Schüler des Weiteren, als mündige Bürgerinnen und Bürger die Rezeption, Bewertung und Präsentation von Geschichte verantwortlich zu gestalten. Auf diese Weise steigern sie ihr Interesse am Fach und an der Schulgeschichte, was nicht zuletzt ihre Orientierungskompetenz fördert.³⁸

Wie? Fachmethodische Schwierigkeiten und Potenziale

Nach der Begründung, *weshalb* schuleigene Kriegerdenkmäler thematisiert werden sollen, stellt sich die Frage, *wie* dies methodisch umgesetzt werden kann. Auch hier sei mit etwaigen Hindernissen begonnen: Weil Geschichtsdidaktik und -lehrerausbildung Sachquellen im Allgemeinen lange Zeit nur eine marginale Bedeutung zugeschrieben haben, mangelt es vielen Lehrkräften noch heute an entsprechenden methodischen Fertigkeiten und Hilfestellungen für ihre Auswertung.³⁹ Dies ist insofern bedauerlich, als die Denkmäler durchaus eine eigene Sprache sprechen und in ihrer Gedenkfunktion mit Blick auf Gegenwart und Zukunft hochkonnotiert sind.⁴⁰ Verbunden mit den erläuterten curricularen Einschränkungen (s. S. 8f.) mangelt es den Lehrerkolleginnen und -kollegen im Schulalltag in der Regel auch an der nötigen Zeit, die anspruchsvolle fachwissenschaftliche und -methodische Aufbereitung schuleigener Sachquellen zu stemmen. Die folgenden Hinweise sollen deshalb exemplarisch anhand des Bielefelder Kriegerdenkmals interessierten Lehrkräften Anregungen und Hinweise zur Unterrichtsplanung und -durchführung (s. S. 12–31) im Alltag mit auf den Weg geben.

Der erste Schritt besteht in der Einordnung in ein adäquates Unterrichtsvorhaben. Mit Blick auf die kognitiven Entwicklungsstadien nach Jean Piaget und die Stufen des moralischen Bewusstseins nach Lawrence Kohlberg⁴¹ wäre die hier erläuterte Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I aufgrund der mangelnden inhaltlichen Vorkenntnisse der Lernenden zu beiden Weltkriegen und des hohen kognitiven Anspruchs ohnehin nur unzureichend umsetzbar. Daher entspricht eine solche Thematisierung eher dem Anforderungsniveau in den Abiturjahrgängen. In Nordrhein-Westfalen bettet sich ein derartiges Unterrichtsvorhabens unter Berücksichtigung der Hinweise zum Zentralabitur in das Inhaltsfeld 5 der Qualifikationsphase des Kernlehrplans ein: »Die Zeit des Nationalsozialismus –

Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen«⁴². Eine deutliche Akzentuierung liegt auf der Erinnerungskultur in beiden deutschen Staaten nach 1949.

Dieses Unterrichtsvorhaben wird – wie es auch die aktuellen Schulbücher der Qualifikationsphase tun⁴³ – grob genetisch-chronologisch strukturiert und thematisiert die Aufarbeitung des Zweiten Weltkrieges und Holocausts in seinen auch dem Kernlehrplan zugrundeliegenden Phasen: Auf eine anfängliche Phase der ›Vergangenheitskritik‹ der späten 1940er-Jahre, in der u.a. die Nürnberger Prozesse und die Entnazifizierung thematisiert werden, folgt die ›Vergangenheitspolitik‹ der 1950er-Jahre, die neben der Frage der Legitimität des Attentats vom 20. Juli 1944 auch die erwähnte Legende der ›sauberen Wehrmacht‹ thematisiert und diese personifizierend am Beispiel der beiden ehemaligen Schüler Rainer Stahel und Eberhard Welck (s. S. 12) untersucht, sofern noch nicht im Unterrichtsvorhaben zum Zweiten Weltkrieg geschehen. Wenn die hier dargelegte Unterrichtseinheit zum Kriegerdenkmal nicht das ganze Unterrichtsvorhaben abschließen soll, folgen Stunden zu der ab etwa 1958 beginnenden verstärkten Auseinandersetzung im Rahmen der ›Vergangenheitsbewältigung‹, die neben den Frankfurter Auschwitzprozessen auch auf die Bedeutung des 8. Mai in der deutschen Erinnerungskultur oder auf entsprechende Berliner Erinnerungsorte (etwa die Neue Wache, die Topografie des Terrors oder das Denkmal für die ermordeten Juden Europas) eingeht.⁴⁴ Die genannten Orte werden am Ratsgymnasium Bielefeld mit dem jeweiligen Abiturjahrgang im Kontext einer fünftägigen Studienfahrt besucht.

In der Vorbereitung sollte die Unterrichtseinheit mit Arbeitsblättern und Zusatzmaterialien fachdidaktisch erschlossen und wie am Ratsgymnasium im kollegialen Austausch zugänglich gemacht werden, was nicht nur die didaktische Reduktion der Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft (s. S. 5–8) betrifft, sondern zwecks Materialaufbereitung und Unterrichtsplanung auch Fotos vom Denkmal einschließt.

Ogleich das Bielefelder Kriegerdenkmal – zeitbedingt nicht untypisch – weiterhin der traditionellen Symbolik verhaftet bleibt und keine größeren Vorkenntnisse über einzelne Persönlichkeiten und Gruppen oder Schlachtverläufe verlangt,⁴⁵ sollten einige Inhalte aufgrund erschwerter Zugänglichkeit für die Schülerinnen und Schüler ausgeklammert werden. Im vorliegenden Fall kann z.B. auf die Untersuchung der weiteren mit Schulvereinen verbundenen oder im Schulgebäude und -umfeld befindlichen Kriegerdenkmäler zuerst verzichtet werden.⁴⁶ Am Relief des Jahres 1921 wird zwar das Motiv der Walküre aufgegriffen, jedoch bedarf auch dieser für heutige Schülerinnen und Schüler mutmaßlich abseitige Topos keiner vertiefenden Interpretation. Von den Denkmalerweiterungen des Jahres 1958 bleibt auch der unter der Vitrine befindliche Haken unberücksichtigt, weil seine Funktion in den folgenden Jahrzehnten heute unklar ist. Auch wird nicht auf die aufgelisteten Nachnamen der »Ehrentafel« eingegangen, was für die Interpretation wenig ergiebig wäre. Allein das Gedankenspiel, dass einzelnen Schülerinnen und Schülern der ein oder andere aufgelistete Nachname beim bloßen Anblick der »Ehrentafel« bekannt sein dürfte, stärkt »das Bewusstsein für den bedauernswerten Umstand, dass zwei Generationen junger Männer in Deutschland und Europa ihr Leben in den Weltkriegen ließen«.⁴⁷

Von den insgesamt 310 Seiten umfassenden Kurzbiografien gefallener Lehrer und Schüler kann von den beiden »Ehrenbüchern« indes nur eine Doppelseite mit Angaben zu jeweils einer Person vollständig gezeigt werden, weshalb die da-



Abb. 3 Ehrenbuch für die im zweiten Weltkrieg gefallenen ehemaligen Lehrer und Schüler des Staatlich-Städtischen Gymnasiums am Nebelswall z. Bielefeld. Band 2. 1958. o.S. (Foto: Benjamin Magofsky)

Eberhard Welck, der 1924 in eine bildungsbürgerliche und religiös geprägte Familie hineingeboren wurde, galt als begabter Musiker und selbsternannter »Freigeist«, der 1942 sein Abitur ablegte. Nach freiwilliger Meldung zur Front distanzierte er sich schnell vom Militär und starb nach nur wenigen Wochen als einfacher Landser 1942 an der Ostfront. Während ihn Altenberend »als unschuldiges Opfer« ansieht, lässt sich ein anderer Schüler und Kriegsteilnehmer, Rainer Stahel, gemeinhin als Täter beurteilen. 1892 in Bielefeld geboren wurde er schon in seiner Kindheit stark militärisch geprägt, bevor er sein ganzes Berufsleben als Soldat verbringen sollte. Im Zweiten Weltkrieg wurde Stahel zum Generalmajor und »Sonderbeauftragten des Führers für schwierige militärische Lagen« befördert und ist etwa als Stadtkommandant von Rom und später in Warschau mit rücksichtsloser Härte gegen Aufständische vorgegangen. Nachdem er 1944 in Kriegsgefangenschaft geraten war, hat man ihn in Russland als Kriegsverbrecher verurteilt, wo er noch 1955 verstarb. Seine Biografie (**Abb. 3**) passt somit gut zum Vers aus Lerschs Gedicht und ruft die unbequeme Frage auf, ob und falls ja: inwieweit das Ratsgymnasium in Verantwortung für seine Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert Wehrmachtangehörigen wie Stahel gegenwärtig und zukünftig noch gedenken möchte.

Didaktisch-methodische Reflexion – Unterrichtseinsatz und -erfahrungen

Nach der Skizzierung der fachdidaktischen und -methodischen Potenziale schuleigener Kriegerdenkmäler für den Geschichtsunterricht am Beispiel des Ratsgymnasiums wird im Folgenden eine kurze Unterrichtseinheit vorgestellt, die zugleich die Praxiserfahrungen aus zwei Grundkursen und einem Zusatzkurs im Abschlussjahrgang (Q2, Jgst. 12) sowie einem Theaterkurs (Q1, Jgst. 11) reflektierend einbezieht. Sie bezieht sich demnach auf das Kriegerdenkmal so, wie es im Treppenhaus der Schule bis zum Herbst 2022 präsentiert wurde, bevor

durch verdeckten Seiten – dazu zählen auch die »uns zur Mahnung« aufrufende erste Seite und der Holzschnitt – für ein potenzielles öffentliches Gedenken in der Schule buchstäblich aus dem Blickfeld geraten. Im Unterrichtsvorhaben zum Zweiten Weltkrieg wurden nach den Prinzipien der Multiperspektivität und Personifizierung⁴⁸ mit Rainer Stahel und Eberhard Welck zwei repräsentative und von der lokalgeschichtlichen Forschung bereits aufgearbeitete ehemalige Schüler und Wehrmachtmitglieder ausgewählt, ihre Biografien im Rahmen eines Partnerpuzzles verglichen und unter der Leitfrage »Opfer oder Täter«⁴⁹ beurteilt.

temporäre und dauerhafte Lösungen umgesetzt wurden (s. S. 31–34). Das Lernziel⁵⁰ für die (aus einer Doppel- und einer Einzelstunde bestehende) Unterrichtseinheit lautet für alle diese Lerngruppen:

„Die Schülerinnen und Schüler interpretieren das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld, indem sie es auf Basis einer selbst entwickelten Problemfrage analysieren, seine zeitgenössische Identitätsstiftung vor dem jeweiligen historischen Kontext erläutern, beurteilen und aus heutiger Sicht bewerten, um abschließend handlungsorientiert Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal an der eigenen Schule zu entwickeln.

Während sich bzgl. der Ergebnisse der Unterrichtseinheit für die ersten beiden Lerngruppen allein auf das Tafelbild und die Erinnerung, für den Literaturkurs lediglich auf diese zurückgreifen lässt, liegen für den Grundkurs des Jahres 2022 Mitschriften und Lernprodukte der zehn Schülerinnen und Schüler vor, die eine verbesserte Evaluation ermöglichen und im vorliegenden Kapitel vorrangig aufgegriffen werden.⁵¹ Die exemplarische Aufarbeitung der vorliegenden Unterrichtseinheit verfolgt dabei eine doppelte Zielsetzung: Zum einen soll Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen ein praxiserprobter Stundenverlaufsplan zur Interpretation eines eigenen (Krieger-)Denkmals an die Hand gegeben werden, während Fußnoten auf mögliche methodische Alternativen und ergänzend auf Perspektiven zur Weiterentwicklung verweisen. Zum anderen kann die hier dargelegte und praktisch erprobte Lerneinheit darüber hinaus als Grundlage für eine vertiefende fachdidaktische Auseinandersetzung mit schuleigenen Denkmälern unter besonderer Berücksichtigung des Rezeptionsprozesses durch die Lernenden betrachtet werden. Zu diesem Zwecke folgt dieses Kapitel den Unterrichtsphasen und reflektiert jeweils zugehörige Schülerergebnisse.

Mit Blick auf das Lernziel der Unterrichtseinheit lassen sich verschiedene Kompetenzen fördern. Im Folgenden geschieht dies am Beispiel des in Nordrhein-Westfalen maßgeblichen Kompetenzmodells, das übergeordnete Sach- (SK), Methoden- (MK), Urteils- (UK) und Handlungskompetenzen (HK) zugrunde legt und darunter die Sach- (KSK) und Urteilskompetenzen (KUK) noch für die einzelnen Inhaltsfelder des Kernlehrplans konkretisiert.⁵² In der vorliegenden Unterrichtseinheit (**Anlage 1**) identifizieren die Lernenden in der Einstiegsphase (s. S. 14f.) das Kriegerdenkmal als Monument (SK4) und beschreiben es (SK5), entwickeln eine Problemfrage (SK6) und werfen heuristische Fragen zu ihrer Beantwortung auf (MK1). Die Erarbeitungsphase (s. S. 15f.) fördert im sozialkooperativen Lernen des Partnerpuzzles die Methodenkompetenz zur Analyse von Denkmälern (MK7) und vertieft die konkretisierte Sachkompetenz zur Aufarbeitung des Nationalsozialismus (KSK). Im Rahmen einer Perspektivenübernahme und kriteriengeleiteten Sachurteilsbildung (UK4) (s. S. 16–20) wird die konkretisierte Urteilskompetenz in Bezug auf die exemplarische Beurteilung der Praxis westdeutscher Erinnerungskultur weiterentwickelt (KUK). Die Werturteilsbildung (s. S. 20–24) unterzieht diese traditionale und exemplarische Sinnbildung (SK5) mit Blick auf die gegenwärtige Perspektive einer kritischen Dekonstruktion (UK6), wodurch das Kriegerdenkmal unter Offenlegung eigener Bewertungskriterien eine Neubewertung erfährt (UK7–8). In der anschließenden längerfristigen Anfertigung eines Lernprodukts (s. S. 24–31) nehmen die Lernenden zwecks Vertiefung der Sach- (SK 4–5, KSK), Methoden- (MK7) und Werturteilskompetenz (UK6–8, KSK) sowie Förderung der Handlungskompetenz und

Demokratieerziehung »ggf. in kritischer Distanz, an ausgewählten Formen der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur mit eigenen Beiträgen teil (HK5) [...]. [Sie] präsentieren eigene historische Narrationen und vertreten begründet Positionen zu einzelnen historischen Streitfragen (HK6)«⁵³, die in der abschließenden Einzelstunde und in handlungsorientierten Projekten wie Theateraufführungen weiter vertieft werden können (s. S. 31–34).

Einstiegsphase: Fokus Sach- bzw. Fragekompetenz

In der Einstiegsphase der einleitenden Doppelstunde nutzen die Schülerinnen und Schüler ihre Sachkompetenz der Erläuterung relevanter historischer Personen und Strukturen, Prozesse und Ereignisse vor dem historischen Kontext (SK4) zwecks Entwicklung einer Fragehaltung bzw. der Fragekompetenz (SK6).⁵⁴ Das auf Grund seiner Höhe von fast vier Metern sinnlich und dreidimensional wahrnehmbare sowie durchaus eindrucksvolle Denkmal identifizieren die Lernenden sogleich als Monument (SK5). Darüber hinaus besitzt es in seiner physischen Präsenz und Ästhetik eine spezifische »Aura«, welche die Gefühle der Betrachtenden anzusprechen vermag. Es sollte möglichst vor Ort in Augenschein genommen werden, um den für diese Unterrichtseinheit essentiellen Aufforderungscharakter des Objektes nicht zu schwächen.⁵⁵ Aus motivationalen Gründen beginnt die Unterrichtsstunde also direkt vor dem Denkmal. Die Unterrichtserfahrungen bestätigen die Wahl des Lernortes, da sich in den Einstiegsphasen stets mindestens 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler beteiligten.⁵⁶

Im Unterrichtsgespräch beschreiben die Schülerinnen und Schüler zunächst das Denkmal. Oft beginnen sie mit der auf Augenhöhe befindlichen »Ehrentafel« und gehen anschließend zum Relief über, bevor sie an die »Ehrenbücher« herantreten und sich zu ihnen herunterbeugen. Sie verneigen sich damit als Vertreter der Nachlebenden unbewusst vor der provokant aufgeschlagenen Seite des kontroversen Militärs Rainer Stahel (s. S. 12, **Abb. 3**). Dies mobilisiert zunächst Vorkenntnisse zum Zweiten Weltkrieg, zum Vernichtungskrieg und zur Legende der »sauberen Wehrmacht« und erzeugt eine kognitive Dissonanz zu den Friedensvorstellungen der anwesenden Schülerinnen und Schüler. Der Verweis auf den Vers aus Lersch's Gedicht dient schließlich zur Herleitung des Themas der Unterrichtseinheit mit einer entsprechenden Problemfrage (SK6),⁵⁷ wobei oft das Zitat in die Themenformulierungen aufgenommen wird, am 5. Februar 2019 etwa »Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen?« Die Erinnerung an die Gefallenen im Kriegerdenkmal des Ratsgymnasiums Bielefeld«. Die Problemfrage dient der Wiederholung, Festigung und Vertiefung ausgewählter Inhalte⁵⁸ der Unterrichtsvorhaben zum Ersten und Zweiten Weltkrieg und schließt unmittelbar an die in der Vorstunde thematisierte »Vergangenheitspolitik« der 1950er-Jahre an.

Die eigenen Unterrichtserfahrungen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler – aufgrund des Schulbezugs weitaus nachdenklicher als sonst vor anderen Denkmälern etwa in Berlin – vor dem Kriegerdenkmal stehen und fragen, welche Absichten die Denkmalsetzer besaßen und wie es aus zeitgenössischer Sicht bewertet wurde. Insbesondere die Bewertung aus heutiger Sicht und speziell die Frage, ob das Denkmal auch heute noch – 79 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges – eine angemessene (schulische) Form der Erinnerung darstellt, sind für die Schülerinnen und Schüler entscheidende Aspekte einer ersten Auseinandersetzung. So wurde beispielsweise in der Themenformulierung der Doppel-

stunde am 11. Februar 2022 das Zitat um den Zusatz »Die Erinnerung im Kriegerdenkmal aus zeitgenössischer und heutiger Sicht« ergänzt.

Je nach Leistungsstärke der Lerngruppe stellen sich anschließend im Rahmen der Heuristik ergänzende Fragen zum methodischen Vorgehen, etwa zu den Kriterien, die bei einer Analyse und Interpretation eines Kriegerdenkmals zugrunde zu legen sind (MK1). Die Heuristik lässt sich erleichtern, wenn man auf die Auseinandersetzung mit anderen Denkmälern rekurrieren kann, was im Rahmen der Thematisierung der deutschen Nationalstaatsentwicklung beispielsweise auf das Detmolder Hermannsdenkmal erfolgt ist (SK4). Falls eine solche Thematisierung länger als ein Jahr zurückliegt, ist oftmals der Verweis auf besser bekannte Methoden wie die Interpretation von Textquellen, Karikaturen und historischer Darstellungen ergiebiger. Lernende, die mit der Heuristik, dem Aufgabenschema der Zentralabituraufgaben sowie mit Karl-Ernst Jeismanns Einteilung des Geschichtsbewusstseins⁵⁹ vertraut sind, wissen, dass sie, um vom Unwissen zu Erkenntnissen zu gelangen, das Denkmal zunächst analysieren und kontextualisieren müssen, bevor sie es beurteilen und abschließend bewerten können.

Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Kriegerdenkmal entlang der bekannten Ziele und Methoden⁶⁰ wechselt die Lerngruppe anschließend in den Unterrichtsraum.

Erarbeitungsphase: Fokus Sach- und Methodenkompetenz

Aufbauend auf der im Einstieg geschulten Frage- und heuristischen Kompetenz (SK6, MK1) fördert die nun dargelegte Analyse des Denkmals sowohl die konkretisierte Sachkompetenz der Aufarbeitung des Nationalsozialismus als auch die Methodenkompetenz in Bezug auf die Denkmalinterpretation (MK7). Ein Farbdruck des Arbeitsblattes sowie kurze Anmerkungen zu Bestandteilen und Symbolen helfen bei der Erreichung dieser Ziele in den Anforderungsbereichen I–II⁶¹ (**Anlage 2**).

Die Erarbeitungsphase im Kursraum erfolgt binnendifferenziert im sozialkooperativen Lernen des Partnerpuzzles.⁶² Hier kann sich die Lehrkraft entsprechend zurückziehen, beraten, bei etwaigen Schwierigkeiten und Verständnisproblemen helfen sowie notfalls Fehler korrigieren. Während gemäß Lerntempodifferenzierung der vergleichsweise schneller arbeitende Teil des Kurses das umfangreichere Denkmal von 1921 analysiert, widmet sich der langsamere den »Ehrenbüchern« von 1958.⁶³ Nach einer individuellen Aneignung (*Think*) tauschen sich die Schülerinnen und Schüler gemäß Helferprinzip in Partnerarbeit aus (*Pair*), nehmen Korrekturen und Ergänzungen vor und notieren ihre zentralen Ergebnisse auf der Analysegrundlage, die entweder durch die Lehrkraft vorgegeben oder mit leistungsstarken Gruppen im Rahmen der Heuristik selbst entwickelt wurde. Hierfür sollte genügend Zeit eingeplant werden.

