



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 41

Rechberg, Karl-Hermann

Empirische Befunde zur Auseinandersetzung mit NS-Täterschaft
und Propaganda

2020

Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

www.evhn.de

Dr. Karl-Hermann Rechberg

Empirische Befunde zur Auseinandersetzung mit NS-Täterschaft und Propaganda

Nürnberg, 2020

Rechberg (2020): „Empirische Befunde zur Auseinandersetzung mit NS-Täterschaft und Propaganda. *Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften, Nr. 40.* Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften040.

Einleitung

Schon in der frühen Nachkriegszeit sind an ehemaligen Konzentrationslagern historische Lernorte entstanden. Das Hauptziel der pädagogischen Arbeit (vgl. Kößler 2015; Skriebeleit 2001) an diesen Orten ist bis heute, dazu beizutragen, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1972, S. 674).

Weil es zu diesem Ziel als didaktisch entscheidend angesehen wird, die Perspektive der Opfer einzunehmen, wird bei der Darstellung der Ortsgeschichte an KZ-Gedenkstätten diese Personengruppe zentral in den Blick genommen (vgl. Haug 2015; Eberle 2008). Seit den 1990er Jahren sind allerdings auch historische Lernorte zum Nationalsozialismus entstanden, welche die „Auseinandersetzung mit Täterschaft“ (Jelitzki und Wetzel 2010, S. 130) ins Zentrum stellen, sogenannte „Täterorte“¹ (vgl. auch Eberle 2008), an denen die Opfer selbst während der Epoche des Nationalsozialismus der Regel gar nicht vorkamen.

Wenn die Täter² an diesen Orten zur zentralen Personengruppe werden, erscheint das jedoch didaktisch problematisch, denn auf diese Weise wird die Täterperspektive für die Auseinandersetzung angeboten. Dazu kommt, dass die Gestaltung der sogenannten „Täterorte“ sich zum Teil durch eine starke Selbstinszenierung der Täter auszeichnet. Es liegt nahe, dass damit ein Risiko besteht, die Identifikation mit den Tätern und damit die Übernahme ihrer Perspektive zu fördern. Auf das Risiko einer unkritischen Übernahme der Täterperspektive ist in Bezug auf den Umgang mit von den Tätern gestalteten Quellen und Artefakten bereits mehrfach hingewiesen worden (vgl. Kaiser 2012; Jelitzki und Wetzel 2010; Eckel 2010). Bislang fehlte jedoch ein empirischer Nachweis anhand der Daten von Lernenden. Auf dieses Desiderat reagiert eine Untersuchung, die ich zum Thema Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik durchgeführt habe (vgl. Rechberg 2020).

Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst und erste Antworten auf die Frage formuliert, welche Herausforderungen sich für das Lernen an sogenannten „Täterorten“ auf dieser empirischen Grundlage formulieren lassen. Schließlich werden zudem erste Vorschläge dafür formuliert, wie diesen Herausforderungen begegnet werden könnte.

1 Der Begriff „Täterort“ ist kontrovers diskutiert worden (vgl. Zumpe 2012; Jelitzki und Wetzel 2010; Christmeier 2009; Heyl und Schöllhorn 2007). Eine ideale Bezeichnung wurde bislang nicht gefunden. Daher wird im vorliegenden Artikel im Wissen um die für berechtigt erachtete Kritik der Begriff „Täterort“ in Anführungszeichen verwendet.

2 Die stereotype Aufteilung in „Opfer“ und „Täter“ wurde gewählt, um die Kontrastierung der in diesem Rahmen relevanten Personengruppen deutlich zu machen. Zugunsten einer differenzierteren Darstellung der Rollen von Personengruppen in der Epoche des Nationalsozialismus sei u.a. auf Ritscher (2017); Welzer (2011) und Ludewig-Kedmi (2001) verwiesen.

Um das Lernen an sogenannten „Täterorten“ zu untersuchen, wurde in der benannten Untersuchung exemplarisch ein Ort ausgewählt, der sich dadurch auszeichnet, dass sich in seiner Gestaltung die Selbstinszenierung der Täter besonders deutlich niederschlägt und das Risiko einer Übernahme der Täterperspektive entsprechend naheliegt: Das ehemalige Reichsparteitagsgelände in Nürnberg. Auf diesem Areal hielt die NSDAP ihre jährlichen Propagandaveranstaltungen ab. Zu deren Zweck wurden dort Bauwerke errichtet, die die Macht der Nationalsozialisten vor allem durch ihre physische Größe demonstrieren sollten (vgl. Schmidt 2017; Dietzfelbinger und Liedtke 2004; Mittig 1992). In meiner Arbeit wird exemplarisch die Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit Täterschaft und Propaganda an diesem Ort untersucht.

Die Forschungsfrage der Studie lautete: Welche kollektiven Orientierungen zeigen sich bezüglich der Lern- und Bildungsprozesse von Schulklassen, die im Rahmen einer Geländebegehung den sogenannten „Täterort“ ehemaliges Reichsparteitagsgelände besucht haben? Nach der Wissenssoziologie von Mannheim (1970, 1980) werden sogenannte kollektive Orientierungen – Normen, Relevanzen und Werte von Personengruppen – im Lebenslauf angeeignet. Sie müssen den jeweiligen Personen zwar nicht bewusst sein und strukturieren dennoch ihr Verhalten. Die Forschungsfrage der hier dargestellten Untersuchung zielt darauf, diejenigen Orientierungen zu erfassen, die das Lernen am ehemaligen Reichsparteitagsgelände bei Schulklassen strukturieren. Die Datenerhebung wurde mithilfe von 36 Gruppendiskussionen durchgeführt, die mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1991, 2014) ausgewertet wurden.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Herausforderungen sich für das Lernen an sogenannten „Täterorten“ auf der empirischen Grundlage dieser Untersuchung ergeben. Zu diesem Zweck werden zunächst die zentralen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt (Abschnitt 1). Es wird deutlich, dass „Täterorte“ in didaktischer Hinsicht nicht nur ein gewisses Potenzial bieten, sondern auch mit dem Risiko einhergehen, dass sich die Lernenden den Tätern annähern können. Es werden zwei didaktischen Aspekte diskutiert, welche vor dem Hintergrund des empirischen Befunds diesbezüglich besonders berücksichtigungswert erscheinen. Hierbei werden zusätzlich vor dem Hintergrund des empirischen Befunds erste Vorschläge skizziert, wie dem Risiko solcher Annäherungen begegnet werden könnte. (Abschnitt 2). Abschließend wird eine generelle Folgerung für den Umgang mit „Täterorten“ aus pädagogischer Perspektive gezogen (Abschnitt 3).

1. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Auswertung des empirischen Materials hat ergeben, dass die Orientierungen, welche die Lernprozesse von allen Gruppen strukturieren, zweidimensional angelegt sind. Diese Grundstruktur wird im Folgenden als „Basistypik“ bezeichnet und in ihrer Struktur beschrieben (Abschnitt 1.1). Es konnten zudem sieben Idealtypen von Orientierungen konstruiert werden, die sich je einer Ausprägung auf beiden Dimensionen der Basistypik zuordnen lassen. Zwei davon werden exemplarisch beschrieben werden (Abschnitt 1.2). Schließlich werden die zentralen Aspekte dieser Datenauswertung zusammengefasst (Abschnitt 1.3).

1.1 Basistypik

Die Basistypik beschreibt die zweidimensionale Grundstruktur der Orientierungen am untersuchten Täterort.

Die erste Dimension der Basistypik beschreibt, wie die Lernenden mit dem Ort ehemaliges Reichsparteitagsgelände umgehen. Insgesamt lassen sich die drei folgenden Umgangsformen unterscheiden:

- *Sinnesbezogener Umgang:* Es zeigt sich, dass sich die Jugendlichen zum einen mit dem Ort auf einer sinnesbezogenen Ebene auseinandersetzen. Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung ist, die Beschaffenheit des Ortes und was die Schülerinnen und Schüler davon mit den Sinnen wahrnehmen. Hierbei stehen vor allem die Größenverhältnisse auf dem Gelände im Vordergrund.
- *Kontextbezogener Umgang:* Es zeigt sich, dass sich die Jugendlichen zudem mit dem Ort auf einer kontextbezogenen Ebene auseinandersetzen. Hierbei steht der Ort als Bezugspunkt für Kontextinformationen im Vordergrund. Beispielsweise führt ein Guide die Gruppe zur Kongresshalle und erklärt dort, wie sie gebaut worden sei. Hierbei kann er unter anderem erwähnen, dass in einem Plan minutiös festgelegt gewesen sei, welcher Stein welchen Platz auf der Außenfassade bekommen sollte.
- *Umgang im Rahmen einer praktischen Aufgabe:* Bei dieser dritten Umgangsform handelt es sich nicht wie bei den vorherigen um eine Auseinandersetzung mit dem Ort. Nicht der Ort selbst steht hier im Zentrum, sondern seine Funktion: Er soll bei der Lösung einer praktischen Aufgabe helfen³.

³ Dieser Typ spielt für die Inhalte, auf die der vorliegende Artikel verweist keine wesentliche Rolle. Sein Befund soll dennoch nicht unerwähnt bleiben: Dieser Typ zeigte sich im Rahmen von Lernarrangements, in denen die Jugendlichen anhand einer didaktischen Aufgabe den Ort erkunden sollten. Hierbei mussten mithilfe des Geländes Aufgaben gelöst oder Fragen beantwortet werden. Für die richtige Lösung wurden beispielsweise Punkte vergeben

Da die ersten beiden Umgangsformen eine Auseinandersetzung mit dem Ort beschreiben, liegt nahe, dass die Jugendlichen hierbei zwangsläufig mit Elementen der Machtinszenierung in Berührung kommen. Dies bestätigt sich auch im empirischen Befund. In diesem Zusammenhang ließ sich eine zweite Dimension der Basistypik konstruieren. Diese zweite Dimension beschreibt, wie sich die Schülerinnen und Schüler zu dieser Inszenierung selbst positioniert haben. Diese Positionierung wird im Folgenden als Resonanz auf die Macht-Inszenierung bezeichnet. In Bezug auf diese Resonanz lassen sich wiederum drei Formen unterscheiden:

- *Distanzierende Resonanz*: Zum Teil wendeten sich die Jugendlichen von der Inszenierung ab. Beispielsweise entkräfteten einige Gruppen die Inszenierung von Macht mit dem Hinweisen auf die Baufälligkeit der Gebäude.
- *Affirmative Resonanz*: Zum Teil übernahmen die Lernenden die Inszenierung unkritisch und stimmen ihr bisweilen auch explizit zu. Hierbei sprachen manche Jugendliche den Tätern ihre Bewunderung aus.
- *Fehlende Resonanz*: Manche Lernprozesse zeichneten sich durch das Fehlen einer Resonanz aus, beispielsweise wenn die Jugendlichen die Auseinandersetzung mit der Inszenierung ablehnen oder als unwichtig bezeichneten.