Trotz der ersten Differenzierung nach Lerntempo benötigen die Partnerteams bzw. Kleingruppen evtl. aufgrund einzelner inhaltlicher Schwierigkeiten und ihrer Leistungsheterogenität unterschiedlich lange zur Bearbeitung der Aufgabe. Dies lässt eine weitere Binnendifferenzierung nach Lerntempo, Interesse, Materialien und Aufgaben geboten erscheinen. So können leistungsschwächere Lernende in der *Think*-Phase auf die Tippkarte 1 zurückgreifen.⁶⁴ In der *Pair*-Phase erhalten die schnelleren Partnerteams zwecks inhaltlicher Vertiefung jeweils ein weiteres Arbeitsblatt mit denjenigen Nah- und Detailaufnahmen des Denkmals,

die erfahrungsgemäß bei der Analyse oft übersehen werden, notieren weitere Inhalte auf der Analysegrundlage und korrigieren etwaige Fehler.

Im Abschlussjahrgang bearbeiten Lernende methodisch angeleitete und in Partnerarbeit verglichene Analysen oft sehr ausführlich und im Anforderungsbereich I auch überwiegend fehlerfrei. Danach sind kognitiver Ertrag sowie Schülerbeteiligung und Motivation bei einer Besprechung im Plenum meist gering. Daher bietet sich gerade bei leistungsstarken Lerngruppen eine Verlagerung der Ergebnissicherung und wechselseitigen Präsentation der Analysen (MK7) in neue leistungsheterogene Teams des Partnerpuzzles an (*Share*). In dieser dezentralen Sicherungsphase können alle Schülerinnen und Schüler in aufgabenidentischen Partnerteams bzw. Vierergruppen Rückmeldung und Tipps sowie Ergänzungen und Korrekturen vornehmen. Dies lässt gemeinhin ein vertrauensvolleres Sozialverhalten und einen höheren kognitiven Ertrag mit einem gleichermaßen hohen Anteil echter Lernzeit für alle erwarten. Hierdurch kann das im nordrhein-westfälischen Schulgesetz eingeforderte Recht auf individuelle Förderung gesichert werden.⁶⁵

Während vereinzelte inhaltliche Auslassungen bereits mit dem Helferprinzip der *Pair*-Phase aufgefangen werden, bietet sich in der *Share*-Phase eine zusätzliche Optimierung durch ein weiteres Arbeitsblatt mit Richtig-Falsch-Aufgaben zu denjenigen Kriterien der formalen Analyse an, die durch die Lernenden oftmals vernachlässigt werden: Neben Anlass und Intention der Denkmalsetzung betrifft dies auch Angaben zu den Auftraggebern. Die Ergebnisse werden gemeinsam kontrolliert, korrigiert und ausdifferenziert. Der Nutzen dieser neuen Materialien und Aufgaben in der *Pair*- und *Share*-Phase liegt darin, die Schülerinnen und Schüler aktiv zur Entdeckung neuer Details und zur Verarbeitung ergänzender Informationen aufzufordern. Neben der Ergebnissicherung und Vorbereitung der Urteilsbildung werden damit auch Fähigkeiten zur Selbstregulierung und -bewertung gestärkt, indem z.T. falsche Aussagen begründet korrigiert werden. Die Aufgaben besitzen eine geringe Komplexität und richten sich auf spezifische, klar artikulierte Ziele. Dadurch steigern sich angesichts einer Binnendifferenzierungsphase von wenigen Minuten Effektivität wie Umsetzbarkeit.⁶⁶

Nachdem die Teams ihre Aufgaben ungefähr zeitgleich fertiggestellt haben, leitet die Stunde zur nächsten Phase über.

Perspektivenübernahme: Fokus Sachkompetenz

Nun deuten die Lernenden in ihren Kleingruppen aus der *Share*-Phase das Kriegerdenkmal im Rahmen der historischen Perspektivenübernahme. Unter Einbezug breiten historischen Kontextwissens erkennen sie, »dass historische Zeugnisse durch den Standpunkt, den Blickwinkel und die Interessen desjenigen geprägt sind, von dem sie stammen«⁶⁷ (SK4). Dafür werden inhaltlich die Entstehungsphasen des Denkmals von 1921 und 1958 fokussiert. Bei geeigneter technischer Ausstattung der Lernumgebung und Lerngruppe bietet sich eine dezentrale Ergebnissicherung auf einer digitalen Bewertungsgrundlage an, in deren Mitte das Denkmal abgedruckt ist und auf der die Schülerinnen und Schüler an ihren Tablets die zeitgenössischen Deutungen (in schwarzer bzw. blauer digitaler Schrift) notieren können. Im ersten Schritt werden die Ergebnisse zum Kriegerdenkmal von 1921 mit Pfeilen zu den Bestandteilen des Kriegerdenkmals auf der linken Seite gesammelt, im zweiten Schritt zeitgenössische Deutungen der »Ehrenbücher« von 1958 rechts davon notiert. Eine neue Tippkarte 2 dient dazu, auch

schwierige Symbole richtig zu deuten. Während die Arbeit in Kleingruppen die hohe Schülerbeteiligung sichert, dient die Perspektivenübernahme den Lernenden zur inhaltlichen Orientierung in Vorbereitung auf die sich anschließende Sach- und Werturteilsbildung.

Indem anschließend einzelne Gruppen ihre Deutungen im Plenum vortragen und ihre Bewertungsgrundlagen projizieren, werden die Schülerergebnisse im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch gebündelt, gesichert und ggf. ergänzt.⁶⁸ Dabei lassen sich am interaktiven Whiteboard (IWB) bzw. an einem Tablet Details des Denkmals unter die Lupe nehmen und weitere Deutungen direkt an den zugehörigen Stellen des Denkmals notieren.

Sollten einzelne Kleingruppen trotz der oben genannten binnendifferenzierenden Maßnahmen bereits zügig ihre Ergebnisse in der *Share*-Phase kontrollieren und Deutungen in der Perspektivenübernahme vornehmen – was zumal in sehr leistungsheterogenen Kursen mit qualitativ starken Lernenden vor allem bei Quellenanalysen und -deutungen gewiss vorkommen kann –, sind sie unterschiedlich schnell fertig. Deshalb ist der Einsatz optionalen Zusatzmaterials zur Forderung und weiteren inhaltlichen Ausschärfung sinnvoll. Drei Zitate zur traditionellen und exemplarischen Sinnbildung aus der ersten und zweiten Nachkriegszeit vertiefen die Perspektivenübernahme und bereiten die Sachurteilsbildung vor. Anhand derer erkennen die Lernenden, dass in der Zwischenkriegszeit die nationalistisch-militaristische Symbolik des Kriegerdenkmals in der damaligen Lehrerschaft und unter den Ehemaligen auf große Zustimmung stieß.⁶⁹ Dies verdeutlicht das Beispiel von Prof. Dr. Rudolf Schrader, der von 1893–1929 Lehrer am Bielefelder Gymnasium war und seinerzeit auch dem örtlichen historischen Verein vorstand. Je nach Dauer der vorherigen Erarbeitungsphase und Motivation erhalten die Lernenden einen kurzen Auszug aus seiner Rede zur Denkmalseinweihung 1921. Dies ist entweder als Wahlaufgabe in den Kleingruppen der *Share*-Phase (s. S. 16) oder als Impuls im Unterrichtsgespräch geeignet:

„Und als Deutschland seine Jugend brauchte, sein edelstes Blut, da sprangen sie auf, leuchtenden Auges, und vertauschten die Schülermütze mit dem Stahlhelm. [...] Stolz auf unser Volk, das solche Helden hervorbrachte, auf unsere Heimatstadt, auf unsere Schule, die solche Kämpfer zum Heere sandte, die freudig dem Tode entgegengingen.“⁷⁰

Ähnliche – heute zumindest irritierende – Sinnbildungen lassen sich in der zweiten Nachkriegszeit anhand von Zitaten aus den Jahren 1954 und 1958 rekonstruieren und unterrichtlich in die *Share*-Phase bzw. das Unterrichtsgespräch integrieren. Parallel zum NATO-Beitritt und zur Remilitarisierung der Bundesrepublik, die von Absolventen des heutigen Ratsgymnasiums mitgestaltet wurde (s. S. 7, und Anm. 22), machte sich der schulische Ehemaligenverein seit 1954 an die Entwicklung der beiden »Ehrenbücher«. Schüler der Zwischenkriegsgeneration wie Paul Uthoff, der 1929, also noch zur Lehrzeit Schraders, sein Abitur abgelegt, den Zweiten Weltkrieg als Soldat erlebt hatte und in den 1950er-Jahren Vorsitzender des Ehemaligenvereins der Schule war, fühlten sich offenbar verpflichtet, für ihre 310 gefallenen Kameraden den in seinen Worten »Sinn ihres Opfertodes richtig zu deuten«:

„Jene aber, unsere gefallenen Lehrer und Mitschüler, haben ein wahrhaft heroisches Opfer gebracht. [...] Heute dürfen und wollen wir uns nicht der Ver-

pflichtung entziehen, den Sinn ihres Opfertodes richtig zu deuten. Es kann und darf niemals eine Schande sein, sein Land, sein Volk und seinen heimatischen Herd und seine Freiheit zu schützen. Und aus dieser Erkenntnis heraus sind unsere Helden, die wir frei von jeder persönlichen Schuld wissen und die nichts anderes getan, als unter dem Zwange der Verhältnisse ihre Pflicht erfüllt haben, für uns jetzt und in aller Zukunft auf dem Felde der Ehre gefallen!

Sie leben in uns fort als Kämpfer echten Mannesmut, als Streiter deutscher Art!

Sie starben nicht für Parteidoktrin, sie fielen für ihr deutsches Vaterland!⁷¹

Diese mangelnde Selbstkritik der NS-Aufarbeitung, wonach die Wehrmachtssoldaten lediglich »ihre Pflicht erfüllt«, »ein wahrhaft heroisches Opfer gebracht« und »frei von jeder persönlichen Schuld [...] für ihr deutsches Vaterland« gefallen seien, bettet sich idealtypisch in die Erinnerungskultur der frühen Bundesrepublik ein. Im Zuge der Legende der »sauberen Wehrmacht« und der Forderungen, einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit zu ziehen, wurden ehemalige Nationalsozialisten in den neuen Staat integriert und begangene Verbrechen tabuisiert. In ähnlicher Weise entbehrten die »Ehrenbücher« nicht nur eines Gedenkens an gefallene jüdische Mitglieder der Schulgemeinschaft; jüdische Opfer von Krieg und Völkermord wurden generell in keiner einzigen Rede im Rahmen der Toten-Gedenkfeier des lokalen Jubiläums-Jahres 1958 – dem 400. Geburtstag des Gymnasiums – erwähnt. Hier zeigt sich exemplarisch der wichtige »Entlastungsmechanismus« der westdeutschen Erinnerung der 1950er-Jahre, der von einer simplifizierenden »Trennung von Regime und Volk [ausging]. Die Täter, das war das Regime; das Volk, das waren die Opfer«⁷². Fast schon folgerichtig stellte Uthoff in seiner Rede zur Gedenkfeier für die Kriegstoten am 26. Juli 1958, in deren Rahmen die »Ehrenbücher« übergeben wurden, die »Opferbereitschaft« und das »Heldentum« der gefallenen Soldaten heraus. Der Redner insistierte dabei auf der unpolitischen Pflichterfüllung seiner ehemaligen Kameraden:

„Und so lassen Sie uns unserer Gefallenen in Ehrfurcht und Dankbarkeit *gedenken*, indem wir ihre Opfer *würdigen*. *Ehren* wir ihre Opferbereitschaft durch die Erkenntnis der Verpflichtung, die uns ihr Heldentum auferlegt.⁷³

Aus meinen bisherigen Unterrichtserfahrungen meine ich folgende Gemeinsamkeiten in der Perspektivenübernahme durch die Schülerinnen und Schüler zu erkennen: Im Kriegerdenkmal von 1921 kann die Symbolik der Aufnahme in den Kriegerhimmel allein anhand der Anmerkungen und der Tippkarte 2 gedeutet werden, weil im Gegensatz zu den 1920er-Jahren die nordische Mythologie nicht mehr zum Wissenskanon der Schülerinnen und Schüler zählt. Auch die aus fachwissenschaftlicher Sicht eindeutige Symbolik des gebrochenen Schwertes ist oft allein durch Einhilfen der Lehrkraft generierbar. Hier scheint die Symbolik des mittelalterlichen Rittertums zu weit entfernt vom Kriegsverständnis der Jugendlichen und den aktuellen Themen des Geschichtsunterrichts.

Besser gelingt den Lernenden der selbst hergestellte Bezug des Kriegerdenkmals zu Ideen wie Militarismus und Nationalismus. Dies erklärt sich aus der hohen Bedeutung beider Ideen in der vorausgegangenen Thematisierung der deut-

schen Geschichte seit den napoleonischen Kriegen. Insbesondere anhand der jeweiligen Textstellen aus Schraders und Uthoffs Reden lassen sich Topoi wie Stolz und Ehre, Heldentum und Opferbereitschaft herleiten. Die intendierte Botschaft des Kriegerdenkmals von 1921 für die Zeitgenossen und Nachlebenden wird schließlich von den Schülerinnen und Schülern erkannt, wenn auch verschieden bezeichnet: Es ist »der gefallene Soldat« bzw. die »Erinnerung an die sich aufopfernden Soldaten als Vorbild für den nächsten Krieg« oder der »Aufruf an nachfolgende Generationen, den Gefallenen zu gedenken«⁷⁴. Exemplarisch formuliert ein Lernender:

»Man war damals stolz auf die Opferbereitschaft der Männer, die in den Krieg zogen. Da dieser Nationalismus tief in den Köpfen der Zeitgenossen verankert war, war die Intention derer, die es in Auftrag gaben[,] neben dem Gedenken auch der Aufruf an nachfolgende Generationen, eben uns Schüler:innen des Ratsgymnasiums, diesen Werten (Opferbereitschaft, Nationalstolz...) nachzueifern.«⁷⁵

Im Gegensatz zur Perspektivenübernahme zum Kriegerdenkmal von 1921 ist eine Interpretation der »Ehrenbücher« von 1958 im Unterrichtsgespräch schwieriger zu antizipieren. Dies hat mehrere Gründe: Erstens können die beiden 310 Seiten starken Memorabilien im Gegensatz zu Relief und Gedenktafel nur ausschnitthaft zugänglich gemacht werden. Zweitens knüpft die Unterrichtseinheit direkt an den unmittelbar zuvor thematisierten Zweiten Weltkrieg an. Dadurch aber greifen die Schülerinnen und Schüler drittens unterschiedlich stark auf einzelne Unterrichtsthemen zurück, was wiederum Einfluss auf die Progression des Unterrichtsgesprächs hat.⁷⁶

Auffällig ist, dass die Chronologie des Zweiten Weltkrieges für die Deutung des Kriegerdenkmals im Unterrichtsgespräch kaum eine Rolle gespielt hat. Bedeutende Schlachten wurden von den Lernenden ebenso wenig wie die Themen Kriegswirtschaft, Widerstand und Bombenkrieg mit dem Kriegerdenkmal in Verbindung gebracht. Demgegenüber kommen die deutschen Planungen zum Vernichtungskrieg und die Kriegsverbrechen (mit gelegentlichen Verweisen auf den Holocaust) oft zur Sprache. Für alle Lerngruppen ist hingegen die Dominanz der Personifizierung auf Stahel und Welck im Unterrichtsgespräch (s. auch S. 20–24) wie im Lernprodukt (s. S. 24–31) auffällig. So konzentriert sich die Diskussion zuweilen ganz auf den hochrangigen Militär Stahel als Verkörperung von »Führertreue« und »Pflichtbewusstsein«⁷⁷ oder auf den Vergleich zwischen Stahel und Opfer bzw. »Mitläufer« Welck. Dies verdeutlicht, gerade bei hoch emotionalen Themen wie dem Soldatentod in der Auseinandersetzung mit schuleigenen Quellen, die geringe Relevanz einer politisch-militärischen Ereignisgeschichte sowie im Umkehrschluss die hohe Bedeutung der fachdidaktischen Prinzipien von Multiperspektivität und Personifizierung.

Sachurteilsbildung: Fokus Sachurteilskompetenz

Das Sachurteil zur schulspezifischen Erinnerungskultur der ersten und zweiten Nachkriegszeit (KUK) soll Franziska Conrad folgend der höchsten Stufe des Sachurteils, einer reflektierten, multikausal begründeten Synthese entsprechen⁷⁸ (UK4). Das Unterrichtsgespräch wechselt von der Sicherung des erworbenen

Wissens (s. S. 16f.) zum Aufbau der Urteilskompetenz im Anforderungsbereich III.

Die Unterrichtserfahrungen belegen, dass die Lernenden im Anschluss an die Perspektivenübernahme die Ideen von Nationalismus und Militarismus ebenso konsequent in ihre Beurteilung der zeitgenössischen Identitätsstiftung einbinden wie das zeitgenössische Ideal der (soldatischen) Opferbereitschaft.⁷⁹ Beim Sachurteil des Grundkurses aus dem Jahr 2022 waren den Schülerinnen und Schülern beispielsweise folgende Aspekte wichtig: »Sinnstiftung in beiden Nachkriegszeiten: positive, zeitgenössische Ideale (z.B. Nationalismus, Militarismus) und Werte (Opferbereitschaft) bestärkende Deutung«⁸⁰. Sind die Lernenden wie im Zusatzkurs des Jahres 2020 stärker emotional betroffen, finden Gefühlsvokabeln wie »Stolz«, »Ehre« und »Schuld« eine häufigere Verwendung in den Wortbeiträgen. Insgesamt gelangen die Lernenden zu vielfältig begründeten und reflektierten Syntheseleistungen hinsichtlich dieser Ideen und Werte. Dies zeigt die folgende Schüleräußerung:

»[Danach] muss man aus zeitgenössischer Perspektive festhalten, dass das Kriegerdenkmal als auch die Ehrenbücher [...] die damaligen Ideale positiv bestärken. [...] Beide Widmungen wurden in den jeweiligen Nachkriegszeiten unter den Idealen des Nationalismus und des Militarismus erschaffen und sind den damaligen Wertmaßstäben angepasst.«⁸¹

Während den Lernenden also die Auseinandersetzung mit Gemütsstimmungen (Trauer), Werten (Opferbereitschaft) und Ideen (Nationalismus und Militarismus) recht leicht fällt, scheinen demgegenüber fachwissenschaftliche Konzepte bzw. Phänomene der Erinnerungskultur – etwa die Legende der »sauberen Wehrmacht« – trotz ausgiebiger vorheriger Thematisierung für viele Schülerinnen und Schüler kognitiv vielfach zu komplex oder persönlich zu unbedeutsam zu sein, um sie in die eigene Urteilsbildung einzubeziehen. Der Zusatzkurs aus dem Jahr 2020 macht hier eine Ausnahme in ihrem Sachurteil am IWB/Tablet: »zeitgenössische Sinnstiftung: Stolz/Ehre für Opfertode (frei von Schuld für das Vaterland gefallen, nur Befehlen gehorcht) → »saubere Wehrmacht« → kollektive Identität der Schule«⁸². Eine vertiefende Praxisforschung zum schulischen Begriffslernen im Spannungsfeld von Umgangssprache und fachwissenschaftlicher Terminologie wäre darauf aufbauend ein lohnendes Forschungsprojekt.

Werturteilsbildung: Fokus Werturteilskompetenz

Bei den Jugendlichen im Alter von 17 bis 18 Jahren, die laut Lawrence Kohlberg zunehmend autonom über das Hier und Jetzt hinausdenken, sollte die anschließende Werturteilsbildung zunehmend reflektiert und kriteriengeleitet erfolgen (UK6 und UK8). Im Anschluss an die Graduierungsraster zur Perspektivenübernahme und Sachurteilsbildung entwirft Conrad dazu eine Skala, um Werturteile qualitativ zu unterscheiden. Auf der fünften und höchsten Stufe, dem reflektierten Werturteil, erfolgt die Bewertung »aufgrund von Reflexion eigener Bewertungsmaßstäbe, in Auseinandersetzung mit anderen Wertmaßstäben und aufgrund differenzierter Einsicht in den Unterschied zwischen vergangenen und gegenwärtig gültigen Werten und deren historischen Grundlagen«⁸³ (UK6–7). Dafür ist es nötig, den eigenen Standpunkt zu überdenken und begründen zu kön-

nen, dass die eigenen Werturteile mit denen vorheriger Schülergenerationen nicht deckungsgleich sein müssen.