1.2 Idealtypen

Insgesamt wurden sieben Typen rekonstruiert, welche die Orientierungen der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit dem „Täterort“ beschreiben. Diese sind im Sinne „abstrakter Idealtypen“ (Weber 1988, S. 193) zu verstehen. Das bedeutet, dass nicht jeweils eine Gruppe von Lernenden jeweils einem Typ zugeordnet werden darf. Vielmehr können verschiedene Orientierungen die Lern- und Bildungsprozesse ein und derselben Gruppe strukturieren. Jede dieser Orientierungen wird mithilfe eines der sieben Idealtypen beschreibbar.

und die Lernenden hiermit in einen Wettstreit um die Punktezahl gebracht. Bei der Analyse der Daten fiel auf, dass allen Gruppen, die auf diese Weise den Ort erkundet hatten, ausschließlich der Wettkampf im Vordergrund stand und die Auseinandersetzung mit dessen historischem Hintergrund vollständig suspendiert wurde. Selbst Gruppen, die mit Rückgriff auf andere Lerngelegenheiten ein Interesse am Thema NS deutlich machten, hatten sich im Rahmen dieser Lernaufgaben mit der Geschichte des Ortes nicht auseinandergesetzt. Dieser Befund korrespondiert mit den Ausführungen von Stark et al. (1998), nach denen durch das Lernarrangement bestimmte Interessen induziert werden können, die vom eigentlichen Lerngegenstand ablenken können und dadurch den Wissenserwerb stören. Stark und Mandl (2000) argumentieren, dass extrinsisch orientierte Motivationsstrategien, wie sie im vorliegenden Befund eingesetzt werden, nur dann dysfunktional seien, wenn das Lernziel in einer Auseinandersetzung bestehe, das Arrangement jedoch Produkte belohne, wie einen ausgefüllten Lösungsbogen. Daher erscheint es sinnvoller, die Auseinandersetzung mit dem Gelände nicht durch das Belohnen von möglichst vielen beantworteten Fragen zu motivieren, sondern beispielsweise eine argumentative Auseinandersetzung über die Geschichte des Ortes zu induzieren und die jeweils bessere Argumentation zu prämiieren.

Jedem Idealtyp kann jeweils eine Ausprägung auf beiden Dimensionen der Basistypik zugeordnet werden. Für zwei rein theoretisch mögliche Ausprägungskombinationen hat sich kein empirischer Befund ergeben: Wenn der Umgang der Jugendlichen mit dem Ort an der an der Lösung einer praktischen Aufgabe orientiert war, konnten weder eine distanzierende, noch eine affirmative Resonanz rekonstruiert werden. Dies erscheint plausibel, da der Umgang mit dem Ort in diesem Fall auf keine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Inszenierung abzielte und damit keinerlei Resonanz hierauf entstehen konnte.

	Umgang mit dem Ort im Rahmen einer...			
	Orientierung	...sinnesbezogenen Auseinandersetzung	...kontextuellen Auseinandersetzung	...praktischen Aufgabe
Resonanz auf die Inszenierung von Macht	distanzierend	Eindrucks-Brechung	Kontextuelle Kritik	ohne Befund
	affirmativ	Eindrucks-Affirmation	Kontextuelle Affirmation	ohne Befund
	ohne Resonanz	Resonanzferne Rezeption	Resonanzferner Nachvollzug	Ablenkung

Abbildung 1: Zweidimensionale Basistypik mit Zuordnung der sieben empirisch nachgewiesenen Idealtypen

Im Folgenden werden zwei der sieben Typen von Orientierungen exemplarisch vorgestellt. Beide Typen werden an je einem Transkriptausschnitt erläutert, in dem sich der jeweilige Typ dokumentiert.

1.2.1 Beispiel: Typ „Eindrucks-Brechung“

In diesem Abschnitt wird anhand eines Transkriptausschnitts aus der Diskussion der Gruppe Safran der Typ „Eindrucks-Brechung“ erläutert. Die Gruppe setzt sich in ihrer Diskussion an einer Stelle mit der sogenannten „Kongresshalle“ auseinander. Aus diesem Teil wurde die folgende Passage entnommen.

1 Aw der=at doch auch dieses (.) äh Art kollusSeum baun lassen

2 Cw ja des e- (.) Des fand=i eingtlich von Außen voll Schön

3 Dw Lja

4 Aw Lja Lvoll Schön und

5 Dann sin=wir Reingegang? (.) un=dacht mir So (1) Was Das? @(.)@

6 Ew L und dann (.) von Innen L_oah (.) (mir gings) Auch so (.) @mm@

7 Cw Lsah aus wie (1)

8 wie roter Ziegelstein oder ()

9 Ew Lja vor allm er wollte doch da auch dann

10 dieses (.) aso die (.) Kuppel dann so haben dass (.) auf ihn

11 dann des Licht is (.) und dann dass er wie so (.) @Gott@ oder so

Safran, Kolosseum 1-11

Die Gruppe beschäftigt sich mit einem Gebäude, das von außen anders gewirkt hätte als von innen. Es zeigt sich also, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Ort auf der sinnesbezogenen Ebene vollzieht. Der Transkriptausschnitt zeigt auch, wie die Gruppe auf die Wahrnehmung des Ortes reagiert hat: Von außen hat sie ihn als ansprechend bewertet, jedoch der Innenraum scheint auf sie eher grotesk gewirkt zu haben. In Ihren Formulierungen und dem Lachen - unter anderem gegenüber der Vorstellung, Hitler als Gott zu inszenieren - dokumentiert sich ihre Resonanz: Die Gruppe geht auf Distanz.

Die Innenansicht des Gebäudes wird von den Jugendlichen selbst als Ursache ihrer Distanzierung gerahmt: Während sie die Außenansicht noch als „voll schön“ loben, wird die Innenansicht mit Gelächter und dem irritierenden Kommentar „Was' das?“ (5) begleitet.

Es lässt sich also nachweisen, dass die Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände von einer Distanz geprägt sein kann, aus der der erste Eindruck der Inszenierung nicht von den Jugendlichen unkritisch übernommen wird.

1.2.2 Beispiel: Typ „Eindrucks-Affirmation“

Als Kontrast zum Typ „Eindrucks-Brechung“ wird in diesem Abschnitt der Typ „Eindrucks-Affirmation“ vorgestellt. Er soll anhand eines Transkriptausschnitts aus der Diskussion der Gruppe Kümmel vorgestellt werden. Auch diese Gruppe hat sich mit der architektonischen Wirkung von Bauwerken auf dem Gelände auseinandergesetzt.

43 Cm einschüchternd=denn (.) was (.) damals (.) hitler halt alles
44 ?m Lts:
45 Cm erreichen wollte zum=beispiel=s (.) riesen=was Aus-sche Aussah
46 ?m L@(.)@
47 Cm wie dieses kolosseum von rom zum=beispiel des war wirklich
48 ?m Lo((brummt))o
49 Cm Riessich=und=er wollt des noch Weiter Rausbaun (.) das man
50 Y Lhmmh?
51 Cm wirklich (.) man fühlte sich wie so=n (1) Kleines Gengstand=was
52 (.) ein kleiner gengstand=was darumläuft=hal=wirklich
53 ?m Lo((räuspert sich))o
54 Cm sowas sieht man=halt nich=jen tag also
55 Y hmhm?
56 Dm ja ich find auch also w=ä=em (.) wenn=ich so von hitler gehört
57 hab dacht ich eintlich=s war nur so (.) aso den man haha- (.)
58 dann (.) den jeder Hasst un sowas (.) aber=ich wusste=nich dass
59 Y Lhmmhm
60 Dm er auch so Schlau=is=un sowas erreichen (.) so viel erreicht hat
61 Y Lhmmhm
62 Dm wie ich jetzt gesehn hab da

Kümmel, Eingangspassage, 43-62

Die Gruppe beschäftigt sich mit dem Aussehen eines riesigen Gebäudes. Es geht also um eine Auseinandersetzung auf der sinnesbezogenen Ebene. Beispielsweise an der Formulierung „so etwas sieht man nicht alle Tage“ wird deutlich, dass die Gruppe beeindruckt ist. Diesen Eindruck überträgt sie auf Adolf Hitler: Sie zollen ihm Anerkennung, obwohl sie wissen, dass ihr Umfeld Hitler sonst Ablehnung entgegenbringt. Es zeigt sich demnach eine klare Resonanz auf die Inszenierung: Die Gruppe übernimmt ihren Eindruck affirmativ.

Die Inszenierung wird von den Jugendlichen selbst als Ursache ihrer Annäherung gerahmt: Sie erklären explizit, dass der Hintergrund für ihre bewundernden Zuschreibungen ist, was sie dort, vor Ort „gesehen“ (62) haben.

In diesem Fall lässt sich nachweisen, dass trotz des großen zeitlichen Abstands zur Epoche des Nationalsozialismus und trotz des gesellschaftlichen Konsenses, diese Ideologie abzulehnen, die architektonische Inszenierung des ehemaligen Reichsparteitagsgeländes immer noch wirksam ist.

1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es hat sich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler an sogenannten „Täterorten“, an denen sie mit propagandistischer Selbstinszenierung konfrontiert sind, lernen. Es hat sich fernerhin gezeigt, dass diese Lernprozesse unterschiedlich orientiert sind. Diese Unterschiede lassen sich anhand der skizzierten Typologie beschreiben. Manche Typen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sich die Jugendlichen von dieser Inszenierung distanzieren können. Andere Typen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass die Jugendlichen dieser Inszenierung affirmativ folgen.

2. Diskussion zweier Herausforderungen, die sich aus dem Befund ergeben

Es stellt sich die Frage, wie pädagogische Arbeit an einem „Täterort“ didaktisch angemessen gestaltet werden kann, wenn Jugendliche dabei mit einer Selbstinszenierung der Täter konfrontiert werden und das Risiko besteht, dass sie dieser Inszenierung folgen.

Im empirischen Material meiner Untersuchung wurden mehrere Hinweise darauf gefunden, welche didaktischen Aspekte hierbei zu bedenken sind. Zwei davon sollen im Folgenden vorgestellt werden. Zunächst wird auf das Problem der Identifikationsprozesse und der damit verbundenen Perspektiven auf den historischen Ort eingegangen, das zu Beginn bereits erwähnt wurde (Abschnitt 2.1). Als zweites wird die Besonderheit betrachtet, dass die Auseinandersetzung mit dem Ort nicht nur auf einer kognitiven sondern auch auf einer Wahrnehmungsebene verlaufen kann (Abschnitt 2.2).

2.1 Der bewusste Umgang mit Identifikationsprozessen

2.1.1 NS-Täter als potentielle Identifikationsmodelle

Es wurde bereits einleitend darauf hingewiesen, dass sogenannte „Täterorte“ in didaktischer Hinsicht problematisch erscheinen, da die Opferperspektive an diesen Orten üblicherweise nicht im Zentrum steht. Der empirische Befund zeigt, dass an diesen Orten sofern sie von einer Selbstinszenierung der Täter geprägt sind, das Risiko einer Identifikation mit den Tätern besteht. Somit besteht ein Risiko, dass Lernende deren Perspektive unkritisch zu übernehmen.