Dass Kriegerdenkmäler vor allem Spiegel ihrer Entstehungszeit sind und durch aktive Auseinandersetzung mit ihnen die Werturteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler besonders gefördert werden kann,⁸⁴ ist im Artikel an verschiedenen Stellen deutlich worden. Markus Bernhardt fordert daher diesbezüglich:

»Historische Gedenkorte und andere Repräsentationen der Erinnerungskultur können ihr Potenzial für historisch-politische Bildung nur dann entfalten, wenn der funktionale Gedenk- und Erinnerungsakt überschritten wird und die Repräsentationen selbst zum Gegenstand der Reflexion werden.«⁸⁵

In diesem weitreichenden Sinne soll ein reflektiertes Werturteil (UK7) formuliert werden, das die hinter dem Kriegerdenkmal stehenden und in Perspektivenübernahme und Sachurteilsbildung (KSK/ UK4) rekonstruierten Deutungen so aufgreift, wie sie auf der Bewertungsgrundlage der Schülerinnen und Schülern (in schwarzer bzw. blauer Schrift) gesichert wurden. Wichtig ist dabei, im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Interpretationen aufzufordern. Diese sollen im Rahmen einer ergebnisoffenen Diskussion weder vorschnell zurückgewiesen noch bloß affirmativ bestätigt werden, weil sich allein durch didaktisch-methodische Offenheit eine Pluralität in der Urteilsbildung realisieren lässt.⁸⁶ Eine optionale kurze vorgeschaltete Murmelfase, in der sich die Lernenden mit Ihren Sitznachbarinnen und -nachbarn zwanglos inhaltlich austauschen können, schafft dabei zusätzliche Sicherheit für das anschließende offene Unterrichtsgespräch,⁸⁷ zu dessen Eröffnung sich auch eine Redekette anbietet.

Während die aus heutiger Sicht problematischen Identitätsstiftungen der Denkmalsetzungen von 1921 und 1958 und des gemeinsamen Sachurteils rot unterkringelt und mit einem Fragezeichen versehen werden, lassen sich die noch immer geteilten Wertungen grün unterstreichen. Diese in der Hypothesenbildung und -überprüfung durchaus übliche, bei einer Werturteilsbildung im Geschichtsunterricht indessen ungewohnte Methode der Dekonstruktion stellt zeitgenössische Bewertungen infrage und veranschaulicht deren historische Gebundenheit. Zeitgenössische Identitätsstiftungen wie das Kriegerdenkmal sowie traditionale und exemplarische Sinnbildungen wie die Reden von Schrader oder Uthoff hängen immer vom Standort und der Perspektive ab (UK8), hier konkret von der »Ambivalenz und Widersprüchlichkeit«⁸⁸ im Umgang mit den Weltkriegen. Mithilfe der Dekonstruktion dieser zeittypischen Deutungen können die Lernenden unter dem Blickwinkel fachdidaktischer Prinzipien wie Alteritätserfahrung und Multiperspektivität (Pluralität) ihre konkretisierte Urteilskompetenz fördern und erfahren dergestalt in der Berücksichtigung vielfältiger Zeitebenen Historizität.⁸⁹ In diesem Fall betrifft dies die Geschichtlichkeit historischen Erinnerns am Beispiel der Weimarer und der bundesdeutschen Erinnerungskultur der 1950er-Jahre sowie der eigenen Gegenwart. Damit wird die von Reinhart Koselleck eingangs aufgeworfene Problematik von Kriegerdenkmälern als »Identitätsstiftung der Überlebenden« akzentuiert, bei der jede Generation zu unterschiedlichen Deutungen gelangt (HK5–6). Die Lernenden verstehen, dass es eine Geschichte »an sich« nicht gibt, dass Geschichte »nicht naturhaft verfügbar oder objektiv gegeben, sondern das Ergebnis eines Rekonstruktionsvorganges [ist], den jede Gegenwart für sich neu in Gang setzt«⁹⁰.

Die Unterrichtserfahrungen der drei Lerngruppen belegen einige Gemeinsamkeiten in den Werturteilen der Schülerinnen und Schüler. Beispielsweise haben die Lernenden im Grundkurs 2019 von den zeitgenössischen Sinnbildungen beider Nachkriegszeiten aus der Perspektivenübernahme allein Tatsachenbeschreibungen (z.B. »Der gefallene Soldat« oder »Schüler«) bzw. Gemütsstimmung (z.B. »Trauer«) oder Handlungen (z.B. »Gedenken«) aus ihrer Sicht bestätigt und entsprechend auf ihrer Bewertungsgrundlage bzw. am IWB/Tablet grün unterstrichen.

Vielleicht überraschend ist indessen das gelegentliche Schüler-Verständnis für die (damaligen) Werte Pflichterfüllung und Opferbereitschaft sowie die Idee des Nationalismus, die als nicht grundsätzlich verwerflich betrachtet werden – allerdings ohne dies dezidiert zu begründen. Bei zwei Lernenden heißt es etwa:

„Gleichzeitig versteh[e] ich meinerseits das Argument, dass es trotzdem Gefallene sind, die im Dienst für ihr Vaterland gestorben sind, ob sie es nun wollten oder auch nicht. Denn ein gewisser Stolz für die Opferbereitschaft der Soldaten für das Vaterland, der in dem Aufruf an nachfolgende Generationen, den Gefallenen nachzueifern endet, sollte vorhanden sein und darf auch hervorgerufen werden.⁹¹

„Zu den zeitgenössischen Idealen lässt sich sagen, dass ein gesundes Maß an z.B. Nationalismus und Opferbereitschaft (nicht in Form von gewalttätigen Ausschreitungen) sich positiv auswerten kann, jedoch nicht im glorifizierenden Stil.⁹²

Von Seiten der Lernenden wird bei der Begründung zuweilen zwischen dem Ersten Weltkrieg (mit einer Akzentuierung des dortigen Reichs- bzw. Radikalnationalismus und des Militarismus in der Reichswehr) auf der einen Seite sowie dem nationalsozialistischen Ultranationalismus (mit den Verbrechen der Wehrmacht im Vernichtungskrieg) auf der anderen Seite unterschieden. Allein bezüglich Letzterem sei ein »versteckter Stolz und Dank für ehrenvolle Taten« der Wehrmacht, wie es bei Uthoffs Zitaten erkennbar ist (s. S. 17f.), gänzlich fehl am Platze.⁹³ Inwieweit nun die Affirmation solcher Werte durch einige Lernende – wie man sie bei einer Thematisierung gerade des Zweiten Weltkrieges nicht erwartet – aus der Auseinandersetzung mit den Toten aus der *eigenen* Schülerschaft resultiert, bleibt anhand von Fallstudien an anderen Schulen zu überprüfen.

Von diesen Ausnahmen abgesehen grenzt sich die überwiegende Mehrheit aller drei Lerngruppen entschieden von Ideen wie Nationalismus und Militarismus ab. Dies betrifft insbesondere die auf der »Ehrentafel« von 1921 ausgedrückte Nach-eiferung der Gefallenen zum »Heldentod« sowie das Gedenken an Rainer Stahel, vor allem das von ihm verkörperte Pflichtgefühl und dessen »Führergehorsam«. Im Zusatzkurs des Abschlussjahrgangs 2020 haben einzelne Schülerinnen und Schüler sogar sehr emotional ihre Empörung über das Denkmal ausgedrückt und bekannt, sich von diesen Werten nicht vertreten zu fühlen.

Weniger emotional als sachlich konnte die Mehrheit im Grundkurs des Abiturjahrgangs 2022 indessen – gemäß dem Modell der historisch-politischen Urteilsbildung nach Jörg Kayser und Ulrich Hagemann⁹⁴ – herausarbeiten, dass bei einer Bewertung des Kriegerdenkmals mehrfache Perspektiven, Betrachtungsebenen und Kategorien mit ihren jeweiligen Kriterien differenziert berücksichtigt werden müssen: Da nach Einschätzung der meisten Schülerinnen und Schüler

grundsätzlich *aller* Gefallenen beider Weltkriege gedacht werden sollte und eine individuelle Trauer um die Toten verständlich bleibe, haben sie folgerichtig gegen eine »Ehrentafel« und die »Ehrenbücher« *als solche* keine Einwände. Anstößig erscheinen hingegen vor allem Lerschs Vers und ein *undifferenziertes* Gedenken an alle Wehrmachtsangehörigen. Im Falle des Bielefelder Gymnasiums betrifft dies – wie oben ausgeführt – das Gedenken an den jungen Wehrmachtssoldaten Welck einerseits und den hochrangigen Militär Stahel andererseits, ohne deren jeweiligen Einstellungen und Taten im Vernichtungskrieg zu erläutern. Dazu zwei Beispiele:

- » Die Beteiligten sind nicht in Kategorien abhängig von ihrer Schuldlast eingeordnet und werden somit alle gleichermaßen geehrt. Es entsteht das Problem, dass sowohl Mitläufer und junge Soldaten aber auch Täter, die aktiv in Kriegsverbrechen mitgewirkt haben und die Ideologie des Nationalsozialismus teilten, geehrt werden.⁹⁵
- » Ebenso ist ein Problem die undifferenzierte Erinnerung an alle Schüler und Lehrer im 2. Weltkrieg, denn der heutige Umgang mit dem Nationalsozialismus hat sich stark geändert. Durch die Entnazifizierung in der Nachkriegszeit wurden die Nationalsozialisten in Täter oder Mitläufer kategorisiert und dementsprechend bestraft, sodass es heutzutage nicht mehr ehrenvoll ist dem Nationalsozialismus gedient zu haben. Rainer Stahel war [...] der bekannteste Soldat des Gymnasiums, da er ein oberer Offizier im NS-Regime war und nahen Kontakt zu Hitler hatte. So war er ebenfalls an den Kriegsverbrechen der Nationalsozialisten aktiv beteiligt. Da er ohne eine Erläuterung seiner Verbrechen in den Ehrenbüchern steht, sollen die Schüler in Anbetracht unserer zeitgenössischen Sicht seine Darstellung sich nicht vor Augen führen.⁹⁶

Diesen mit Rainer Stahel assoziierten Werten werden von Schülerseite die heute in der westlichen Welt vertretenen Werte von Frieden, Gewaltverzicht und Diplomatie gegenübergestellt:

- » Selbstverständlich steht hinter jedem einzelnen Namen ein trauriges Schicksal. Aber trotzdem sind es eben nur Namen, die »ehrenvoll« an ein negatives Ereignis erinnern. In früheren Zeiten wurde Vaterlandsliebe besonders groß geschrieben und für das Vaterland zu kämpfen bzw. sein Leben zu lassen, war eine große Ehre. Aber zum Glück denken wir heute in der westlichen Welt anders. Wir können und wollen Konflikte jeglicher Art nicht mit Gewalt lösen, sondern versuchen stets diplomatisch zu agieren. Jedem Menschen sollte der Erhalt des Weltfriedens am Herzen liegen.⁹⁷

Noch entschiedener grenzen sich manche Lernenden nicht nur multikausal begründet von dieser heroisierenden Identitätsstiftung des Denkmals und besonders von Lerschs Vers ab, sondern reflektieren zugleich auf der höchsten Stufe des Werturteils die eigenen zeitgebundenen Werte:

- » Dieser Aufruf ist nun, etwa 100 Jahre später, für uns fragwürdig geworden. Die Zeit, in der wir leben, hat sich geändert. In unserem Bewusstsein schwingt neben den Erinnerungen an den Ersten Weltkrieg auch noch, vielleicht sogar stärker, der Zweite Weltkrieg mit. Ein Krieg, an den 1921 noch

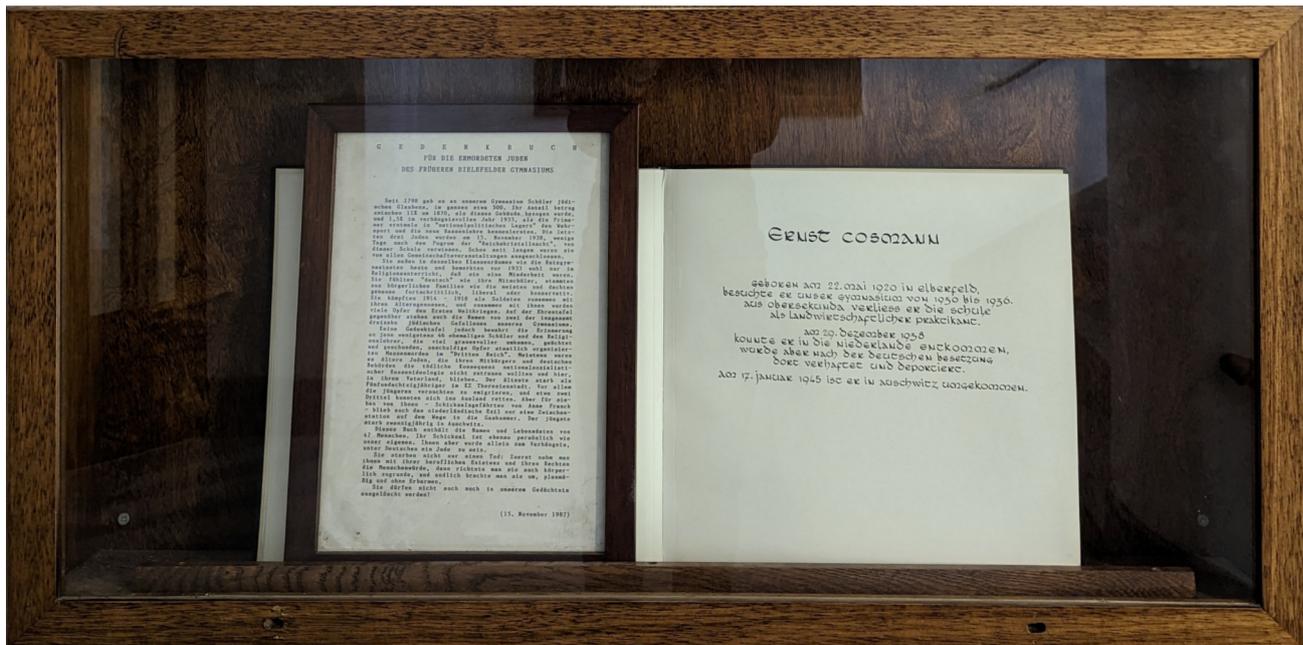
keiner dachte. Diese veränderten Zeitumstände haben dafür gesorgt, dass heute ganz andere Werte unser Leben prägen und wir uns, die wir alle in Frieden aufwachsen, von Werten wie der Opferbereitschaft aus Nationalstolz eher abschrecken lassen. Gerade der Zweite Weltkrieg hat diesen Werten eine negative Belastung gegeben und macht es uns schwer, die Zeitumstände und somit auch die Gedanken der Menschen im und nach dem Ersten Weltkrieg nachzuvollziehen.⁹⁸

In der Verhaftung der Denkmäler von 1921 und 1958 an den zeitgenössischen Werten und Ideen wird in allen Lerngruppen die bundesrepublikanische Deutung der Mahnung des Soldatentodes vermisst.⁹⁹ Am stärksten erfolgt dies im Zusatzkurs, vermutlich weil dort *vor* der Thematisierung des Kriegerdenkmals im Rahmen der historischen Studenttage in Berlin die dortige Denkmallandschaft mit der Gedenkstätte Plötzensee, der Neuen Wache und dem Denkmal der ermordeten Juden Europas direkt vor Ort erfahren wurde, während diese Exkursion im Grundkurs 2019 und dem Literaturkurs 2022 erst *nach* der Unterrichtseinheit durchgeführt werden konnte sowie im Grundkurs 2022 aufgrund der Corona-Pandemie entfallen musste. Daher stellt sich umso mehr die Frage, ob bzw. inwieweit auch unabhängig von einem vorherigen Besuch der zentralen Berliner Denkmäler die Schülerinnen und Schüler ähnliche Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal sehen.

Lernprodukt: Fokus Werturteils- und Handlungskompetenz unter besonderer Berücksichtigung der Demokratieerziehung

Die bis hierhin skizzierte Doppelstunde kann in ihrer Phasierung mit der Werturteilsbildung als inhaltlich abgeschlossen begriffen werden. Dennoch dürfte das Erreichen des Lernziels eines von *allen* Schülerinnen und Schülern heterogener Lerngruppen gleichermaßen formulierten Werturteils auf der fünften und höchsten Progressionsstufe (s. S. 20, und Anm. 83) illusorisch sein. Deshalb bietet sich eine längerfristige Hausaufgabe an, die auf den Entwurf eines Lernprodukts in narrativer Form abzielt.¹⁰⁰ Das Lernprodukt greift als »Herzstück«¹⁰¹ der Unterrichtsplanung die Problemorientierung und Pluralität der vorliegenden Werturteile auf, um erstens die bis hierhin geförderten Kompetenzen methodisch angeleitet und selbstständig in den Anforderungsbereichen II und III zu vertiefen sowie darüber hinaus zu einer reflektierten Werturteilsbildung *aller* Lernenden zu führen. Mit der Einsicht in den Relativismus von Werten und Normen (UK8) vertieft diese Phase den Aufbau der konkretisierten Urteilskompetenz und fördert damit das reflektierte Geschichtsbewusstsein, hier in Hans-Jürgen Pandels Worten das moralische und Identitätsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler.¹⁰²

Neben der Werturteilsbildung soll die Schule zweitens generell Mündigkeit und Solidarität der Schülerinnen und Schüler entwickeln helfen und »so einen Beitrag zum Bestand und zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten«¹⁰³. Denn »Schüler für die Demokratie [zu] stärken«¹⁰⁴ bedeutet nicht zuletzt, demokratisches Engagement zu ermöglichen und mithilfe historisch begründeter didaktischer Leitideen wie Schülerorientierung und Schülermitbestimmung die Lernenden Lösungen suchen zu lassen. In der hier skizzierten Unterrichtseinheit bezieht sich dies insbesondere auf Konflikte in der Erinnerungskultur (HK5). Die Ler-



nenden erfahren, gerade bei schuleigenen Sachquellen, dass Geschichte persönlich betrifft und sie aktiv gestaltet werden kann.

Nimmt man Werturteilsbildung und Demokratieverziehung im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht ernst, sind anwendungsorientierte und komplexe Lernsituationen sinnvoll, in denen drittens die Handlungskompetenz gefördert und diagnostiziert werden kann. Auf diese Weise kann es gelingen »gewonnene Einsichten lebensweltlich bedeutsam werden zu lassen, sie auf die eigene Person zu beziehen und sie im Hinblick auf die Relevanz für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln zu gewichten«¹⁰⁵. Altenberends fachwissenschaftlicher Artikel von 2018 weist mit seinen Fragen (s. S. 9) einen Gegenwarts- und Aktualitätsbezug auf, wodurch die Werturteilsbildung durch die Erörterung von Handlungsperspektiven eingeübt werden kann. Dafür verfasst jede Schülerin und jeder Schüler einen Brief mit schriftlicher Stellungnahme zur Denkmalsrezeption, der an die Schülervertretung adressiert ist. Wohlgermerkt waren bis 2022 eine Informationstafel mit QR-Code zum Padlet noch nicht angebracht sowie eine Thematisierung im Unterricht noch nicht verpflichtend (s. S. 31–34). Hierzu kann auf Kompetenzen aus dem Deutschunterricht zurückgegriffen werden. Dieses gleichermaßen offene wie handlungs- und kompetenzorientierte Aufgabenformat eignet sich nicht nur dazu, Multiperspektivität wahrzunehmen, Alterität zu erfahren und den Konstruktionscharakter von Geschichte transparent zu machen (UK6); durch die Narrativierung werden Erörterungsmechanismen eingeübt und eine diskursive Teilhabe mittels begründeter Positionierungen ermöglicht (HK5–6).¹⁰⁶ Die Kommunikationssituation der Adressierung des Briefs an die Schülervertretung ermöglicht ein unmittelbares Feedback zur Überzeugungskraft des eigenen Argumentationsgangs und zum jeweiligen Kompetenzerwerb. Handlungsorientiert wird damit eine nachhaltige Teilhabe an der Geschichtskultur vorbereitet.¹⁰⁷ Lernende erhalten – wie in dieser Unterrichtseinheit am Beispiel des Bielefelder Kriegerdenkmals gezeigt – also grundsätzlich die Möglichkeit, »sich als mündige Bürger in Diskussionen und Debatten über bestehende oder neu zu schaffende Denkmäler ein[z]ubringen bzw. derartige Debatten selbst [zu] initiieren«¹⁰⁸ (HK4).

Abb. 4 Vitrine mit dem Gedenkbuch für die ermordeten Juden des früheren Bielefelder Gymnasiums 1933–1945, 1987; daneben die aufgeschlagene Buchseite zu Ernst Cosmann. (Foto: Benjamin Magofsky)

Das Lernprodukt kann weitere Erkenntnisse des Geschichtsunterrichts berücksichtigen – in Bezug auf die angesprochenen Lerngruppen des Ratsgymnasiums etwa die fünftägigen historischen Studientage in Berlin – und sollte die intendierte didaktische Offenheit im Rahmen des Schreibprozesses gewährleisten. Dafür werden in der Aufgabenstellung die verschiedenen Zeitdimensionen des Denkmals berücksichtigt, historische und heutige Bedeutungszuschreibungen unterschieden sowie Orientierung hinsichtlich der kognitiv anspruchsvollen wie möglicherweise auch psychisch belastenden Herausforderungen im Anforderungsbereich III angeboten¹⁰⁹ (**Anlage 3**).