Identifikation soll hierbei im Sinne von Bandura (1976b) verstanden werden als „Tendenz einer Person [...] sich dem Verhalten, den Haltungen oder den emotionalen Reaktionen anzupassen, die ein reales oder symbolisiertes Modell zeigt“ (Bandura et al. 1976, S. 75). Als Modell eignen sich laut Bandura (1976a) Personen, die „mit Prestige, Macht, [oder] Intelligenz [...] ausgestattet sind“ (Bandura 1976a, S. 60). Dies entspricht der Art und Weise, in der sich die Täter auf dem Gelände inszenieren.

Eine solche Identifikation zeigte sich im Gespräch mancher Schülergruppen darin, dass sie die Täterperspektive unkritisch übernehmen. Beispielsweise erzählten sie an einer Stelle aus dieser Perspektive über das Kriegsgeschehen: Sie schilderten offensichtlich beeindruckt darüber, dass alliierten Flieger mithilfe der Scheinwerfer von der Zeppelintribüne abgeschossen wurden, sodass die Alliierten eher wie „Feinde“ wirkten. An Beispielen wie diesem zeigt sich, dass die Täter von Jugendlichen an diesem sogenannten „Täterort“ als potentielle Identifikationsmodelle wahrgenommen werden können.

Die Täter des Nationalsozialismus zu potentiellen Identifikationsmodellen zu machen, widerspricht nicht nur der Losung „Nie Wieder“, die für die Gedenkstättenpädagogik als richtungsweisend gilt (vgl. Adorno 1972; Skriebeleit 2001; Köbler 2015), sondern sie widerspricht auch den rechtlichen Grundlagen von schulischem Unterricht: Schule steht unter Aufsicht des liberal-demokratischen Staates. Dessen Grundprinzipien Menschenwürde, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit werden im Begriff der freiheitlich demokratischen Grundordnung zusammengefasst. Die äußert sich zum Beispiel in der Verfassung des Freistaates Bayern. Da heißt es: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie [...] zu erziehen“ (Art. 131 Absatz 3 der Bayerischen Verfassung). Die Möglichkeit, dass die Täter von Lernenden als Identifikationsmodelle erfahren werden können, stellt also ein grundsätzliches Risiko beim Lernen an sogenannten Täterorten dar.

2.1.2 Unterstützung zur Distanzierung durch Alternativmodelle

Auf der Suche nach einer Lösung für die potentielle Identifikation mit den Tätern wurde das empirische Material nach Stellen untersucht, in denen Schülerinnen und Schüler sich von den Tätern distanzieren. Hierbei gelangten Passagen ins Blickfeld, in denen dies im Rahmen der Identifikation mit anderen Personen gelang, deren Werte offensichtlich der Ideologie des Nationalsozialismus kritisch gegenüberstanden: Eine Schülergruppe erzählt beeindruckt davon, wie Nürnberger Bürger aus der Nachkriegszeit nach Wegen gesucht hätten, mit dem Reichsparteitagsgelände angemessen umzugehen. Diese Passage gipfelt darin, dass eine Feuerschale des Zeppelingeländes zu einem Kinderplanschbecken abgewandelt worden sei: Die

Bürger hätten ein Symbol der Zerstörung zu einem Symbol der Fürsorglichkeit gewandelt. Die Jugendlichen identifizieren sich beim Erzählen offensichtlich mit den Bürgern und distanzieren sich hierbei von der zerstörerischen Inszenierung damit von den Tätern.

Unabhängig davon, wie man den Umgang der Nürnberger Bürger bei der Umwandlung der Feuerschale beurteilt – im Angebot von Narrationen über Personen, die dem Nationalsozialismus offensichtlich kritisch gegenüberstanden, scheint grundsätzlich eine Möglichkeit zu liegen, das Risiko zu reduzieren, dass sich die Lernenden anhand der nationalsozialistischen Selbstinszenierung mit den Tätern identifizieren.

2.2 Die Ambivalenz wahrnehmungsbezogenen Lernens

2.2.1 Das pädagogische Potenzial der Wahrnehmungsbezogenheit des Ortes

Wie bereits beschrieben, hat der empirische Befund gezeigt, dass der Umgang mit dem Ort sowohl auf einer wahrnehmungsbezogenen als auch einer kontextbezogenen und damit kognitiven Ebene verläuft. Daher kann erwartet werden, dass an „Täterorten“ Wissen auf verschiedenen Repräsentationsebenen (vgl. Edelmann und Wittmann 2012) angeregt wird: Neben einer sprachlichen Ebene, die Erfahrungen begrifflich repräsentiert, wird offensichtlich auch die wahrnehmungsbezogene Repräsentationsebene angeregt, auf der innere Bilder und Vorstellungen gespeichert werden. Nach Paivio (1986) ermöglichen derartige multiple Repräsentationsformen, sich leichter zu erinnern. Werden durch die Wahrnehmungsebene bildhafte Vorstellungen angeregt, so wird auf diese Weise die Grundlage für die Memorierung insbesondere historischen Wissens gelegt; oder defizitorientiert formuliert: „Wenn sich die Schüler im Geschichtsunterricht etwas nicht richtig vorstellen können, ist es für sie verloren, es wird rasch vergessen“ (Schörken 1999, S. 123). Vorstellungen bzw. Imaginationen wird aus geschichtsdidaktischer Sicht nicht nur zugeschrieben, Grundlage für Memorierungsprozesse, zu sein, sondern auch für die gesamte kognitive Verarbeitung historischen Wissens: „Die im Gedächtnis bewahrte Vorstellung ist die Synthese des Wahrgenommenen und Erinnerung mit den Schlüssen der Folgerung“ (Henke-Bockschatz 2000, S. 419; vgl. Borries 1999). Nach dieser Auffassung lassen sich durch die Wahrnehmbarkeit des „Täterortes“ komplexe historische Verarbeitungsprozesse anstoßen und unterstützen.

2.2.1 Die Risiken der Wahrnehmbarkeit von NS-Inszenierung am „Täterort“

Die Besonderheit, dass historisches Wissen an „Täterorten“ auch wahrnehmungsbezogen generiert werden kann, erscheint also einerseits als Vorteil. Der empirische Befund zeigt andererseits auch das Risiko, dass auf dieser Ebene auch die Inszenierung der NS-Architektur erfahren wird. Dies könnte man auch als Re-Inszenierung bezeichnen: Die ursprüngliche Inszenierungsabsicht der Nationalsozialisten war, den Nationalsozialismus und seine Protagonisten als mächtig darzustellen (vgl. Reichel 1993; Mittig 1992). Anhand der affektiven Resonanzen auf die Inszenierung hat sich gezeigt, dass diese immer noch wirksam ist. In der Gesamtschau zeigt sich also ein ambivalentes Urteil hinsichtlich der wahrnehmungsbezogenen Besonderheit von „Täterorten“.

2.2.3 Möglichkeiten, Lernende zur Brechung der Inszenierung anzuregen

Damit stellt sich die Frage, auf welche Weise das Potential eines solchen inszenierten Ortes für die Wahrnehmungsebene einerseits genutzt, und andererseits das Risiko minimiert werden kann, dass die Jugendlichen diese Inszenierung affirmativ übernehmen. Zugespitzt formuliert: Wie können Lernende unterstützt werden, die dargebotene Inszenierung zu brechen?

Diesbezüglich fallen im empirischen Material Stellen auf, an denen deutlich wird, dass die Jugendlichen über die Hintergründe des Geländes zwar informiert sind, aber dennoch affirmativ reagieren und sich den Tätern annähern. Hitler wird hierbei beispielsweise angesichts der Kongresshalle als „Legende“ bezeichnet. An diesen Stellen wird deutlich, dass Kontextwissen alleine nicht ausreicht, um die Inszenierung zu brechen.

Diese Beobachtung wird bestätigt von den Untersuchungsergebnissen bei Bernhardt (2011): 100 Schülerinnen und Schülern von der Grundschule bis zur Oberstufe wurden im Rahmen des Geschichtsunterrichts inszenierte Abbildungen vorgelegt. Sie wurden gebeten, diese zu interpretieren. Hierbei wurde „immer wieder beobachtet, dass Schüler bis in die neunte Jahrgangsstufe keine Vorstellung davon haben, dass ein Bild eine intentionale Aussage enthält“ (ebd., S. 48). Die Probanden verstanden das ihnen präsentierte Bild mehrheitlich wie ein „Fenster zur Welt“, aber nicht als eine stilisierte, bewusst gestaltete Darstellung, die darauf abzielt, eine bestimmte Aussage zu transportieren.

Bernhardt erklärt diesen Befund mit dem psychologischen Ansatz zum Bildverstehen bei Weidenmann (1988, 2006): Dieser zeigt, dass Menschen bei ihrer Wahrnehmung bestimmte Aspekte präattentiv wahrnehmen, also vor ihrer bewussten kognitiven Verarbeitung. Präattentiv kann beispielsweise anhand des Vorhandenseins von Gesichtsmustern wahrgenommen werden,

ob ein Objekt ein Lebewesen darstellt oder nicht. Präattentiv kann ebenfalls wahrgenommen werden, ob etwas zu anderen Dingen aufgrund seiner überragenden Größe dominant erscheint. Sofern eine Bildinszenierung diesen Umstand bewusst einsetzt, um eine bestimmte Aussage zu transportieren, muss der Bildbetrachter sich darüber bewusst sein, welche gestalterischen Aspekte eine entsprechende Wirkung auf ihn haben, um sie zu entlarven. Und genau hier – so zeigen Bernhardtts Ergebnisse – scheint ein Großteil der Schülerinnen und Schüler überfordert.

Diese Erklärung lässt sich auch auf den Befund der Orientierungen von Lernenden am „Täterort“ übertragen: Die Jugendlichen sind hier nicht mit Bildern, sondern mit Architektur konfrontiert, jedoch wirken auch hier Wahrnehmungsmuster, die präattentiv ablaufen, also noch vor jeder bewussten kognitiven Reflexion. Nach dem Standardwerk zur Bauentwurfslehre von Neufert (2005) hängt die Wahrnehmung eines Gebäudes maßgeblich von dessen Größe ab. Die Größendimensionen auf dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände nehmen alle Besuchenden vor jeglicher kognitiven Auseinandersetzung wahr. Die Größe der Gebäude ist auch das Element, das die Jugendlichen immer wieder als besonders beeindruckend hervorhoben. Ein gewisser Teil der Schülerinnen und Schüler scheint nun der Herausforderung nicht gewachsen, diese Selbstinszenierung der Nationalsozialisten in den Größenverhältnissen der Architektur als eine Inszenierung zu erfassen. Sie nehmen diese eher wahr als einen direkten Zugang zur vermeintlichen Großartigkeit der Nationalsozialisten. Hinzu kommt, dass diese Jugendlichen offensichtlich über ein gewisses Kontextwissen zum Nationalsozialismus verfügen, dass ihnen jedoch nicht hilft, den Eindruck der Inszenierung zu brechen.