Die historische Forschung unterscheidet idealtypisch drei Optionen im Umgang mit umstrittenen Denkmälern: »Ergänzung des bestehenden Denkmals durch erklärende und kontextualisierende Zusätze (meist in Form einer Tafel), Gedenkmal und Denkmalsturz.«¹¹⁰ Auf dem Arbeitsblatt werden diese Optionen gezielt aufgelistet und auf das Kriegerdenkmal angewendet. Als ergänzendes Gedenkmal kann beispielsweise die Holzvitrine gegenüber begriffen werden, die ein Gedenkbuch für die ermordeten Juden des früheren Bielefelder Gymnasiums 1933–1945 nebst Informationstafel enthält, welches auf jeweils einer Seite die Namen von 46 jüdischen Schülern und einem Lehrer mit Angaben zur jeweiligen Biografie und Schullaufbahn bis hin zur individuellen Verfolgung im NS-Deutschland erfasst (**Abb. 4**). Aufgrund der erwähnten Auslassung dieser Schüler in den tradierten »Ehrenbüchern« und Gedenkreden des Jahres 1958 hat der damalige Lehrer Ulrich Haase von 1985–1987 dieses spezielle Gedenkbuch erarbeitet. Über der Vitrine hängt ein unbetitelt, im Kunstunterricht entstandenes Gemälde einer ehemaligen Schülerin (Abitur 2006), das offenkundig Edvard Munchs expressionistischem Gemälde *Der Schrei* nachempfunden wurde. Altenberends Deutung zufolge seien Vitrine und Gemälde »zu einem Mahnmal geworden. Es fordert die Erinnerung an die Totalität der Verbrechen der nationalsozialistischen Deutschen heraus, regt zur Auseinandersetzung mit den Geschehnissen an und hält das Gedenken an die verfolgten und ermordeten Bielefelder jüdischen Schüler wach.«¹¹¹

Nicht nur aufgrund der kontroversen Denkmalforschung und weil jedwedes Werturteil »je nach Art der Betroffenheit des Betrachters unterschiedlich ausfallen kann«¹¹², sondern auch aufgrund pluraler Werturteile sind kontroverse Vorschläge zum Umgang mit dem Denkmal zu erwarten. Darauf hat bereits die emotionale Werturteilsbildung im Zusatzkurs des Jahres 2020 hingedeutet; sie hängt ferner von den Ergebnissen vorheriger Unterrichtsstunden ab, etwa der Intensität der Auseinandersetzung mit Stahel und seiner Tätigkeit im Kontext von Vernichtungskrieg und Holocaust. Begnügen sich die Lernenden mit Holzvitrine, Gedenkbuch und Gemälde als Gegenentwurf zur Heroisierung des Soldatentods im Kriegerdenkmal? Oder rufen die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren Briefen am Ende einer Diskussion in der Schulkonferenz gar zum Denkmalsturz auf?

Die gemeinsame Auswertung einer solchen Hausaufgabe (HK4) sollte hinsichtlich des Zeitbedarfs und der Methodik der Leistungsstärke der jeweiligen Lerngruppe Rechnung tragen.¹¹³ In den eigenen Kursen wird im Umgang mit dem Kriegerdenkmal lediglich ein einziges Mal ein Denkmalsturz gefordert:

»Wir alle, Lehrer und Schüler, haben die Pflicht, dass, was in Kriegszeiten passierte, weiterzutragen und auch in Zukunft zu thematisieren. Jedoch ist das

bestehende Kriegerdenkmal dafür denkbar ungeeignet, ich würde sogar weiter gehen [sic] und das Denkmal stürzen.¹¹⁴

Auch in der Umfrage einige Wochen später erhält die Aussage, »Der beste Umgang mit dem Kriegerdenkmal von 1921 und den »Ehrenbüchern« ist, beide abzureißen«, lediglich 1,6 von 5 möglichen Punkten Zustimmung.¹¹⁵ Aus Sicht der restlichen Lernenden ist hingegen eine derart radikal-pazifistische Entfernung des Denkmals keine Option. Das Bedürfnis nach symbolisch vermittelter Kommunikation sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Geschichte¹¹⁶ scheint auch bei den Abiturientinnen und Abiturienten zu groß zu sein: »Ich halte einen Denkmalsturz für ausgeschlossen, da die Geschehnisse der Vergangenheit nicht unter den Teppich gekehrt werden sollten.«¹¹⁷ Ein anderer Schüler schlägt vor, das Denkmal an seinem Ort sichtbar und zugänglich zu belassen. Es sei »nämlich wichtig an das damalige Geschehen zu erinnern, da es ein wichtiger Teil der deutschen Geschichte ist«¹¹⁸. Fachbegrifflich differenzierter werden zuweilen die verschiedenen Zeitebenen und ihre jeweiligen Rezeptionstendenzen im Kontext der Historisierung des Denkmals von anderen Lernenden herausgearbeitet:

»In Anbetracht damaliger und heutiger Wertmaßstäbe ist die Existenz des Denkmals auf jeden Fall zu erhalten. Um jedoch die Vergangenheit zu bewahren (Frei) und den Nationalsozialismus und seine Ideale gleichzeitig zu historisieren (Thamer), benötigt das Denkmal Umstrukturierung und Erläuterung.¹¹⁹

Eine Umgestaltung bzw. Ergänzung des Kriegerdenkmals von 1921 böte sich auch deshalb an, weil einige Inschriften und Symbole den Krieg oder den Soldatentod für das Vaterland verherrlichen.¹²⁰ Eine erläuternde Gedenkplakette wie an der Neuen Wache in Berlin oder an der zwischenzeitlich gestürzten Statue der Pallas Athene von Arno Breker am Wuppertaler Wilhelm Dörpfeld-Gymnasium wäre sicher eine Option.¹²¹ Ein kontrapunktierendes Gegendenkmal wie am 76er-Kriegerdenkmal am Hamburger Bahnhof Dammtor stellt ein zweites, gleichfalls lohnendes (Gedanken-)Experiment dar.

»Sofern diese Ehrung ohne eine Erläuterung des zeitgenössischen Hintergrundes und den damaligen Ideologien und Wertvorstellung dargestellt wird, verfälscht dies unsere heutige Auffassung von dem NS-Regime als Terrorstaat und Verbrechen gegen die Menschheit. Mitschülerinnen und Mitschüler [...] könnten eine falsche Auffassung zu dem Thema generieren.¹²²

Alle Lernenden unterstützen mit 4,9 von 5 möglichen Punkten¹²³ die Anbringung einer Informationstafel für das Kriegerdenkmal von 1921 und die »Ehrenbücher« von 1958, weil ohne historischen Kontext sonst »das Denkmal den Eindruck erwecken [könne], dass die Schule den Nationalsozialismus verherrlichen würde, was in Zeiten von wiederkehrenden nationalsozialistischen Taten und Bekennungen [sic] sehr problematisch ist«¹²⁴.

»Mein Vorschlag für einen geeigneten Umgang mit diesem Kriegerdenkmal wäre es, eine ergänzende Tafel anzubringen, die eben nicht nur die positiven Aspekte hervorhebt, sondern auch darauf aufmerksam macht, dass der Auf-

ruf zur Nacheiferung nicht mehr zeitgemäß und differenziert zu betrachten ist.¹²⁵

Speziell bezüglich der »Ehrenbücher« gestaltet sich das Aufzeigen von Handlungsoptionen als besonders spannend, da hier einzelnen Wehrmachtsangehörigen auf 310 Seiten undifferenziert gedacht wird sowie selbst die Anbringung und Höhe der Vitrine problematisch erscheint:

»Ich denke nicht, dass wir den richtigen Eindruck an folgende Generationen geben, wenn wir solchen Persönlichkeiten und auch Idealen Platz geben, [v]or allem, wenn man daran denkt, dass das Gedenkbuch in einer tieferen Position steht, die eine herabblickende Position hervorruft, die an die Position des Betens erinnert.¹²⁶

Die Praxis aus dem Jahr 1958, einfach in den »Ehrenbüchern« regelmäßig weiterzublätern, vermag die Lernenden heute nicht (mehr) zu überzeugen. Ein solcher Vorschlag erhält daher in der Schülerumfrage lediglich 2,4 von 5 Punkten.¹²⁷ Einzelne Lernende schlagen demgegenüber vor, dass die Seiten mit Stahel und Welck »nicht mehr geöffnet werden, weil Folge-Generationen nicht daran erinnert werden sollten aus heutiger Sicht. Zumindest nicht mit dem Stolz und Dank aus der [sic] das Denkmal aufgestellt wurde.«¹²⁸ Gleichwohl erhält dieser Vorschlag auch bloß 2,2 von 5 Punkten¹²⁹ und fordert deutlichen Widerspruch heraus: »Das Buch zu schließen würde metaphorisch bedeuten, dass mit der Geschichte abgeschlossen wurde.«¹³⁰

Die meisten Schülerinnen und Schüler kritisieren generell das »undifferenzierte Gedenken an alle 310 gefallenen Schüler und Lehrer«.¹³¹ Denn »[w]ir sollten nicht den Mitläufern und den Nazis in einem Atemzug danken und gedenken«.¹³² Aus diesem Grund plädieren einige Lernende mit 2,9 von 5 Punkten Zustimmung dafür, die in den letzten Jahren etablierte Praxis beizubehalten, allein die Seite mit Eberhard Welck zu zeigen.¹³³ Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler heben darüber hinaus hervor:

»Wir und unsere Schule leben und verkörpern heutzutage ganz andere Werte als die der Opferbereitschaft, des Nationalismus und des Militarismus, sodass wir uns Gedanken darüber machen können, wie wir an die Gefallenen der Weltkriege erinnern können[,] ohne (exemplarisch) Rainer Stahel und Eberhard Welck mit ihren grundverschiedenen Biographien und Positionen dem Nationalsozialismus gegenüber auf eine Stufe in den »Ehrenbüchern« zu stellen.¹³⁴

Trotz einer nur verhaltenen Zustimmung von 2,9 von 5 Punkten wird die Fixierung auf ein Gedenken Welcks als Übergangslösung bis zur Konzeption einer Informationstafel akzeptiert.

Die größte Zustimmung unter den drei Denkmälern von 1921, 1958 und 1987 erfährt zweifelsohne das Gedenkbuch für die ermordeten Juden des früheren Bielefelder Gymnasiums 1933–1945 aus dem Jahr 1987. Dies stellt aus Sicht einiger Lernender einen »wichtige[n] Schritt des Gedenkens«,¹³⁵ und »das am meisten gerechtfertigste [sic] Denkmal von allen hier am Ratsgymnasium« dar, das man ohne Veränderung beibehalten könne.¹³⁶ Schließlich werde damit »an die Hauptopfer ergänzend erinnert [...], die leider auch heute immer noch nicht sicher vor

Antisemitismus in Deutschland wie auch unter unseren SchülerInnen [!] sind.¹³⁷ Das Denkmal stellt den Aspekt der Mahnung für die Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler deutlich heraus. In ihren Worten sei es zentral, »dass so etwas nie wieder passieren darf und [es] unterstreicht die heutige positive Bedeutung von Inklusion und Diversität.«¹³⁸

Dennoch schafft es auch das Gedenkbuch von 1987 »nicht in ausreichender Weise«¹³⁹ die Schülerinnen und Schüler von heute zu überzeugen: Die Aussage, »Es sollte alles so bleiben wie es ist. Schließlich wurde 1987 die Vitrine mit dem Gedenkbuch für die jüdischen Schüler errichtet. Das genügt«¹⁴⁰, erhält letztlich nur 1,4 von 5 Punkten und damit die geringste Zustimmung aller Aussagen zu den Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal. Es sei zunächst »viel zu spät« entstanden. Zweitens wurde das über der Holzvitrine hängende Gemälde trotz expliziten Hinweises in der Aufgabenstellung nicht in die Bewertung einbezogen. Vor der Thematisierung im Geschichtsunterricht wurde drittens der – für heutige Wertmaßstäbe essenzielle – Zusammenhang beider Denkmäler bzw. der Denkmalskomplex als solcher nicht erkannt. Hinzu kommt schließlich, dass einige Schülerinnen und Schüler die Effektivität eines Gegendenkmal sogar grundsätzlich in Zweifel ziehen:

„Wie bereits Robert Musil beobachtet hat, sei das Auffallendste am Denkmal, dass es nicht bemerkt werde. Besonders bei SchülerInnen trifft dies im verstärkten Maße zu, da sie viel anderes im Kopf haben, wenn sie durch das Treppenhaus laufen. Wem dann aber doch das Denkmal auffällt, der wird mit Sicherheit nur kurze Zeit vor ihm verweilen, sodass wiederum das Gegendenkmal nicht bemerkt werden würde.¹⁴²

Dies belegt, dass der Problematik des Kriegerdenkmals und der »Ehrenbücher« aus Sicht der Lernenden weder mit dem Gedenkbuch noch mit künstlerischen Auseinandersetzungen angemessen begegnet wird.

Verbesserungsvorschläge liegen aus ihrer Sicht darin, den mahnenden Charakter des Denkmals von 1987 stärker »in den Vordergrund« zu rücken¹⁴³ oder die Verbindung zwischen dem Gedenkbuch und den »Ehrenbüchern« stärker hervorzuheben. Dies könnte gleichfalls durch erklärende Tafeln erfolgen.¹⁴⁴ Darin gelte es, das Denkmalsensemble zu einem Gesamt-Mahnmal in Bezug auf die Ursachen und Folgen ideologischer Verblendung in beiden Weltkriegen umzuwidmen:

„Die Funktion des Denkmals als Gedenkstätte müsste jedoch durch die Funktion eines Mahnmales ergänzt werden. Besonders wichtig ist [sic] hierbei die Erläuterung der damaligen Ideologien und eine Betonung auf den Umgang mit diesen aus heutiger Sicht, sowie die Differenzierung zwischen den einzelnen Motiven der Personen.¹⁴⁵

Auch wenn die meisten Lernenden keine konkreten Vorschläge zur Gestaltung unterbreiten, beeindruckt die Kreativität ihrer Gedanken. So erwägen sie u.a. ein radikales Aufbrechen der Denkmäler, die Zusammenlegung der Gedenkbücher oder gar eine Schockkonfrontation, die an Entnazifizierungskampagnen in den westlichen Besatzungszonen nach 1945¹⁴⁶ erinnert:

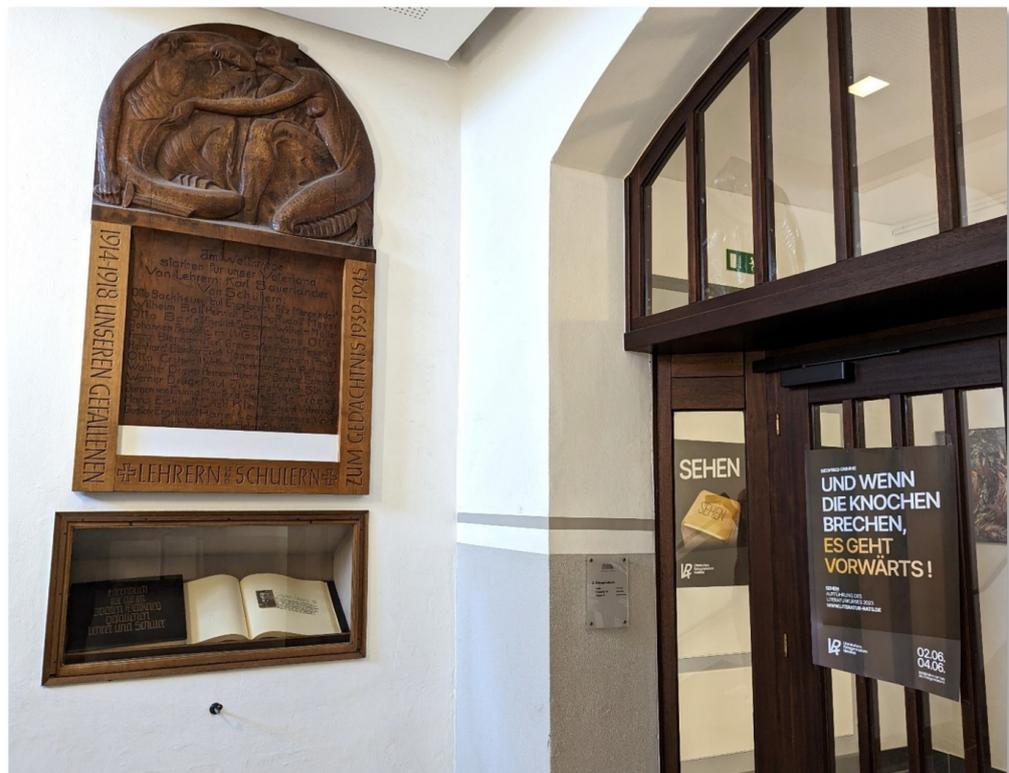
- „Denkbar wäre auch das Zusammenlegen aller drei Bücher, um den SchülerInnen die Beziehung der verschiedenen Elemente einerseits so einfach wie möglich zu machen, aber auch um verschiedene Mentalitäten und Denkweisen einander gegenüber zu stellen und sie zu verbinden.¹⁴⁷
- „Wir dürfen nicht dem [sic] Krieg gedenken, wir müssen ihn verurteilen, sein Schlechtes hervorheben und davor warnen. Auf Zigarettenschachtel[n] warnt man mit grausigen Bildern vor dem möglichen Folgen und Krankheiten. So sollte meines Erachtens auch ein »Kriegs-Mahnmal heutzutage aussehen.¹⁴⁸

Inwieweit solche Versuche eines neuerlichen Gedenkmals aber mit der Zeit ebenso wenig erinnerungskulturell zu überzeugen vermögen wie die Gedenkbücher von 1987, darf an dieser Stelle mit dem Verweis auf das bereits erwähnte ungleich bekanntere, jedoch gleichfalls nicht vollends überzeugende Gedenkmal am Hamburger Dammtor bezweifelt werden.

Erfolgversprechender erscheint neben der Anbringung von Informationstafeln, die auch zur Kontextualisierung der Monumente für auswärtige Besucher beitragen und Beschwerden (s. S. 33) entgegen helfen, eine explizite unterrichtliche Thematisierung des Kriegerdenkmals zu sein:

- „Dennoch finde ich es wichtig, im Rahmen der Erinnerungskultur an den Nationalsozialismus, den Schüler:innen zu zeigen, dass auch unsere Schule nicht frei vom nationalsozialistischen Gedankengut war, so wie es kaum eine Institution von sich behaupten kann. Dieses Bewusstsein schafft möglicherweise eine erste Idee für die Verstrickungen im Nationalsozialismus, die, wie ich

Abb. 5 Kriegerdenkmal am Treppenaufgang zur Aula mit dem 2023 abgedeckten Vers »Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen« sowie der anlässlich des Theaterstücks *Sehen* aufgeschlagenen Seite von Siegfried Grimme und zwei Werbeplakaten. (Foto: Benjamin Magofsky)



finde, spätestens im Geschichtsunterricht durch eine tiefergehende Betrachtung der Einzelschicksale in den Büchern ergänzt werden sollte.¹⁴⁹

Folglich votieren alle Lernenden uneingeschränkt mit 5 von 5 Punkten für eine Thematisierung, sei es im Rahmen der historischen Studienfahrt in Berlin oder in Projekttagen, sei es im regulären Geschichtsunterricht.¹⁵⁰ Denn »[m]einer Meinung nach sollten die Denkmäler bestehen bleiben, solange man die Inhalte im Unterricht behandelt«¹⁵¹ und »damit sich dieser Albtraum nicht noch einmal wiederholt«¹⁵². Die Hauptverantwortung dafür sehen die Lernenden bei den Lehrkräften:

»Ausdrücklich möchte ich mich für eine wichtige Sache aussprechen: Das Kollegium der LehrerInnen muss sich seiner politischen Verantwortung stellen und zusätzlich durch den Lehrplan verpflichtet sein, die Denkmäler aktiv in den Unterricht miteinzubeziehen, das beinhaltet auch, mit der Klasse oder dem Kurs an das Denkmal heranzutreten. Nur dadurch kann ein echtes Erlebnis in Bezug auf den Prozess des Gedenkens gewährleistet werden.¹⁵³

Optionen für die weitere Auseinandersetzung mit dem Denkmal

An die hier dargelegte Unterrichtseinheit anschließend bieten sich weitere Formen der Auseinandersetzung an, die vom eigenen Geschichtsunterricht über fachinterne Projekte bis hin zu fachübergreifenden Kooperationen und schulischen Beschlüssen reichen.

Im Geschichtsunterricht selbst liegt der Entwurf einer oder mehrerer Informationstafeln nahe, verbunden etwa mit einer späteren Jury-Entscheidung durch die Schülerinnen und Schüler im Kurs, die dann beispielsweise an den Schülerrat in Vorbereitung einer Schulkonferenzsitzung weitergeleitet werden kann. Auch wäre an die Überarbeitung von entsprechenden Wikipedia- oder anderen Internetseiten zu denken, weil die Kriegerdenkmäler weder im Wikipedia-Eintrag zum Ratsgymnasium Bielefeld noch der Schulhomepage vorkommen.¹⁵⁴ Ferner ließen sich zwecks Stärkung demokratischer Teilhabe Briefe an die entsprechenden Ämter formulieren, hier die Untere Denkmalbehörde, in deren Akten zum *Baudenkmal Ratsgymnasium ehem. Grestenbof* zwar die historische Bibliothek und der historisierende Gemäldezyklus der Aula vermerkt sind, nicht aber das Kriegerdenkmal.¹⁵⁵

In der Fachschaft Geschichte blieb ein erster Versuch im Jahr 2019, die unterrichtliche Thematisierung des Kriegerdenkmals verbindlich im Schulcurriculum Geschichte zu verankern, noch bei einem bloßen Appell. Am 26. April 2023 aber hat sich die Fachschaft zu einer Thematisierung in allen Geschichtskursen des Abiturjahrgangs verpflichtet und damit eine uneingeschränkt geteilte Forderung aller hier zugrundeliegenden Lerngruppen erfüllt. Ergänzend unterstützt sie im Sinne einer handlungsorientierten Teilnahme an der Geschichtskultur (HK5) auch die Stolpersteine-Initiative Bielefeld e.V., die mittlerweile 282 Stolpersteine (Stand Juni 2024) verlegt hat. Das Ratsgymnasium hat sich dazu verpflichtet, künftig vier Stellen mit 14 Steinen in der näheren Schulumgebung einmal im Jahr zu pflegen. Zusätzlich haben Lernende am 8. November 2023 an der Verlegung von fünf neuen Stolpersteinen für den ehemaligen jüdischen Schüler Ernst Cosmann (**Abb. 4**) und seine Familie mitgewirkt. Der entsprechende Patenschaftsbrief für diese fünf verlegten Steine wurde der Vitrine mit dem Gedenkbuch für

die ermordeten Juden des früheren Bielefelder Gymnasiums 1933–1945 beige-fügt. (s. S. 32).¹⁵⁶

Cosmann war einer der vier ehemaligen Schüler im Zentrum des biografischen Erzähltheaterstücks *Sehen* des Literaturkurses der Q1 (Jgst. 11) unter Leitung des Kollegen Dominik Hummel.¹⁵⁷ Das Drama verdeutlicht die Potenziale eines auf die historische Forschung und den Geschichtsunterricht aufbauenden fachübergreifenden Arbeitens und einer kreativen Auseinandersetzung mit der Schulgeschichte.

In der Vorbereitung durfte dafür auf Einladung durch den Literaturkurslehrer die hier dargelegte Unterrichtseinheit (gekürzt um die schriftlichen Phasen, das Methodentraining und die Binnendifferenzierung, dafür mit stärkerem Fokus auf die Täter-Opfer-Problematik in den »Ehrenbüchern« sowie die Opfer im jüdischen Gedenkbuch) am 22. August 2022 im Literaturkurs der Q1 (Jgst. 11) durchgeführt werden. Anschließend wurden dem Kurs Fach- und fachdidaktische Literatur, Unterrichtsmaterial und -einheiten zum Kriegerdenkmal sowie den Biografien von Stahel und Welck übermittelt. Darauf aufbauend hat der Kurs dann selbstständig Originaldokumente wie Schülerakten und Briefe u.a. im Stadtarchiv Bielefeld recherchiert und das Stück entwickelt. Dadurch konnte die Perspektivenübernahme der Lernenden gefördert und die Schulgeschichte in zwei etwa 65-minütigen, ausverkauften Theateraufführungen am 2. und 4. Juni 2023 in der historischen Aula der Schule, gleich neben dem Kriegerdenkmal, »erlebbar«¹⁵⁸ gemacht werden (**Abb. 5**).

Das Stück begleitet die vier ehemaligen Schüler von ihrer Schulzeit bis zu ihrem Tod. Auf der Seite der jüdischen Opfer werden damit die frühe Entrechtung im NS-Staat, die Verfolgung im Zuge der Reichspogromnacht sowie schließlich die Vernichtung (Ernst Cosmann, ermordet in Auschwitz am 17.1.1945) bzw. die Flucht (Hajo Meyer, gestorben 2014) deutlich, während Siegfried Grimme (seit 1933 in der NS-Bewegung engagiert, HJ-Führer in der Ortschaft Bethel und am 14.9.1939 in Polen gefallen) und Rainer Stahel (s. S. 12) den Aufstieg im NS-Herrschaftssystem personifizieren.¹⁵⁹ Zwei Geschichtssprecher und an Leinwand projizierte Originalquellen (Texte, Fotos, Filmaufnahmen) erläutern und beurteilen die teilfiktionale, zu über 50 Prozent aber die Quellen direkt abbildende Inszenierung vor ihrem familiären und historischen Kontext im »Dritten Reich«. Die Einnahmen des Theaterstückes wurden u.a. für die Verlegung der Stolperstein für die Familie von Ernst Cosmann gespendet (s. S. 31).

Solche Literaturaufführungen eröffnen Optionen, sie schulisch wieder in den Geschichtsunterricht zurückzuführen, im dargestellten Fall z.B. im folgenden Schuljahr bei der Verlegung des Stolpersteins und wenn die Themen verpflichtend im Abiturjahrgang behandelt werden (s. S. 31). Zu denken wäre dabei an Interviews des Literaturkurslehrers oder einzelner Kursmitglieder im Geschichtsunterricht oder eine Einladung des Kurslehrers, um gemeinsam eine Stunde zu gestalten. Dies dürfte die Lerninhalte festigen und nahbar machen. Eine Reflexion der jeweiligen Chancen und Grenzen der Auseinandersetzung im Geschichtsunterricht und Literaturkurs müsste allerdings durch die fachdidaktische Forschung noch weiter erhellt werden.

An die jeweiligen Unterrichtenden ließen sich Fragen stellen, wie sich Geschichts- und Literaturlehrkräfte jeweils der Thematik widmen und sie umsetzen: Wieviel Recherche- und (methodisch angeleitete) Quellenarbeit sind im Kurssystem unter Lehrplanzwang bzw. in einem curricular weithin freien Literaturkurs möglich und sinnvoll? Wie exemplarisch sind die ausgewählten Biografien für die

gesamte Schülerschaft, der überzeugten Nationalsozialisten und Juden, aber auch der nicht-jüdischen Opfer bzw. »Mitläufer« wie Welck?¹⁶⁰ Wie wird der historische Kontext im Rahmen der personifizierenden Zugriffe mit einbezogen und welche Rolle spielen Strukturen und »große Männer«? Welche Funktionen erfüllen didaktische Reduktion, Multiperspektivität und empirische Triftigkeit für den Geschichtsunterricht bzw. Darstellungsabsicht, literarische Freiheit, Authentizität und Fiktionalität im Literaturkurs in der Auswertung und Beurteilung der Quellen? Wie wird Geschichte phasiert bzw. inszeniert? Wie narrativ und normativ triftig sind die jeweiligen Erzählungen mit Blick auf Geschichte und Gegenwart?¹⁶¹

Bezüglich der Schülerinnen und Schüler bzw. der Sehenden des Stückes wäre zu fragen: Welche Bedeutung besitzen jeweils erstens die aktive, je nach Zeitbedarf unterschiedlich lange Reflexion im Unterricht, zweitens die monatelange aktive Auseinandersetzung der Theaterdarstellerinnen und -darsteller mit den Biografien in der Vorbereitung des Stückes,¹⁶² drittens die dem Tempo des Stückes folgende, weitgehend passive Rezeption im Theater für den Lernertrag, die Förderung der Sach- und Urteils Kompetenzen sowie die »Bewältigung« der Vergangenheit? Oder, anders gefragt: Inwiefern kann (und will) eine Theaterinszenierung das überhaupt leisten oder hat sie nicht im Gegenteil weit größere Chancen, aber auch Risiken, in der Emotionalisierung und Identifikation, Berührung und Betroffenheit¹⁶³ sowie der ungleich größeren Reichweite ihrer Rezipientinnen und Rezipienten? Inwieweit bleiben schließlich Text, Inszenierung und Rezeption Quellen ihrer Entstehungszeit der bundesdeutschen Erinnerungskultur des 21. Jahrhunderts?¹⁶⁴

Konträr dazu stand eine Forderung einzelner Ehemaliger der Schule vom Herbst 2022, den Vers »Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen« zu entfernen. Darauf hat nach Gesprächen u.a. mit einzelnen Mitgliedern der Fachschaft Geschichte die Schulleitung im Frühjahr 2023 entschieden, den Vers solange zu verdecken (**Abb. 5**), bis im Umfeld des Ehemaligentreffens der Schule am 22. September 2023 eine vonseiten einzelner Fachschaftsmitglieder entworfene Informationstafel entwickelt und neben dem Kriegerdenkmal angebracht wurde.¹⁶⁵

Sie grenzt sich insbesondere von dem Vers aus Lerschs Gedicht und dem Nationalismus der »Ehrentafel« ab, verweist auf die Problematik der »Ehrenbücher«, »[n]icht bei allen Namen [...] Opfer- und Täterrolle scharf [zu] trennen« und weist auf das jüdische Gedenkbuch hin. Die Informationstafel schließt mit dem für die bundesdeutsche Erinnerungskultur typischen Appell zur Mahnung: »Das gesamte Denkmalensemble ist uns Erinnerung und Mahnung für Gegenwart und Zukunft zugleich.«

Im Frühjahr 2024 wurde die Informationstafel um einen QR-Code zu einem Padlet »Hintergründe zum Denkmalensemble des Ratsgymnasiums« erweitert (**Abb. 6**). Das Padlet beinhaltet neben den Arbeitsblättern der in diesem Artikel dargelegten Unterrichtseinheit (s. S. 48–51) Plakat und Presseartikel zum Theaterstück sowie wissenschaftliche Artikel zu Kriegerdenkmälern.

Inwieweit dies dauerhafte Lösungen sein werden, die spätere Generationen überzeugen, wird die Zukunft zeigen. Sie belegen in jedem Falle die Gegenwartsrelevanz der Auseinandersetzung mit schuleigenen Kriegerdenkmälern weit über den Geschichtsunterricht hinaus: Die verpflichtende Thematisierung des Kriegerdenkmals im Geschichtsunterricht, die Verlegung und Pflege von Stolpersteinen, das Theaterstück und die neue Informationstafel mit Padlet verweisen auf

Abb. 6 Neben dem Kriegerdenkmal von 1921 neu angebrachte Informationstafel mit QR-Code zum Padlet, 16 x 21 cm (Foto: Benjamin Magofsky, Juli 2024)

spezifische erinnerungskulturelle Deutungen durch aktuelle Lehrer- und Schülergenerationen, die den bis zum Jahr 2023 bestehenden Komplex aus Kriegerdenkmal, »Ehrenbüchern« und Gedenkbuch mehrheitlich als nicht (mehr) hinreichend empfunden haben bzw. empfinden und daher im Geschichtsunterricht und in der Schule neue Formen der Auseinandersetzung mit dem Denkmal und den Schülerbiografien gesucht haben und vielleicht auch weiterhin suchen werden. Denn letztlich werden auch künftige Lehrer- und Schülergenerationen diese neuen Formen der Auseinandersetzung mit dem Kriegerdenkmal thematisieren, beurteilen und bewerten können.



Fazit

Unabhängig von den jüngsten Entwicklungen, unterrichts-, fachschaftsinternen und schulischen Umsetzungen am Ratsgymnasium Bielefeld stellen Auseinandersetzungen mit lokalen historischen Orten aufgrund des Bezugs zur eigenen Schule, Lebenswelt und Gegenwart stets ein »Highlight« des Geschichtsunterrichts dar, das den Schülerinnen und Schülern vermutlich nachhaltiger als Standardthemen in Erinnerung bleiben wird.

Fachmethodisch liegen Chancen in der Vertiefung und Weiterentwicklung der Methodenkompetenz in Bezug auf Denkmalanalyse und -interpretation. Schuleigene Sachquellen wie Kriegerdenkmäler – aber auch Schülermützen oder andere historische Orte im Schulgebäude (wie der Luftschuttkeller)¹⁶⁶ – motivieren Schülerinnen

Der Autor

Benjamin Magofsky ist Fachleiter für Geschichte am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Detmold. Am Ratsgymnasium Bielefeld unterrichtet er die Fächer Geschichte, Geografie, Philosophie und Deutsch und leitet die historische Bibliothek der Schule.

und Schüler zur mündlichen Beteiligung. Dadurch kann auf ein hohes Aktivierungspotenzial schuleigener Quellen geschlossen werden.

Besondere fachdidaktische Potenziale liegen in der schulbezogenen Personifizierung anhand der Biografien ehemaliger Schüler, der Kontroversität zeitgenössischer Sinnbildungen sowie der Pluralität der Werturteile und Lösungsvorschläge im Umgang mit dem Denkmal. Derartige Geschichtsstunden setzen Schülerinnen und Schüler »in ein ›bewußtes‹ Verhältnis zu ihrer Vergangenheit«¹⁶⁷ und tragen zum lebenslang zu fördernden (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstsein bei. Sie dienen nicht allein der Förderung der Sach- und Methodenkompetenzen der Lernenden. Die Übernahme demokratischer Mitverantwortung im Umgang mit Geschichte an der eigenen Schule wird zudem durch die Generierung und Festigung von Urteils- und Handlungskompetenzen vorbereitet. Selbst wenn die Umsetzung der Handlungskompetenzen in der Praxis des Geschichtsunterrichts oftmals ausbleibt, vermögen gerade kreative Formen der Weiterentwicklung und fachübergreifender Kooperationen wie Theaterstücke diese Lücke zu schließen.

Der vorliegende Artikel hat am Beispiel des Ratsgymnasiums Bielefeld nicht nur Grenzen und weit überwiegende fachdidaktische bzw. -methodische Potenziale im Umgang mit Kriegerdenkmälern aufgezeigt, sondern möchte zur weiteren kritischen Auseinandersetzung mit lokalen Erinnerungsorten ermuntern. Die Ergebnisse aus drei Lerngruppen und die eingesammelten Lernprodukte belegen einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen schuleigener und bundesweiter Erinnerungskultur. Kein Lernender gibt sich mit dem Denkmalensemble, so wie es sich bis ins Jahr 2023 dargestellt hat, und den dort manifestierten bzw. assoziierten Werten zufrieden. Insbesondere das Kriegerdenkmal von 1921 und die »Ehrenbücher« von 1958 werden auf konzeptioneller Ebene entschieden abgelehnt. Dies resultiert aus den Ideen wie Nationalismus und Militarismus, den in Rainer Stahel verkörperten Sekundärtugenden wie Pflichterfüllung und Opferbereitschaft, wie sie die Zeitgenossen in beiden Nachkriegszeiten sinnbildend akzentuiert haben, und der Auslassung jüdischer Opfer. Dennoch werden im dezierten personifizierenden Bezug zur eigenen Schule und namentlich zu bekannten Schülern Gemütsstimmungen wie die Trauer um die Gefallenen und die Opferbereitschaft (gerade im Ersten Weltkrieg) deutlich positiver beurteilt als in einem Unterricht, der auf die Nationalgeschichte ausgerichtet bleibt und die militärisch-politische Entwicklung nicht personifizierend an die eigene Schule anknüpfen kann.

Versuche, diesen erinnerungskulturellen Problemen mit dem jüdischen Gedenkbuch von 1987 oder künstlerisch zu begegnen, werden über drei Jahrzehnte später von Schülerseite als nicht ausreichend bewertet bzw. überhaupt nicht als Lösungsvorschläge erkannt. Von den verschiedenen Optionen im Umgang mit den »Ehrenbüchern« erfährt die aktuelle Praxis, ausschließlich die Seite mit Eberhard Welck geöffnet zu haben, als einzige überhaupt nur eine mittelmäßige Zustimmung von 2,9 von 5 Punkten. Das mag zwar enttäuschen, zeigt jedoch gerade die Problematik dieser Denkmalerweiterung aus der zweiten Nachkriegszeit auf. Ernste Alternativen im Umgang mit dem Denkmalsensemble sehen die Lernenden allein in Akzentuierungen des mahnenden Charakters, allerdings weniger durch weitere Gedenkmale als vielmehr, und das von allen Schülerinnen und Schülern geteilt, in Informationstafeln (4,9 von 5 Punkte) sowie einer verpflichtenden Thematisierung im Geschichtsunterricht oder im Rahmen von Projekttagen und Exkursionen (5 von 5 Punkte). Diese von den Lernenden diskutierten Optionen konnten in ihren wesentlichen Punkten in den Jahren 2023/24 be-

schlossen bzw. umgesetzt werden. Äußerst lohnenswert erscheinen dabei auch künstlerische Auseinandersetzungen wie im Theaterstück *Sehen*.

Inwieweit sich diese Ergebnisse – allen sicher erforderlichen lokalen und institutionellen Anpassungen zum Trotz – auf weitere Schulen mit Kriegerdenkmälern im Schulgebäude (wie in Höxter und Lemgo) oder davor (wie in Rheine), in Rathäusern (ebenfalls in Rheine), in unmittelbarer Schulnähe (wie in Brakel) oder in vielen Kirchen übertragen lassen, bleibt in der weiteren historischen und fachdidaktischen Forschung zu untersuchen. Es ist gleichwohl zu hoffen, dass die oftmals vernachlässigte Fundgrube schuleigener Quellen in Geschichtsdidaktik und Unterricht eine höhere Wertschätzung erfährt.¹⁶⁸ ■

Anmerkungen

- ¹ Heinrich Lersch. Soldatenabschied. In: Heinrich Lersch: Herz! Aufglühe dein Blut. Gedichte im Kriege. Jena 1916. S. 14f. Für zahlreiche anregende Gespräche das Denkmal betreffend bedanke ich mich bei Dr. Johannes Altenberend und Dr. Carsten Gerwin, der den Artikel akribisch Korrektur gelesen hat.
- ² Historisch interessant sind zunächst die Geschichte der Schule selbst und ihrer Gebäude, ein Bau der Weserrenaissance aus dem 16. Jahrhundert mit Neo-Renaissance-Anbau von 1869 (vgl. zur Geschichte des heutigen Ratsgymnasiums vor allem Vogelsang, R. [2008]: Bürgerschule und Gelehrtenanstalt – 450 Jahre Gymnasium in Bielefeld. In: Altenberend, J. / W. Schröder [Hrsg.] [2008]: Deo et Literis. Schule mit Geschichte – Schule mit der Zeit. Festschrift zum 450-jährigen Jubiläum des Ratsgymnasiums Bielefeld. Bielefeld. S. 11–48; vgl. dagegen den Versuch, die Geschichte der Schule auf das Jahr 1293 zurückzuführen durch Korte, F. [2010]: Das Ratsgymnasium Bielefeld in Stift, Stadt und Staat seit 1293. Essen.). Unter den einzelnen Räumen sei neben der seinerzeit errichteten, später umgestalteten Aula mit einem Zyklus großformatiger Historien Gemälde zur brandenburgisch-ravensbergischen und zur Reformationsgeschichte (vgl. Ohly, W. [2008]: Ernst Hildebrands Gemäldezyklus in der Aula des Ratsgymnasiums. In: Altenberend / Schröder 2008 [Anm. 2]. S. 123–132), auf den um 1940 errichteten Luftschutzkeller sowie allen voran die Gymnasialbibliothek mit etwa 30.000 Titeln, darunter sieben Handschriften, ca. 50 Inkunabeln, über 300 Drucken des 16. Jahrhunderts und weiteren Quellen wie Schülermützen, Schulfahnen und Wandbildern hingewiesen (vgl. zur Geschichte der Bibliothek und ihrer Bestände Flachmann, H. [1988]: Die Lehrerbibliothek des Ratsgymnasiums zu Bielefeld während der Zeit der preussischen Provinzialverwaltung [1815–1945] – unter besonderer Berücksichtigung des Bestandes. Hausarbeit zur Prüfung für den höheren Bibliotheksdienst. Köln [unveröffentlicht], Gerwin, C. / B. Magofsky [2018]: Ein Anliegen »von der größten Nothwendigkeit« – Die Schulbibliothek des Ratsgymnasiums Bielefeld im Spiegel ihrer Schul- und Bestandsgeschichte. In: bibliotheca.gym, 18.12.2018. Online unter: <https://histgymbib.hypotheses.org/6605>, und Magofsky, B. [2020]: Der heilige Hieronymus im Gemäuer. Religiöse Handschriften, Inkunabeln und Bücher aus dem Bielefelder Franziskanerkloster in der Schulbibliothek des Ratsgymnasiums. In: Zeitarbeit. Aus- und Weiterbildungszeitschrift für die Geschichtswissenschaften 2/2020. S. 44–64. Online unter: <https://majournals.bib.uni-mannheim.de/zeitarbeit/article/view/147/104>; vgl. zu den schuleigenen Sachquellen mit Fokus auf die Schülermützen Altenberend, J. / B. Magofsky [2022]: Schuleigene Sachquellen im Geschichtsunterricht. Potenziale und Erfahrungen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 73/2022. Heft 1/2. S. 5–21; vgl. zu den Schulfahnen Altenberend, J. [2008]: Mit Fahnen Feste feiern. Schulfahnen als Symbole politischer Kultur. In: Altenberend / Schröder 2008 [Anm. 2]. S. 137–154).
- ³ Musil, R. (1927): Denkmale. In: Frisé, A. (Hrsg.) (1978): Robert Musil. Gesammelte Werke. Band 7. Reinbeck. S. 506–509, hier S. 506, s. aber auch die neuesten Entwicklungen rund um das Kriegerdenkmal im Schuljahr 2022/23 auf S. 33.
- ⁴ Vgl. z.B. Koselleck, R. (1979): Kriegerdenkmale als Identitätsstiftungen der Überlebenden. In: Marquardt, O. / K. Stierle (Hrsg.) (1979): Identität. München. S. 255–276, Mosse, G. L. (1993): Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Stuttgart, Reichel, P. (1999): Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. Frankfurt am Main, und Winter, J. (1995): Sites of memory, sites of mourning. The Great War in European cultural history. Cambridge.
- ⁵ Vgl. z.B. Dräger, M. (2021): Denkmäler im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main, Hartwig, W. (1997): Denkmal. In: Bergmann, K. u.a. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber. S. 747–752, Reeken, D. v. (2008): »Das Auffallendste ... ist nämlich, dass man sie nicht bemerkt. Denkmäler als gegenständliche Quellen des Geschichts-

- unterrichts. In: Geschichte lernen 121/2008. S. 2–11, und Schneider, G. (2017): Kriegerdenkmäler als Unterrichtsquellen. In: Pandel, H.-J. / G. Schneider (Hrsg.) (2017): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 7. Aufl. Schwalbach (Ts.). S. 557–610.
- ⁶ Dräger 2021 (Anm. 5): 6; vgl. ähnlich auch Reeken 2008 (Anm. 5): 3; vgl. zur Definition Hartwig 1997 (Anm. 5): 752.
- ⁷ Koselleck 1979 (Anm. 4).
- ⁸ Vgl. Schneider 2017 (Anm. 5): 587; sowie zur Entwicklung ebd.: 563–572.
- ⁹ Vgl. zum Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Altenberend, J. (2013): Kriegerdenkmäler und Mahnmale des Ratsgymnasiums Bielefeld. Ein Beitrag zur Genese und Entwicklung des politischen Totenkults im 20. Jahrhundert. In: 98. Jahresbericht des Historischen Vereins für die Grafschaft Ravensberg. Jahrgang 2013. S. 7–56, hier S. 23 und 26, und Altenberend / Magofsky 2022 (Anm. 2): 18–20. In der historischen Schulbibliothek existiert beispielsweise auch das von Johannes Gehrts 1903 in Halle gezeichnete Wandbild *Walküren auf dem Schlachtfeld*.
- ¹⁰ Mosse 1993 (Anm. 4): 9, 150.
- ¹¹ Thamer, H.-U. (2000): Der Zweite Weltkrieg in der deutschen Erinnerungskultur. In: Martens, S. / M. Vaisse (Hrsg.) (2000): Frankreich und Deutschland im Krieg (November 1942–Herbst 1944). Okkupation, Kollaboration, Résistance. Bonn. S. 899–914, hier S. 899; vgl. zum europäischen Vergleich Winter 1995 (Anm. 4): 2.
- ¹² Vgl. Schneider 2017 (Anm. 5): 565, und Altenberend 2013 (Anm. 9): 23 und 29.
- ¹³ Ausgehend von der zeitgenössischen Presseberichterstattung wurden »Heldentaten« und hohe Auszeichnungen ehemaliger Schüler, wie die Rainer Stahels, den damaligen Schülern »als besondere Leistungen den Jungen vor Augen geführt« (ebd.: 38).
- ¹⁴ Vgl. zum 76er-Denkmal am Hamburger Dammtor Reichel 1999 (Anm. 4): 61–68.
- ¹⁵ Vgl. diese Zielsetzungen der Thematisierung der Lokalgeschichte bei John, A. (2018): Lokal- und Regionalgeschichte. Frankfurt am Main. S. 74–77.
- ¹⁶ Ehrenbuch für die im zweiten Weltkrieg gefallenen ehemaligen Lehrer und Schüler des Staatlich-Städtischen Gymnasiums am Nebelswall z. Bielefeld. Band 1. 1958. S. 1.
- ¹⁷ Vgl. hierzu und im weiteren Verlauf des Artikels Rüsens vier Erzähltypen kompakt in Rüsens, J. (1996): Historisches Erzählen. In: Bergmann u.a. 1997 (Anm. 5). S. 57–63.
- ¹⁸ Vgl. Koselleck 1979 (Anm. 4): 262ff.
- ¹⁹ Ehrenbuch 1958 (Anm. 16): 3.
- ²⁰ Vgl. Uthoff, P. (1958): Eine Ehrengabe der Ehemaligen an die Schule. In: Mitteilungen der Vereinigung ehemaliger Schüler des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld. Nr. 4. S. 11–16, hier S. 11f., und Altenberend 2013 (Anm. 9): 11, 13f. und 49.
- ²¹ Vgl. Schneider 2017 (Anm. 5): 567.
- ²² In erster Linie ist hier sicher Heinrich Karst zu nennen, Stellvertreter des Referatsleiters Wolf von Baudissin im Amt Blank und zuständig für die Innere Führung. Aus dem gleichen Adelsgeschlecht stammt der Diplomat Georg von Baudissin, Legionsrat und zeitweise Sicherheitsreferent im Auswärtigen Amt. Ebenfalls seit 1955 für das Auswärtige Amt war der Diplomat Andreas Meyer-Landrut tätig.
- ²³ Vgl. Wolfrum, E. (2007): Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Bonn. S. 173, und Ulrich, V. (2020): Acht Tage im Mai. Die letzte Woche des Dritten Reiches. München. S. 230–233 und 249–251.
- ²⁴ Inschrift in der 1952 eingerichteten Gedenkstätte Plötzensee in Berlin; vgl. zu den anderen Punkten Geppert, D. (2012): Die Ära Adenauer. 3. Aufl. Darmstadt. S. 75ff., und Thamer, H.-U. (2006): Der Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur vor und nach 1989. In: Birkmeyer, J. / C. Blasberg (Hrsg.) (2006): Erinnern des Holocaust? Eine neue Generation sucht Antworten. Bielefeld. S. 81–93, hier S. 83f.
- ²⁵ Theodor W. Adorno, Thomas Mann Briefwechsel 1943–1955. Frankfurt am Main 2002. S. 45.
- ²⁶ Vgl. Altenberend, J. (2018): Opfer oder Täter? Der General Rainer Stahel und der Gefreite Eberhard Welck im Gedenkbuch des Bielefelder Ratsgymnasiums – zugleich ein Beitrag zur westdeutschen Erinnerungskultur. In: 103. Jahresbericht des Historischen Vereins für die Grafschaft Ravensberg. Jahrgang 2018. Bielefeld 2018. S. 189–224, hier S. 223, s. dazu auch das Beispiel von Siegfried Grimme auf S. 32 und in Anm. 159.
- ²⁷ Lübbe, H. (1983): Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein. In: Historische Zeitschrift 236/1983. S. 579–599, hier S. 585.
- ²⁸ Vgl. Jähner, H. (2019): Wolfszeit. Deutschland und die Deutschen 1945–1955. Berlin. S. 396.
- ²⁹ Vgl. zur Lokalgeschichte John 2018 (Anm. 15): 49–53, zum Zeitbudget Dräger 2021 (Anm. 3): 72.
- ³⁰ So die Kritik durch Pandel, H.-J. (2021): Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Oswalt, V. / H.-J. Pandel (Hrsg.) (2021): Handbuch Geschichtskultur im

Unterricht. Frankfurt am Main. S. 11–35, hier S. 19f.; vgl. z.B. den nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für die Sekundarstufe II (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [2013]: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf) sowie allgemein John 2018 (Anm. 15): 64–67.

- ³¹ Vgl. Sauer, M. (2018): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 13. Aufl. Seelze-Velber. S. 203. In Nordrhein-Westfalen kamen beispielsweise seit Einführung des Zentralabiturs im Jahr 2007 allein Textquellen, Karikaturen und Darstellungstexte zum Einsatz.
- ³² Vgl. dazu Altenberend / Magofsky 2022 (Anm. 2): 5f.
- ³³ Altenberend 2018 (Anm. 26): 223. Johannes Altenberend war von 2005 bis 2018 Mitglied des Kollegiums.
- ³⁴ Vgl. zu beiden Aspekten bekanntlich Bergmann, K. (2016) [2002]: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, U. u.a. (Hrsg.) (2016): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach (Ts.). S. 91–112, und Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule 1958. Heft 10. S. 450–471; vgl. dazu auch die Ausführungen zum Theaterstück *Seben* auf S. 32–34.
- ³⁵ Vgl. zu diesem Nutzen von Kriegerdenkmälern für den Geschichtsunterricht allgemein Reeken 2008 (Anm. 5): 9, und Schneider 2017 (Anm. 5): 573.
- ³⁶ Altenberend 2013 (Anm. 9): 30 (Zitat) ff.
- ³⁷ Baumgärtner, U. (2019): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. 2. Aufl. Paderborn. S. 44, und Sauer, M. (2021): Thematische Strukturierung des Geschichtsunterrichts. Konstruktionsprinzipien in Curricula und in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 72/2021. Heft 1/2. S. 91–99, hier S. 97.
- ³⁸ Vgl. Uffelman, U. (2004): Problemorientierung. In: Mayer, U. u.a. (2004) (Anm. 34): S. 78–90, hier S. 79. Mit dem Verweis auf Denkmäler führt Holger Thünemann aus, dass »gerade solche Themen, die geschichtskulturell besonders kontrovers verhandelt werden [...] für die Planung historischer Lernprozesse von großem Interesse sind« (Thünemann, H. (2018): Planung von Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, H. / M. Zülsdorf-Kersting [Hrsg.] [2018]: Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. 7. Aufl. Berlin. S. 205–213, hier S. 207). Vgl. zur Orientierungskompetenz Krammer, R. (2003): Über Versuche, reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts zu implementieren und die dafür notwendigen Innovationen der Unterrichtspraxis in die Wege zu leiten. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003. S. 137–157, vgl. zu Denkmälern im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht Dräger 2021 (Anm. 5): 39.
- ³⁹ Vgl. Schneider, G. (2016a): Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Mayer u.a. 2016 (Anm. 34). S. 188–207, hier S. 190.
- ⁴⁰ Vgl. Schneider 2017 (Anm. 5): 573f.
- ⁴¹ Vgl. Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler. S. 52, für den die kognitiven Entwicklungsstufen den zweitwichtigsten Faktor des Lernens darstellt (ebd.: 433); vgl. für die Bedeutung Kohlbergs für den Geschichtsunterricht Borries, B. v. (2016): Alters- und Schulstufendifferenzierung (»Lernprogression«). In: Mayer, U. u.a. (Hrsg.) (Anm. 34): 113–134, hier S. 123–125.
- ⁴² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013 (Anm. 30): 39. Vgl. z.B. die Zentralabituranforderungen des Jahres 2024 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Zentralabitur 2024 – Geschichte. Online unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=12>, abgerufen am 2.1.2023.
- ⁴³ Vgl. für Nordrhein-Westfalen Baumgärtner, U. u.a. (Hrsg.) (2015): Horizonte. Geschichte Qualifikationsphase. Sekundarstufe II. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig. S. 346–369, Droste, P. J. u.a. (2015): Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen. 208–233, Langendorf, E. (Hrsg.) (2015): Buchners Geschichte. Oberstufe. Ausgabe Nordrhein-Westfalen. Qualifikationsphase. Bamberg. S. 276–313, Laschewski-Müller, K. / R. Rauh (2015): Kursbuch Geschichte. Qualifikationsphase. Nordrhein-Westfalen. Berlin. S. 252–271, und Lenzian, H.-J. (2015): Zeiten und Menschen. Geschichte. Qualifikationsphase Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. Paderborn. S. 418–445. Neben den »großen Männern« vom Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess bis zu Richard von Weizsäcker werden immer auch wieder unbekannte Einzelpersonen von den Entnazifizierungsverfahren bis hin zu den »Stolpersteinen« thematisiert.
- ⁴⁴ Vgl. Frei, N. (2005): 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München. S. 26, sowie – in anderer Terminologie – Thamer 2006 (Anm. 44): 83f.; eine andere zeitliche und begriffliche Einteilung wird hingegen von Alcida Assmann vorgenommen (vgl. Assmann, A. / U. Frevert [1999]: Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart. S. 145).

- ⁴⁵ Vgl. zu diesem Nutzen von Kriegerdenkmälern für den Geschichtsunterricht allgemein Schneider 2017 (Anm. 5): 573.
- ⁴⁶ Unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg hatte bereits der Gymnasial-Gesangverein Kehlkopf 1920 am nahe gelegenen Johannisberg eine Gedenkstätte für die 38 Gefallenen eingerichtet. Das erste Denkmal im Schulgebäude selbst befindet sich in der alten Turnhalle, stammt vom Turnverein Guestfalia und erinnert an die 27 gefallenen Turnbrüder. Da beide Denkmäler und ein neueres in der Sporthalle ikonografisch vergleichsweise wenig interessant sind und sich nicht am gleichen Ort befinden, werden sie im Folgenden nicht thematisiert (vgl. zu deren fachwissenschaftlicher Aufarbeitung Altenberend 2013 (Anm. 9): 18–21).
- ⁴⁷ Dies betont Matthias Bode als einen Vorteil der Auseinandersetzung mit Kriegerdenkmälern (Bode, M. [2008]: Zwischen Trauer, Heldengedenken und Opfermythen. Kriegerdenkmäler als Orte zwiespältigen Erinnerns. In: *Geschichte lernen* 121/2008. S. 18–21, Zitat S. 18).
- ⁴⁸ Vgl. zu diesen Prinzipien Bergmann, K. (2002): Multiperspektivität. *Geschichte selber denken*. Schwalbach (Ts.), und Bergmann, K. (1997): Personalisierung, Personifizierung. In: Bergmann u.a. 1997 (Anm. 5). S. 98–100.
- ⁴⁹ Altenberend 2018 (Anm. 26): 220, sowie zum Folgenden ebd.: 193–212 und Ludwig, S. (2018): Opfer und Täter in Person. In: *Neue Westfälische*. Dienstag 18.12.2018. Lokales. Bl2.
- ⁵⁰ Vgl. zu Stundenzielformulierungen im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht Engler, M. / D. Raths / B. Magofsky (2021): Grundsätze der Planung von Geschichtsunterricht – das Beispiel Detmold. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 1/2 2021. S. 30–43, hier S. 34–38.
- ⁵¹ Die eigenen Unterrichtsstunden wurden am 5. Februar 2019 (Grundkurs, 9 Schülerinnen und Schüler; zwei Einzelstunden, die Erarbeitungsphase [s. S. 15f.] wurde vorentlastend zur ersten Stunde aufgegeben), 13. Februar 2020 (Zusatzkurs, 12 Schülerinnen und Schüler) und 11. Februar 2022 (10 Schülerinnen und Schüler), eine gekürzte und leicht abgewandelte Stunde mit dem Literaturkurs der Q1 (20 Schülerinnen und Schüler, Jgst. 11) am 22. August 2022 (s. S. 76–78) durchgeführt.
- ⁵² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013 (Anm. 30): 13–19.
- ⁵³ Vgl. für Nordrhein-Westfalen ebd.: 25–27, 30 (Zitate auf S. 27).
- ⁵⁴ Im Kompetenzraster des *FUER*-Projekts (vgl. Krammer 2003 [Anm. 38]) schult die Fragekompetenz – über die Kompetenzterminologie des Kernlehrplans NRW hinausgehend – die Frage- und Hypothesenbildung der Schüler. Sie entspricht damit weithin der dem Grundkurs Geschichte im Kernlehrplan zugewiesenen Sachkompetenz SK6.
- ⁵⁵ Vgl. zu diesen Vorteilen Dräger 2021 (Anm. 5): 45, Reeken 2008 (Anm. 5): 9, und Reeken, D. v. (2018): Gegenständliche Quellen und musale Darstellungen. In: Günther-Arndt / Zülsdorf-Kersting 2018 (Anm. 38). S. 144–157, hier S. 147f. Dadurch entstehende zeitliche Verzögerungen beim Wechsel in den Kursraum können bedenkenlos in Kauf genommen werden, weil die Alternative, das Denkmal im Unterrichtsraum zu projizieren, durch den Verfall der Aura des »Kunstwerks im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit« (Benjamin, W. [1939]: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. In: Tiedemann, R. / H. Schweppenhäuser [Hrsg.] [1980]: *Walter Benjamin – Gesammelte Schriften*. Band 1. Teil 2. Frankfurt am Main. S. 471–508.) als ungleich größerer Nachteil erscheint.
- ⁵⁶ Dies wird zwar durch die kleinen Lerngruppengrößen (9, 12 und 10 Schülerinnen und Schüler) relativiert, ist aber dennoch vergleichsweise deutlich mehr als bei allen anderen materialgestützten Unterrichtseinstiegen. Leicht abgeschwächt gilt die Beteiligung auch für den Literaturkurs, deren 20 Schülerinnen und Schüler allerdings ein Jahr jünger waren, nicht alle das Fach Geschichte gewählt und sich noch nicht unterrichtlich mit der Thematik beschäftigt hatten.
- ⁵⁷ Vgl. zu kognitiven Konflikten Bovet, G. (2008): Lernmotivation. In: Bovet, G. / V. Huwendiek (Hrsg.) (2008): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 5. Aufl. Berlin. S. 299–322, hier S. 313, zu den genannten Zielen des Einstiegs Sauer, M. (2010): Von Brücken, Pforten und Steigbügel. *Einstiege in den Geschichtsunterricht*. In: *Geschichte lernen* 137/2010. S. 2–6, und Schneider, G. (2016b): *Einstiege*. In: Mayer u.a. 2016 (Anm. 34). S. 595–618, hier S. 597–604.
- ⁵⁸ Vgl. zu diesen drei in der Unterrichtsstunde realisierten Zwecken intelligenten Übens Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* 13. Aufl. Berlin. S. 104ff.
- ⁵⁹ Vgl. Jeismann, K.-E. (1990): »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Jacobmeyer, W. / B. Schönemann (2000): *Karl-Ernst Jeismann. Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Paderborn, München, Wien, Zürich. S. 46–72.
- ⁶⁰ Vgl. zu den Zielen Schneider 2017 (Anm. 5): 579, zu den vorgeschlagenen Methoden bzw. Fragen der Denkmalanalyse und -interpretation bei Dräger 2021 (Anm. 5): 45–71, Reeken 2008 (Anm. 5): 6–7, Sauer 2018 (Anm. 31): 212, und Schneider 2017 (Anm. 5): 593f.

- ⁶¹ Sofern mehr Zeit zur Verfügung steht bzw. die Unterrichtseinheit in einem (in NRW fünf-stündigen) Leistungskurs thematisiert wird, können die einzelnen Bestandteile auch durch (Archiv-)Recherche bzw. anhand didaktisch reduzierter Darstellungstexte selbst erschlossen werden. Sicher ließe sich gegen die Aufteilung des Denkmals auf zwei Seiten eines Arbeitsblattes einwenden, damit werde das Denkmal auseinandergerissen; gleichwohl sind dadurch die Inschrift auf der Namenstafel besser zu lesen und die zwei Zeitpunkte ihrer Entstehung 1921 und 1958 deutlicher zu unterscheiden. Im Schulalltag, in der Einstiegsphase und später auf der Bewertungsgrundlage sehen die Schülerinnen und Schüler das Denkmal ohnehin in Gänze.
- ⁶² Vgl. hierzu und im Folgenden zum Partnerpuzzle Adamski, P. (2008): Gruppenarbeit und kooperatives Lernen. Gemeinsam historisch lernen. In: *Geschichte lernen* 123/2008. S. 2–14, hier S. 7, und Peters, J. (2018): Geschichtsstunden planen. St. Ingbert. S. 139–141. Alternativ kann die Analyse des Denkmals, ggf. mit Start- bzw. Erschließungshilfen, als Hausaufgabe aufgegeben und die Hausaufgabenbesprechung im Partner- bzw. Gruppenpuzzle vorgenommen werden. Dies ist aus Zeitgründen im Grundkurs am 5.2.2019 erfolgt.
- ⁶³ Sofern man eine Lerngruppe ein Jahr kennt, ist das als Lehrkraft zumeist leicht herauszufinden; ältere Schülerinnen und Schüler können nach einiger Zeit auch selbst die Wahl zwischen beiden Optionen vornehmen. Sofern mehr Zeit zur Verfügung steht, ließe sich das Denkmal auch in Gänze in Partnerarbeit analysieren.
- ⁶⁴ Vgl. zu diesen und den weiteren Formen der Differenzierung Adamski, P. (2017): Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege. Seelze. S. 74, 88f., 97f.
- ⁶⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005: § 1, Abs. 1; vgl. zum hohen Anteil echter Lernzeit und zur individuellen Förderung als Merkmal guten Unterrichts Meyer 2004 (Anm. 58): 39–46 und 84–103.
- ⁶⁶ Vgl. zur Funktion ergänzender Materialien und der Aufgaben Hattie 2013 (Anm. 41): 246 und 210f.
- ⁶⁷ Sauer, M. (2011): Historische Perspektivenübernahme. Methodische Anregungen. In: *Geschichte lernen* 139/2011. S. 12–17, hier S. 12. Der Einbezug breiten historischen Kontextwissens ist das Kriterium für die höchste Stufe der historischen Perspektivenübernahme gemäß Graduierungsraster durch Conrad (vgl. Conrad, F. [2011a]: Perspektivenübernahme, Sachurteil und Werturteil. Drei zentrale Kompetenzen im Umgang mit Geschichte. In: *Geschichte lernen* 139/2011. S. 2–11, hier S. 9).
- ⁶⁸ Vgl. zu den Vorteilen des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs im Sinne des Wissensaufbaus allgemein Huwendiek, V. (2008): Unterrichtsmethoden. In: Bovet / Huwendiek 2008 (Anm. 56). S. 70–109, hier S. 89, und bezogen auf das Fach Geschichte Grosch, W. (2016): Klassenunterricht. In: Mayer u.a. 2016 (Anm. 34). S. 463–480, hier S. 479.
- ⁶⁹ So hat die Lehrerkonferenz seinerzeit mit großer Mehrheit für Lersch's Vers votiert; zur Realisierung des Denkmals gingen zahlreiche Spenden aus Schüler- und Lehrerschaft, aus dem Bielefelder Bürgertum und lokalen Firmen ein, wobei auch die Feierlichkeiten »stark nationalistisch« geprägten waren (Altenberend 2013 [Anm. 9]: 21ff., Zitat S. 25). »An eine pazifistisch und antimilitaristisch ausgerichtete Kriegserinnerung und Sinnstiftung, die es in er Weimarer Literatur und Publizistik auch gegeben hat, orientierte sich zu dieser Zeit niemand im Bielefelder Gymnasium« (ebd.: 33f.).
- ⁷⁰ Rudolf Schrader, zit. nach Westfälische Zeitung, 26.9.1921.
- ⁷¹ Uthoff, P. (1954): Rede des Vorsitzenden Dr. Uthoff, gehalten in der Gedenkstunde für die im 2. Weltkrieg gefallenen »Ehemaligen« anlässlich der 30-Jahr-Feier der Vereinigung. 27. März 1954. In: *Mitteilungen der Vereinigung ehemaliger Schüler des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld*. S. 29–32, hier S. 30.
- ⁷² Assmann / Frevert 1999 (Anm. 44): 141; vgl. zur Problematik der »Kollektivschuld«-These Benz, W. (2010): Auftrag Demokratie. Die Gründungsgeschichte der Bundesrepublik und die Entstehung der DDR 1945–1949. Bonn. S. 72ff.
- ⁷³ Zit. nach Stemme, H. (1959): Toten-Gedenkfeier. In: *Mitteilungen der Vereinigung ehemaliger Schüler des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld*. Nr. 5. S. 19–27, hier S. 26 (Hervorhebung im Original). In dem von Stemme verfassten Text wird die Rede Uthoffs vollständig wiedergegeben.
- ⁷⁴ Dies sind die zusammenfassenden Deutungen der Schülerinnen und Schüler im Tafelbild in den Unterrichtsstunden am 5.2.2019, 13.2.2020 und 11.2.2022.
- ⁷⁵ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler I. (aus Datenschutzgründen ist hier und im Folgenden stets von »Schüler« bzw. »Lernender« die Rede, selbst wenn es sich um eine »Schülerin« handelte).
- ⁷⁶ Für diese Unterrichtsstunde relevant wurden stets folgende Themen behandelt: Phase der »Blitzkriege« 1939/40, Planung des Vernichtungskrieges gegen die UdSSR; Kriegsverlauf

1941–1943, Stahel und Welck im Krieg, »saubere Wehrmacht«, Kriegswirtschaft, Holocaust, Vernichtungslager (hier ggf. personifizierend anhand einzelner ehemaliger jüdischer Schüler des Gymnasiums wie Ernst Cosmann oder Hajo Meyer [s. S. 32]), Widerstand, Bombenkrieg, Kriegsende 1943–45.

- ⁷⁷ Vgl. Unterrichtsstunden im Grundkurs am 5.2.2019 und im Zusatzkurs am 13.2.2020.
- ⁷⁸ Vgl. Conrad 2011a (Anm. 67): 10.
- ⁷⁹ Vgl. dazu bei Kriegerdenkmälern generell Schneider, G. (2022): Denkmal. In: Mayer, U. / H.-J. Pandel / G. Schneider / B. Schönemann (Hrsg.) (2022): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Schwalbach (Ts.). S. 51–52.
- ⁸⁰ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Tafelbild).
- ⁸¹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IV.
- ⁸² Unterrichtsstunde im Zusatzkurs am 13.2.2022.
- ⁸³ Conrad 2011a (Anm. 67): 11.
- ⁸⁴ Vgl. Conrad, F. (2011b): Werturteilskompetenz. Methodische Anregungen. In: Geschichte lernen 139/2011. S. 20–25, hier S. 21f., und Sauer 2018: 207ff.
- ⁸⁵ Bernhardt, M. (2021): Historisch-politische Bildung mit außerschulischen Bildungspartnern. Didaktische Voraussetzungen und Argumente. In: Geschichte für heute 2/2021. S. 5–22, hier S. 8.
- ⁸⁶ Vgl. zur deutungsoffenen Bewertung der Denkmäler Dräger 2021 (Anm. 5): 48.
- ⁸⁷ Vgl. zum Nutzen der Murrephase Semmet, S. (2017): 99 Tipps für Geschichte. Berlin. S. 42.
- ⁸⁸ Wehler, H.-U. (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Fünfter Band: Bundesrepublik und DDR. München. S. 20.
- ⁸⁹ Vgl. zur Dekonstruktion Krammer 2003 (Anm. 38): 144ff. (entsprechend lautet diese Kompetenz im FUER-Projekt auch Dekonstruktionskompetenz) und zur Historizität bei der Beschäftigung mit Denkmälern Baumgärtner 2019 (Anm. 37): 206f.
- ⁹⁰ Schönemann, B. (2018): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt / Zülsdorf-Kersting 2018 (Anm. 38). S. 11–23, hier S. 12.
- ⁹¹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler III.
- ⁹² Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VI.
- ⁹³ Vgl. Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Tafelbild).
- ⁹⁴ Vgl. Kayser, J. / U. Hagemann (2010): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Berlin.
- ⁹⁵ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler X.
- ⁹⁶ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler V.
- ⁹⁷ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IX.
- ⁹⁸ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler I.
- ⁹⁹ Vgl. Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IV, vgl. auch Schüler V und X.
- ¹⁰⁰ Lernprodukte lassen sich definieren als »die von den Lernenden erstellten Präsentationsformen, die unter materialen Vorgaben, durch Aufgaben angeleitet, verhandelbare historische Zusammenhänge darstellen« (Dietrich, T. / W. Woelk (2019): Ergebnissicherung und Lernprodukte. In: Praxis Geschichte 2019. Heft 1. S. I–IV, hier S. II).
- ¹⁰¹ Blei, C. / Dietrich, T. / Woelk, W. (2021): Vom Lernziel zum Lernprodukt. Struktur und Wandel der Unterrichtsplanung am rheinland-pfälzischen Beispiel. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 72/2021. Heft 5/6. S. 253–262., hier S. 258f.
- ¹⁰² Vgl. Pandel, H.-J. (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12 (1987). Heft 2. S. 130–142.
- ¹⁰³ Meyer 2004 (Anm. 58): 13.
- ¹⁰⁴ Berger, J. / C. Schmidtman (2017): Referendariat Geschichte. Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung. 2. Aufl. Berlin. S. 107.
- ¹⁰⁵ Conrad 2011b (Anm. 84): 20.
- ¹⁰⁶ Vgl. Hartung, O. / J. Memminger (2017): Schreibend Geschichte lernen. Mehr als ein »mündliches Fach« – die Vielfalt des Schreibens im Geschichtsunterricht entdecken. In: Geschichte lernen. Heft 176/2017. S. 2–11, hier S. 5, Reeken, D. v. (2021): Gegenwärtige Denkmalskonflikte im Geschichtsunterricht. In: Oswalt / Pandel 2021 (Anm. 30). S. 36–63, hier S. 60, und Völkel, B. (2005): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach (Ts.). S. 42.
- ¹⁰⁷ Vgl. Hartung / Memminger 2017 (Anm. 106): 5. Alternativ ließe sich der Brief etwa auch an Bürgermeister oder Stadtrat bzw. an die Schulleitung, Schulkonferenz oder

Jahrgangsstufensprecher adressieren.

- ¹⁰⁸ Dräger 2021 (Anm. 5): 39. Ob von Schülerseite jemals ein Brief an die Schülervertretung auch wirklich abgeschickt wurde, ist mir nicht bekannt, und belegt, wie schwer und selten der Weg von einer fachwissenschaftlich durchdrungenen Handlungskompetenz zu ihrer wirklichen Realisierung in der Praxis erfolgt, sofern die Lehrkraft dies nicht explizit einfordert und kontrolliert.
- ¹⁰⁹ Vgl. zu diesen Kriterien guter Lernaufgaben Köster, M. (2021): Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main. S. 61f.
- ¹¹⁰ Dräger 2021 (Anm. 5): 58.
- ¹¹¹ Altenberend 2013 (Anm. 9): 15, 48ff. (Zitat 51). Ulrich Haase war von 1960 bis 1990 Mitglied des Kollegiums.
- ¹¹² Jeismann 1990 (Anm. 59): 64.
- ¹¹³ Während die hier untersuchten drei leistungsstarken Kurse jeweils im Anschluss an die Werturteilsbildung der (Doppel-)Stunde die Stellungnahme als längerfristige Hausaufgabe verfasst und in der Einzelstunde besprochen haben, sei alternativ bei schwächeren Lerngruppen empfohlen, die Werturteile, gegebenenfalls stärker methodisch angeleitet und durch die Lehrkraft beratend begleitet, in einer weiteren Doppelstunde erarbeiten, vortragen und vergleichen zu lassen.
- ¹¹⁴ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IX.
- ¹¹⁵ Mithilfe des Computerprogramms bzw. der App *Mentimeter* wurde sieben Wochen nach der Unterrichtseinheit noch eine Umfrage zu Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal durchgeführt, indem die Lernenden zu acht Aussagen Stellung beziehen sollten. Die Antworten reichten bei 5 Skalenwerten von »1« (stimme nicht zu) bis »5« (stimme zu). Diese Umfrage im Kurs ist zwar nicht statistisch repräsentativ, aber doch typisch für die Unterrichtserfahrungen der jeweiligen Lerngruppen.
- ¹¹⁶ Vgl. allgemein zu diesem gesellschaftlichen Bedürfnis hinsichtlich der Denkmäler Reeken 2008 (Anm. 5): 5.
- ¹¹⁷ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹¹⁸ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler V, vgl. ähnlich auch Schüler X.
- ¹¹⁹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IV.
- ¹²⁰ Vgl. zur diesbezüglichen Eignung solcher Kriegerdenkmäler allgemein Reeken 2008 (Anm. 5): S. 7.
- ¹²¹ Vgl. zur Neuen Wache Reichel, P. (2005): Schwarz-Rot-Gold. Kleine Geschichte deutscher Nationalsymbole. Bonn. S. 144–156. Die 1957 errichtete Skulptur des umstrittenen NS-Künstlers Arno Breker hatten Unbekannte 2003 von ihrem Sockel gestürzt. 2005 wurde sie wieder aufgerichtet und eine Informationstafel angebracht (vgl. Kirschbaum, J. N. (2011): Pallas Athene am Wilhelm-Dörpfeld-Gymnasium. In: <https://www.denkmal-wuppertal.de/2011/06/pallas-athene-am-wilhelm-dorpfeld.html>, abgerufen am 9.4.2022). Im Rahmen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten 2010/11 durfte ich eine auf Landesebene prämierte Schülerarbeit zu diesem Wuppertaler Denkmalsturz betreuen.
- ¹²² Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler X, vgl. ähnlich auch Schüler V.
- ¹²³ Von zehn Lernenden stimmten neun der Aussage »Um Kriegerdenkmal und dessen zeitgenössische Botschaft zu erläutern und um sich ggf. davon zu distanzieren, sollte eine Erklärungstafel angebracht werden« mit »5« zu, ein Lernender mit »4«.
- ¹²⁴ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹²⁵ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VI; vgl. ähnlich Schüler I, III, V, VIII und X.
- ¹²⁶ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler III.
- ¹²⁷ Vgl. die Umfrage im Grundkurs am 31.3.2022 zur Aussage »Die ursprüngliche Praxis von 1958, in den »Ehrenbüchern« regelmäßig weiterzublätern, sollte wieder eingeführt werden.«
- ¹²⁸ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler III, vgl. ähnlich auch Schüler X.
- ¹²⁹ Vgl. die Umfrage im Grundkurs am 31.3.2022 zur Aussage »Weder die Seite mit Welck noch ein regelmäßiges Weiterblättern sind die Lösung. Die »Ehrenbücher« sollten schlicht zugeschlagen werden.«
- ¹³⁰ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VII.
- ¹³¹ Vgl. Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Tafelbild).
- ¹³² Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VI.
- ¹³³ Vgl. Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schülerin I. Die Aussage

- lautete »Die seit einigen Jahren etablierte Praxis, in den »Ehrenbüchern« allein die Seite mit E. Welck aufgeschlagen zu lassen, sollte beibehalten werden.«
- ¹³⁴ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler I.
- ¹³⁵ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler III.
- ¹³⁶ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VI.
- ¹³⁷ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹³⁸ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IX.
- ¹³⁹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler I.
- ¹⁴⁰ Vgl. Umfrage im Grundkurs am 31.3.2022.
- ¹⁴¹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler III.
- ¹⁴² Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹⁴³ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IV, vgl. ähnlich Schüler V, IX und X.
- ¹⁴⁴ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹⁴⁵ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler X.
- ¹⁴⁶ Last, R. (2015): »Diese Schandtaten: Eure Schuld!« Reaktionen der deutschen Bevölkerung auf die amerikanische Plakatkampagne. In: Geschichte lernen 163/2015. S. 38–43.
- ¹⁴⁷ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹⁴⁸ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler IX.
- ¹⁴⁹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler I. vgl. ähnlich Schülerin IV.
- ¹⁵⁰ Vgl. Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler I, II, VI und VIII sowie für die historischen Studientage Schüler III und die Projektstage Schüler IX. In der Umfrage im Grundkurs vom 31.3.2022 hieß es: »Im Geschichtsunterricht am Ratsgymnasium sollten Einzelschicksale (E. Welck, R. Stahel, ausgewählte jüdische Mitschüler) thematisiert werden.«
- ¹⁵¹ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler II.
- ¹⁵² Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VI.
- ¹⁵³ Unterrichtsstunde im Grundkurs am 11.2.2022 (Lernprodukt), Schüler VIII.
- ¹⁵⁴ Vgl. die Schulhomepage <https://www.ratsgymnasium-bielefeld.de/>, abgerufen am 2.6.2023, und Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2023a): Ratsgymnasium Bielefeld. Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Ratsgymnasium_Bielefeld, abgerufen am 20.5.2023; vgl. diesen Vorschlag, auch konkret auf Denkmäler bezogen, von Semmet 2017 (Anm. 87): 53f., und 100, sowie zu diesen und weiteren Ideen zu Wikipedia Hodel, J. (2021): Wikipedia im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main.
- ¹⁵⁵ Vgl. Baudenkmal Ratsgymnasium ehem. Grestenhof, Az.: 63.02 – M 44 LN 30 (Bauamt / Untere Denkmalbehörde) und Wikipedia – die freie Enzyklopädie (2023b): Liste der Baudenkmäler in Bielefeld. Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Baudenkmäler_in_Bielefeld, abgerufen am 20.5.2023.
- ¹⁵⁶ Vgl. für Bielefeld Stolpersteine-Initiative Bielefeld e.V. Online unter: <http://www.stolpersteine-bielefeld.de/das-projekt-stolpersteine/stolpersteine-in-bielefeld.html>, abgerufen am 19.7.2024, und für dessen Umsetzung an der Schule Ratsgymnasium Bielefeld (2023): Schülerinnen und Schüler säubern Stolpersteine in der Altstadt. Online unter <https://www.ratsgymnasium-bielefeld.de/index.php/aktuelles/nachrichten/1053-schuelerinnen-und-schueler-saubern-stolpersteine-in-der-altstadt>, abgerufen am 2.6.2023; vgl. zur Stolpersteinverlegung die lokale Presseberichterstattung in Prietzel, J. (2023): 16 neue Stolpersteine für Bielefeld. In: Neue Westfälische. Freitag 10.11.2023. Lokales, und Jostwerner, U. (2023): Hinter jedem Stein steckt ein Schicksal. In: Westfalenblatt. Donnerstag 9.11.2023. Lokales Bielefeld.
- ¹⁵⁷ Vgl. die Homepage vom Literaturkurs Ratsgymnasium Bielefeld 2023. Online unter <https://literaturkurs-rats.de/>, abgerufen am 4.6.2023.
- ¹⁵⁸ Reportage »Spurensuche in der Schule: Geschichte wird erlebbar« (in WDR, Lokalzeit aktuell, Ausstrahlung am 1.6.2023, 19.30–20.00 Uhr).
- ¹⁵⁹ In den Worten des Literaturkurses: »Das Theaterstück »Sehen« erzählt die Geschichte von Schülern des Ratsgymnasiums in Bielefeld während der Zeit des Nationalsozialismus. Im Mittelpunkt stehen zwei jüdische Schicksäle (Hajo Meyer und Ernst Cosmann), die Verfolgung bis ins Konzentrationslager erfahren, und zwei überzeugte Nationalsozialisten (Siegfried Grimme und Rainer Stahel), die auch zu Tätern werden.« (Literaturkurs Ratsgymnasium 2023 (Anm. 157); vgl. zu Meyer etwa Meyer, H. (2014): Briefe eines Flüchtlings 1939–1945: Ein jüdischer Junge im holländischen Exil. Berlin, und zu Grimme Neumann, R. (2014): »Gott mit uns« – Das Kriegs-Erleben der Diakone des Brüderhauses Nazareth in Bethel,

1914–1918. In: 99. Jahresbericht des Historischen Vereins für die Grafschaft Ravensberg. Jahrgang 2014. S. 79–106, hier S. 101–103.

- ¹⁶⁰ Vgl. die Täter-Opfer-Dichotomie bzw. deren Berichterstattung zu den nicht-jüdischen Schülern Stahel und Welck in Ludwig (2018) (Anm. 49) mit den vier Biografien im Theaterstück in Frühling, K. (2023): Ratschüler: Die einen Opfer, die anderen Täter. In: Neue Westfälische. Donnerstag 1.6.2023. Lokales Bl. 24.
- ¹⁶¹ Vgl. zum Gegenwartsbezug Bergmann 2016 [2022] (Anm. 34), zur Triftigkeit Hensel-Grobe, M. (2020): Problemorientierung im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main. S. 98–100, und zum »Ziel des Theaterstückes [...], die Schulgeschichte des Ratsgymnasiums mit der Gegenwart zu verknüpfen, um Bewusstsein für eine nach wie vor relevante Thematik zu schaffen«, Frühling 2023 (Anm. 160).
- ¹⁶² Diese Chancen belegen die Worte zweier Darstellerinnen Ernst Cosmanns (»Es macht etwas mit einem, wenn einem während der Proben plötzlich bewusst wird, dass man dort gerade ein reales Schicksal verkörpert. Das Schicksal von Ernst Cosmann wirkt plötzlich greifbarer als die anderen Millionen Schicksale und trotzdem wird man es nie ganz begreifen können.« Literaturkurs Ratsgymnasium 2023 [Anm. 157]) und Siegfried Grimmes (»Ich finde es ist wichtig, dass es im Stück deutlich wird, dass es diese zwei Seiten gibt. Also wir haben ja einen jüdischen Schüler, aber auch eben die Nazis. [...] Ich will das nicht unauthentisch darstellen, auch wenn das vielleicht für mich einfacher wäre.« (WDR 2023 [Anm. 158])
- ¹⁶³ Vgl. zur Emotionalisierung aus fachdidaktischer Sicht Brauer, J. (2023): Emotionen im Geschichtsunterricht. In: Fenn, M. / M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.) (2023): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin. S. 217–232, und zur Berührung und Betroffenheit im betreffenden Theaterstück Frühling 2023 (Anm. 160) und WDR 2023 (Anm. 158).
- ¹⁶⁴ Sauer 2018 (Anm. 31): 268.
- ¹⁶⁵ Da sich dies auf aktuelle interne, den eigenen Geschichtsunterricht übersteigende und mehrere Personen betreffende Überlegungen und Debatten bezieht, werden diese Entwürfe und Entscheidungen hier weder näher ausgeführt noch beurteilt.
- ¹⁶⁶ Vgl. dazu Altenberend / Magofsky 2022 (Anm. 2).
- ¹⁶⁷ Dies ist der Anspruch des Begriffs »Geschichtsbewusstsein« laut Karl-Ernst Jeismann (Jeismann 1990 [Anm. 59]: 47).
- ¹⁶⁸ Gewidmet den Schülerinnen und Schülern des Ratsgymnasiums Bielefeld, die sich in vielen Geschichtsstunden mit dem Kriegerdenkmal intensiv und reflektiert auseinandergesetzt und begründete Perspektiven im Umgang entwickelt haben.

Anlagen

Geschichte Q2

Vergangenheitspolitik und ›Vergangenheitsbewältigung‹

Datum:

Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld – Stundenverlaufsplan

PHASEN	INHALTLICH-METHODISCHER SCHWERPUNKT	SOZIALFORM	MEDIEN	INTENTIONEN und BEGRÜNDUNGEN
STUNDENTHEMA: »Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen«? Die Erinnerung an die Gefallenen im Kriegerdenkmal des Ratsgymnasiums Bielefeld				
STUNDENZIEL: Die Schülerinnen und Schüler interpretieren das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld, indem sie es auf Basis einer selbst entwickelten Problemfrage analysieren, seine zeitgenössische Identitätsstiftung vor dem jeweiligen historischen Kontext erläutern, beurteilen und aus heutiger Sicht bewerten, um abschließend handlungsorientiert Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal an der eigenen Schule zu entwickeln.				
1 Einstieg	SuS beschreiben das Kriegerdenkmal zunächst im oberen Teil von 1921, dann im unteren der »Ehrenbücher« von 1958, schließlich im Zitat »Deutschland muss leben, ...« (AFB I) SuS entwickeln Problemfrage zum Kriegerdenkmal und seiner Bewertung, ggf. auch zu Perspektivem im Umgang (AFB II)	fragend-entwickelndes UG	SQ Kriegerdenkmal und »Ehrenbuch« mit Rainer Stahel (<i>Originalbegegnung</i>)	(<i>Stundenbeginn vor dem Denkmal im Treppenhaus</i>) Aktivierung von Vorwissen (SK4) und Weckung von Schülerinteresse durch Lebensweltbezug/Aura (SK5) Förderung historischer Fragekompetenz (SK6) (TLZ1); Stunden thema und Problemfragen können sich an anderslautenden SuS-Fragen orientieren
2 Heuristik	SuS setzen Problem- in methodische Frage um (AFB II) und fragen nach Mitteln zur Beantwortung der Problemfrage L schreibt Studententema und Problemfrage an		–	Vertiefung heuristischer Fragekompetenz (TLZ2) (MK1) (<i>Wechsel der Lerngruppe in den Kursraum</i>) Herstellung von Zieltransparenz der Stunde
3 Analyse	L erklärt visuell unterstützt weiteres Vorgehen der Stunde und verteilt Arbeitsblätter und Analysegrundlage an SuS SuS analysieren arbeitsteilig das Kriegerdenkmal im sozial-kooperativeren Lernen (Partnerpuzzle) (AFB I-II):	Lehrerinformation Partnerpuzzle	(IWB/Tablet) Aufgabenstellung (ppt-Folie) ¹ SQ Kriegerdenkmal (AB 1 = Anlage 2; Q1 und Q2) / Methode: Denkmäler interpretieren (AB 2) / Analysegrundlage (AB 3) Tippkarte 1 (AB 4)	Schaffung von Verlaufs- und Zeittransparenz zwecks Vermeidung von Verständnisproblemen/ Fehlern Analyse des Kriegerdenkmals (TLZ3) (KSK) zwecks Förderung der Methodenkompetenz (MK7) und der Sozialkompetenz durch sozialkooperatives Lernen
Differenzierung	1. lerntempodifferenzierte (schnellere SuS bearbeiten Q1, langsamere SuS Q2) Analyse des Kriegerdenkmals (AB 1, Aufgabe 1, 1. Schritt Q1/Q2) (<i>Think</i>) – Förderung (Tippkarte 1): SuS erhalten Tipps zu Einzelaspekten der formalen und inhaltlichen Denkmalanalyse	EA		Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess durch Reflexion des eigenen Lernprozesses und selbstständige (Teil-)Analyse in Einzelarbeit – schwächere SuS: Erleichterung der Denkmalanalyse/ Fachvokabular (MK7), Fehlerreduktion
Sicherung	2. Austausch in arbeitsgleicher PA (AB 1, Aufgabe 1, 2. Schritt) (<i>Pair</i>): Sicherung zentraler Ergebnisse auf der Analysegrundlage – Forderung (Sprinter Aufgabe): SuS bearbeiten nach Bedarf und Zeit Zusatzaufgaben /-material zur inhaltlichen Analyse	PA	(AB 1 [= Anlage 2],2,3) Der genaue Blick: zu Q1/Q2 (AB 5/AB 6)	kommunikativer Austausch, Verringerung von Verständnisproblemen und Fehlern (TLZ3) (KSK) – Erhöhung der Lernzeit durch Integration erwartbarer Fehler (Q1) und vertiefender Inhalte (Q2)
Differenzierung	3. Austausch über Ergebnisse in Kleingruppen (<i>Share</i>): Vervollständigung der Analysegrundlage (AB 1, Aufgabe 1, 3. Schritt)	GA	(AB 1 [= Anlage 2],2,3)	Ergebnissicherung (TLZ3), Sicherung gleichen Lernstands (KSK) für Perspektivenübernahme, Festigung des Kompetenzerwerbs zur Denkmalanalyse (MK7)
Sicherung	– Vertiefung (Richtig-Falsch-Aufgaben): SuS bearbeiten Zusatzaufgaben zur vergleichenden formalen Analyse		Der Fehler im Detail (AB 7)	– alle SuS: dezentrale Korrektur erwartbarer Fehler, Verantwortungsübernahme für den Lernprozess

¹ Die grau markierten Materialien sind nicht im Artikel enthalten. Da sie je nach Denkmal und Lerngruppe stark variieren, müssten sie ohnehin stets neu angepasst werden..

Geschichte Q2		Vergangenheitspolitik und >Vergangenheitsbewältigung<		Datum:
	Lehrkraft verteilt Bewertungsgrundlage an fertige SuS	GA	Bewertungsgrundlage (AB 8)	Perspektivenübernahme zum Denken innerhalb begrenzter Handlungsspielräume (TLZ4) (SK4)
4 Perspektivenübernahme Differenzierung	SuS deuten zentrale Bestandteile des Kriegerdenkmals aus zeitgenössischer Perspektive (AB 1, Aufgabe 2) (AFB II) in Kleingruppen und notieren ihre Ergebnisse auf digitaler Bewertungsgrundlage/Tablet (blaue oder schwarze Schrift) – Förderung (Tippkarte 2): SuS erhalten Tipps zu einzelnen Inhalten und Symbolen des Denkmals – Forderung (SprinterAufgabe): SuS bearbeiten weitere TQ aus erster (D1) und zweiter Nachkriegszeit (D2-3) (AFB II)		Tippkarte 2 (AB 9) TQ, Deutungen 1921/1954/58 (AB 10: D1-3)	– schwächere SuS: Erleichterung der Deutung des Denkmals (MK7), Fehlerreduktion – stärkere SuS: Vertiefungsmaterial zur Förderung der Personifizierung und Kontroversität (SK4)
Sicherung	Einzelne Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Kontrolle, Korrektur, Konkretisierung und ggf. Ergänzung der Deutungen auf der Bewertungsgrundlage (AB 1, Aufgabe 2) durch andere SuS sowie ggf. durch die Lehrkraft	Schülervortrag / fragend-entwickelndes UG	Bewertungsgrundlage (AB 8 / Projektion am IWB/Tablet)	Sicherung eines gleichen Lernstands durch Perspektivenübernahme (TLZ4) (SK4) für folgende Sachurteilsbildung; bei stärkeren Lerngruppen Übernahme des Unterrichtsgesprächs durch einzelne SuS zur Stärkung der Verantwortung für den Lernprozess
5 Sachurteil Sicherung (alternatives Stundenende)	SuS fällen ein Sachurteil als multikausal begründete, reflektierte Synthese zur schulischen Deutung des Soldatentods aus zeitgenössischer Sicht (AB 1, Aufgabe 3) (AFB III) mit Ergebnissicherung der Notizen auf Bewertungsgrundlage/Tablet (blaue oder schwarze Schrift); sofern noch nicht in Perspektivenübernahme (Forderung) erfolgt, hier Integration zeitgenössischer Sinnbildungen aus beiden Nachkriegszeiten	fragend-entwickelndes UG	(ggf. Integration der Zitate aus AB 10)	Kriteriengeleitete Sachurteilsbildung (UK4) zur Förderung der Methodenkompetenz der Denkmalsbeurteilung (MK7) und exemplarischen Beurteilung der Erinnerungskultur (TLZ5) (KUK), ggf. inkl. der Vertiefung der Perspektivenübernahme (TLZ4) (SK4)
6 Werturteil Differenzierung	– ggf. Förderung (Murmelfase): SuS rufen sich Methode der Werturteilsbildung ins Gedächtnis und tauschen sich vorab zur Werturteilsbildung (AB 1, Aufgabe 4) (AFB III) aus SuS fällen ausgehend von Redekette ein reflektiertes Werturteil durch Problematisierung zeitgenössischer Deutungen aus heutiger Sicht (AB 1, Aufgabe 4, AFB III) mit Ergebnissicherung auf Bewertungsgrundlage/Tablet (zeitgenössische Deutungen werden rot/grün unterstrichen bzw. mit Fragezeichen versehen)	PA	ggf. Methode: Denkmäler interpretieren (AB 2)	– alle SuS: kommunikativer Austausch zwecks Ausschlusses voreiliger Wertungen und erhöhter Sicherheit/ Reflexion für spätere Werturteilsbildung Redekette zur Steigerung der Schüleraktivität, Dekonstruktion der zeitgenössischen Bewertungen (UK6) (SK5) durch kriteriengeleitete Bewertung des Denkmals (TLZ6) (SK5) (MK7) (UK7-8) in historischer Streitfrage (HK5-6), Förderung der Altertätserfahrung
Sicherung	Reflexion über Bedingtheit bzw. überzeitliche Gültigkeit zeitgenössischer und heutiger Wertesysteme (AFB III)	offenes UG	Bewertungsgrundlage (AB 8 / Projektion am IWB/Tablet)	Vertiefung der Multiperspektivität (Pluralität) und Altertätserfahrung durch Reflexion der Bedingtheit eigener Werte (UK8)
(didaktische Reserve)		offenes UG	-	
Hausaufgabe/ Lernprodukt	SuS verfassen auf Grundlage dieser und vorheriger Unterrichtseinheiten und -vorhaben (AFB II) methodisch angeleitet eine Stellungnahme (Brief) an die Schülervertretung zu Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal (Aufgabe) (AFB III)	EA	SQ Jüdisches Gedenkbuch mit BQ Gemälde, D Perspektiven im Umgang mit Denkmälern (AB 11 [= Anlage 3: Q1-2, D1 und D2])	Vertiefung des in der Unterrichtseinheit geförderten Zeit- und Historizitätsbewusstseins (SK4-5, KSK) und der methodischen Fertigkeiten (MK7) zwecks Ausdifferenzierung der Werturteilskompetenz (moralisches und Identitätsbewusstsein: UK6-8, KSK) anhand handlungsorientierten Lernprodukts (HK4-6)

Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld



Anmerkungen:

Entstehung: nicht überliefert, die maßgeblichen Beschlüsse fasste die Lehrerkonferenz.

Oberer Teil: Relief »Brünnhilde sammelt die Helden für Walhall«, angefertigt vom Bielefelder Bildhauer Franz Guntermann (1881-1963), 125 x 100 cm.

Walhall (bzw. Walhalla): in der nordischen Mythologie der Ruheort der in einer Schlacht gefallenen Krieger.

Brünnhilde: Figur der nordischen Mythologie, hier als Walküre, die den Gefallenen nach Walhall bringt.

Unterer Teil: Namenstafel der Gefallenen des Ersten Weltkrieges, von Franz Guntermann, 125 x 120 cm.

Die die Namenstafel umrahmenden Eichenbalken wurden nach dem Zweiten Weltkrieg ergänzt.

(eigene Zusammenstellung u.a. nach Altenberend, J. (2013): Kriegerdenkmäler und Mahnmale des Ratsgymnasiums Bielefeld. Ein Beitrag zur Genese und Entwicklung des politischen Totenkults im 20. Jahrhundert. In: 98. Jahresbericht des Historischen Vereins für die Grafschaft Ravensberg. Jahrgang 2013. S. 7-56)

Q1 Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld (oberer Teil): Relief und Namenstafel, 1921 (Foto Benjamin Magofsky).



Q2 Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld (unterer Teil): Glasvitrine mit zwei »Ehrenbüchern«, 1958 (Foto Benjamin Magofsky).

Anmerkungen:

Titel: »Ehrenbuch für die im zweiten Weltkrieg gefallenen ehemaligen Lehrer und Schüler des Staatlich-Städtischen Gymnasiums am Nebelswall z. Bielefeld«.

Größe: Glasvitrine mit den »Ehrenbüchern«, 132 x 68 cm.

Entstehung: von der Vereinigung ehemaliger Schüler gesammelt und der Schule zur 400-Jahrfeier geschenkt.

Inhalt: jeder der 310 gefallenen Schüler und Lehrer erhält ein Blatt mit Geburtsdatum, Schulzeit und Abschluss, Informationen zu beruflichem Werdegang, Militärdienst, erhaltenen Auszeichnungen im Weltkrieg sowie Todestag und -ort mit Begräbnisort; für fast alle ist auch ein Foto eingeklebt, zumeist in Uniform. (zusammengestellt nach Altenberend 2013)

Aufgaben

1 Analysieren Sie arbeitsteilig (schnellere SuS bearbeiten Q1, langsamere SuS Q2) das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld (Q1-2). (Methode: Denkmäler interpretieren, 1. Schritt: 1 Analyse)

- **1. Schritt:** Lesen Sie zunächst die Methode und markieren Sie zentrale Aspekte zum Denkmal von 1921 (Q1) bzw. zu den »Ehrenbüchern« von 1958 (Q2) (*Think*).
- **2. Schritt:** Notieren Sie mit Ihrer Sitznachbarin/ Ihrem Sitznachbarn, die/der den gleichen Teil des Denkmals bearbeitet hat, die Ergebnisse in Ihrer Spalte der Analysegrundlage (AB 3) (*Pair*).
 - o **Tipp:** Wenn Sie Schwierigkeiten haben, nehmen Sie die Tippkarte 1 zur Hand.
 - o **Sprinteraufgabe:** Wenn Sie schneller fertig sind, fragen Sie nach weiterem Material zur Vertiefung der formalen und inhaltlichen Analyse.
- **3. Schritt:** Setzen Sie sich mit einem anderen Partnerteam zusammen, das den anderen Teil des Denkmals bearbeitet hat und ebenfalls fertig ist. Stellen Sie sich Ihre Ergebnisse gegenseitig vor und vervollständigen Sie die Analysegrundlage (AB 3) (*Share*).

2 Erläutern Sie in Ihren Gruppen die einzelnen Bestandteile des Kriegerdenkmals (Q1-2). Tragen Sie auf Ihrer Bewertungsgrundlage (AB 4) in blauer bzw. schwarzer Schrift Ihre Deutungen zu Q1 links des Denkmals, zu Q2 rechts davon ein.

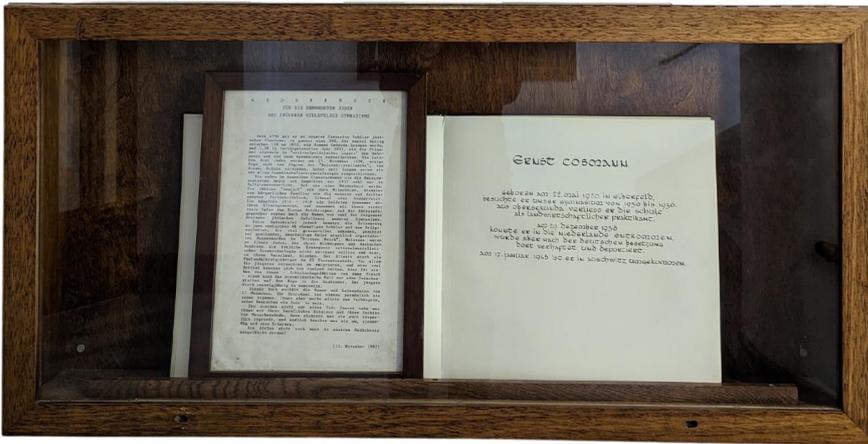
- **Tipp:** Wenn Sie Schwierigkeiten haben, nehmen Sie die Tippkarte 2 zur Hand.
- **Sprinteraufgabe:** Wenn Sie schneller fertig sind als die anderen Teams, fragen Sie nach weiterem Material.

3 Beurteilen Sie die Identitätsstiftung des Kriegerdenkmals aus den zeitgenössischen Perspektiven der ersten und zweiten Nachkriegszeit. (Methode: Denkmäler interpretieren, 3. Schritt: Beurteilung)

4 Bewerten Sie die Stichhaltigkeit der zeitgenössischen Identitätsstiftungen des Kriegerdenkmals aus Ihrer heutigen Perspektive. (Methode: Denkmäler interpretieren, 3. Schritt: Bewertung)

Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld – Perspektiven im Umgang (Stand 2022)

Q1 ohne Titel, o.J., 101 x 71 cm. Die Schülerin hat ihr Abitur 2006 abgelegt (Foto Benjamin Magofsky).



Q2 Gedenkbuch für die ermordeten Juden des früheren Bielefelder Gymnasiums 1933-1945, 1987, 120 x 60 cm. Das Gedenkbuch wurde von Ulrich Haase, Lehrer am Ratsgymnasium von 1960 bis 1990, zwischen 1985 und 1987 gestaltet, weil die im ›Dritten Reich‹ ausgegrenzten, verfolgten und ermordeten Juden, die ebenfalls zum Ratsgymnasium gegangen waren, nicht in die beiden »Ehrenbücher« aufgenommen wurden (Foto Benjamin Magofsky).

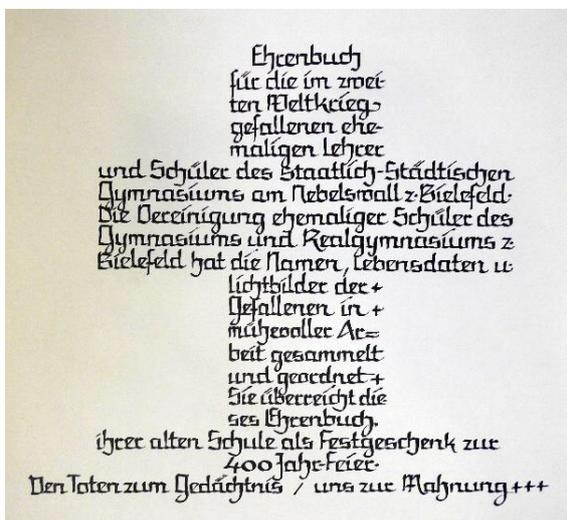
D1 Dr. Johannes Altenberend, Lehrer am Ratsgymnasium von 2005 bis 2018, zu den Perspektiven im Umgang mit dem Denkmal, 2018

[...] Wichtiger ist zudem die Frage, wie das Bielefelder Ratsgymnasium mit diesem Ergebnis historischer Forschung umgehen soll. Darf die Schule, wie in den vergangenen 60 Jahren geschehen, die Schüler und Schülerinnen weiter an dem Denkmal vorbeilaufen lassen in der Hoffnung, dass sich Robert Musils Beobachtung bewahrheitet, das Auffallendste an Denkmälern sei, »daß man sie nicht bemerkt«? Oder haben die Kollegen und Kolleginnen die politische Verantwortung und die moralische Pflicht, die Problematik dieses Kriegerdenkmals im Kontext der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts allen Schülern und Schülerinnen immer wieder ins Bewusstsein zu rufen? Die Lebensgeschichte von Opfern und von Tätern kann mahnendes Zeugnis in Gegenwart und Zukunft sein. (Altenberend, J. (2018): Opfer oder Täter? Der General Rainer Stahel und der Gefreite Eberhard Welck im Gedenkbuch des Bielefelder Ratsgymnasiums – zugleich ein Beitrag zur westdeutschen Erinnerungskultur. In: 103. Jahresbericht des Historischen Vereins für die Grafschaft Ravensberg. Jahrgang 2018. Bielefeld 2018. S. 189-224, hier S. 223 f.)

D2 Drei Optionen im Umgang mit umstrittenen Denkmälern

- Ergänzung des bestehenden Denkmals durch erklärende und kontextualisierende Zusätze (meist in Form einer Tafel): Ein Beispiel sind die Informationstafeln an der 1993 errichteten Gedenkstätte Neue Wache in Berlin.
- 5 – Gegendenkmal: Ein Beispiel ist das Hamburger Denkmal für das Infanterie-Regiment Nr. 76 am Dammtor. Das 1936 errichtete Denkmal enthält ebenfalls den Vers »Deutschland muss leben, und wenn wir sterben müssen«. Es wurde 1983 und 1986 durch ein zweiteiliges Gegendenkmal ergänzt, das auf die Bombardierung Hamburgs 1943 und die Flucht am Kriegsende eingeht.
- 10 – Denkmalsturz: Gerade im ehemaligen sowjetisch beeinflussten Ostblock wurden 1961 im Zuge der Entstalinisierung einige Denkmäler Stalins sowie mit der Auflösung der sozialistischen Staaten 1990 einige Lenin-Skulpturen abgebaut. Sie wurden zerschlagen, eingeschmolzen, recycelt, fortgebracht oder verkauft.

(nach Dräger, M. (2021): Denkmäler im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main. S. 58, ergänzt um eigene Beispiele)



Q3 Das Kriegerdenkmal im Ratsgymnasium Bielefeld (unterer Teil): »Ehrenbücher«, 1958, Band 1, S. 1 (Foto Benjamin Magofsky).

Aufgabe

Nehmen Sie auf Grundlage der Methode: Denkmäler interpretieren (3. Schritt: Bewertung) persönlich Stellung zu den beiden von Johannes Altenberend aufgeworfenen Fragen (D1). Verfassen Sie dafür einen an die Schülervertretung adressierten Brief zu möglichen Perspektiven im Umgang mit dem Kriegerdenkmal. Ihr Brief kann den Schülervertreterinnen und -vertretern z.B. in der Schulkonferenz als Grundlage der Diskussion dienen. (Ob Sie den Brief abschicken, bleibt selbstverständlich Ihnen überlassen.) Berücksichtigen Sie dafür

- das Kriegerdenkmal von 1921,
- die »Ehrenbücher« von 1958 unter Berücksichtigung der Biographien Stahels und Welcks sowie der 1. Seite des ersten Bandes (Q3) (Hinweis: früher wurde stets turnusgemäß weitergeblättert, sodass reihum alle Gefallenen zu sehen waren. Seit einigen Jahren ist ausschließlich die Seite mit Eberhard Welck aufgeschlagen),
- das »Gedenkbuch für die ermordeten Juden des früheren Bielefelder Gymnasiums 1933-1945« (Q2) und das Gemälde der Schülerin (Q1),
- Ihnen bekannte Denkmäler und der Umgang mit ihnen (s. D2 oder aus Berlin: Neue Wache, Gedenkstätte Deutscher Widerstand oder das Denkmal für die ermordeten Juden Europas).

Hinweis: Unterscheiden Sie in Ihrem Werturteil begründet und sofern dies nötig ist, eigene und andere, frühere und gegenwärtige Wertmaßstäbe sowie deren jeweiligen historischen Grundlagen.