Das empirische Material enthält jedoch auch Passagen, in denen sich Jugendliche von der wahrgenommenen Inszenierung distanzieren. Eine davon wurde in Abschnitt 1.2.1 vorgestellt: Die Gruppe Safran bezeichnete die Kongresshalle anhand deren Außenansicht als „voll schön“, distanzierte sich jedoch als sie diese von ihrer baufälligen Innenseite gesehen hatte. Hieraus lässt sich folgern: Wenn Jugendliche zur Brechung ihres Inszenierungseindrucks angeregt werden sollen, dann hilft es, wenn dies nicht nur kognitiv geschieht, beispielsweise indem der Guide das Gelände kommentiert. Zusätzlich erscheint es hilfreich, dass die Brechung auch auf der Wahrnehmungsebene erfahrbar wird. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass die Lernenden hinter die Kulissen der Inszenierung geführt werden und hierbei die Inszenierung als solche erkennbar wird.

3. Folgerungen für den Umgang mit dem „Täterort“

Was lässt sich aus den vorliegenden Ergebnissen für den Umgang mit sogenannten „Täterorten“, die sich durch die zentrale Bedeutung der Täter sowie deren Selbstinszenierung auszeichnen, schließen?

Einerseits kann ihnen insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Wahrnehmungsbezogenheit ein besonderes didaktisches Potential zugeschrieben werden: Zum einen liegt nahe, dass das hier erworbene Wissen durch die Anregung von multiplen Repräsentationen besser und leichter erinnert werden kann. Zudem bieten sich große Möglichkeiten, durch die Kombination mit Wahrnehmung und Narration Imaginationen anzuregen, die das Memorieren und Weiterverarbeiten historischen Wissens fördern können.

Andererseits gehen insbesondere von der Selbstinszenierung der Täter bedeutsame Risiken aus, denen didaktisch gezielt zu begegnen ist: Dem Risiko, dass sich Lernende mit den Tätern identifizieren und unkritisch deren Perspektive übernehmen könnte beispielsweise bereits mit dem Angebot alternativer Identifikationsfiguren begegnet werden. Dem Risiko, die Selbstinszenierung auf der Wahrnehmungsebene umso wirkungsvoller zu machen, könnte entgegengetreten werden, indem die Brechung dieser Inszenierung nicht allein kognitiv, sondern ebenfalls auf der Wahrnehmungsebene angeregt wird. Entscheidend erscheint hierbei, dass die Lernenden die Inszenierung lernen als solche wahrzunehmen und sich hierdurch von ihr zu distanzieren anstatt sie unbewusst und unkritisch einfach zu übernehmen. Weitere didaktische Vorschläge sind bei Rechberg (2020) nachzulesen.

Somit bedeutet die Möglichkeit, einen „Täterort“ pädagogisch zu nutzen eine gewisse Chance, die jedoch nicht von einer damit einhergehenden großen Verantwortung zu trennen ist.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor (1972): Erziehung nach Auschwitz. In: Theodor Adorno (Hg.): Kulturkritik und Gesellschaft I/II. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gesammelte Schriften, 10), S. 674–690.
- Bandura, Albert (1976a): Die Analyse von Modellierungsprozessen. In: Albert Bandura (Hg.): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett, S. 9–68.
- Bandura, Albert (Hg.) (1976b): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert; Ross, Dorothee; Ross, Sheila A. (1976): Statusneid, soziale Macht und sekundäre Verstärkung. In: Albert Bandura (Hg.): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett, S. 75–92.
- Bohnsack, Ralf (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Leverkusen: UTB.
- Borries, Bodo von (1999): Erlebnis, Identifikation und Aneignung beim Geschichtslernen. In: Peter Fauser und Dorothee von Wulffen (Hg.): Einsicht und Vorstellung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 71–122.
- Christmeier, Martina (2009): Besucher am authentischen Ort. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Dietzfelbinger, Eckart; Liedtke, Gerhard (2004): Nürnberg – Ort der Massen. Berlin: Christoph Links Verlag.
- Eberle, Annette (2008): Pädagogik und Gedenkkultur. Würzburg: Ergon.
- Eckel, Christine (2010): Fotografien in den "Täteraustellungen" der KZ-Gedenkstätte Ravensbrück und Neuengamme im Vergleich. In: Oliver von Wrochem (Hg.): Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Unter Mitarbeit von Lars Jockheck. Berlin: Metropol, S. 199–216.
- Edelmann, Walter; Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Haug, Verena (2015): Am "authentischen" Ort. Berlin: Metropol.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2000): Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (7/8), S. 418–429.
- Heyl, Matthias; Schöllhorn, Heide (2007): Zur Auseinandersetzung mit Täterschaft in der Arbeit der Pädagogischen Dienste der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. In: Simone Erpel (Hg.): Im Gefolge der SS. Berlin: Metropol, S. 347–354.
- Jelitzki, Jana; Wetzel, Mirko (Hg.) (2010): Über Täter und Täterinnen sprechen. Berlin: Metropol.
- Kaiser, Wolf (2012): Historisch-politische Bildungsarbeit an Täterorten und in Gedenkstätten. In: Gedenkstättenrundbrief (165), S. 13–24.
- Köbler, Gottfried (2015): Aura und Ordnung. In: Elke Gryglewski, Verena Haug, Gottfried Köbler, Thomas Lutz und Christian Schikorra (Hg.): Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol, S. 67–81.

- Ludewig-Kedmi, Revital (2001): Opfer und Täter zugleich? Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mannheim, Karl (1970): Wissenssoziologie. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittig, Hans-Ernst (1992): NS-Architektur für uns. In: Bernd Ogan und Wolfgang W. Weiß (Hg.): Faszination und Gewalt. Pädagogisches Institut der Stadt Nürnberg. Nürnberg: Tümmels, S. 245–266.
- Neufert, Ernst (2005): Bauentwurfslehre. Wiesbaden: Vieweg Verlag.
- Paivio, Allan (1986): Mental representations. New York: Oxford University Press, u.a.
- Rechberg, Karl-Hermann (2020): Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichel, Peter (1993): Aspekte ästhetischer Politik im NS-Staat. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 31), S. 13–31.
- Ritscher, Wolf (2017): Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Schmidt, Alexander (2017): Das Reichsparteitagsgelände in Nürnberg. Nürnberg: Sandberg Verlag.
- Schörken, Rolf (1999): Imagination und geschichtliches Verstehen. In: Peter Fauser und Dorothee von Wulffen (Hg.): Einsicht und Vorstellung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 123–137.
- Skriebeleit, Jörg (2001): Neue Unübersichtlichkeit? In: Gedenkstättenrundbrief (103), S. 3–10.
- Stark, Robin; Gruber, Hans; Mandl, Heinz (1998): Motivationale und kognitive Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen 45, S. 202–215.
- Stark, Robin; Mandl, Heinz (2000): Konzeptionalisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In: Ulrich Schiefele und Klaus-Peter Wild (Hg.): Interesse und Lernmotivation. Münster: Waxmann, S. 95–115.
- Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: UTB.
- Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern u.a.: Huber.
- Weidenmann, Bernd (2006): Lernen mit Medien. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 423–476.
- Welzer, Harald (2011): Täter. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zumpe, Helen Esther (2012): Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Bisher erschienene Beiträge:

40. Oehmen, Ulrike (2020): Bildung als Selbstbildung

39. Pryss, John u.a. (2020): Exploring the Time Trend of Stress Levels While Using the Crowdsensing Mobile Health Platform, TrackYourStress, and the Influence of Perceived Stress Reactivity: Ecological Momentary Assessment Pilot Study

38. Winter (2019): „Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“ Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die praktische Pflegeausbildung

37. Winkler (2019): The Relevance of Religion in the Public Sphere – Religion and Migration in Educational Systems

36. Appel (2019): „Care Leaving“ volljährig gewordener Geflüchteter – Stolpersteine, Gefahren und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen

35. Kemmer & Manzeschke (2019): ELSI-Übergabe für das Projekt PowerGrasp – Dokumentation, zentrale Themen der ELSI-Begleitforschung und nächste Schritte

34. Ignatzi (2019): Diakonische Angebotsentwicklung – Gemeinsame Konzepte und Methoden im Umgang mit Demenz in der Alten- und Behindertenhilfe

33. Frisch (2019): Das Universum besteht aus Geschichten, nicht aus Atomen – Eine Predigt gegen die Gottesvergessenheit – Predigt im Eröffnungsgottesdienst der Herbsttagung der Landessynode der ELKB Johanneskirche Partenkirchen, 25.11.2019.

32. Frisch (2019): Wie steht es um Theologie und Kirche? Einige Thesen – Akademische Konsultation zum Kirchenentwicklungsprozess „Profil und Konzentration“ Nürnberg, 8. November 2018

31. Winkler (2018): Religion, Migration and Educational Practice – Empirical, Postcolonial and Theological Perspectives

30. Manzeschke (2018): Was nützt uns die Biodiversität. Zur weltweiten Krise der Artenvielfalt – Ein theologischer Kommentar bei der Tagung in Bayreuth am 3. Dezember 2010
29. König & Ottmann (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit
28. Frisch (2018): Ist das zu glauben? – Einige schöpfungstheologische Gedanken von womöglich weltbewegender Bedeutung
27. Appel & Streh (2018): „Ankommen in der Fremde“ – Zentrale Befunde einer biografieanalytischen Studie zu Ankommens- und Integrationsprozessen ehemaliger, minderjähriger Flüchtlinge
26. Zeus (2017): Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?! Ein Arbeitspapier
25. Bauer (2017): Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe
24. Wölfel (2017): Ich kann nicht mehr und jetzt? – Pflegende Angehörige an der Grenze zur Überlastung – Konzeption eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung des Belastungsniveaus und der Bewältigungsstrategien, zur Bedarfsermittlung im Rahmen der Beratung pflegender Angehöriger
23. Bayer (2017): Die Welt aus den sozialen Fugen – Ein soziologischer Blick
22. Manzeschke (2017): Homo imagines faber – Menschenbildlichkeit zwischen Idolatrie und Selbstreflexivität
21. König & Ottmann (2017): Marktforschung in der Sozialwirtschaft – von der Theorie zur Praxis
20. Sommer-Himmel & Link (2016): Forschendes Lernen am Beispiel des Lehr- und Lernformates „Praxisforschung“: Eine systematische Begegnung zwischen Theorie und Praxis
19. Sommer-Himmel (2016): Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?
18. König, Joachim (2016): Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten

17. Winkler (2016): Migration und Mehrsprachigkeit – Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
16. Köhler & König (2016): Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
15. Schüßler (2016): Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse
14. König (2016): Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
13. Kuch (2016): Hören und Verstehen – Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
12. Frisch (2016): Gewalt als Krise der Religion – Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
11. Kranenpohl (2016): Keine „Stunde der Exekutive“(?) – Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
10. Schüßler (2016): Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
9. Kruse (2016): Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
8. Kaltschmidt (2016): Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
7. Schellberg (2016): Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
6. Füglein (2016): Hochschule ist anders
5. Städtler-Mach (2016): Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
4. König (2016): Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht

3. Kranenpohl (2016): Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
2. Sommer-Himmel (2016): Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
1. Brendebach (2016): Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen