



Reise in die Vergangenheit – Lehren für die Zukunft: Ein Handbuch für Lehrer

Das vorliegende Handbuch befasst sich mit den meisten Artikeln der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, vor allem mit den Artikeln der Kapitel I bis IV – Würde des Menschen, Freiheiten, Gleichheit, Solidarität und Bürgerrechte.

Titelbild:

© Michael St. Maur Sheil/CORBIS

29. Oktober 1996

Auschwitz, Polen

Michael St. Maur Sheil

Encyclopaedia

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte

Schwarzenbergplatz 11

1040 - Wien

Österreich

Tel.: +43 (0)1 580 30 - 0

Fax: +43 (0)1 580 30 - 691

E-Mail: information@fra.europa.eu

fra.europa.eu



Reise in die Vergangenheit – Lehren für die Zukunft: Ein Handbuch für Lehrer

VORWORT

Der Holocaust hat uns gelehrt, dass das Unausprechliche Realität werden kann, wenn grundlegende Menschenrechte nicht geachtet und aktiv angewendet werden. Zwischen dem Holocaust und der nachfolgenden Entwicklung der Menschenrechte besteht also ein enger Zusammenhang. Nach der Verabschiedung der Allgemeinen Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen im Jahr 1948 und verschiedener europäischer Menschenrechtsinstrumente in den Jahren danach festigten sich allmählich Lehren aus dem Holocaust, und es wurde deutlich, welche große Bedeutung sie für die Werte haben, die heute die Stärke der Europäischen Union sind. Die Europäische Union anerkennt im Holocaust ein epochales Schlüsselereignis für die Geschichte und das Erbe Europas. Die Werte, die der Europäischen Union zugrunde liegen und allen Mitgliedsstaaten gemein sind, beziehen sich in Schlüsselaspekten direkt auf die Erfahrungen der jüdischen Bevölkerung in Europa vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg. Wenn wir auf den Holocaust zurückblicken und feststellen, wie unausweichlich unsere ununterbrochene Wachsamkeit in Fragen der Menschenrechte ist, treten die Konzepte der allgemeingültigen und unteilbaren Menschenrechte noch deutlicher in Erscheinung.

Die Beschlüsse des Europäischen Parlaments, mit denen das Gedenken an den Holocaust wach gehalten wird, sind – ebenso wie die im Januar 2000 unterzeichnete Stockholmer Erklärung – Beweis dafür, dass der Holocaust als ein historisches Verbrechen von einzigartiger Dimension gilt. Es ist daher unerlässlich, dass wir in unseren Antworten auf die Herausforderungen der Gegenwart die Fehler der Vergangenheit nicht wiederholen. Die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) will die Lehren aus dem Holocaust respektieren und sie künftigen Generationen vermitteln. Insbesondere möchte die FRA auf den Menschenrechtsbezug des Holocaust verweisen, um klar zu machen, wie wichtig die Achtung der Menschenrechte, der Respekt vor der Vielfalt der Menschen und der Schutz von Minderheiten in der heutigen Zeit sind.

Der Verlust an Vielfalt und kulturellem Erbe während des Holocaust kann nicht wieder gutgemacht werden. Im Unterricht über den Holocaust können jedoch Menschenrechtsverletzungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit behandelt werden. Dies wiederum schärft Verständnis und Bewusstsein über dieses historische Geschehen. Es ist jedoch nicht immer

einfach, eine angemessene und sinnvolle Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen. Viele der Lehrerinnen und Lehrer, die für das Forschungsprojekts der FRA zur Holocaust-Bildung („Die Rolle historischer Stätten und Museen bei der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU“) befragt wurden, gaben an, dass es für sie wichtig ist, einen Zusammenhang zwischen dem Holocaust und den Menschenrechten herzustellen, und dass sie sich dafür bessere Orientierungshilfen wünschten.

Besuche von Gedenkstätten und Ausstellungen zum Holocaust können ein wirksames Instrument zur Vermittlung von Lernerfahrungen über den Holocaust und die Menschenrechte darstellen. Auf der einen Seite bieten sie die Möglichkeit, sich eingehend mit einem historischen Geschehen wie dem Holocaust auseinanderzusetzen, auf der anderen Seite vermitteln sie wichtiges Grundwissen für die Beschäftigung mit grundlegenden Fragen der Menschenrechte und aktueller Konflikte. Viele der in diesem Handbuch erwähnten Gedenkstätten waren Schauplätze nationalsozialistischer Verbrechen und bezeugen, wie rassistische und antisemitische Ideologien und Handlungen zu Stigmatisierung, Diskriminierung und Entmenschlichung führten und letztlich zur Folge hatten, dass Menschen ihres Rechts auf Leben beraubt wurden. Sich im Unterricht mit dem Holocaust auseinanderzusetzen, um Einsichten über unsere heutigen Gesellschaften zu gewinnen, bedeutet auch, sich mit den unterschiedlichen und zuweilen widersprüchlichen Sichtweisen aller Beteiligten zu befassen – der Opfer, der Täter, der Zuschauer und der Retter.

Dieses Handbuch soll Lehrern Anregungen dazu geben, was sie beim Besuch von Holocaust-Gedenkstätten und -Museen beachten könnten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Beispielen und Übungen, die veranschaulichen, wie Gedenkstätten-Besuche den Schülerinnen und Schülern ein konkretes Bild davon vermitteln, welche Folgen es haben kann, wenn die Menschenrechte missachtet werden. Das Handbuch präsentiert und diskutiert eine Reihe von Fragen und Ansätzen, die dazu beitragen können, dass Schülerinnen und Schüler – ausgehend vom historischen Wissen über den Holocaust – auf kreative und kritische Weise ihr Wissen über die Menschenrechte vertiefen können.

Die Grundrechteagentur hofft, dass dieses Handbuch Lehrerinnen und Lehrern wertvolle Anregungen für Besuche von Holocaust-Gedenkstätten und -Museen liefert. Dieses Handbuch wird hoffentlich die Debatte darüber voranbringen, wie das Gedenken an den Holocaust wachgehalten werden kann und wie sinnvolle Lehren für die Menschenrechte daraus gezogen werden können.

Wir danken Anna-Karin Johansson und Christer Mattsson vom *Living History Forum* für die Ausarbeitung des Entwurfs für dieses Handbuch; außerdem gilt unser Dank allen, die sie bei dieser Arbeit unterstützt haben: Jolanta Ambrosewicz-Jacobs von der *Uniwersytet Jagielloński* in Krakau; Wolf Kaiser vom Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin, Paul Salmons vom *Institute of Education* der *University of London*, Monique Eckmann von der Fachhochschule Westschweiz, Barry van Driel vom Anne-Frank-Haus in Amsterdam, Eva Fried, Birgitta Löwander, Stefan Andersson, Christina Gamstorp, Max Sollinger, Bitte Wallin und Oscar Österberg vom *Living History Forum* in Stockholm und Verena Haug von der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Morten Kjaerum
Direktor

INHALT

2	Vorwort
7	Einführung
10	Was sagen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler?
12	Der Holocaust und die Menschenrechte
14	Zeitachse der Entwicklung der Menschenrechte mit Schwerpunkt auf Europa
16	1919-1932 Der Aufstieg der Nationalsozialisten
18	1933-1939 Vorbereitungen zum Holocaust
20	Von Nürnberg bis Den Haag
22	Kontinuitätsmuster
26	Eine Erfahrung, die etwas bewirkt
28	Strukturierung des Gedenkstättenbesuchs
30	Der Holocaust und die Menschenrechte als Unterrichtsthema
32	Authentizität – ein Gefühl von Genuität
34	Wenn ihr nach Auschwitz fahrt, wird euch vielleicht auf dem Weg dorthin nichts auffallen – außer ihr seht genauer hin
35	Was auf Rhodos verloren ging
36	Starke Gefühle beim Besuch der Gedenkstätte
38	Das Individuum hinter den Zahlen
41	Bilder, die Fragen aufwerfen
42	Täter, Opfer und Zuschauer
44	Beschäftigung mit Tätern und Opfern
46	ZuschauerInnen – die schweigende Mehrheit
48	Aktive Teilnahme fördert den Lerneffekt
50	Das multikulturelle Klassenzimmer

EINFÜHRUNG

Hintergrund dieses Handbuchs

Sechzig Jahre nach den auch als „Reichskristallnacht“ bezeichneten Novemberpogromen des Jahres 1938 startete die Agentur für Grundrechte der Europäischen Union (FRA) ein Projekt zur Holocaust- und Menschenrechtsbildung. Ersten Pilotinitiativen in Form von Videokonferenzen mit Überlebenden des Holocaust und Jugendlichen zeigten, welche Bedeutung der Holocaust für die Menschenrechtsbildung junger Menschen von heute hat. Seit 2006 nimmt die FRA als Beobachter an der *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF)* teil. Bei ihrer Arbeit zu Holocaust- und Menschenrechtsbildung stützt sich die FRA auf die folgenden, von der ITF ausgearbeiteten Leitfragen: (1) Warum soll der Holocaust im Unterricht behandelt werden? (2) Was soll im Unterricht über den Holocaust vermittelt werden? und (3) Wie soll der Unterricht über den Holocaust gestaltet werden?¹ Außerdem greift die FRA auf die Erfahrungen und die Arbeit des Europarates und der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) auf diesem Gebiet zurück.

Von dieser Grundlage ausgehend wurden im Rahmen des Projekts die Verbindungen zwischen Holocaust- und Menschenrechtsbildung ebenso untersucht wie die derzeitige Praxis im Hinblick auf pädagogische Konzepte, Methodik und Aktivitäten in Gedenkstätten und Museen. Zudem erkundete das Projekt, welchen Unterstützungsbedarf Lehrerinnen und Lehrer bei der Ausarbeitung von Unterrichtsstunden zum Thema Holocaust und Menschenrechte haben. Die Ergebnisse des Projekts haben Eingang in weitere Bereiche der EU-Politik gefunden, so zum Beispiel in den Europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ und in das Programm „Europa für Bürgerinnen und Bürger“; darüber hinaus brachten sie auch den Diskurs über Holocaust-Pädagogik und Menschenrechtsbildung voran.

Mit seiner Ausrichtung auf Gedenken, Pädagogik, Forschungsaspekte und Vernetzung schafft das Projekt die Verbindung zur Praxis.

¹ Leitlinien für den Unterricht sind abrufbar unter:
www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching.html.

Liste der Projektergebnisse:

- Forschungsbericht mit dem Titel *Discover the Past for the Future: The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU* (Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken. Die Rolle historischer Stätten und Museen bei der Holocaust-Pädagogik und Menschenrechtsbildung in der EU)
- Handbuch für Lehrer zu Holocaust- und Menschenrechtsbildung
- Überblick über neue Praktiken in Holocaust- und Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten und Museen
- Toolkit zu Holocaust- und Menschenrechtsbildung
- Netzwerk, in dem sich Lehrer, Mitarbeiter von Gedenkstätten und Museen und Jugendliche austauschen

Der Forschungsbericht enthält eine Einschätzung der Einbindung der Holocaust- und Menschenrechtsbildung an Originalschauplätzen und in Museen, die dem Gedenken an den Holocaust gewidmet sind.

Das Handbuch für Lehrer gibt Lehrerinnen und Lehrern Anregungen und Empfehlungen dazu, wie sich Besuche historischer Stätten und Museen besonders wertvoll im Rahmen der Holocaust- und Menschenrechtsbildung gestalten lassen.

Der **Überblick über neue Praktiken** stellt neue Praktiken in der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten und Museen vor.

Das **Online-Toolkit** bietet LehrerInnen und PädagogInnen einen Praxisleitfaden zur Methodik sowie Empfehlungen für die Entwicklung von Unterrichtsprojekten zum Thema Holocaust und Menschenrechte. Das Toolkit ist Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen der FRA und *Yad Vashem* mit dem Ziel, Lehrerinnen und Lehrer in der EU in ihrer pädagogischen Arbeit zum Themengebiet Holocaust und Menschenrechte zu unterstützen und Wege zur Erweiterung des Wissens über Holocaust und Menschenrechte aufzuzeigen.

Das **Netzwerk für Lehrerinnen und Lehrer, Personal von Gedenkstätten und Museen sowie Jugendliche** ging aus den zahlreichen Aktivitäten im Rahmen des Projekts hervor. SchülerInnen und LehrerInnen bringen sich aktiv und kritisch in die Diskussionen ein, denn die aktive Mitwirkung der Jugendlichen ist entscheidend für den Erfolg der Menschenrechtsbildung.

Zur Benutzung des Handbuchs

Mit der Durchführung ihrer Studie zur Holocaust- und Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten und Museen der EU-Länder hat die FRA Neuland betreten. Vor dieser Studie existierten nur wenige Theorien und Beispiele aus der Praxis, wie sich die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und die Behandlung der Menschenrechte im Unterricht – gegenseitig inspirieren könnten. Der Forschungsbericht ist auf der Website der FRA verfügbar unter fra.europa.eu.

Das Handbuch erörtert eine Reihe von Aspekten, die Lehrerinnen und Lehrer vor, während und nach dem Besuch von Gedenkstätten oder Ausstellungen zum Holocaust, berücksichtigen sollten. Daneben zeigt das Handbuch anhand zahlreicher Beispiele, wie das Interesse der Schülerinnen und Schüler für das Thema und das Reflektieren desselben geweckt werden kann.

Unterrichten ist ein kontextsensitiver Vorgang, in den zahlreiche Faktoren hineinspielen. Dies ist auch der Grund dafür, weshalb es im Hinblick auf Holocaust und Menschenrechte kein einheitliches Unterrichtskonzept gibt. Lehrerinnen und Lehrer sollten dieses Handbuch als Anregungen zur Entwicklung eigener Konzepte für den Unterricht über den Holocaust verstehen, indem sie die Verbindung zwischen den Menschenrechtsverletzungen der Vergangenheit und gegenwärtigen Gefährdungen der Menschenrechte aufzeigen und Besuche von Holocaust-Gedenkstätten in ihre pädagogische Arbeit einbeziehen.

Was sagen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler?

„Die Schüler finden das meiste selbst heraus, was sehr viel wirkungsvoller ist, weil sie so ihre eigenen Schlüsse ziehen. Alles, was wir tun, ist ihnen den Weg zu zeigen.“

– *Lehrer, Tschechische Republik*

Forschung

Die Diskussionen mit LehrerInnen und SchülerInnen erfolgten im Rahmen des FRA-Forschungsprojekts *Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken. Eine Studie über die Rolle historischer Stätten und Museen bei der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU* („Discover the past for the future: A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU“). Die Diskussionen fanden in Dänemark, Deutschland, Italien, Litauen, den Niederlanden, Österreich, Polen, der Tschechischen Republik und im Vereinigten Königreich Großbritannien und Nordirland (im Folgenden Vereinigtes Königreich) statt. Insgesamt nahmen 118 Personen an diesen Diskussionsgruppen teil. Sowohl die beteiligten LehrerInnen als auch die SchülerInnen hatten bereits Erfahrungen beim Besuch von Holocaust-Gedenkstätten oder -Museen gesammelt. Zusätzlich zu den Diskussionen umfasste das Projekt:

- einen Überblick über die relevante Literatur
- den Versand von Fragebögen an die Ministerien aller EU Länder, die für Bildung und den Unterhalt von Gedenkstätten zuständig sind
- den Versand von Fragebögen an 22 mit dem Holocaust befasste Gedenkstätten und Museen
- Besuche von zwölf dieser Gedenkstätten

Die Ergebnisse dieses Projektes sind auf der Website der FRA abrufbar: www.fra.europa.eu

- Es ist wichtig, aber nicht einfach im Unterricht eine Verbindung herzustellen zwischen dem Holocaust und andere Verbrechen des Nationalsozialismus und menschlichen Werten und Demokratie herzustellen.
- Der Besuch von historischen Stätten ist ein wichtiges und prägendes Erlebnis.
- Wenn Schülerinnen und Schüler selbst aktiv sind und die Möglichkeit haben, verschiedene Aspekte selbstnäher zu untersuchen, lernen sie ihrem Eindruck nach die Bedeutung des Holocaust und der Menschenrechte besser zu verstehen.

Dies sind einige der wichtigsten Ergebnisse der Gruppendiskussionen, die im Jahr 2009 in neun europäischen Ländern mit SchülerInnen und LehrerInnen geführt wurden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden dabei nach ihren Erfahrungen beim Besuch von Gedenkstätten und Museen gefragt und danach, was ihnen für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und den Menschenrechten besonders wichtig erscheint. Viele dieser Aspekte werden in diesem Handbucheingehender betrachtet.

Der ethische Bezug ist wichtig

Die Diskussionen haben gezeigt, dass viele LehrerInnen und SchülerInnen der Ansicht sind, dass Unterricht über den Holocaust sowohl geschichtliche Fakten als auch Themen aus dem Bereich der Ethik und menschlichen Werte beinhalten sollte. Geschichtswissen und Verständnis für die historischen Abläufe sind notwendige Voraussetzungen, um über diese zu reflektieren und daraus Rückschlüsse für die Gegenwart ziehen zu können: Dies ist ein grundlegendes Element des Unterrichts. Einige LehrerInnen und SchülerInnen hoben die Notwendigkeit hervor, ausgehend von ihrem Wissen über den Holocaust, auf den Stellenwert der Menschenrechte und darauf zu verweisen, wie sie bewahrt und gestärkt werden können. Allerdings umfasst der Unterricht über den Holocaust selten direkte Bezüge zu den rechtlichen Mitteln, die heute zum Schutz der Menschenrechte bestehen.

Die TeilnehmerInnen betonten, dass dem Besuch historischer Stätten, die in Bezug zum Holocaust stehen, eine Schlüsselrolle für ein vertieftes Verständnis des Holocaust zukommt. So führten beispielsweise SchülerInnen aus Polen an, dass für sie erst beim Besuch dieser Stätten „die Vernichtung der Juden“² aufhörte, ein abstraktes Konzept

² Auch wenn im Folgenden nur die rein männliche Form gebraucht wird, bezieht diese grundsätzlich Jüdinnen mit ein. In diesem Fall verzichtet die FRA auf die geschlechtsdifferenzierende Formulierung, da es sich um historischen Inhalt aus einer Zeit handelt, in der sprachlich nicht zwischen den Geschlechtern differenziert wurde.

„Der Besuch einer Gedenkstätte vermittelt uns ein breiteres Verständnis der Menschenrechte. Er hilft uns zu verstehen, wie wichtig es ist, eine Welt mit Platz für jeden zu schaffen.“

– Schüler, Dänemark

zu sein“. Historische Stätten vermögen Wissen über das Leiden der Opfer und deren individuelle Schicksale sowie über die Organisation, das Ausmaß und den Kontext des Holocaust zu vermitteln – ein Wissen, das im Klassenzimmer möglicherweise nur schwer zu erwerben ist. SchülerInnen beschrieben ferner Originaldokumente, Zeitzeugenberichte und authentischen Objekte als „Verbindung zu einem besseren Verständnis“ dieses Abschnitts in der Geschichte.

Die SchülerInnen betonten, wie wichtig es ist, dass der Unterricht auf einer multiperspektivischen Sicht der Geschichte beruht und sich auf erläuternde, forschungsbasierte und projektorientierte Lernmethoden stützt. Variierende Lehrmethoden und ein Ansatz, bei dem man sich das Wissen über Holocaust und Menschenrechte aus verschiedenen Richtungen erarbeitet, erleichtern und vertiefen das Lernen. Dies ist sowohl wichtig für den Unterricht über den Holocaust als auch über die Menschenrechte, da beide Themenfelder eine Annäherung über Geschichtswissenschaft, Politologie sowie ethische, philosophische und soziologische Ansätze erfordern. Sobald SchülerInnen über eine gewisse Vertrautheit mit den Inhalten verfügen, sind sie auch motiviert, spezielle Aspekte zu untersuchen.

Bedürfnis nach Reflexionen

Die SchülerInnen hoben ebenfalls ihr Bedürfnis nach genügend Freiraum für Reflexionen und Zeit zum Nachdenken hervor. Dies ist notwendig, um die starken Eindrücke und Gefühle zu verarbeiten, die durch einen Gedenkstättenbesuch entstehen können. Zudem haben die Jugendlichen so die Möglichkeit zu prüfen, welche Bedeutung das Wissen für die Gegenwart und für sie persönlich hat. Auch die LehrerInnen unterstrichen die Wichtigkeit von Freiräumen für Diskussion, Meinungsaustausch und Reflexion. Das Bedürfnis zu reflektieren hängt dabei mit der Fähigkeit und der Bereitschaft der Jugendlichen zusammen, persönliche Gedanken und unabhängige Meinungen zu äußern. Im Laufe der Diskussionen wurde immer wieder die zentrale Rolle der Lehrerin oder des Lehrers hervorgehoben. Der Beitrag der sachkundigen und engagierten Lehrkraft, die sich ernsthaft darauf einlässt, über Menschenrechte, die Gleichwertigkeit aller Menschen und Demokratie zu diskutieren, ist ein Schlüsselement für den Lernprozess. So verlangt er von den SchülerInnen, dass sie ihre Gefühle, Überlegungen und Gedanken ausdrücken. Können Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Ausarbeitung der betreffenden Unterrichtseinheiten mitwirken, sind sie stärker eingebunden und eher bereit, sich zu engagieren.

„Der Besuch einer historischen Stätte macht es einfacher zu verstehen, was dort wirklich geschehen ist.“

– Schüler, Italien

Der Holocaust und die Menschenrechte

Lange vor dem Holocaust haben Philosophen, Schriftsteller und Politiker Ideen zu den Menschenrechten entwickelt. So ist der Holocaust selbst nicht der Anfangspunkt für die Geschichte der Menschenrechte. Allerdings bekannte sich die internationale Gemeinschaft nach dem Zweiten Weltkrieg einvernehmlich zu diesen Rechten und verkündete ihre Bereitschaft, danach zu handeln.

Der Holocaust stellt ein historisches Schlüsselereignis in Europa dar. Wissen über den Holocaust zu vermitteln kann dazu dienen, die historische Relevanz dieses Ereignisses herauszuarbeiten, das moderne Europa zu begreifen oder der Opfer zu gedenken und ihre wenigen Helfer zu ehren.

Zudem besteht eine historische Verbindung zwischen dem Holocaust und der Entstehung mehrerer wichtiger Konventionen und Mechanismen zum Schutz der Menschenrechte in der Welt verbunden. Geprägt von den Ereignissen des Zweiten Weltkriegs formulierten die Vereinten Nationen kurz nach Kriegsende die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die 1948 angenommen wurde. Die UN-Konvention über die Verhütung und Bestrafung von Völkermord folgte noch im selben Jahr. Eine vergleichbare Entwicklung vollzog sich in Europa. Am 5. Mai 1949 wurde mit dem von zehn europäischen Ländern unterzeichneten Londoner Zehn-Mächte-Pakt der Europarat gegründet. Ein Jahr später, am 4. November 1950 wurde die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten unterzeichnet. Von 1945 bis 1949 standen in den Nürnberger Prozessen eine Reihe führender Nationalsozialisten und anderer Personen, die verantwortungsvolle Positionen bekleidet hatten, vor Gericht. Nürnberg wurde dabei zum Meilenstein für die Verfolgung von Tätern dieser Art und bildete so die Grundlage für das internationale Strafrecht. Es ist daher nicht einfach über die Menschenrechte zu sprechen, ohne auf den Holocaust einzugehen.

Schwierigkeiten bei der Vermeidung moralischer Interpretationen

Der Holocaust wirft fundamentale ethische Fragen auf. Die relative zeitliche Nähe zum Holocaust und das schiere Ausmaß der Verbrechen an Unschuldigen machen es uns schwer, moralische Interpretationen zu vermeiden. Über den Holocaust zu lehren beinhaltet, die Folgen grober Menschenrechtsverletzungen aufzuzeigen. Die Geschichten und die Schicksale der Opfer vermögen ein Bewusstsein für die Bedeutung der Menschenrechte zu vermitteln. Dokumente der TäterInnen, deren Tagebücher, Briefe und nach dem Krieg entstandene Zeugnisse können einen Einblick in die Gedanken und Handlungen derjenigen Personen geben, die diese Verbrechen organisierten und ausführten sowie versuchten, ihre Taten zu rechtfertigen.

Mehrere Befragungen zeigen, dass SchülerInnen und LehrerInnen eine Verbindung ziehen zwischen dem Lehrstoff Holocaust und der Diskussion über Menschenrechte und Menschenwürde in der Gegenwart. Das historische Wissen gibt die Möglichkeit, auf bewusste und fundierte Art und Weise über gegenwärtige Menschenrechtsthemen zu reflektieren.

Die nationalsozialistische Utopie von einer „rassisch reinen“ Nation, einer Gemeinschaft, an der nur bestimmte Personen teilhaben durften, war eine der treibenden Kräfte für den Holocaust. Diese Utopie war zwar nicht von den Nationalsozialisten erfunden worden und auch nicht auf ein einziges europäisches Land beschränkt. Doch die Nationalsozialisten diese Gedanken ihrer politischen Agenda zu Grunde- und ihnen wurde die Macht gegeben, mit der Umsetzung dieser Agenda zu beginnen. Diese von den Nationalsozialisten umgesetzte Rassenideologie beinhaltete

Der Holocaust

Als Holocaust wird der Genozid an den europäischen Juden durch die Nationalsozialisten und deren Kollaborateure zwischen 1941 und 1945 bezeichnet. Zeitgleich zum Völkermord an den europäischen Juden verübten die Nationalsozialisten zwei weitere Genozide – den an den Sinti und Roma und den Polen – sowie den Massenmord an Millionen von sowjetischen Kriegsgefangenen. Zahlreiche andere Gruppen – politische Dissidenten, Menschen mit Behinderung, so genannte „Asoziale“, Zeugen Jehovas, Kriegsgefangene und Homosexuelle – wurden ebenfalls Opfer von Verfolgung, willkürlicher Gewalt und Ermordung.



eine hierarchische Unterteilung der Menschen gemäß ihres „Wertes“. Damit stellt sie die Antithese zu der in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 festgehaltenen Idee dar, dass alle Menschen über die gleiche Würde und die gleichen Rechte verfügen.

Die nationalsozialistische Propaganda zielte darauf ab, die Menschen von einem System zu überzeugen, das manchen Gruppen ihre grundlegendsten Rechte verweigerte. Der Holocaust geschah unter Voraussetzungen, die die extremsten Verbrechen gegen Menschen und die Menschlichkeit möglich machten. Er konnte stattfinden, weil eine Gruppe von Personen an die Macht kam, die über den Willen, die Mittel und ausreichend Unterstützung verfügte, um ihn in die Tat umzusetzen. Der Holocaust war jedoch weder der erste noch der letzte Genozid in der Geschichte. Weitere Völkermorde werden vermutlich folgen, falls dem Respekt der Menschenrechte kein grundlegender Platz in unserer Gesellschaft eingeräumt wird. Letztlich stellt ein Genozid eine bewusste Handlung dar und ist nicht das bloße Resultat unglücklicher Umstände.

Eine Entscheidung für die Verteidigung der Menschenrechte

Man kann sich nicht darauf verlassen, dass die Menschenrechte selbstverständlich geachtet werden. Sie können nur dann geschützt werden, wenn sich eine ausreichende Anzahl von Personen der Verteidigung dieser Grundrechte verschreibt. In Europa und auch in anderen Ländern stellen Holocaust und Zweiter Weltkrieg einen wichtigen Referenzpunkt dar, der uns daran erinnert, dass jeder Mensch das Recht auf Leben, Freiheit und persönliche Unversehrtheit hat. Die Behandlung des Holocaust im Unterricht spielt zweifellos eine Rolle, wenn es darum geht, den *Inhalt* der Menschenrechte zu vermitteln und den historischen Kontext zu erläutern, der zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte führte. Sie kann aber auch eine bedeutende Rolle spielen, wenn es darum geht, im Unterricht ein eigenes *Engagement* zugunsten der Menschenrechte zu fördern, um den Einsatz des Einzelnen und der Gesellschaft für die Verteidigung dieser Grundrechte zu stärken. Die folgenden vier Kapitel vermitteln historische Hintergrundinformationen zu Meilensteinen der Menschenrechte, die Zeit des Nationalsozialismus und die juristische Aufarbeitung dieser Zeit und anderer Verbrechen gegen die Menschlichkeit; hinzu kommen Beispiele, wie diese Informationen im Unterricht verwendet werden können.

Die Nürnberger Prozesse waren ein Wendepunkt in der Strafverfolgung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit durch die Völkergemeinschaft.

(Foto: Corbis)

Zeitachse der Entwicklung der Menschenrechte mit Schwerpunkt auf Europa

Die Entwicklung, Stärkung und Durchsetzung der Menschenrechte hat sich über einen langen Zeitraum vollzogen – eine Geschichte mit zahlreichen Rückschlägen, und auch für die Zukunft ist mit vielfältigen Herausforderungen zu rechnen. Unsere Zeitachse der Entwicklung der Menschenrechte beginnt im 18. Jahrhundert in Europa, zu einer Zeit, als die Philosophen der Aufklärung versuchten, Gesellschaften auf demokratischen Prinzipien zu gründen, die ihren Bürgern Gleichheit vor dem Gesetz garantierten. All diese Grundsätze wurden dazu entwickelt, den Menschen in die Lage zu versetzen, sein volles Potential zu entfalten.

1789: Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich.

Diese Erklärung definiert natürliche unveräußerliche und unantastbare Rechte, das wertvollste darunter ist das Recht auf Freiheit.

Artikel 1) Die Menschen werden frei und gleich geboren und besitzen Rechte.

Artikel 2) Der Zweck jeder politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unantastbaren Menschenrechte: das Recht auf Freiheit, Eigentum, Sicherheit und das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung. Der Schwerpunkt liegt also auf politischen Rechten und Bürgerrechten.

Artikel 3) Der Ursprung jeder Souveränität liegt ihrem Wesen nach beim Volke.

Frankreich und die Vereinigten Staaten von Amerika zählen zu den ersten Staaten, die über Menschenrechtsbestimmungen verfügen. Viele andere Staaten folgen diesem Beispiel kurze Zeit später. In zunehmendem Maße werden Menschenrechte nun in die Verfassungen aufgenommen.

Die meisten Menschenrechtsbestimmungen des 18. Jahrhunderts entstehen, um das Individuum vor der Staatsgewalt zu schützen. Diese Art von Menschenrechten bezeichnet man als politische Menschenrechte.

1791: Frankreich gewährt den Juden die Bürgerrechte. Kurz darauf, 1796, gewähren auch die Niederlande den Juden die Bürgerrechte, andere Länder folgen: 1812 Preußen, 1814 Dänemark, 1830 Griechenland, 1831 Belgien, 1867 Ungarn, 1870 Schweden und 1874 die Schweiz.

1807: Gesetz zur Abschaffung des Sklavenhandels in Großbritannien (Abolition of the Slave Trade Act).

1907: Norwegen führt als erstes europäisches Land das Wahlrecht für Frauen ein.

1919: Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs wird der Vertrag von Versailles unterzeichnet. Erstmals erwägt die internationale Gemeinschaft, Staatschefs für Menschenrechtsverletzungen verantwortlich zu machen. Verschiedene andere Verträge, die in Versailles abgeschlossen werden, betonen die Rechte von Minderheiten.

1920: Gründung des Völkerbundes. Er hat zum Ziel, Krieg durch Dialog zu verhindern. Diese neue Institution scheitert, als sich wichtige Nationen (wie die Vereinigten Staaten) gegen einen Beitritt entscheiden. 1945-1946 wird der Völkerbund offiziell durch die neugegründeten Vereinten Nationen abgelöst.

1945: Die Vereinten Nationen (UN) werden gegründet. Aufgabe der UN ist es, Frieden und Sicherheit in der Welt zu erhalten sowie die wirtschaftliche, soziale, kulturelle und humanitäre Kooperation zu fördern. Weitere Informationen hierzu unter: www.un.org/

1946: In den Nürnberger Prozessen werden nationalsozialistische Kriegsverbrecher vor Gericht gestellt. Folgende Punkte werden den Angeklagten zur Last gelegt: (1) Verbrechen gegen den Frieden, (2) Kriegsverbrechen, (3) Verbrechen gegen die Menschlichkeit und (4) Verschwörung zur Durchführung der genannten Verbrechen.

1948: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) wird unterzeichnet. Nach dem Zweiten Weltkrieg ist das Gewissen der Menschheit so tief in seinen Grundfesten erschüttert, dass die Vollversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet und das Selbstbestimmungsrecht der Kolonialvölker anerkennt. Die Menschenrechtserklärung formuliert weltweit erstmals die Rechte, die allen Menschen zustehen. Das Dokument umfasst 30 Artikel und hat viele nachfolgende Texte inspiriert. So wurde die AEMR in weiteren internationalen Verträgen, regionalen Menschenrechtsinstrumenten und in nationalen Verfassungen und Gesetzen weiter ausgearbeitet. Die Erklärung ist rechtlich nicht bindend, wurde aber ausdrücklich mit dem Ziel verabschiedet, die in der Charta der Vereinten Nationen enthaltenen Begriffe „Grundfreiheiten“ und „Menschenrechte“ zu definieren. Die Charta selbst ist für alle Mitgliedstaaten bindend. Der vollständige Text ist abrufbar unter: www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html.

1948: Die UN-Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes wird angenommen. Die Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes tritt im Januar 1951 in Kraft. Die Völkermordkonvention ist ein weitreichendes und rechtlich verbindliches internationales Instrument zur Bestrafung von Völkermord. Die Unterzeichnerstaaten sind angehalten, in

Kriegs- wie in Friedenszeiten Handlungen, die in Verbindung mit Völkermord stehen, zu verhindern und zu bestrafen. Bis 2010 wurde die Konvention von 140 Ländern ratifiziert. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter:

<http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/005.htm>

1949: Gründung des Europarates. Zehn Länder gründen am 5. Mai 1949 den Europarat mit Sitz in Straßburg (Frankreich). Bestreben des Europarates ist es, in ganz Europa gemeinsame und demokratische Prinzipien zu entwickeln, die die Achtung von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit gewährleisten. Im Jahr 2010 gehörten dem Europarat 47 Mitgliedstaaten an. Weitere Informationen unter: www.coe.int/

1950: Unterzeichnung der Europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK). Diese Konvention, die 1953 in Kraft trat, basiert auf der AEMR. Die Europäische Menschenrechtskonvention wurde von allen 47 Mitgliedstaaten des Europarates unterzeichnet. Im Gegensatz zur AEMR ist die EMRK ein rechtlich bindender Vertrag, dessen Einhaltung vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte mit Sitz in Straßburg überwacht wird. Bei diesem Gericht können Staaten und Einzelpersonen Beschwerden gegen Verstöße gegen die EMRK einlegen. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www.conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/005.htm

1965: Das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (UN-Rassendiskriminierungskonvention) wird verabschiedet. Die Konvention, die 1969 in Kraft trat, verpflichtet die Unterzeichnerstaaten, jede Form der rassistischen Diskriminierung zu beseitigen. Sie umfasst einen individuellen Beschwerdemechanismus, der sie gegenüber den Mitgliedstaaten einklagbar macht. Dies hat zur Entwicklung einer begrenzten Rechtsprechung zur Interpretation und Umsetzung der Konvention geführt. Die Einhaltung der Konvention wird vom UN-Ausschuss für die Beseitigung der Rassendiskriminierung (kurz: Antidiskriminierungsausschuss) überwacht. Bis 2010 hatten 173 Staaten die Konvention ratifiziert. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www2.ohchr.org/english/law/cerd.htm

1966: Der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte und der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte werden verabschiedet. Beide internationale Verträge treten 1976 in Kraft. Der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte verpflichtet die Unterzeichnerstaaten zur Einhaltung der bürgerlichen und politischen Rechte des Einzelnen, einschließlich des Rechts auf Leben, der Religionsfreiheit, des Rechts auf freie Meinungsäußerung, der Versammlungsfreiheit, des Wahlrechts und des Rechts auf Zugang zur Gerichtsbarkeit und zu einem fairen Verfahren. Der vollständige Text ist (in Englisch) abrufbar unter: www2.ohchr.org/english/law/ccpr.htm

Der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte verpflichtet die Unterzeichnerstaaten darauf hinzuwirken, die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte eines jeden Einzelnen zu achten, darunter die Arbeitnehmerrechte, das Recht auf Gesundheit und Bildung und das Recht auf einen

angemessenen Lebensstandard. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www2.ohchr.org/english/law/cescr.htm

1989: Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, kurz UN-Kinderrechtskonvention, wird verabschiedet.

Die Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet die Konvention am 20. November 1989, 30 Jahre nach der Erklärung der Kinderrechte. Die Kinderrechtskonvention trat 1990 in Kraft. Bei der Kinderrechtskonvention handelt es sich um ein internationales Abkommen, das die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte der Kinderaufführt. Staaten, die die Konvention ratifizieren, sind durch internationales Recht zu deren Einhaltung verpflichtet. Die Einhaltung der Kinderrechtskonvention wird vom Ausschuss für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen überwacht, der sich aus Mitgliedstaaten in aller Welt zusammensetzt. Bis 2010 hatten lediglich Somalia und die Vereinigten Staaten die Konvention nicht ratifiziert. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www2.ohchr.org/english/law/crc.htm

1990: Verabschiedung der Internationalen Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen. Die Konvention tritt 2003 in Kraft. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www2.ohchr.org/english/law/cmw.htm

1998: Unterzeichnung des Rom-Statuts über die Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofes. Als Rom-Statut (auch Statut des Internationalen Strafgerichtshofes) wird der Vertrag über die Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofes bezeichnet. Er wird am 17. Juli 1998 auf einer diplomatischen Konferenz in Rom verabschiedet. Bis 2010 sind 111 Staaten dem Statut beigetreten.

2000: Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union wird proklamiert. Die EU-Grundrechtecharta wird mit Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon im Dezember 2009 rechtsverbindlich. In sechs Kapiteln – Würde des Menschen, Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Bürgerrechte und justizielle Rechte – legen die 54 Artikel die grundlegenden Werte der Europäischen Union sowie die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rechte der EU-BürgerInnen dar. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www.eucharter.org/

2002: Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofes im niederländischen Den Haag. Mit diesem Gerichtshof der Vereinten Nationen entsteht eine dauerhafte Einrichtung mit der Zuständigkeit für Kriegsverbrechen, die die Adhoc-Tribunale für Ruanda und das ehemalige Jugoslawien ersetzt.

2006: Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (auch Behindertenrechtskonvention - BRK) wird verabschiedet. Zweck der Konvention ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und den Respekt vor der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Die BRK trat 2008 in Kraft. Bis 2010 hatten 87 Länder die Konvention ratifiziert. Der vollständige Text (in Englisch) ist abrufbar unter: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

1919-1932 Der Aufstieg der Nationalsozialisten

Der Erste Weltkrieg, manchmal auch als der „Große Krieg“, „Erster moderner Krieg“ oder sogar als „Der Krieg, der alle Kriege beendet“ bezeichnet, endete 1918. Rund neun Millionen junger Männer waren ums Leben gekommen, viele davon in den Schützengräben und durch die eisige Kälte. Millionen Menschen wurden traumatisiert und Städte in ganz Europa in Schutt und Asche gelegt.

Der Krieg fand zu einem Zeitpunkt statt, als die Minderheitenrechte in Europa und anderswo gerade begonnen hatten beachtliche Fortschritte zu machen. In mancher Hinsicht verlangsamte der Erste Weltkrieg diesen Prozess, er wirkte jedoch auch als Katalysator für weitere Fortschritte.

So war vor dem Ersten Weltkrieg beispielsweise Bewegung in die Frauenrechte gekommen. Neuseeland hatte im Jahr 1893 Frauen das Wahlrecht zugebilligt, und 1918 und 1919, unmittelbar nach Kriegsende, folgten mehr als zehn europäische Staaten, darunter Deutschland und Polen, diesem Beispiel.

Das Jahr 1918 war aber auch in anderer Hinsicht entscheidend: Am 12. Januar 1919 begann die Pariser Friedenskonferenz, auf der die Sieger des Ersten Weltkrieges die auf den Waffenstillstand von 1918 folgenden Friedenbedingungen festlegten. Zentrales Thema dabei war die Frage, wie Deutschland für seine Rolle in dem Konflikt bestraft werden sollte. Das Zusammentreffen dauerte acht Tage, und brachte Diplomaten aus mehr als 30 Staaten zusammen. Dominiert wurde die Konferenz aber von Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan und den Vereinigten Staaten. Fünf

Den Versailler Vertrag analysieren

Als Arbeitsauftrag können die Schülerinnen und Schüler einige der unten aufgeführten zentralen Bestimmungen des Versailler Vertrages lesen. Danach sollen sie, jede/jeder für sich, aufschreiben, welche Auswirkungen ihrer Ansicht nach diese Strafmaßnahmen auf a) den Durchschnittsdeutschen und b) einen Jugendlichen in ihrem Alter haben würde. Anschließend vergleichen die Schülerinnen und Schüler in Vierer- oder Fünfergruppen ihre Antworten. Nachdem jede Gruppe ihre Ergebnisse vorgestellt hat, folgt eine Abschlussdiskussion: War angesichts des während des Krieges verursachten Leides diese Art der Bestrafung gerechtfertigt? Falls nicht, welche Art der Bestrafung wäre nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler angemessener gewesen?

Einige Schlüsselbestimmungen des Versailler Vertrags:

1. Deutschland muss Elsass-Lothringen abtreten.
2. Deutschland muss alle seine Kolonien abtreten, einschließlich Togo und Kamerun.
3. Deutschland muss alle seine Kohlegruben im Saarland an Frankreich abtreten.
4. Deutschland muss mehrere Gebiete, darunter Eupen-Malmedy, an Belgien abtreten.
5. Deutschland muss Teile von Westpreußen und Posen an den neu geschaffenen polnischen Staat abtreten.
6. Deutschland muss die gesamte militärische Ausrüstung an die Alliierten übergeben.

7. Deutsches Eigentum im Ausland soll konfisziert werden.
8. Deutschland wird der Besitz bestimmter Waffen, darunter Panzer und Flugzeuge, untersagt.
9. Die deutsche Armee wird auf insgesamt 100.000 Mann beschränkt, dabei die Marine auf 15.000.
10. Deutschland muss in großem Umfang Maschinen, Baumaterialien, Züge und Lastkraftwagen abgeben.
11. Deutschland muss über Jahre hinweg den Alliierten Kohle, Chemikalien und Treibstoff liefern.
12. Alle deutschen Telegraphen-Unterseekabel müssen abgetreten werden.
13. Deutschland darf dem Völkerbund nicht beitreten.
14. Deutschland muss eine harte Geldstrafe in Höhe von 20 Milliarden Goldmark zahlen.

Das Gefühl, durch diese Bestimmungen erniedrigt und schikaniert zu werden, führte in der deutschen Bevölkerung zu weit verbreitetem Unmut. Nur ein Jahr nach der Unterzeichnung des Versailler Vertrages wurde die Deutsche Arbeiterpartei (DAP) gegründet. 1920 wurde der Parteiname um den Zusatz „Nationalsozialistische“ erweitert (kurz NSDAP), und ihre Mitglieder wurden als Nationalsozialisten oder Nazis bekannt. Die Partei lehnte den Versailler Vertrag vehement ab, und ihre Ideologie gründete sich auf eine Kritik sowohl am Kommunismus als auch am zügellosen Kapitalismus. Zudem gab sich die Partei revanchistisch und antisemitisch und vertrat die Idee eines „rassisch reinen deutschen Volkes“.

Verträge (die so genannten Pariser Vorortverträge) wurden schließlich abgeschlossen, um den Frieden dauerhaft zu sichern. Der wichtigste unter diesen Verträgen war der Vertrag von Versailles. Zum ersten Mal in der Geschichte forderte darin die Weltgemeinschaft eine Strafverfolgung für Staatsoberhäupter, die sich der Verletzung grundlegender Menschenrechte schuldig gemacht hatten. So verlangte der Vertrag ein Verfahren gegen Kaiser Wilhelm II. wegen „schwerster Verletzung der internationalen Moral und der Heiligkeit der Verträge“. Wilhelm II. entkam jedoch in die Niederlande, die eine Auslieferung verweigerten. Auf der Konferenz wurde auch ausgiebig über Themen diskutiert, die in Zusammenhang mit den Minderheitenrechten stehen: das Recht auf Leben, Freiheit, Religionsfreiheit, das Recht auf die Staatsangehörigkeit im Aufenthaltsstaat, die komplette Gleichstellung mit den anderen Staatsangehörigen und das Recht auf Ausübung der zivilen und politischen Rechte. Die wichtigste Folge des Vertrages bestand jedoch in einer schweren Bestrafung Deutschlands. Dieses unterzeichnete, nachdem man ihm keine andere Wahl ließ, den Vertrag unter Protest.



„Unsere letzte Hoffnung: Hitler“, 1932. Bei der Reichspräsidentenwahl 1932 appellierte die Nazi-Propaganda an linksgerichtete Deutsche, die durch die Weltwirtschaftskrise arbeitslos und verarmt geworden waren, indem sie einen Erlöser in Aussicht stellte.

(Foto: USHMM)

Nach einem gescheiterten Putschversuch und seiner darauffolgenden Inhaftierung veröffentlichte Adolf Hitler 1925 sein folgenreicheres Buch „Mein Kampf“. Hitler umreißt darin seine tief in antisemitischen Überzeugungen wurzelnde Ideologie. So schreibt er beispielsweise: „So glaube ich heute im Sinne des allmächtigen Schöpfers zu handeln: Indem ich mich des Juden erwehre, kämpfe ich für das Werk des Herrn.“

Trotz ihrer anti-demokratischen Grundausrichtung nahm die NSDAP in den 1920ern an mehreren demokratischen Wahlen teil, allerdings mit sehr geringem Erfolg. So kam die Partei trotz der zahlreichen wirtschaftlichen und sozialen Probleme in Deutschland bei den Wahlen im Dezember 1924 deutschlandweit nicht über 3 % hinaus; 1928 erreichte sie nur 2,6 %. Der Durchbruch gelang jedoch nach der Weltwirtschaftskrise, als sich die wirtschaftliche Lage noch weiter verschlechterte. Bei den Reichstagswahlen im September 1930 erreichte die NSDAP 18,3 % und wurde damit hinter den Sozialdemokraten zweitstärkste Kraft. Bei den Reichstagswahlen am 31. Juli 1932 entfielen sogar 37,4 % der Stimmen auf die NSDAP, wodurch sie zur stärksten Partei in Deutschland aufstieg.

Die Lehre von der Eugenik und deren Anwendung

Als Arbeitsauftrag lesen die Schülerinnen und Schüler die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sowie einige ausgewählte Texte zur Eugenik. Alternativ kann die Lehrkraft ihnen auf Basis des folgenden Textes eine kurze allgemeine Beschreibung der Eugenik

geben. In Gruppenarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler dann herausarbeiten, welche der in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aufgeführten Rechte durch die Lehre von der Eugenik und deren Anwendung verletzt werden.

In den 1920er Jahren erlangten vor allem in Europa und Nordamerika pseudowissenschaftliche Studien zur „Rasse“ große Popularität. Eugenik ist die Erforschung und Anwendung der Lehre von der selektiven Fortpflanzung von Menschen. Der Begriff wurde in den 1880er Jahren von Sir Francis Galton geprägt, der die Eugenik folgendermaßen definierte: „Sie ist das Studium aller Faktoren, die der Mensch kontrollieren kann und die die rassische Beschaffenheit zukünftiger Generationen verbessern oder verschlechtern können“. Ziel war es, „schwächere“ Individuen an der Fortpflanzung zu hindern, um den Genpool einer Bevölkerung zu stärken.

Anspielungen auf die rassische Überlegenheit und Reinheit sind deutlich erkennbar, und führende Nationalsozialisten wurden von den Prinzipien der Eugenik maßgeblich beeinflusst. Es ist offensichtlich, dass die Eugenik und ihre Anwendung einen Angriff auf die Grundrechte darstellen, allen voran auf das Recht auf Leben, auf Familiengründung und auf Schutz vor Diskriminierung. Heute treten mit Blick auf die ethischen und moralischen Folgen der Entwicklung auf dem Gebiet von Gentests, Gentechnik und der Forschung zum Klonen von Menschen neue Bedenken zutage.

Die Zeitachse als nützliches Instrument

Zeitachsen sind nützlich, um sich einen Überblick über historische Ereignisse zu verschaffen. Schülerinnen und Schüler können sich ein besseres chronologisches Bild der Ereignisse machen, wenn sie politische Veränderungen, neue Gesetze und individuelle Lebensschichten auf demselben Zeitstrahl angeordnet sehen. Bei dieser Methode ist jedoch auch Vorsicht geboten, damit nicht der Eindruck entsteht, der augenscheinlich linear dargestellte Ereignisablauf sei unaufhaltsam und unvermeidlich gewesen.

Im Amsterdamer Anne-Frank-Haus können Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen zehn und 14 Jahren auf einer Zeitachse sieben bis acht Bilder anordnen, die Szenen aus Anne Franks Familiengeschichte zeigen, sowie dieselbe Anzahl an Bildern, auf denen Schlüsselereignisse des Holocaust abgebildet sind. Die letztgenannte Bilderserie zeigt beispielsweise die Machtergreifung, den November-Pogrom (euphemistisch von den Tätern auch als Kristallnacht bezeichnet) oder den deutschen Überfall auf die Niederlande. In Gruppenarbeit ordnen die Schülerinnen und Schüler die Bilder auf der Zeitachse an, die vom Jahr 1929 – Anne Franks Geburtsjahr – bis zum Ende der 1940er Jahre reicht. Die Fotos werden eines nach dem anderen zugeordnet, und die Schülerinnen und Schüler diskutieren mit einer anwesenden Lehrkraft über die Ereignisse und deren Auswirkung auf die Familie Frank diskutieren können. Auf diese Weise werden die Auswirkungen der getroffenen Entscheidungen, die zunächst noch abstrakt erscheinen, greifbar.

Um ein Thema einzuführen und mehr über Interesse und Wissensstand der »

1933-1939 Vorbereitungen zum Holocaust

Obwohl die NSDAP aus den Wahlen 1932 als stärkste Partei hervorging, hatte sie nicht die absolute Mehrheit der Wähler hinter sich und begann zudem, wieder an Popularität zu verlieren. Dennoch ernannte Reichspräsident Paul von Hindenburg am 30. Januar 1933 Adolf Hitler zum Reichskanzler. Die Konsequenzen dieser Entscheidung wurden unmittelbar sichtbar: Die antidemokratischen Überzeugungen der NSDAP-Führung fanden ihren Niederschlag in antidemokratischen Aktionen, die dazu dienten, den Zugriff der NSDAP auf die gesamte Gesellschaft und die Ausschaltung jeglicher Opposition zu sichern.

Mithilfe von sogenannten Notverordnungen wurde die Rede-, Presse- und Organisationsfreiheit eingeschränkt. Schließlich wurden alle Überreste von Demokratie und Grundrechten gänzlich beseitigt: Unter dem Vorwand, Deutschland stehe vor einer großen Bedrohung und ein Putsch stehe bevor, setzten am 28. Februar 1933 eine Reihe von Verordnungen wichtige bürgerliche Freiheiten außer Kraft. Politische Gegner wurden verhaftet und in Internierungslager verbracht, wo sie der Regierung nicht mehr gefährlich werden konnten. Das „Ermächtigungsgesetz“ vom 23. März 1933 autorisierte die Reichsregierung für die Dauer von vier Jahren, Gesetze ohne Mitwirkung des Reichstages zu erlassen. Somit erfüllte der Staat die wesentlichen Kriterien einer Diktatur.

Die Ausschaltung der Opposition und die Außerkraftsetzung der Pressefreiheit ermöglichten es der nationalsozialistischen Regierung, sämtliche Lebensbereiche vollständig zu beherrschen, darunter auch die Inhalte der schulischen und außerschulischen Bildung der Jugend. Die Reichsregierung konnte unangefochten ihre Propaganda verbreiten, die im Laufe der Zeit zunehmend schärfer wurde. In weiten Teilen hatte die Propaganda antisemitischen Charakter. Sie erwies sich dabei als äußerst erfolgreich und diente dazu, Maßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung zu rechtfertigen. Schritt für Schritt wurden die Juden von ihren Nachbarn isoliert und aus allen gesellschaftlichen Institutionen entfernt. Die Grundrechte der Juden wurden so weitgehend ausgehöhlt, dass schließlich ihr Überleben selbst gefährdet war.

Die Nürnberger Rassengesetze von 1935 waren ein Schlüsselmoment in der Verfolgung der deutschen Juden und der Umsetzung der rassistischen Ideologie der Nationalsozialisten. Die Gesetze definierten unter anderem, wer aufgrund seines „Blutes“ als Deutsch gelten konnte und wer nicht. Zudem wurden Ehen zwischen „Juden

Die Entrechtung der Juden im nationalsozialistischen Deutschland

Im Folgenden wird eine Möglichkeit dargestellt, wie die schrittweise Entrechtung der Juden in Deutschland untersucht werden kann. Die unten stehende Liste nennt in verkürzter Form die Beschränkungen, die zwischen 1933 und 1940 für Juden eingeführt wurden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten (in Vierergruppen) die folgende Liste von Menschenrechtsbeschränkungen in zufälliger Reihenfolge. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese dann chronologisch ordnen. In einem zweiten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler vier Kategorien für die schrittweisen Beschränkungen entwickeln und die einzelnen Einschränkungen diesen zuordnen. Nachdem die in der Gruppenarbeit entwickelten Kategorien miteinander in der Klasse verglichen wurden, überlegen sich die Schülerinnen und Schüler in einem dritten Schritt, welche der Beschränkungen ihrer Ansicht nach die weitreichendsten Auswirkungen für Jugendliche in ihrem Alter mit sich bringen und weshalb.

Abschließend diskutieren die Schülerinnen und Schüler darüber, was in ihren Augen die nationalsozialistische Regierung mit dieser schrittweisen Rechteaberkenkung erreichen wollte.

1933

- Juden wird die Lehrtätigkeit an Schulen untersagt.
- Jüdischen Anwälten wird die Ausübung ihres Berufes untersagt.
- Juden wird das Recht auf eine Krankenversicherung verwehrt.
- Jüdische Beamte werden aus dem Staatsdienst entlassen.
- Juden werden aus Chören ausgeschlossen.
- Juden wird der Zutritt zu Stränden untersagt.

1935

- Jüdische Musiker dürfen ihren Beruf nicht mehr ausüben.
- Juden dürfen nur noch auf speziell ausgewiesenen Bänken sitzen.
- Juden dürfen keine Nicht-Juden mehr heiraten.
- Juden wird die Reichsbürgerschaft aberkannt.
- Jüdische Kunst- und Antiquitätenhändler dürfen ihren Beruf nicht mehr ausüben.



Adolf Hitler hört im Radio die Ergebnisse der Reichstagswahlen Anfang 1933. Kurze Zeit später war einzig die NSDAP legal; alle anderen politischen Parteien waren verboten.

(Foto: USHMM)

und Deutschen” untersagt. Bemerkenswert ist dabei, dass den Juden zwar bestimmte Rechte zugestanden wurden, die jedoch eigentlich kaum als solche bezeichnet werden können. So heißt es in § 4 des Gesetzes zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre (dem so genannten Blutschutzgesetz):

1. *Juden ist das Hissen der Reichs- und Nationalflagge und das Zeigen der Reichsfarben verboten.*
2. *Dagegen ist ihnen das Zeigen der jüdischen Farben gestattet. Die Ausübung dieser Befugnis steht unter staatlichem Schutz.*

Bei der Einführung solcher Maßnahmen regte sich kein schlagkräftiger Widerspruch. Die antisemitische Propaganda diente dazu, bereits existierende anti-jüdische Einstellungen in der deutschen Bevölkerung noch zu verstärken. So wurde Juden selbst die Schuld für ihre sich zunehmend schwieriger gestaltenden Lebensumstände gegeben: Die Schuldzuweisungen an die Opfer dominierte den Diskurs dieser Zeit. Sogar für die ersten Massenverhaftungen und -ermordungen in Deutschland während des Pogroms vom 9./10. November 1938 wurden die Juden selbst verantwortlich gemacht.

» Jugendlichen zu erfahren, legen MitarbeiterInnen den SchülerInnen ein Set von 100 Fotos und Zeichnungen zur Geschichte der Gedenkstätte vor. Die Bildbeschreibungen der Jugendlichen fungieren als Ausgangspunkt, um die Geschichte Buchenwalds von den 1930er Jahren bis in die Gegenwart in einem multiperspektivischen Zugang darzustellen. Die Methode hilft zu verstehen, dass nicht „die Geschichte Buchenwalds“ gibt, sondern viele Geschichten beteiligter Menschen. Wissenschaft und Kunst befürworten Diskussionen um unterschiedliche Perspektiven und darum, wie wichtig diese Geschichten und Entwicklungen für die Jugendlichen tatsächlich sind. In einem zweiten Schritt werden die Bilder mittels Magneten auf einer Zeitachse an der Wand angebracht: einige Momente sind gut dokumentiert, andere Zeitabschnitte bleiben leer. Das Wissen der Schülerinnen und Schüler hängt von ihren Interessen ab; insofern wird sichtbar, wie unterschiedlich Gruppen Bilder anbringen, entsprechend ihrer Sichtweise der Vergangenheit. Die Methode ermöglicht auf verschiedene Weisen, die Jugendlichen, ihre Ansichten und Standpunkte zur Vergangenheit und Gegenwart einzubringen. Sie erlaubt auch, in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Normen – wie etwa der nationalsozialistischen Ideologie – zu diskutieren, die zu Unrecht und Verbrechen führten. Auch eine Erörterung über den Ursprung der Menschenrechte als Mittel um Gerechtigkeit und Gleichheit zu unterstützen, lässt sich gut anfügen. Eine Zeitachse, die von den 1920er Jahren bis zum Ende der 1940er Jahre reicht, deckt die gesamte Entwicklung ab, wie Rechte von Juden und anderen Gruppen durch Gesetzgebung abgeschafft wurden. Zudem verdeutlicht sie die Nachkriegsanstrengungen, Konventionen zum Schutz der Menschenrechte zu etablieren.

Jungen Juden wird es untersagt, sich in Gruppen von mehr als 20 Personen in der Öffentlichkeit aufzuhalten. Eheschließungen zwischen Juden und Nicht-Juden werden annulliert.

1936

Juden werden gezwungen, ihre Schreibmaschinen abzugeben.
Juden müssen ihre Fahrräder abgeben.
Juden müssen ihre Schallplatten aushändigen.
Journalisten müssen ihre arische Abstammung bis 1800 nachweisen.

1937

Juden wird die Erlangung eines Dokortitels an der Universität untersagt.

1938

Juden dürfen kein Land mehr besitzen.

Jüdische Vermögenswerte können von der Regierung beschlagnahmt werden.

Straßen, die nach Juden benannt sind, werden umbenannt.

Jüdische Ärzte dürfen nicht mehr praktizieren.

Jüdische Kinder dürfen keine deutschen Schulen mehr besuchen.

Juden werden gezwungen, einen zusätzlichen Namen anzunehmen – Israel für Männer und Sara für Frauen.

Juden dürfen nicht mehr alleiniger Eigentümer eines Unternehmens sein.

Juden kann ein Wohnsitz zugewiesen werden.

1939

Juden wird der Besitz von Rundfunkgeräten untersagt.

Juden dürfen sich nach 20.00 Uhr nicht mehr auf der Straße aufhalten.

Juden können ohne Angaben von Gründen und ohne Vorwarnung zur Räumung ihrer Wohnung verpflichtet werden.

Von Nürnberg bis Den Haag



Die Nürnberger Prozesse und das Rom-Statut

Die Nürnberger Prozesse definierten Verbrechen gegen die Menschlichkeit als Mord, Sklaverei, Deportation oder vergleichbare Handlungen gegen die Zivilbevölkerung. Ebenfalls enthalten in dieser Definition sind die in den Konzentrations- und Vernichtungslagern begangenen Taten, sowie die Verfolgung aus politischen, rassistischen oder religiösen Motiven. Ferner finden individuell begangene Morde, die von SS-Einheiten, „Einsatzgruppen“ oder paramilitärischen Truppen verübten Massenexekutionen und die Auslöschung der beiden tschechischen Städte Lidice und Ležáky im Juni 1942 sowie die Zerstörung des französischen Oradour-sur-Glane im Juni 1944 Erwähnung.

Gemäß des Rom-Statutes vom 17. Juli 1998, welches die Funktionsweise des Internationalen Strafgerichtshofes regelt, stellen Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Völkermord und Kriegsverbrechen nunmehr Verstöße gegen grundlegendes internationales Recht dar (Universalrechtsprinzip). Ein Täter kann damit für seine Verbrechen in allen Staaten belangt werden, selbst wenn ein Staat keine entsprechende Konvention ratifiziert hat. Die Staaten sind befugt, Personen, die dieser Verbrechen verdächtigt werden festzuhalten, unabhängig davon, wo die Taten begangen wurden und welcher Nationalität Täter und Opfer angehören. Nicht alle Staaten haben jedoch das Rom-Statut ratifiziert.

Eine bosnische Frau weint, als sie im Fernsehen den früheren jugoslawischen Präsidenten Slobodan Milosevic während seines Prozesses vor dem UN-Kriegsverbrechertribunal in Den Haag sieht, 14. Februar 2002. Sie befindet sich in einem Flüchtlingszentrum für Witwen aus Srebrenica in Tuzla. Alle männlichen Mitglieder ihrer Familie sind seit dem Massaker von Srebrenica vermisst. Milosevic war der Kriegsverbrecher gegen Nicht-Serben im Kosovo, in Kroatien und Bosnien, einschließlich des Massakers von Srebrenica, angeklagt.

(Foto: AMEL EMRIC)

Der Holocaust und der Zweite Weltkrieg hatten langfristige Auswirkungen auf die Haltung der Weltgemeinschaft, wenn es um Fragen der Rechte und Pflichten auch über Staatsgrenzen hinweg ging. Einen wichtigen Meilenstein in diesem Transformationsprozess stellen die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse zwischen 1945 und 1949 dar.

Diese Prozesse gingen auf eine Vereinbarung zwischen den Alliierten zurück, die konkrete Anordnung zu ihrer Durchführung wurde am 8. August 1945 in London erlassen. In insgesamt 13 Prozessen wurden Entscheidungs- und Befehlsträgern Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Kriegsverbrechen und Verstöße gegen internationale Konventionen zur Last gelegt. Die Alliierten entschieden sich, Anklage auch gegen Angehörige der Administration zu erheben, die an diesen Verbrechen mitgewirkt hatten. So genannte „Schreibtischtäter“ waren etwa Angestellte des SS-Wirtschafts- und Verwaltungshauptamts (SS WVHA), welches für die Verwaltung der Konzentrationslager, darunter auch Auschwitz-Birkenau, zuständig gewesen war.

Die Angeklagten argumentierten, dass ihre Handlungen in Einklang mit dem damals geltenden Recht des Dritten Reiches gewesen seien. Tatsächlich existierten für einige der verhandelten Verbrechen bereits vor 1939 Gesetze, für andere Verbrechen hingegen gab es zum Zeitpunkt als sie begangen wurden, keine entsprechende Gesetzgebung.

Vorrang für die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens

Die Frage, inwiefern man die Angeklagten rückwirkend für ihre Taten verantwortlich machen kann, ist ein komplexes Problem. Einen wichtigen Ansatzpunkt für die Nürnberger Prozesse lieferte dabei die Idee, dass die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens ein unveräußerliches Naturrecht sei. Dies bedeutet, dass die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens stets über dem jeweiligen Recht und der jeweiligen Politik steht, unabhängig davon, was die Mehrheitsgesellschaft denkt oder wie sich Menschen entscheiden zu handeln. Die dabei zu Grunde liegende Idee geht davon aus, dass Verbrechen gegen die Menschlichkeit immer Verbrechen sind, unabhängig von Übereinkünften und Regelungen in der Gesellschaft, in der die Verbrechen begangen wurden.

Dieser Grundsatz und diese Art und Weise menschliches Leben zu definieren – und damit auch unsere Verantwortung dafür – ist grundlegend für unser heutiges Verständnis der Menschenrechte, sowohl im internationalen als auch im nationalen Recht.

Internationale Konventionen und Vereinbarungen, die das Verhältnis zwischen Staaten sowie zwischen Staaten und Bürgern anderer Staaten regeln, werden internationales Recht oder Völkerrecht genannt. Das internationale Recht erkennt dabei an, dass manche Verbrechen schwerer wiegen als die Souveränität eines Staates und somit das Eingreifen anderer Staaten in dessen Souveränitätsrechte erfordern.

Mit dem Inkrafttreten der Charta der Vereinten Nationen im Jahre 1945 wurde das Fundament für das geschriebene internationale Recht gelegt. Es folgten die Gründung des Internationalen Gerichtshofes, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen, die Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes, der Internationale Strafgerichtshof für das ehemalige Jugoslawien, der Internationale Strafgerichtshof für Ruanda und der Internationale Strafgerichtshof.

Aufgabe des 2002 als ständiges Tribunal geschaffenen Internationalen Strafgerichtshofes ist es, Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen zu verfolgen, wenn die Staaten, in denen die Verbrechen begangen wurden dazu nicht in der Lage oder nicht willens sind. Der Strafgerichtshof hat seinen Sitz im niederländischen Den Haag.

„Coming to Justice“

„Coming to Justice“ ist der Name eines internationalen Projektes für Jugendliche im Alter von 17 Jahren, welches mehrmals im Jahr in Amsterdam und Den Haag stattfindet und vom Anne-Frank-Haus organisiert wird. Dabei diskutieren rund 25 Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ländern Themen wie (Un-)Gerechtigkeit und Kriegsverbrechen. Den Höhepunkt des viertägigen Programms bildet der Besuch beim Internationalen Kriegsverbrechertribunal für das ehemalige Jugoslawien, wo die Jugendlichen einem Verhandlungstag der Kriegsverbrecherprozesse beiwohnen.

Das viertägige Programm, das zumeist im Anne-Frank-Haus stattfindet, gestaltet sich wie folgt:

- 1. Tag:** Beschäftigung mit den Themen (Un-)Gerechtigkeit, Holocaust und Nürnberger Prozesse. Wurde der Gerechtigkeit Genüge getan? Wem ist Gerechtigkeit widerfahren?
- 2. Tag:** Analyse des Konflikts auf dem Balkan – Hintergründe des Konfliktes.
- 3. Tag:** Besuch des Kriegsverbrechertribunals in Den Haag; Abschlussgespräch mit einem Experten.
- 4. Tag:** Treffen mit Überlebenden des Holocaust sowie einem Gründungsmitglied der serbischen Studentenbewegung OTPOR (zu Deutsch: Widerstand), die am Sturz des Präsidenten der Bundesrepublik Jugoslawien, Slobodan Milošević, beteiligt war. Die Evaluierungen des Projektes zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler die Teilnahme als eine der bedeutendsten Erfahrungen in ihrer Schullaufbahn betrachten, da sie selbst beobachten können, wie Geschichte geschrieben wird. Die Evaluierungen belegen ferner, dass die teilnehmenden Jugendlichen zu einem komplexeren Verständnis von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit gelangen.

Kontinuitätsmuster

Ethnische Vielfalt im

Mittelpunkt

Die *Risiera di San Sabba*-Gedenkstätte befindet sich im italienischen Triest. Dieser ursprünglich als Reiswaschanlage errichtete Komplex wurde zwischen 1943 und 1945 von den nationalsozialistischen Besatzern als Gefängnis, Verhörtzentrum und Durchgangslager genutzt. Insgesamt fast 20.000 Personen waren hier inhaftiert. Im Polizeihafte-lager, ausgerüstet mit einem Krematorium, wurden Tausende politische Gegner – Mitglieder des italienischen, slowenischen und kroatischen Widerstandes – gefoltert und ermordet, ebenso wie Dutzende von Juden. Tausende von Gefangenen wurden zudem wegen ihrer Rasse oder ihrer politischen Überzeugungen im Transitlager festgehalten, bevor sie zu den Vernichtungslagern oder in andere Konzentrationslager deportiert wurden.

Die Gegend um Triest ist seit Jahrhunderten von ethnischer Vielfalt geprägt. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich jedoch ein ethnisch-territorial motivierter Konflikt zwischen italienischen, slowenischen und kroatischen Nationalisten. Die Ausstellung in der Gedenkstätte und im ehemaligen Lager selbst hat nicht nur den Holocaust zum Gegenstand, sondern bemüht sich auch um eine ausgeglichene historische Darstellung der italienisch-slawischen Koexistenz in dieser Region. Dies umfasst sowohl die repressiven Maßnahmen der Faschisten gegen die slawischsprachige Bevölkerung, als auch die extrem brutale Behandlung der Zivilbevölkerung durch die deutschen Besatzer im Zuge der Partisanenbekämpfung. *Risiera di San Sabba* hilft damit den Besuchern auf kritische Art und Weise Parallelen zwischen den verschiedenen nationalistischen Maßnahmen in der Geschichte dieser Region zu ziehen.

Neben der Vermittlung von historischem Wissen zielt der Unterricht über den Holocaust häufig auf die Beschäftigung mit der gegenwärtigen Situation. Dies kann durch die Auseinandersetzung mit Rassismus und Fremdenhass sowie durch das Entgegenwirken von Vorurteilen geschehen, oder aber indem man die Jugendlichen überzeugt, ihre eigenen Standpunkte und Interpretation von Ereignissen kritisch zu betrachten. Schülerinnen und Schüler, die an den Diskussionen zur Vorbereitung dieses Leitfadens teilgenommen haben, betonten, wie wichtig der Blick auf Fragen der Gegenwart sei.

Im heutigen Europa distanziert sich die Mehrzahl der Menschen vom Gedankengut der Nationalsozialisten der 1930er und 1940er Jahre. Allerdings besteht das der nationalsozialistischen Politik zu Grunde liegende Menschenbild und Wertesystem noch vielerorts fort. Antisemitismus, Rassismus, Fremdenhass und Vorurteile gegen Roma, Homophobie und andere Formen der Intoleranz sowie Vorurteile und Stigmatisierung treten in regelmäßigen Abständen in allen europäischen Ländern auf.

Die Beschäftigung mit dem Holocaust und der nationalsozialistischen Herrschaft beinhaltet naturgemäß auch eine Auseinandersetzung mit der theoretisch-ideologischen Grundlage sowie mit der konkreten Umsetzung dieses Gedankengutes. Die Analyse der Entwicklungen bis 1939 vermag aufzuzeigen, dass dieses Gedankengut in erheblichem Maße Teil eines lang andauernden historischen Konzeptes in ganz Europa war. So wurden diese Ideen weder von den Nationalsozialisten aufgebracht – auch wenn sie bei diesen in ihrer extremsten Form Ausdruck fanden – noch verschwanden sie mit deren Niederlage.

Das Studium der Geschichte vermag uns keine konkreten Antworten dafür zu liefern, wie diesem Gedankengut entgegengewirkt werden kann, nicht zuletzt da der Kontext heute ein anderer ist als damals. Wir können jedoch untersuchen, auf welche Art und Weise diese Ideen und Werte in den damaligen Kontext eingingen und wie sie unsere eigene, gegenwärtige Umwelt beeinflussen. So bestehen heute viele der Ideen fort, obwohl sich die Rahmenbedingungen geändert haben. Wir können den heutigen Rassismus deshalb nicht einfach mit einem Verweis darauf abtun, wie sehr sich doch unsere Welt von der der 1930er Jahre unterscheidet: die Ideen sind sehr ähnliche, und es scheint schwieriger zu sein diese zu verändern als den sozialpolitischen und wirtschaftlichen Rahmen.

Die Geschichte zeigt uns, zu welchen Konsequenzen es führen kann, wenn wir derartige Ideen und Überzeugungen nicht ernst nehmen und ihnen nicht rasch entgegenwirken.

Rassismus

Der Rassismus vertritt die Auffassung, dass bestimmte menschliche Charakteristika, Fähigkeiten etc. ausnahmslos von der „rassischen“ Abstammung bestimmt werden und dass es höher- und minderwertige „Rassen“ gibt. Der biologisch begründete Rassismus kam im 17. und 18. Jahrhundert auf. Er hatte wesentlichen Anteil daran, die bereits bestehende Unterdrückung von Bevölkerungen und Bevölkerungsgruppen zu rechtfertigen bzw. diese fortzuschreiben und zu intensivieren. Für die NSDAP stellte der Rassismus eine grundlegende Komponente ihrer Weltanschauung dar. So legten die Nationalsozialisten etwa biologische Voraussetzungen für die Zugehörigkeit zur Gruppe der „Herrenmenschen“ fest und schrieben andere, besonders die Juden, einer anderen „Rasse“ zu, die unter keinen Umständen die Möglichkeit haben sollte, Teil ihrer Gruppe zu werden. Diese biologisch begründete Auffassung hatte direkte Konsequenzen für die Definition von Juden in der Gesetzgebung, die



zwischen „Volljuden“ und „Mischlingen“ unterschied. Die Überzeugung, dass die biologische Abstammung eines Individuums über dessen Teilnahme als „vollwertiges Mitglied“ in einer Gesellschaft entscheidet, ist noch immer in einigen chauvinistischen Bewegungen in Europa verbreitet. Heutzutage wird jedoch weit häufiger von „unveränderbaren kulturellen Unterschieden“ gesprochen, um Gesellschaften zu spalten, Ausgrenzung zu rechtfertigen und bestimmte Rechte vorzuenthalten.

Antisemitismus

Der Hass auf Juden existiert in der christlichen Welt, seit sich das Christentum als eigenständige Religion außerhalb des Judentums etabliert hat. Antisemitismus kann als jegliche Handlung oder Einstellung definiert werden, die ein soziales Subjekt (Individuum, Gruppe oder Institution) als „den (hinterlistigen‘, ‚korrupten‘, ‚verschwörerischen‘ etc.) Juden“ wahrnimmt, wobei es sich bei „dem Juden“ um eine von der antisemitischen Ideologie erdachte imaginäre Figur handelt. Für eine ausführlichere Diskussion der Definitionsfrage siehe auch den 2004 veröffentlichten FRA-Bericht *Manifestations of Antisemitism in the EU 2002 – 2003*.

Über Jahrhunderte hinweg wurde die Bevölkerung immer wieder gegen die Juden aufgehetzt. Den Juden wurde etwa vorgeworfen, sie seien für den Tod Jesu verantwortlich, verbreiteten Krankheiten, vergifteten Brunnen oder begingen Ritualmorde. Diese Hetzrede mündete regelmäßig in tätliche Übergriffe und Pogrome gegenüber Juden.

Als es im 19. Jahrhundert aufkam, die Menschen verschiedenen „Rassen“ zuzuordnen, wurden die Juden als eigene „Rasse“ ausgesondert. Der deutsche Journalist Wilhelm Marr prägte 1879 den Begriff des Antisemitismus und schuf damit ein Konzept für alle Überlegungen, Ideen und Gefühle, die sich gegen die Juden richteten.

Die Gefahr des Antisemitismus lag nicht nur in den Anschuldigungen oder den führenden antisemitischen Propagandisten, sondern erwuchs aus der breiten Akzeptanz dieser Ideen auch in den Bevölkerungsteilen, denen die Juden sonst gleichgültig waren. Aus diesem Grund fiel es den deutschen Antisemiten nach dem verlorenen Krieg von 1918 leicht, die Juden der Illoyalität und der Bereicherung während des Krieges zu beschuldigen und sie damit für die Niederlage verantwortlich zu machen.

Der Antisemitismus besteht auch heute noch fort. Er ist dabei nicht mit dem Rassismus gleichzusetzen, da er noch immer auf speziellen Überzeugungen basiert, wie etwa der, dass die Juden die Welt kontrollieren und beherrschen.

Die Diskriminierung der Sinti und Roma

Die nationalsozialistische Führung beschäftigte sich nicht im selben Maße mit den Sinti und Roma, wie sie dies mit den Juden tat, und auch ihre Haltung gegenüber den Sinti und Roma war weniger eindeutig. Manche Nationalsozialisten, wie z. B. Heinrich Himmler, der „Reichsführer“ der SS, sahen in den Sinti und Roma eine

Grabstein eines jüdischen Soldaten, einer unter mehreren Grabsteinen eines jüdischen Friedhofs, die von Rechtsextremen mit Hakenkreuzen und faschistischen Insignien geschändet wurden.

(Foto: Corbis)

Ein Vergleich rassistischer Argumentationen damals und heute

Als Arbeitsauftrag lesen die Schülerinnen und Schüler Zeitungsartikel, Leserbriefe und Propagandaschriften aus den 1930er Jahren und vergleichen diese mit Leserbriefen, Broschüren und Webseiten von heute. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche Argumente beim Thema Flüchtlinge und Minderheiten heute und damals benutzt werden, wie Migranten und Flüchtlinge allgemein dargestellt werden bzw. was man ihnen vorwirft. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei sowohl auf die Gemeinsamkeiten als auch auf die Unterschiede achten. Auf diese Weise wird deutlich, wie sich die Argumentation verändert hat und die Schüler können auf diese Weise neue rassistische Strömungen durchschauen. Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler darüber nachdenken, wie sich die Bedingungen für das Ausdrücken und Umsetzen von Ideen verändert haben. Die FRA will durch ihre Arbeit über und für die Medien, aber auch mit den Medien dazu beitragen, einen kritischen Umgang der Verbraucher mit den Medien und das Menschenrechtsbewusstsein von JournalistInnen zu stärken. Weitere Informationen hierzu auf der Website der FRA unter: fra.europa.eu



Roma, die der Kollaboration mit Serben während des Balkankrieges angeklagt sind, werden hinter einem Zaun von UN-Soldaten vor Belästigung durch Albaner geschützt, Djakovica, Kosovo 1999.

(Foto: Sven-Erik Sjöberg)

Art Ursprung der arischen Rasse. Dieser wissenschaftlich vollkommen unbegründete Standpunkt führte zu einer ambivalenten Politik. So internierte man so genannte „reinrassige“ Sinti und Roma einerseits und machte sie zur Grundlage für anthropologische Forschungen zu nutzen; andererseits wurden sie später als „Untermenschen“ abqualifiziert und in voller Härte vom Genozid getroffen.

Es gibt mehrere wichtige Gründe dafür, weshalb die nationalsozialistische Politik von der völkerrechtswidrigen rassistischen und anthropologischen Internierung zum Völkermord überging. Ausschlaggebend war vor allem das Verhalten der an der Ostfront massenmordenden Einsatzgruppen, die von negativen Vorurteilen und Hass gegenüber von Sinti und Roma geprägt waren. Diese Einsatzgruppensuchten sich, ohne weitere Angabe von Gründen, Sinti und Roma als Opfer, wenn es um die Ausführung des Befehls ging, Saboteure und politische Feinde aufzuspüren. Dies lief über weite Strecken auf Massenerschießungen hinaus. Am 16. Dezember 1942 ordnete Heinrich Himmler mit dem so genannten Auschwitz-Erlass die Deportation aller im Deutschen Reich lebenden „Zigeuner“ nach Auschwitz an.

Die Gesinnung der Täter basierte auf negativen Vorurteilen gegenüber von Sinti und Roma, die bereits vor der nationalsozialistischen Machtergreifung existierten und noch heute fortbestehen. Im Sinne der historischen Aufarbeitung müssen wir die direkten Auswirkungen dieser Überzeugungen auf den Völkermord an den Sinti und Roma analysieren. Im Zuge der Menschenrechtsarbeit müssen wir jedoch auch untersuchen, inwiefern diese Überzeugungen bis zum heutigen Tag in zahlreichen europäischen Ländern fortbestehen. Der historische Zusammenhang ist dabei offensichtlich. So mussten die Roma an ihrer Häftlingskleidung in den NS-Lagern einen schwarzen Winkel tragen, der sie als so genannte „Asoziale“ auswies. Auch heute noch gelten Roma landläufig als Fremde und Außenseiter in der Gesellschaft.

In vielen Ländern wurden Roma, die den Völkermord überlebt hatten, wurden ursprünglich nicht als Opfer rassistischer Verfolgung anerkannt und es dauerte Jahre, ehe sie für ihre Leiden überhaupt eine finanzielle Entschädigung erhielten. Für ihre zerstörten Häuser oder ihre Pferde und Gespanne wurden die Roma jedoch nie entschädigt. Zahlreiche deutsche und österreichische Ärzte weigerten sich zudem, die gesundheitlichen Beschwerden der Überlebenden als Langzeitfolgen der brutalen Behandlung in den Konzentrationslagern anzuerkennen. Erst in den 1990er Jahren begann man, dieses „vergessenen“ Genozids zu gedenken.

Auch heute noch sehen sich die Roma in zahlreichen EU-Mitgliedstaaten Diskriminierung und rassistisch motivierten Straftaten ausgesetzt. Im Jahr 2009 veröffentlichte die FRA die Ergebnisse ihrer Erhebung zu Minderheiten und Zuwanderern in der Europäischen Union (EU-MIDIS), für die 23 000 Angehörige ethnischer Minderheiten und Menschen mit Migrationshintergrund über ihre Erfahrungen mit Diskriminierungen befragt wurden. Die Erhebung ergab, dass sich vor allem Roma tagtäglich in hohem Maße Diskriminierungen und Schikanen ausgesetzt sehen. Jede oder jeder zweite der befragten Roma wurden innerhalb der letzten zwölf Monate vor der Erhebung mindestens einmal diskriminiert. Diejenigen Roma, die angaben, dass sie Diskriminierungen ausgesetzt waren, berichteten im Durchschnitt über

11 diskriminierende Vorfälle innerhalb der letzten 12 Monate. Diskriminierung und Ausgrenzung finden in allen Lebensbereichen statt – im Unterricht, am Arbeitsplatz, bei der Vergabe von Wohnraum, im Gesundheitswesen und beim Zugang zu Dienstleistungen.

Ausführlichere Informationen über die Geschichte der Roma finden sich auf der Website des Europarates. Unter www.coe.int/t/dg4/education/roma/histoCulture_en.asp können Informationsblätter (in Englisch) zur Geschichte der Roma in Europa abgerufen werden und unter www.romagenocide.org/ finden sich Informationen (in Englisch) über den Völkermord an den Roma.

Neonazis und Rechtsextremismus

Das Bestreben der Täter ihre Verbrechen zu verschleiern und zu leugnen stellt die letzte Etappe eines Genozides dar. Aus diesem Blickwinkel muss auch die Leugnung des Holocaust betrachtet werden: Holocaustleugner sind Teil des Völkermordes, ohne dies notwendigerweise selbst zu begreifen.

Neonazis und Rechtsextremisten, die von antisemitischem, fremdenfeindlichem und rassistischem Gedankengut inspiriert werden, sind in weiten Teilen Europas verbreitet. Ihr Hass auf ethnische Minderheiten ist dabei die treibende Kraft, mit der sie Sympathisanten gewinnen und die es ihnen erlaubt, sich zu organisieren. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, haben sie dabei nicht die Intention Menschen zu töten. Vielmehr möchten sie die Rechte und Freiheiten der Minderheiten beschneiden oder diese Gruppen aus dem ausweisen, was sie für „ihr Land“ oder „ihr Europa“ halten.

Die treibende Kraft sowohl hinter dem Holocaust, als auch hinter anderen Genoziden war demnach das Bestreben, eine bestimmte Personengruppe zu entfernen. Was dieses „Entfernen“ im Einzelnen bedeutet, variiert je nach Zeit und resultiert nicht zwangsläufig in Massenmord. So ist das Hauptziel der (zukünftigen) Täter, die von ihnen gehasste(n) Gruppe(n) „unsichtbar“ zu machen. Die Lösungen hierfür können von Einschränkungen beim Recht auf das Ausleben der eigenen Identität bis hin zu einer Beschneidung des Rechts auf Leben an sich reichen.

Lehrinnen und Lehrer, die solche Themenfelder anschneiden möchten, sollten darauf achten, nicht zu moralisierend vorzugehen. Vor allem aber ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermuntern, selbst über das Thema zu reflektieren, so dass diese ihre eigenen Schlussfolgerungen ziehen können; dementsprechend sollte es vermieden werden, sie zu einer Analyse anzuleiten, die nur ein Ergebnis zulässt. Ein solcher Ansatz verlangt den Schülerinnen und Schülern freilich eine andere Einstellung ab als bei der Behandlung irgendeines anderen beliebigen Unterrichtsstoffes: die Teilnahme am Unterricht sollte von einem genuinen Eigeninteresse geleitet werden, die Zusammenhänge verstehen zu wollen. Die Lehrkraft muss dazu den Fragen, die aus der natürlichen Neugier und dem Interesse der Schülerinnen und Schüler erwachsen, Raum geben, um auf dieser Basis dann einen Analyseschwerpunkt zu entwickeln. Zur Beantwortung dieser Fragen benötigen SchülerInnen und LehrerInnen eventuell historische Materialien. Deshalb ist es in dieser Phase Aufgabeder Lehrkraft, Wissen über den historischen Kontext verfügbar zu machen, aber auch Fragen nach den Intentionen und Handlungsspielräumen – und damit auch über die Verantwortlichkeiten – von Tätern und Zuschauern anzustoßen.

In den im Vorfeld dieses Leitfadens geführten Diskussionen stellten viele Schülerinnen und Schüler die Frage nach den Parallelen zwischen Geschichtswissen und gegenwärtiger Situation. Italienische Schülerinnen und Schüler erwähnten dabei die Notwendigkeit, den Unterricht zum Holocaust und die dort vermittelten Grundsätze an die aktuelle Situation anzupassen, damit auch Themen wie die Behandlung von Minderheiten und Migrantengruppen zur Sprache kommen können. Dänische Schülerinnen und Schüler bekundeten ebenfalls ihr Interesse an einem vergleichenden Ansatz mit stärkerem Schwerpunkt auf der Gegenwart und auf den Abläufen, die verschiedenen Genoziden gemein sind, wie etwa die Entmenschlichung.

„Facing History and Ourselves“

Facing History and Ourselves ist eine Organisation, die Schülern die Möglichkeit bietet, sich mit den verschiedenen Formen von Gruppenkonflikten zu beschäftigen. Dabei lernen die Schüler unterschiedliche Perspektiven zu entwickeln, und kritisches Denken wird ebenso gefördert wie die Fähigkeit, auf Grundlage moralischer Überlegungen Entscheidungen zu treffen. Ziel ist es, die Reflexion über Ursachen und Folgen von Vorurteilen, Diskriminierung und Gruppen-gewalt anzuregen. *Facing History and Ourselves* greift dabei auf Beispiele aus unterschiedlichen Zeiten und Orten zurück, wobei der Schwerpunkt auf dem Holocaust liegt. Auf der Website www.facinghistory.org sind Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts, Lehrerhefte, Informationen zu Lehrerfortbildungen abrufbar.

Eine Erfahrung, die etwas bewirkt

Jedes Jahr besuchen Millionen junger Europäerinnen und Europäer Gedenkstätten und Museen, die den Holocaust oder andere nationalsozialistische Verbrechen zum Gegenstand haben. So zählt beispielsweise das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau in Polen Jahr für Jahr über 1,1 Millionen Besucher, das Anne-Frank-Haus in den Niederlanden wird jährlich von fast einer Million BesucherInnen aufgesucht, die KZ-Gedenkstätte Dachau in Deutschland hat rund 800 000 BesucherInnen pro Jahr, und die Gedenkstätte Theresienstadt in der Tschechischen Republik, die Shoah-Gedenkstätte in Frankreich und die KZ-Gedenkstätte Mauthausen in Österreich verzeichnen jährlich jeweils rund 200 000 BesucherInnen.

In vielen Gedenkstätten und Museen sind mehr als die Hälfte der Besucherinnen und Besucher unter 18 Jahre alt. Die meisten dieser jungen BesucherInnen kommen im Rahmen des Schulunterrichts. Die Behandlung des Holocaust im Unterricht ist in vielen Ländern verpflichtend, und einige Regierungen empfehlen sogar den Besuch von Gedenkstätten.

Der Besuch dieser historischen Stätten, aber auch der von historischen Museen, hinterlässt bei den Schülerinnen und Schülern oft einen nachhaltigen Eindruck. So untermauert in vielen Fällen der Originalschauplatz des Geschehens auf überzeugende Weise die in der Schule gelernten Fakten. Beim Gedenkstättenbesuch lassen sich zudem offene Punkte klären. Vor allem aber bietet er die Möglichkeit, Eindrücke zu sammeln, die auf andere Weise nicht erfahrbar sind, so zum Beispiel die enorme geographische Ausdehnung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau oder die räumliche Begrenztheit des Todeslagers Belzec, ebenfalls in Polen gelegen. Diese Erfahrung gestattet einen Einblick in bestimmte Aspekte hinsichtlich der Organisation und der routinemäßigen Durchführung des Völkermordes. Auschwitz-Birkenau etwa hatte verschiedene Funktionen und entwickelte sich im Laufe der Zeit von einem Konzentrations- zu einem kombinierten Konzentrations- und Vernichtungslager. Belzec dagegen wurde von Beginn an als Vernichtungslager konzipiert, in dem niemand auch nur eine Nacht überlebte, weshalb auch nur wenige Gebäude benötigt wurden.

Die Unterrichtssituation an einer historischen Stätte oder in einem Museum unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der Unterrichtssituation im Klassenzimmer. Gedenkstätten und Museen bieten einzigartige Lernmöglichkeiten. So können die Schülerinnen und Schüler die historische Stätte und die erhaltenen Spuren in Form von Gegenständen und Strukturen selbst erforschen und untersuchen. Sie können die Ausstellungen besichtigen, authentische Dokumente betrachten und die Mahnmale besuchen.

Schwerpunkt auf der Geschichte des historischen Ortes

Während der Besichtigung eines historischen Ortes liegt der Fokus für gewöhnlich auf diesem Ort sowie auf den Fakten, Geschichten und Personen, die mit diesem Ort in Verbindung stehen. Während der in neun europäischen Ländern durchgeführten Gruppendiskussionen brachten SchülerInnen und auch LehrerInnen zum Ausdruck, dass es während des Besuches wichtig sei, sich auf die Geschichte dieses Ortes zu konzentrieren. Es ist daher entscheidend, dass die Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler im Vorfeld der Exkursion ausreichend vorbereitet. So sind die SchülerInnen während der Besichtigung in der Lage, den besuchten Ort im korrekten historischen Kontext zu verorten und über die mit der Geschichte des Ortes verbundenen Menschenrechtsfragen nachzudenken.

Historische Orte und Museen in Europa

In der Mehrzahl der europäischen Länder gibt es Institutionen mit der Aufgabe, die Erinnerung an die Opfer des Holocaust und anderer NS-Verbrechen zu bewahren sowie über die nationalsozialistische Diktatur und den Zweiten Weltkrieg aufzuklären. Viele dieser Einrichtungen sind ehemalige Konzentrations- und Vernichtungslager. Bei anderen handelt es sich um Orte und Gebäude, die auf verschiedene andere Arten mit den Ereignissen der nationalsozialistischen Herrschaft verbunden sind. Ein Beispiel hierfür ist das Anne-Frank-Haus in Amsterdam, das Wohnhaus, in dem sich Anne Frank und ihre Familie versteckt hatten. Ein anderes Beispiel ist das Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin, in dem die „Endlösung“, d.h. die Ermordung der europäischen Juden, organisiert wurde. In einigen Ländern existieren aber auch Museen, deren Standorte keine direkte Verbindung zum Holocaust haben, so etwa das Living History Forum in Schweden oder das Imperial War Museum im Vereinigten Königreich. Viele dieser Institutionen verfügen über Ausstellungen und bieten pädagogische Programme an. Oft besteht die Möglichkeit zu einer Führung oder zur Teilnahme an einem kurzen Workshop. Einige Einrichtungen organisieren auch Kurse, die einen ganzen Tag oder sogar mehrere Tage dauern und den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, aktiver und unabhängiger zu arbeiten. Für weitere Informationen zu Einrichtungen in Europa siehe www.memorial-museums.net



Jedes Jahr besuchen mehr als eine Millionen Menschen das staatliche Museum Auschwitz-Birkenau, eine von Hunderten Institutionen in Europa, die an den Holocaust und andere Verbrechen Nazi-Deutschlands und seiner Kollaborateure erinnern und Wissen darüber vermitteln.

(Foto: Corbis)

„Der Besuch einer Gedenkstätte vermag einen Eindruck über Ausmaß, Organisation und Details zu vermitteln.“

– *Lehrer, Vereinigtes Königreich*

Ein von den Schülerinnen und Schülern angesprochener Aspekt betraf das Risiko, dass eine solcher Gedenkstättenbesuch zum bloßen Ritual werden könnte. Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht begreifen, warum sie einen solchen Ort besuchen und was von ihnen erwartet wird, dann kann der Besuch einer historischen Stätte, wie beispielsweise der eines ehemaligen Konzentrationslagers, für sie zu einer negativen Erfahrung werden.

Ein weiterer Punkt, der von SchülerInnen und LehrerInnen angesprochen wurde, betraf die begrenzte Zeit, die für den Besuch von Museen und historischen Stätten zur Verfügung steht. So dauern die Mehrzahl der Aufenthalte meist nur wenige Stunden. Dabei stellt ein solcher Besuch möglicherweise eine der wenigen Gelegenheiten während der Schulzeit dar, bei der die Schüler mit schwierigen ethischen und moralischen Fragen über Tod, Mitleid und Verantwortung konfrontiert werden. Deshalb kommt der Vor- und Nachbereitung besondere Bedeutung zu. Es ist wichtig für die Schülerinnen und Schüler, dass sie in die Lage versetzt werden, die Erfahrungen zu bewerten und ihre eigenen Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Dies erfordert Zeit, und dementsprechend sollte der Besuch auch von der Lehrkraft gut geplant werden.

Strukturierung des Gedenkstättenbesuchs

Eine Studienfahrt zu einem historischen Ort oder einem Museum ergänzt und bereichert den Unterricht im Klassenzimmer, vermag diesen jedoch nicht zu ersetzen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen dabei entscheiden, wie sich ein solcher Gedenkstättenbesuch in den Lehrplan einfügt und inwiefern er der Klasse helfen könnte die gesetzten Lernziele zu erreichen. Es ist daher wichtig, die zu erreichenden Ziele frühzeitig vor dem Besuch festzulegen sowie zu bestimmen, welche Vor- und Nacharbeiten notwendig sein werden. Das Unterrichtsziel mag dabei auch Einfluss auf die Wahl der zu besuchende Gedenkstätte oder des zu besuchenden Museums haben.

Vor dem Besuch

Der Besuch einer Gedenkstätte konzentriert sich auf diesen speziellen Ort und die Geschehnisse, die sich dort zugetragen haben. Der Schwerpunkt liegt also auf der Geschichte des Ortes, seiner Vergangenheit und den mit ihm verbundenen Personen und Ereignissen. Selbst wenn Schülergruppen beim Gedenkstättenbesuch eine kurze allgemeine Einführung in die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust erhalten, fällt diese für gewöhnlich sehr knapp aus. Es ist daher wichtig für die Schülerinnen und Schüler, dass sie bereits vor dem Besuch den allgemeinen historischen Rahmen, den Kontext der zu besuchenden Gedenkstätte und deren Verbindung zu anderen Orten verstanden haben. So unterscheidet sich beispielsweise ein Konzentrationslager mit dem Ziel, die Häftlinge zu terrorisieren und ihren Lebenswillen durch unerträgliche Haftbedingungen zu erschöpfen, von einem Vernichtungs- oder einem Arbeitslager. Die Vernichtungslager wurden nur zu dem einen Zweck errichtet, die Häftlinge, die dorthin verbracht wurden, zu ermorden. Arbeitslager dienten dagegen der Unterbringung einer großen Anzahl von Personen, die dann als Zwangsarbeiter eingesetzt wurden.

Zu bedenken ist auch, dass bestimmte, mit dem Holocaust verbundene Orte, insbesondere Orte, die Schauplatz von Verbrechen waren, erst mit SchülerInnen ab einem gewissen Alter besucht werden sollten. Vor dem Besuch sollten sich die Jugendlichen im Unterricht vorbereitend mit der Geschichte des Holocaust auseinandersetzen, damit sie in der Lage sind, das Gesehene zu begreifen und zu verarbeiten. In der Regel geben Gedenkstätten und Museen ein Mindestalter an, ab dem der Besuch sinnvoll ist.

Wird im Unterricht ein ganz bestimmter thematischer Schwerpunkt gesetzt, so ist es wichtig, dass die Schüler verstehen, in welchem Zusammenhang die besuchte Gedenkstätte oder Einrichtung zu dem im Unterricht behandelten Schwerpunkt steht. Falls beispielsweise der Fokus auf der politischen Unterdrückung liegt, wäre ein Besuch im Konzentrationslager Buchenwald sinnvoll, wo politische Gefangene und Zeugen Jehovas interniert wurden.

Soll eine Gedenkstätte im fremdsprachigen Ausland besucht werden, sind FührerInnen oder PädagogInnen empfehlenswert, die die Muttersprache der Jugendlichen beherrschen, damit diese möglichst viel verstehen. Falls dies nicht möglich ist, sollte vor Ort überprüft werden, dass die Schüler die wesentlichen Inhalte korrekt begriffen haben.

Beim Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums werden die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich mit Originaldokumenten und historischen Materialien konfrontiert, die möglicherweise Propagandazwecken gedient haben oder anderweitig ideologisch belastet sind. Schülerinnen und Schüler müssen daher darauf vorbereitet werden, wie man solche Materialien kritisch liest, wie man sie einordnet und wie man zwischen Informationen über Geschichte und historischen Artefakten unterscheidet.

Material zur Vorbereitung

Einige Institutionen stellen LehrerInnen und SchülerInnen Materialien zur Vorbereitung zur Verfügung. Schloss Hartheim in Österreich, wo von 1940 an Menschen mit Behinderungen im Rahmen des so genannten „Euthanasie“-Programms ermordet wurden, verschickt eine DVD mit fünf Kurzfilmen zur Vorbereitung des Besuchs. Die Filme beschreiben die gegenwärtige Situation von Menschen mit Behinderungen in Österreich anhand der Beispiele von fünf Personen, die im Film gebeten werden, mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Gedenkstätte zu fahren. Das *Imperial War Museum* in London sendet Schulen ebenfalls Videos, die das jüdische Leben in Europa vor dem Holocaust zeigen. Andere Einrichtungen halten umfangreiches Unterrichtsmaterial bereit. Bücher, Forschungsmaterial, Karten, Fotokopien von Dokumenten, Vorschläge für die Gestaltung von Unterrichtsstunden und Bilder etc. sind ebenfalls meist verfügbar. Es ist empfehlenswert, vor einem Besuch die Webseiten der Gedenkstätten zu konsultieren.

Man kann den Besuch einer Gedenkstätte auch vorbereiten, indem man Berichte von Überlebenden liest, die in Verbindung mit dem zu besuchenden Ort stehen. Die jeweiligen Institutionen können manchmal bei der Suche nach solchen Zeugnissen behilflich sein. Es lohnt sich daher, die Einrichtungen im Vorfeld des Besuches zu kontaktieren, um nach Materialien zu fragen und um sich hinsichtlich der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler beraten zu lassen.



Schwerpunkte während des Besuchs

LehrerInnen und SchülerInnen sollten gemeinsam entscheiden, wie sich der Besuch am besten in das gewählte Unterrichtsthema einfügen lässt. Die Mehrzahl der Einrichtungen bieten ein auf die Besuchergruppen individuell zugeschnittenes Programm, aber auch verschiedene standardisierte Besuchsparcours an. Für die die Gruppe begleitenden FührerInnen ist es dabei hilfreich zu wissen, über welchen Kenntnisstand die Schüler verfügen, welche Rolle dem Besuch bei der Behandlung des Themas im Unterricht zukommt (Einführung, Kernstück, oder abschließende Zusammenfassung) und welche Erwartungen bestehen.

Bei der Ankunft bei der Gedenkstätte bzw. dem Museum wird der erste Eindruck der Schülerinnen und Schüler naturgemäß von dem bestimmt, was die jeweilige Einrichtung besonders herausstreichen möchte. Damit sich die Schülerinnen und Schüler gut aufgehoben und informiert fühlen, ist es wichtig, dass sie zusätzlich zum historischen Kontext auch begreifen, weshalb gerade diese Einrichtung besucht wird. Dies kann dadurch geschehen, dass sie einen bestimmten Aspekt dieses Geschichtsabschnitts untersuchen, die Lebensgeschichten und traurigen Schicksale einiger Einzelpersonen nachvollziehen oder eine Verbindung zu bereits im Unterricht geleisteter Arbeit herstellen.

Nach dem Besuch

Abgesehen davon, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch Gelegenheit haben sollten, Eindrücke auszutauschen, sollten sie auch in der Lage sein, ihre Erfahrungen mit der im Klassenzimmer behandelten Thematik in Verbindung zu bringen. Durch die Nachbearbeitung und Reflexion sind die SchülerInnenfähig das Wissen und die Ansichten zu überdenken, die sie zu Beginn ihrer Beschäftigung mit dem hatten. Dies hilft ihnen, ihre Kenntnisse zu festigen, und führt ihnen zudem vor Augen, wie sich ihr eigenes Wissen und vielleicht auch neue Fragen entwickelt haben. Um den weiteren Lernprozess zu begünstigen, ist es ebenfalls wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler über die starken emotionalen Eindrücke, die derartige Besuche oftmals hervorrufen, sprechen und, sie so verarbeiten können.

Eine Exkursion erfüllt viele Funktionen, unter anderem auch, um das Gelernte und frühere Diskussionen im Klassenraum zu vertiefen. Eine gute Vorbereitung der Exkursion ist gewinnbringend für SchülerInnen, LehrerInnen und FührerInnen in den Gedenkstätten.

(Foto: Scanpix)

Was ist Menschenwürde?

Beim Besuch einer historischen Stätte, die mit so gravierender Brutalität konnotiert ist, wird die Bedeutung der Rechte eines jeden Individuums durch die Geschichte des Ortes und die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler besonders hervorgehoben.

Zum besseren Verständnis dafür, welche Aspekte die Menschenrechte umfassen, kann während der Vorbereitungsphase das Verfassen von kurzen Aufsätzen zu wichtigen Konzepten und Ideen beitragen.

Diese könnten folgende Themen behandeln: „Was ist Menschenwürde?“ „Was bedeutet es, dass alle Menschen den gleichen Wert haben?“ und „Was bedeutet Verantwortung?“ Wenn dann die Schülerinnen und Schüler während des Besuchs der Gedenkstätte mit gewaltbelasteten Situationen oder Orten konfrontiert werden, kann es angebracht sein, eine Auswahl der Gedanken vorzutragen, die die Jugendlichen selbst in ihren Aufsätzen entwickelt haben. Dies verschiebt den Fokus von der Führerin oder dem Führer bzw. der Lehrkraft hin zu den SchülerInnen. Es sind ihre Worte, die die Verbindung zu dem historischen Ort herstellen. Wenn dann über Menschenrechte und Verantwortungen diskutiert wird, ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern den Freiraum zu geben ihre eigenen Fragen zu stellen und ihren Gedanken Ausdruck zu verleihen. Dies vermindert die Gefahr einer künstlichen Unterhaltung, in der die Jugendlichen lediglich das sagen, von dem sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird, statt eine tiefere Einsicht und Bindung zum Thema zu entwickeln.

Um eine offene und von Toleranz geprägte Diskussionsatmosphäre zu schaffen, muss die Diskussion in ausreichendem Maße vorbereitet werden. Die LehrerInnen können dabei den Wert einer solchen Diskussion mit den SchülerInnen besprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich der Sensibilität des Themas bewusst sein, ohne jedoch Angst davor zu haben. Da dies als manipulativ aufgefasst werden könnte, sollten die Lehrer keine Diskussion erzwingen.

Nach dem Besuch kann die Lehrkraft die SchülerInnen dazu anhalten, die in der Vorbereitungsphase verfassten Texte noch einmal zu lesen und darüber nachzudenken, ob und gegebenenfalls inwiefern sich ihre Wahrnehmungen und Ansichten durch den Besuch verändert haben.

Der Holocaust und die Menschenrechte als Unterrichtsthema

Unterricht über die Menschenrechte kann nur effektiv sein, wenn sich die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen. In diesem Gebiet zu unterrichten verlangt von der Lehrkraft besondere Aktivität, einen kritischen Ansatz und Diskussionsbereitschaft. Es ist wichtig, dass der Unterricht im Einklang mit der Philosophie gestaltet wird, die hinter den Menschenrechten steht: demokratisch und nicht autoritär.

Menschenrechtsbildung zielt sowohl auf Verstehen als auch auf aktive Anwendung ab, während die Bildungsarbeit zum Holocaust eher auf Begreifen denn konkretes Handeln fokussiert ist. Man könnte daher die beiden Bereiche als komplementär zueinander betrachten: Die Holocaust-Bildung liefert das Wissen zum Verständnis der Menschenrechte, während die Menschenrechtsbildung das Begreifen der und das Wissen über die Geschichte noch um eine handlungsorientierte Perspektive ergänzt.

In den für dieses Handbuch geführten Diskussionen mit SchülerInnen und LehrerInnen brachten beide Gruppen zum Ausdruck, dass der Beschäftigung mit dem Holocaust eine ganz besondere Bedeutung zukäme, wenn dabei Themen wie Verantwortung und grundlegende Menschenrechte mit einbezogen würden. Die Verknüpfung des Holocaust mit dem Unterricht über Menschenrechte befriedigt damit ein tatsächlich bestehendes Interesse und Bedürfnis.

Ein interdisziplinärer Ansatz

Mit der Entscheidung zur Verknüpfung beider Bereiche im Unterricht entscheidet sich die Lehrkraft zugleich für einen Ansatz, der nicht nur auf die Geschichtswissenschaft zurückgreift, sondern auch bei anderen Disziplinen Anleihen nimmt. Die Stärke dieser interdisziplinären Arbeit liegt darin, dass sie Wissen, Perspektiven und Methoden aus mehreren verschiedenen Bereichen zusammenbringt und so ein tiefergehendes Wissen und Verständnis der Materie ermöglicht als die separate Beschäftigung mit jedem einzelnen der so vereinten Bereiche. Dieser Ansatz ist notwendig, um zu untersuchen, wie der Holocaust damals und heute das Verständnis der Menschenrechte und die Verpflichtung zu deren Einhaltung beeinflusst hat.

Die Entwicklungen in Deutschland in den Jahren vor dem Holocaust liefern nicht nur ein Beispiel dafür, wie bestimmten Gruppen zahlreiche Menschenrechte verwehrt wurden, sondern gestatten dadurch auch einen Einblick in die Bedeutung dieser Rechte. Der Völkermord selbst ist der Beleg dafür, dass einige Menschen in der Lage sind, ihre Mitmenschen all ihrer Rechte zu berauben – inklusive des Rechts auf Leben.

Laut der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, der UNESCO, hat die Menschenrechtsbildung mehrere Ziele:

- Verbreitung von Wissen über die Menschenrechte und die Mechanismen sie zu schützen
- Verbreitung von Wissen darüber, wie die Menschenrechte geschützt und bewahrt werden können und wie man sich auf sie berufen kann
- Förderung von Verhaltensweisen und Ansichten, die geeignet sind, allen Mitgliedern der Gesellschaft den Zugang zu Menschenrechten zu sichern

Der Unterricht über Menschenrechte ist oft breit angelegt, gegenwarts- und zukunftsorientiert sowie praxisnah. Beispiele aus der Geschichte finden gelegentlich



Die Gedenktafel in Buchenwald ist stets auf 37° C geheizt, um an die Wärme eines menschlichen Körpers zu erinnern.

(Foto: Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora)

Verwendung, um die Bedeutung der Menschenrechte zu illustrieren; eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext ist jedoch eher unüblich. Die Menschenrechte stellen an sich einen Wissensbereich dar, der mehrere Disziplinen auf sich vereint, etwa Ethik, Philosophie, Sozialwissenschaften und Geschichte etc.

Im Gegensatz dazu muss es bei der Holocaust-Bildungsarbeit zunächst darum gehen, sich mit dem geschichtlichen Kontext des Holocaust auseinanderzusetzen und zu versuchen, diesen Kontext zu begreifen und zu erklären. Damit dies auf sinnvolle Weise geschehen kann, ist es von grundlegender Bedeutung, dass die Vergangenheit dabei nicht als Argument für eine bestimmte moralische, politische, soziale oder ideologische Agenda benutzt wird. Die Behandlung und Vermittlung des Holocaust ist meist Aufgabe von Geschichtslehrerinnen oder Geschichtslehrern. Für sie ist es wichtig, den historischen Kontext des Holocaust zu beschreiben, zu interpretieren und herauszuarbeiten; weniger selbstverständlich ist es allerdings, dies mit dem Thema Menschenrechte zu verbinden.

Während das Fach Geschichte dazu beitragen kann, die Entwicklung der Menschenrechte besser zu verstehen, sind weitere Fachbereiche nötig, um die Bedeutung der Menschenrechte in unserer Gesellschaft zu untersuchen. Geschichte, Literatur, Kunst und Philosophie können sich dabei gegenseitig befruchten und so den Jugendlichen die Möglichkeit geben zu erforschen, wie Menschen in verschiedenen Umfeldern wichtige Aspekte hinsichtlich der Menschenrechte beschrieben und begriffen haben.

Die Menschenrechte spielen für die Identität und die Sozialstruktur der europäischen Nationen eine bedeutende Rolle. Der Grad ihrer Befolgung variiert jedoch, sie sind nicht immer unumstritten und ihre Einhaltung ist nicht immer augenfällig. Wie die Demokratie müssen auch die Menschenrechte stets aufs Neue verteidigt und ihre Bedeutung immer wieder neu klargestellt werden.

Der Holocaust hat auf vielfältige Weise in ganz Europa tiefe Spuren hinterlassen. Daher stellt er in Europa den natürlichen Ausgangspunkt dar, um auf die Menschenrechte einzugehen und sie herauszuarbeiten.

Die Menschenrechte in Buchenwald

Die Gedenkstätte Buchenwald bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, einen Projekttag mit dem Titel „Menschenrechte“ zu absolvieren. Dessen Ziel ist es, die Ausgrenzung und Diskriminierung als Phänomen der Lagergesellschaft herauszuarbeiten und dadurch ein Verständnis für die Menschenrechte in der Gegenwart zu schaffen.

Den Ausgangspunkt für die kritische Betrachtung der Vergangenheit bildet die eigene Identität der Besucherinnen und Besucher. Unter methodischer Anleitung werden die Vielfalt innerhalb der Gruppe – und in der Gesellschaft – und ihre soziale Bedeutung untersucht. Danach wird über die allgemeinen Aspekte von Menschenrechten und über Ideologien diskutiert, die die Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart bedrohen bzw. bedrohen. Hauptthema bei der Präsentation über das ehemalige Konzentrationslager sind die Verletzungen der Menschenrechte. Im Verlauf des Tages haben die Jugendlichen Gelegenheit, sich am historischen Schauplatz mit Themen wie dem System von Festnahme und Inhaftierung durch die Nationalsozialisten, Opfergruppen, dem Selbstbild der Täter oder dem Verhältnis der Weimarer Bevölkerung zum Konzentrationslager auseinanderzusetzen. Diese Aspekte werden vor Ort, in den Ausstellungen, in den Archiven und mithilfe der digitalen Sammlung bearbeitet.

Authentizität – ein Gefühl von Genuität

„Als wir in Majdanek waren, begriff ich, dass dies die Wahrheit war. Vielleicht wusste ich dies schon zuvor, aber nicht auf dieselbe Art und Weise“ – Schüler, 15 Jahre alt.

LehrerInnen, die mit ihren SchülerInnen Orte besucht haben, die mit dem Holocaust in Verbindung stehen, kennen wahrscheinlich diese Art von Reaktion. Der Besuch hinterlässt bei vielen Schülerinnen und Schülern einen starken Eindruck, und sie haben den Eindruck, die Ereignisse nun besser zu verstehen.

Das Gefühl von Authentizität, d. h. das Empfinden von Nähe zu den Ereignissen, von Realität oder einer gewissen „Echtheit“ entsteht häufig beim Besuch einer Holocaustgedenkstätte. Oft ist zu erwarten, dass die Erfahrung einzigartig, stark und bewegend sein wird.

Authentizität ist dabei eine Mischung aus Wissen, Erwartungen und Erfahrungen. Die Authentizität einer historischen Stätte ergibt sich aus dem Wissen, dass sich an diesem Ort wahre geschichtliche Ereignisse zugetragen haben. Man verbindet mit diesem Ort die Erwartung, dass er einen Eindruck davon zu vermitteln vermag, was sich in der Vergangenheit ereignet hat. Zudem ist es eine besondere Erfahrung, wie es sich anfühlt, an diesem Ort zu sein und mit geschichtsträchtigen Gegenständen konfrontiert zu werden. Authentizität erfordert ein gewisses Vorwissen über das, was an diesem Ort zu sehen ist. Sie existiert nicht als ein vom Betrachter unabhängiges metaphysisches Phänomen. Erst die Betrachtung eines Gegenstandes/eines Ortes/einer Geschichte durch das Individuum und die Gruppe geben diesen eine gewisse Bedeutung. Die Fähigkeit der/des Einzelnen, etwas als unverfälscht wahrzunehmen, kann als unterstützendes Element im Unterricht genutzt werden.

Didaktische Authentizität entsteht, wenn die Lehrerin oder der Lehrer bewusst den Versuch unternimmt, den Wert einer Unterrichtseinheit dadurch zu steigern, dass sie/er sich eines historischen Ortes oder Gegenstandes bedient. Dieser kann helfen, den Inhalt des Unterrichts greifbarer zu machen, wenn ein solches Objekt angefasst werden kann oder die BetrachterInnen auf andere Weise emotional berührt.

Authentizität kann jedoch auch missbraucht werden. So kann den Schülerinnen und Schülern ein fehlerhafter Inhalt vermittelt werden, Gegenstände können herangezogen werden, die nicht historisch sind, bzw. manche Aspekte so betont werden, dass ein unausgeglichenes Bild entsteht. Oder aber es werden lediglich Emotionen transportiert, und kein Wissen.

Didaktische Authentizität in der Praxis

Die historischen Orte, die wir heutzutage besuchen, sind weder alle identisch, noch rufen sie diejenigen Gefühle in uns hervor, die von ihnen während des Holocaust ausgingen. Unsere Fähigkeit uns vorzustellen, wie ein solcher Ort in der Vergangenheit aussah und welche Gefühle er auslöste, variiert von Person zu Person. Selbst wenn unsere Vorstellung des Ortes den Zuständen in der Vergangenheit nicht nahekommt, kann sie doch unser Denken beeinflussen und uns zur Reflexion anregen. Die Lehrkraft kann diesen Vorgang bei ihren Schülerinnen und Schülern begünstigen, indem sie historische Abbildungen einsetzt, die den Ort während des Holocaust zeigen. Hilfreich können auch Zeitzeugenberichte und andere Dokumente sein, die sowohl die Ereignisse beschreiben, die sich an diesem Ort zugetragen haben, als auch wie die Menschen diese erlebt haben. Bilder und Texte werden die beim Besuch der Gedenkstätte gemachten Eindrücke verstärken und festigen. Wichtig ist dabei Ab-

Spuren vor Ort – das Beispiel Schwedens

Als globales Ereignis hinterließ der Holocaust in vielen Gegenden der Welt seine Spuren. Diese Spuren sind natürlich an den Orten offensichtlicher, an denen das Töten stattfand, sie finden sich jedoch auch in Ländern, die nicht direkt vom Holocaust betroffen waren. Die Untersuchung solcher lokaler Spuren vermittelt den Schüler Wissen über die Rolle und die Verbindungen ihrer eigenen Gesellschaft mit den Ereignissen. Bedingt durch die verschiedenen Erfahrungen der einzelnen Länder und Bevölkerungen während des Holocaust variieren diese lokalen Spuren. So besteht beispielsweise ein enormer Unterschied zwischen dem besetzten und zerstörten Polen, in dem die Nationalsozialisten ihre Vernichtungslager errichteten, und Schweden, welches sich für neutral erklärte. In Schweden gab es keine Konzentrationslager und keine Deportationen. Dennoch lassen sich auch in Schweden zahlreiche lokale Anknüpfungspunkte finden: Berichte in den örtlichen Zeitungen, zu verschiedenen Zeiten ankommende Flüchtlinge oder Flüchtlinge, denen ein Bleiberecht verwehrt wurde, sowie schwedische Unternehmen, die in ihren Tochterunternehmen KZ-Häftlinge beschäftigten. Für schwedische Schüler hat sich die Lektüre der örtlichen Zeitung vom Zeitpunkt der sogenannten „Reichskristallnacht“ im November 1938 als gewinnbringende Methode erwiesen. In der Regel werden die Ereignisse detailliert wiedergegeben. Artikel dieser Art, die die Gesellschaft beschreiben, in der die Schüler selbst leben, vermögen auch noch 70 Jahre danach ein Gefühl der Nähe zu generieren. Die Schüler entdecken so, dass die Menschen auch in Schweden mit den Ereignissen in Deutschland konfrontiert waren.



Graffiti in Fort IX, Litauen, von jüdischen Deportierten aus Drancy, Paris, wenige Stunden vor ihrer Ermordung in die Zellenwand geritzt.

(Foto: Olivia Hemingway)

Beschäftigung mit Kunst in Gedenkstätten

In der Mehrzahl der Gedenkstätten befinden sich Kunstinstallationen, die verschiedene Perspektiven auf die Geschichte des Ortes zeigen. Diese Installationen sind ein guter Ausgangspunkt, um Themen rund um die Menschenrechte anzusprechen.

In den 60 Jahren, die seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges vergangen sind, entstanden in den Gedenkstätten Kunstwerke in verschiedenen historischen Kontexten, die ein Spiegel der jeweils aktuellen Geschichtsinterpretation sind. Sie enthüllen dabei oft mehr über ihre Entstehungszeit, als über die Ereignisse, auf die sie sich eigentlich beziehen. Diese Kunstinstallationen können den Schülerinnen und Schülern helfen zu verstehen, wie Geschichte zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Zusammenhängen dargestellt wird. So gibt es beispielsweise Unterschiede zwischen Kunstwerken, die den Schwerpunkt auf den Kampf der Ideologien legen, und solchen, die das individuelle Leiden ins Zentrum rücken. Ferner gibt es Unterschiede zwischen Kunstwerken, die darum bemüht sind, den Opfern ihre individuelle Würde wiederzugeben, und solchen, die die Opfer als eine anonyme Masse darstellen.

Eine Kunstinstallation kann durch einige einfache Fragen interpretiert oder aber auch in allen Einzelheiten analysiert werden. Ein guter Einstieg ist es, die Schülerinnen und Schüler das Alter des Kunstwerkes, seinen Schöpfer, den historischen Kontext und seine Schwerpunktsetzung herausfinden zu lassen. Dem können sich Diskussionen über die gegenwärtige Situation der Jugendlichen und ihrem Verhältnis zu dem Kunstwerk und zur Geschichte anschließen. Eine Beschäftigung mit solchen Installationen bietet auch eine gute Gelegenheit, verbundene Unterrichtsformen anzuwenden: Im Rahmen des Kunstunterrichts können die Schülerinnen und Schüler nach der Analyse versuchen, selbst ein Kunstwerk zu schaffen. Als Thema bietet sich beispielsweise das Verhältnis von Geschichte und Menschenrechten heutzutage an.

bildungen und Texte einzusetzen, die Strukturen zeigen, die heute entweder immer noch direkt sichtbar oder zumindest auf irgendeine Weise noch erkennbar sind.

Namen an der Wand legen Zeugnis ab

Die folgende Anregung geht auf Paul Salmons vom *Imperial War Museum* in London zurück.

Außerhalb der litauischen Stadt Kaunas befindet sich das Fort IX, eine aus dem frühen 20. Jahrhundert stammende Befestigungsanlage, die während des Holocaust als Hinrichtungsstätte diente. Juden aus verschiedenen Teilen Europas wurden hier erschossen. In der relativen kurzen Zeit zwischen ihrer Ankunft und ihrer Exekution wurden einige der Opfer in der alten Festungsanlage inhaftiert. Heute sind die Namen, Heimorte und einige andere Informationen noch sichtbar, die französische Juden, die von Drancy aus deportiert worden waren, in die Zellenwände gekratzt hatten.

Diese Namen bezeugen die Identität der Personen, die nach Fort IX verbracht wurden, und der Orte, aus denen sie stammten. Die Schülerinnen und Schüler können die in die Wände geritzten Namen mit den Deportationslisten vergleichen und überprüfen, ob Datum, Ort und Name übereinstimmen. In einigen Fällen werden sie dabei auf Unstimmigkeiten bei den Orten, beim Datum und in der Schreibweise der Namen stoßen. Die Untersuchung, welche der Informationen mit den Deportationslisten übereinstimmen, ist ein ausgezeichnete Ausgangspunkt, die Schüler darüber nachdenken zu lassen, wie unzuverlässige Informationsquellen entstehen könnten.

Schülerinnen und Schüler könnten auch den Auftrag erhalten, nach den Fotos der Personen zu suchen, die sie in den Wandinschriften identifiziert haben. Im Raum befindet sich eine kleine Tafel, die Bilder von Deportierten zeigt, darunter auch von einigen Häftlingen, die ihre Namen in die Wand geritzt haben. Diese Suche und Entdeckung kann die Schüler sehr motivieren und ihnen das Gefühl geben, wirklich etwas geleistet zu haben. Abschließend könnten die Schülerinnen und Schüler diskutieren, weshalb die Deportierten ihre Namen auf den Wänden hinterlassen haben und ob der Versuch, diese zu entziffern, nicht zumindest teilweise dem entspricht, was die Häftlinge zu erreichen trachteten: nämlich nicht einfach spurlos zu verschwinden.

Wenn ihr nach Auschwitz fahrt, wird euch vielleicht auf dem Weg dorthin nichts auffallen – außer ihr seht genauer hin

Der Begriff des Holocaust

In Westeuropa wird die Wahrnehmung des Holocaust in erheblichem Umfang von Auschwitz-Birkenau und Lagern in Deutschland wie etwa Dachau und Bergen-Belsen bestimmt. Ein Grund hierfür ist, dass die Medien in diesem Teil Europas ihren Blick nach der Befreiung vor allem auf die Konzentrationslager in Deutschland richteten. Ferner gab es im kombinierten Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau mehr Überlebende als in den ausschließlichen Vernichtungslagern. Auschwitz-Überlebende, die in weiter westlich gelegene Lager verlegt worden waren, wurden von den Westalliierten befreit, ließen sich nach dem Krieg in Westeuropa nieder und sprachen über ihre Erlebnisse. Einen bedeutenden Einfluss darauf, wie Menschen in verschiedenen europäischen Ländern den Holocaust interpretieren und zu ihm stehen, hat auch die jeweilige nationale Erfahrung. Dies bedeutet, dass heutzutage das Bild vom nationalsozialistischen Terror und davon wie er Europa betroffen hat, recht unterschiedlich ausfällt. Die Mehrheit der Ermordeten verlor ihr Leben in den Todeslagern von Belzec, Sobibor und Treblinka sowie bei den Massenerschießungen durch die so genannten „Einsatzgruppen“ im Baltikum, Weißrussland und in der Ukraine. Der überwiegende Teil der Holocaust-Opfer stammt also aus Osteuropa. Da die Geschichten der wenigen Überlebenden aber nur selten westeuropäische Länder erreichten, wissen wir immer noch kaum etwas über ihr Leben vor dem Holocaust. Es ist wichtig, sich diesen Aspekt vor Augen zu führen, unabhängig davon, ob nun eine Gedenkstätte in Ost- oder Westeuropa besucht werden soll.

Mit dem Wort „Völkermord“ assoziieren wir eine Vielzahl von Bildern, viele davon verbunden mit dem Holocaust. Bei der Behandlung von Völkermord im Unterricht liegt der Schwerpunkt auf dem, was tatsächlich geschah und wie es dazu kommen konnte. Es ist jedoch auch wichtig, einen Blick auf die langfristigen Auswirkungen eines Genozides zu werfen.

So ist ein dramatischer demographischer Wandel in Europa eine dieser Langzeitfolgen des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges. Ein Ziel der nationalsozialistischen Politik war es, die Bedingungen und den Raum für ein rassistisch definiertes Utopia zu schaffen. Dazu wurden Pläne zur Auslöschung verschiedener ethnischer Gruppen entwickelt und umgesetzt, wodurch menschen- und kulturfreie Räume entstanden.

An manchen Orten in Europa blieben einige wenige Überreste jüdischen Lebens und der diversen jüdischen Kulturen bestehen. An vielen anderen Orten wurde diese Kultur jedoch völlig ausgelöscht. Es ist schwierig, dieses Nichtvorhandensein, dieses Vakuum zu erkennen. Nimmt man sich aber die Zeit, nach Anzeichen für die Überreste jüdischen Lebens zu suchen, vertieft dies das Verständnis dafür, welche Folgen ein Genozid auch über das Ende des eigentlichen Konfliktes hinaus hat.

Tilgung aller Spuren als Ziel

Über die verübte Gewalt in diesem Zeitraum allein kann der Holocaust nicht begriffen werden, da es in den meisten Fällen nicht um Gewalt um der Gewalt willen ging. Das Hauptziel der Täterinnen und Täter war es vielmehr, alle Spuren der Gruppen, die sie zu eliminieren beabsichtigten, vollständig zu tilgen. Das Ziel war eine neue, auf rassistischen Ideen basierende Ordnung Europas, die ethnischen Säuberungen waren das Mittel dazu.

Eine Möglichkeit, den Folgen des Holocaust nachzuspüren, besteht darin, eine Stadt zu besuchen, die vor dem Zweiten Weltkrieg über eine blühende jüdische Bevölkerung verfügte, die dann ausgelöscht wurde. Der Besuch einer ehemaligen Synagoge, die nun als Schwimmbad genutzt wird, ein Massengrab ohne Gedenkstätte mitten im Wald oder ein Friedhof, der völlig überwuchert ist, weil es niemanden mehr gibt, der sich darum kümmern könnte – diese Erfahrungen vermitteln ein tieferes Verständnis davon, was der Holocaust eigentlich bedeutet.

Die Wirkung dieses Ansatzes ist besonders stark, wenn er beispielsweise mit dem Besuch eines ehemaligen Konzentrationslagers verbunden wird. Sollte dies jedoch aufgrund der großen Entfernung und fehlender Zeit oder finanzieller Mittel nur schwer zu bewerkstelligen sein, können auch Fotos, Texte, Karten und Statistiken im Klassenzimmer verwendet werden.

Die Website www.polin.org.pl ist eine gute Quelle für Informationen und Bildmaterial über Orte in Polen, an denen vor dem Zweiten Weltkrieg jüdisches Leben blühte.

In der Tschechischen Republik wurde ein Projekt mit dem Titel „Nachbarn, die verschwanden“ ins Leben gerufen (www.zmizeli-souseded.cz/aj/). Tschechische Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 18 Jahren suchen dabei nach Informationen über jüdische EinwohnerInnen, die in ihrer eignen Nachbarschaft in der Vorkriegszeit lebten. Rund 1.180.000 Juden lebten 1939 auf dem Gebiet der ehemaligen Tschechoslowakei, die meisten von ihnen Seite an Seite mit Nichtjuden. Durch die Befragung von Überlebenden und Zeitzeugen des Zweiten Weltkrieges und die Beschäftigung mit den Archiven vor Ort und anderen Quellen versuchen die Jugendlichen zu erfahren, was mit diesen Juden geschah. Die Ergebnisse finden dann ihren Niederschlag in Postern, Webseiten oder Lokalzeitungen.

Was auf Rhodos verloren ging

Diese Aufgabe hilft Schülerinnen und Schülern dabei, denjenigen Folgen des Holocaust nachzuspüren, die nicht sofort mit bloßem Auge zu erkennen sind.

Das Bild zeigt das ehemalige jüdische Viertel auf Rhodos in Griechenland. Rhodos kann auf eine lange Geschichte jüdisch-griechischer Beziehungen zurückblicken. Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts lebten fast 4.000 Juden auf der Insel. Rund die Hälfte von ihnen floh nach 1938, als die italienischen Faschisten, die die Region beherrschten, antisemitische Gesetze einführten. Deutschland besetzte Rhodos 1943 und begegnete der jüdischen Bevölkerung mit extrem repressiven Maßnahmen, darunter standrechtliche Erschießungen. Im Sommer 1944 wurden 1.700 Juden ins Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz deportiert, Nur rund 150 von ihnen überlebten, und nur eine Handvoll kehrte auf die Insel zurück. Heute gibt es auf Rhodos keine Juden mehr, und das alte jüdische Viertel liegt mitten im Touristenzentrum. Tausende von Touristinnen und Touristen besuchen dieses Viertel jede Woche und tun dies, ohne sich bewusst zu sein, dass sie sich im langen Schatten von Auschwitz bewegen. Viele Europäerinnen und Europäer assoziieren heute die jüdische Kultur eher mit Auschwitz denn mit all den jüdischen Vierteln, die einst in vielen Städten existierten und zum Großteil in Vergessenheit geraten sind.

Die Schülerinnen und Schüler können nun bei der Betrachtung des Bildes versuchen herauszufinden, wann es aufgenommen wurde. Ziel dieser Einführung ist es, die Jugendlichen dazu zu bringen, sich eher auf das Bild als das eigentliche Thema zu konzentrieren. Die Schüler sollen sagen, was sie auf dem Bild erkennen – die Details, das Motiv. Dann kann die Frage nach dem gestellt werden, was nicht sofort augenscheinlich zu sehen ist, etwa verdeckte Dinge.



Ein Touristenfoto von Rhodos. Nichts an diesem Bild – oder diesem Gelände – zeigt, dass dies einst das jüdische Viertel von Rhodos mit einer 2000-jährigen Geschichte war.

(Foto: Christer Mattsson)

„Empfänger unbekannt“

Das Zentrum *Brama Grodzka - Theater NN* engagiert sich im Bereich Bildung und für die Bewahrung des kulturellen Erbes des polnischen Lublin. Jahrhundertlang war Lublin eine Stadt, in der eine Vielzahl von ethnischen und religiösen Gruppen aufeinandertraf. Katholiken, orthodoxe Christen und Juden lebten hier zusammen. Polen, Juden, Ukrainer, Weißrussen, Russen, Armenier und Deutsche waren Nachbarn.

Die Aktivitäten des Zentrums zielen auf die Wiederherstellung des Wissens um das jüdische Leben in Lublin ab. Während des Zweiten Weltkrieges diente Lublin den deutschen Besatzern als Hauptquartier für den östlichen SS-Distrikt. Das bedeutete, dass Lublin während des Holocaust das Zentrum für die Massenvernichtung der polnischen Juden war. 1939 lebten 42.000 Juden in der Stadt, heute sind es weniger als 50. Das ehemalige jüdische Viertel wurde vollständig zerstört. Die Buchstaben NN im Namen des Zentrums stehen für die unbekannt Namen ehemaliger jüdischer Einwohner.

Das Projekt des Zentrums mit dem Titel „Briefe in das Ghetto“ besteht seit 2001. Schulkinder aus Lublin schreiben dabei Briefe an Juden, die vor dem Holocaust in der Stadt lebten. Die Kinder erfahren etwas über die Geschichte und das Schicksal der jüdischen Bürger von Lublin und schicken Briefe an ausgewählte Personen, versehen mit ihrer ehemaligen Postanschrift, unter der aber niemand mehr zu erreichen ist, da fast alle Lubliner Juden ermordet wurden.

Wenn dann die Briefe mit dem Postvermerk „Empfänger unbekannt“ an die AbsenderInnen (die Kinder und ihre Eltern) zurückgeschickt werden, schafft dies ein Bewusstsein für die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung, ihrer Heimat und ihrer Kultur. 1998 rief das Zentrum das Programm „Das große Buch der Stadt“ ins Leben und sammelte dafür Materialien, die mit der polnisch-jüdischen Geschichte Lublins in Verbindung stehen (Fotos, *oral history*, Dokumente). Eine auf diesen Materialien beruhende und ständig anwachsende Ausstellung dokumentiert diesen Aspekt des multi-kulturellen Lebens im Vorkriegs-Lublin.



Die Rolle und Verantwortung der Lehrkraft ist es, ihre Gruppe auf diverse emotionale Reaktionen vorzubereiten, mit denen beim oder nach dem Besuch zu rechnen ist.

(Foto: Scanpix)

Verarbeitung von Gefühlen

Für den Lernprozess ist es förderlich, wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler bei der Verarbeitung der Gefühle unterstützt, die bei einem Gedenkstättenbesuch entstehen. In Ausstellungen und Gedenkstätten werden Gegenstände, Fotos, Geschichten, räumliche oder bauliche Strukturen gezeigt, die beim einzelnen Besucher mehr Eindruck hinterlassen als andere. Die Lehrkraft kann eine Schülerin oder einen Schüler bitten, einen dieser Gegenstände anhand einer Skizze, schriftlich oder auch mit einer Zeichnung, zu beschreiben. Auf diese Weise finden die Schüler rasch eine Ausdrucksform für ihre Gefühle. Dadurch wird häufig der Übergang in eine neue Phase des Lernprozesses oder der Wechsel zu einem neuen Thema erleichtert. Während der Nachbereitung des Besuchs können sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre Zeichnungen und »

Starke Gefühle beim Besuch der Gedenkstätte

Der Besuch von Holocaust-Gedenkstätten oder -Museen vermittelt nicht nur Wissen, sondern fördert auch Gefühle zu Tage. So empfinden die Schülerinnen und Schüler oft Trauer, Unbehagen oder Wut über das entsetzliche Leid, das die Opfer erdulden mussten. Diese Gefühle können zu einer stärkeren Anteilnahme der SchülerInnen führen, manchmal jedoch – wenn sie gezielt von LehrerInnen oder FührerInnen hervorgerufen werden – können diese Emotionen so stark werden, dass sie den Lernprozess blockieren und die Jugendlichen ängstigen.

Eine Gedenkstätte oder ein Museum dient dem Zweck, Geschichte den Besucherinnen und Besuchern „näher“ zu bringen. Tatsächlich ist diese „Nähe“ als Metapher für eine emotionale Erfahrung zu verstehen. Die Menschen, die an diesem Ort waren – Opfer und Täter – sind den Schülerinnen und Schülern im Museum nicht näher als im Klassenzimmer, aber die Jugendlichen empfinden dies möglicherweise so. Diese emotionale Reaktion vermag es, bei den Schülerinnen und Schülern ein tieferes Verständnis für die Bedeutung des Themas zu erzeugen sowie ihr Interesse daran zu steigern und sie dadurch zum Lernen zu motivieren.

Gefühle spielen beim Lernen immer eine Rolle – ob die Schülerin oder der Schüler nun Abscheu, Freude oder Furcht empfindet, all dies beeinflusst die Unterrichtssituation. Neuropsychologische Untersuchungen weisen einen Zusammenhang zwischen emotionaler Anteilnahme und kognitivem Lernen nach. Ein gewisses Maß an emotionaler Anteilnahme ist die Voraussetzung für einen langfristigen Lerneffekt: Wir lernen mehr über Themen, die uns interessieren. Die Anteilnahme kann auch auf

„Gefühle öffneten die Tür zum besseren Verständnis der Menschen hinter den Verbrechen.“

– Schüler, Dänemark

Grundlage von früheren Erfahrungen der SchülerInnen, der persönlichen Anteilnahme der Lehrkraft und natürlich auf Grund des Themas selbst erfolgen. Der Besuch einer Holocaust-Gedenkstätte oder eines Museums stellt ein emotional aufgeladenes Erlebnis für viele Schülerinnen und Schüler dar.

Mangelnde Vertrautheit mit der Deutung emotionaler Reaktionen

Es ist üblich, dass Schülerinnen und Schüler – wenn auch auf unterschiedliche Weise – ihre emotionale Erfahrung bei ihrem Gedenkstättenbesuchen beschreiben. In anderen Unterrichtssituationen diskutieren Schülerinnen und Schüler aber normalerweise nicht über ihre Gefühle im Bezug zum Thema. Sie sind es daher nicht gewohnt ihre eigenen Reaktionen und die ihrer Freundinnen und Freunde zu interpretieren.

Die Schülerinnen und Schüler, die an den Diskussionen im Vorfeld der Erstellung dieses Handbuchs teilnahmen, brachten zum Ausdruck, dass sie sich unter Druck gesetzt fühlten, als ihren Gefühlen von LehrerIn, FührerIn oder von FreundInnen kein Raum gegeben wurde oder dass sie den Eindruck hatten, eine bestimmte Reaktion würde von ihnen geradezu erwartet. Dieser Druck kann dazu führen, dass die Schüler ein unerwünschtes Verhalten an den Tag legten, das sie später selbst kaum mehr erklären konnten und wofür sie sich schämten. Sie kicherten, waren unaufmerksam oder versuchten, auf andere Art ihre eigene Stimmung und die ihrer Freundinnen und Freunde zu verbergen. Manche entwickelten eine andere Strategie: sie konzentrierten sich auf technische Details, um so Distanz zur unangenehmen Situation zu schaffen.

Es kommt vor, dass manche Schülerinnen oder Schüler nach dem Besuch sagen: „Ich begreife nicht warum, aber ich konnte nicht weinen.“ Meist klingt dies wie eine Art Schuldeingeständnis. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass sie keine schlechten Menschen sind, wenn sie sich nicht betroffen fühlen. Es muss auch klargestellt werden, dass grundsätzlich die Möglichkeit besteht, überhaupt nichts Bestimmtes zu empfinden. Diese Vorinformation kann verhindern, dass in den Schülerinnen und Schülern Schuldgefühle aufkommen.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen bedenken, wie mögliche Reaktionen auf den gefühlsbestimmten Teil des Besuches ausfallen könnten, aber auch, dass der Verlauf des Besuches in der Regel unvorhersehbar ist. Es kann sich als nützlich erweisen, mit den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld zu sprechen und die Regeln festzulegen, die eingehalten werden müssen. Die Jugendlichen sollten sich vor dem Besuch damit auseinandersetzen, dass es möglicherweise nicht leicht sein wird, mit den Erwartungen zurechtzukommen, die mit einem Ort verbunden sind, der das Ergebnis einer unmenschlichen Ideologie ist und an dem entsetzliche Verbrechen begangen wurden. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich auch darüber im Klaren sein, dass manche historische Orte zugleich Grabstätten sind, die als solche Achtung verdienen. Gewisse Verhaltensweisen könnten zudem andere Besucherinnen und Besucher stören.

Als Lehrkraft sollte man sich ferner auch auf seine persönlichen Reaktionen vorbereiten und sich Gedanken darüber machen, wie viel von den eigenen Gefühlen man den Schülerinnen und Schülern zeigen möchte – abhängig von der eigenen Person, dem Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern und der jeweiligen Unterrichtssituation.

» Notizen stützen und sich so die beim Gedenkstättenbesuch entstandenen Gedanken wieder in Erinnerungen rufen, um diese dann mit den in der Klasse diskutierten Themen zu verbinden.

Die Bedeutung eines Moments des Innehaltens und des Gedenkens

Die Frage, ob ein Gedenken für die Opfer stattfinden sollte, stellen sich SchülerInnen wie LehrerInnen häufig vor dem Besuch eines ehemaligen Konzentrations- oder Vernichtungslagers. Ein Augenblick des Innehaltens und der Reflexion kann als wichtig empfunden werden, genauso gut jedoch als unnatürlicher Zwang, der einer Verletzung der eigenen Integrität gleichkommt.

Eine Art Unbehagen auf Schülerseite beim Anblick von Ausstellungsbildern, die Personen zeigen, die erniedrigt oder ermordet wurden, ist nichts Ungewöhnliches. Dieses Gefühl kann ebenfalls beim Besuch von Orten aufkommen, an denen Menschen exekutiert und ohne jede Würde beerdigt wurden. In einer solchen Situation kann das Bedürfnis bestehen, den Opfern durch eine Geste des Respekts und der Anteilnahme etwas von ihrer Würde zurückzugeben, etwa durch das Entzünden einer Kerze oder den Vortrag eines Gedichtes oder Liedes. In einem litauischen Projekt etwa sammelten Schülerinnen und Schüler Steine, um darauf den Namen einer im Holocaust ermordeten Person zu schreiben. Die Steine wurden danach aufgeschichtet und so zur Gedenkstätte.

Es liegt hauptsächlich in der Verantwortung der Lehrkraft, dieses Thema anzusprechen und mit den Schülerinnen und Schülern zu klären, ob sie sich eine Gedenkfeier vorstellen können. Dabei ist für die Schülerinnen und Schüler das Gefühl wichtig, eine gewisse Kontrolle über die Situation behalten zu können und sich gleichsam die Option einer Nichtteilnahme offen zu halten. Ein Moment des Innehaltens und des Gedenkens sollte den Schülerinnen und Schülern in jedem Fall jedoch als Möglichkeit vorgestellt werden, damit sie wissen, dass das Gedenken an die Opfer auch in einem solchen Rahmen stattfinden kann. Ferner sollte man sich beim Personal des Museums oder der Gedenkstätte erkundigen, unter welchen Bedingungen eine solche Gedenkzeremonie möglich ist.

Die Yad Vashem Namensdatenbank

Eine der Hauptaufgaben von Yad Vashem, Israels offizieller Gedenk- richtung für die Opfer des Holocaust, besteht in der Bewahrung der Erinnerung an jedes einzelne Opfer durch das Zusammentragen aller verfügbaren Details über so viele der Ermordeten wie möglich. Diese Details werden in einer über das Internet zugänglichen Datenbank mit der Bezeichnung „Halle der Namen“ bewahrt.

Die Datenbank von Yad Vashem enthält so die Namen von rund drei Millionen Individuen. In manchen Fällen kann neben dem Namen auch recherchiert werden, wann und wo die Opfer geboren wurden, wo sie sich während des Krieges befanden, wo sich ihre Verwandten aufhielten und wo sie ermordet wurden.

Zur Vorbereitung eines Gedenkstätten- besuches können Schülerinnen und Schüler auf diese Datenbank zugreifen, um Personen ausfindig zu machen, die mit dem zu besuchenden Ort in Verbindung stehen. Die Jugendlichen können ferner recherchieren, was mit diesen Personen während des Holocaust geschah.

Zahlreiche andere Institutionen verfügen über Archive, die Aufzeich- nungen ehemaliger Häftlinge von Konzentrationslagern und Vernich- tungslagern enthalten, „Todesbücher“ und andere individuelle Dokumente. Manche dieser Archive sind weitge- hend vollständig, von anderen sind nur noch Fragmente erhalten. Es ist wichtig sich bewusst zu machen, dass selbst die vollständigen Aufzeichnungen die Situation der Häftlinge nur bruchstück- haft wiedergeben. Vielfach bieten die Einrichtungen die Gelegenheit zu einem Archivbesuch und zur Teilnahme an Workshops, bei denen der Umgang mit Archivalien vermittelt wird. Es lohnt sich daher, sich im Vorfeld eines Besuches zu erkundigen, welche Möglichkeiten bestehen.

Ein Tagebuch als Ausgangspunkt für einen Besuch in Majdanek

„Wir wollen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, auf eine kreative und aktive Art zu lernen. Wir denken, dass sich dies positiv auf den Lernprozess und ihr zukünftiges Interesse an dem Thema auswirkt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler nur einige Stunden hier in Majdanek verbringen, sollten wir meiner Ansicht nach versuchen, einen nachhaltigen Eindruck zu hinterlassen. Wir sollten versuchen, etwas zu tun, was im Gedächtnis bleibt, sie »

Das Individuum hinter den Zahlen

Rund sechs Millionen Juden wurden im Holocaust ermordet. Mehr als eine Million Menschen starben in Auschwitz-Birkenau. Neunzig Prozent der jüdischen Kinder im von den Nationalsozialisten besetzten Europa wurden getötet oder starben aufgrund der Lebensbedingungen, denen sie ausgesetzt waren.

Diese Zahlen sind überwältigend und schwer fassbar, aber sie sind wichtig, um die enormen Auswirkungen des Holocaust für Europa und für die von der NS-Vernich- tungspolitik betroffenen Gruppen zu erfassen. Zugleich ist es wichtig zu begreifen und zu zeigen, dass hinter jeder Zahl ein Individuum mit einem Namen und Alter, Gedanken und Gefühlen, einer Familie und Freunden steht.

Den Auftakt des Genozides bildet Repression und die Einteilung der Opfer in bestimmte Kategorien. Diese Kategorisierung erfolgt oft auf Basis einer langen Vorgeschichte der Stigmatisierung von bestimmten Gruppen, die entsprechend der Ideologie und den Absichten der Täter angepasst wird. Im nächsten Schritt werden die Angehörigen der Opfergruppe entindividualisiert. Sie werden nur noch als eine homogene Gruppe betrachtet, anstatt als Individuen mit eigenen Charaktereigen- schaften, Bedürfnissen und Lebensstilen.

Verlorene Individualität

1938 zwang ein Gesetz alle deutschen Juden zur Annahme eines zusätzlichen, von den Nationalsozialisten bestimmten Vornamens – „Sara“ für Frauen und „Israel“ für Männer. Bei ihrer Ankunft in Auschwitz-Birkenau wurde jeder und jedem Depor- tierten eine Nummer zugewiesen und auf den Arm tätowiert – sie wurden damit namenlos. Ihr Haar wurde abgeschnitten, ihre persönlichen Kleidungsstücke wegge- nommen und durch einheitliche Häftlingskleidung ersetzt. So wurde es schwieriger, Unterschiede zwischen den Individuen zu erkennen. Sie wurden zu einer Masse. Schließlich endeten die Opfer in Massengräbern – oder auch in gar keinem Grab– womit sie ihre Individualität gänzlich verloren.

Bis zu einem gewissen Grad hatte diese Entindividualisierung lange vor dem eigentlichen Prozess begonnen, der dann zum Völkermord führte, nämlich mit der Geschichte der Stigmatisierung von Menschen und ihrer Wahrnehmung als Gruppe mit jeweils typischen Charaktereigenschaften. Die nationalsozialistische Politik der Entindividualisierung der Juden und der Personen, die sie als solche qualifizierten, baute auf dieser Strategie auf. Und obwohl diese Politik nicht von Anfang an bis in die letzte Konsequenz durchdacht war, führte doch ein Schritt zum nächsten. So erleichterte dieser Prozess – selbst wenn dies nicht die ursprüngliche Intention war – die Verbrechen der Täter, weil er in den Köpfen der Täter eine Distanzierung von den Opfern bewirkte.

Zudem konzentrierten sich die Täter auf die negativen Eigenschaften, die sie ihren Opfern zuschrieben. So sahen sie die Bevölkerungsgruppen, die sie entfernen woll- ten, nicht mehr als Menschen an. Angehörige der Opfergruppen wurden beispiels- weise mit Tieren auf eine Stufe gestellt. Während des Holocaust verglich man Juden mit Ratten und Ungeziefer. Vergleichbare Formen der Entmenschlichung sind von anderen Genoziden bekannt, so wurden beispielsweise in Ruanda vor und während des Völkermordes an den Tutsi Angehörige dieser Gruppe als Kakerlaken bezeichnet. Dieser Völkermord führte zur systematischen Ermordung von rund 800 000 Tutsi.

Mit den Geschichten von Individuen zu arbeiten hat dabei einen positiven Lerneffekt. So kann es für Schülerinnen und Schüler leichter sein, sich mit vorhandenen



Eine Gruppe junger Freunde bei einem Ausflug in den Seklutski-Wald in Polen.

Von rechts nach links: Motl Replianskis Bruder, Miriam Koppelman, Hanan Polaczek, Malka Nochomowicz, Dvora aus Ivinitz, Motke Burstein, Szeine Blacharowicz, Malka Matikanski und Munia Zahavi. Munia Zahavi, Hanan Polaczek und Malka Matikanski emigrierten nach Palästina. Szeine Blacharowicz überlebte den Holocaust im Wald versteckt. Alle anderen kamen ums Leben.

(Foto: USHMM)

Dorrit Oppenheims Großmutter liest ihr ein Märchen vor. 1939 senden Dorrits Eltern sie mit einer Kindertransport-Organisation von Kassel nach Schottland. Ihre Eltern durften sie nicht begleiten und wurden später nach Auschwitz deportiert, wo sie ermordet wurden.

(Foto: USHMM)



Yehudit und Lea Csengeri aus Transsilvanien, Ungarn, wurden 1944 nach Auschwitz-Birkenau deportiert und dort für medizinische Experimente ausgesucht, weil sie Zwillinge waren. Sie weigerten sich, sich von ihrer Mutter Rosalia trennen zu lassen, die so bei ihren Töchtern bleiben durfte. Sie schafften es zu überleben und wurden im Januar 1945 befreit.

(Foto: USHMM)

» dahingehend zu motivieren und beeinflussen selbständig weiterzulernen.“

Dieser Ansicht ist Thomas Kranz, Direktor des staatlichen Museums von Majdanek bei Lublin in Ostpolen. Dieses Museum setzt auf projektbasierte Lehrmethoden, die auf die Motivation der SchülerInnen, sich eigenständig Wissen zu erarbeiten und anzueignen, und ihre autodidaktischen Kompetenz abzielen. Für Thomas Kranz erlaubt dieser Vermittlungsansatz die Entwicklung kritischen Denkens und neuer Denkmuster, die seiner Meinung nach von entscheidender Bedeutung in einer demokratischen Gesellschaft sind. Eines der Programme basiert auf dem Tagebuchtext der 17-jährigen Polin Jadwiga Ankiewicz, die für einige Monate im Lager inhaftiert war. Ihr Tagebuch ist dabei das einzige, das uns aus dem Konzentrationslager Majdanek überliefert ist. Bei der Beschäftigung mit dem Text arbeiten die Schülerinnen und Schüler nun aus der Sicht der Verfasserin. Bevor sie jedoch mit ihren eigenen Untersuchungen beginnen, erhalten sie eine Einführung zum Lager und den verschiedenen Opfergruppen. Außerdem werden ihnen Bilder von Jadwiga Ankiewicz und ihrem Tagebuch gezeigt. In kleinen Gruppen untersuchen die Schülerinnen und Schüler darauf Teile des Tagebuches, wobei sie sich auf einen bestimmten Teilaspekt der Lagergeschichte konzentrieren, wie etwa die Arbeitsbedingungen, die Judenverfolgung oder das Lagerleben. Die Jugendlichen benutzen dazu Dokumente, Gegenstände, Briefe, Bücher und Zeitzeugenberichte, über die das Museum verfügt.

Zum Abschluss des Programms führen die Schülerinnen andere SchülerInnen zu Orten im Lager, die in dem Tagebuch erwähnt werden. Sie berichten dann ihren KlassenkameradInnen darüber, was Jadwiga an diesen Orten widerfuhr, sowie über die Geschichte dieses Ortes. Die SchülerInnen werden dabei von einer Pädagogin oder einem Pädagogen begleitet, die oder der über die allgemeine Lagergeschichte spricht und gegebenenfalls Wissenslücken schließt.

In einem anderen Programm haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, mit Fotos des Lagers zu arbeiten, die in den 1940ern Jahren aufgenommen wurden. Die Bilder werden mit Aussagen von ZeitzeugInnen kombiniert, bevor die SchülerInnen sich selbst auf die Suche nach den auf den Fotos abgebildeten Orten machen. Sie entdecken dabei, was sich seit damals verändert hat und was nicht mehr vorhanden ist. »

- » Zum Abschluss der Projekte schreiben die Schülerinnen und Schüler häufig ein Gedicht, stellen ein Plakat, ein kleines Büchlein oder eine Zeichnung her, um sie dem Museum zu überlassen.

Geschichten von Überlebenden

Schülerinnen und Schüler, die die Gelegenheit hatten, eine Holocaust-Überlebende oder einen Überlebenden zu treffen, beschreiben dies zumeist als sehr bedeutsames und ergreifendes Erlebnis. Sie bekommen von der/dem Überlebenden Wissen vermittelt, sie erhalten einen Einblick in die Brutalität des ihnen angetanen Leids und sie verstehen möglicherweise ein Stück weit, wie diese Verbrechen den einzelnen Menschen betrafen. Ferner haben sie Gelegenheit, persönlichere Fragen zu stellen. Heute sind immer weniger Überlebende in der Lage, Schulen zu besuchen und an den Aktivitäten von Institutionen und Museen mitzuwirken. Zwar kann nichts ein direktes Treffen mit einem Überlebenden ersetzen, aber ihre Geschichten – und damit ihr Vermächtnis – sind auf verschiedene Weise für die Zukunft gesichert. Mehrere Einrichtungen haben beispielsweise die Geschichten der Überlebenden in Filmen festgehalten, die entweder bestellt werden können oder im Internet verfügbar sind. Viele Überlebende haben zudem Bücher über ihre Erlebnisse und Reflexionen geschrieben.

Zahlreiche Organisationen und Institutionen haben Zeitzeugenberichte als Audio- und Videodokumente im Internet zugänglich gemacht

www.yadvashem.org

Israels offizielle Gedenkstätte für den Holocaust

www.ushmm.org

Das Holocaust Memorial Museum der Vereinigten Staaten

www.library.yale.edu/testimonies/

Das Fortunoff Videoarchiv für Zeitzeugenberichte zum Holocaust an der Yale Universität

<http://college.usc.edu/vhi/>

USC Shoah Foundation Institute

www.vha.fu-berlin.de/

Das Visual History Archive an der Freien Universität Berlin (mit direktem Zugang zum Visual History Archive des USC Shoah Foundation Institute)

www.bl.uk/learning/histcitizen/voices/holocaust.html

Die Webseite „Voices of the Holocaust“ der British Library

Informationen über ein Individuum auseinanderzusetzen, um dann auf dieser Basis ihr Wissen über einen bestimmten Zeitabschnitt hinsichtlich der Organisation der Gesellschaft und der Folgen bestimmter Ideologien zu vertiefen. Das Individuum verhilft den Schülerinnen und Schülern damit zu einem Ausgangspunkt, der für sie besser greifbar ist und von dem aus sie tiefer in die Thematik eindringen können. Die Auseinandersetzung damit, wer die Opfer waren – ihre Namen, ihre Lebensgeschichten und ihre Schicksale – und dies damit zu vergleichen, wie sie von den Nationalsozialisten dargestellt wurden, ist ein guter Ansatz, um die Jugendlichen zum Nachdenken über die Bedeutung des Selbstbestimmungsrechtes des Individuums im Rahmen seiner Kultur anzuregen. Dieser Ansatz kann auch als ein Versuch gesehen werden, den Opfern – soweit als möglich – ihre Individualität zurückzugeben, die ihnen auf so brutale Weise geraubt wurde. Außerdem werden durch die Erkenntnis, dass Vorurteile und Hass den Blick auf die Realität verzerren, Wege zum besseren Verständnis der Welt aufgezeigt.

Eine potentielle Gefahr bei der Konzentration auf individuelle Schicksale besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler möglicherweise Schwierigkeiten haben, den Kontext und komplexere Zusammenhänge zu erfassen. Es ist daher wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen nutzen, um kontinuierlich die Leben der untersuchten Individuen in den größeren Zusammenhang zu stellen. Dies kann beispielsweise geschehen, indem die Ereignisse im Leben der untersuchten Individuen auf einer Zeitachse angeordnet werden, die auch historische Ereignisse berücksichtigt. Somit kann die Klasse darüber diskutieren, inwiefern das Leben der/des Einzelnen mit den größeren Ereignissen verflochten ist. Eine andere Möglichkeit besteht darin, Aspekte herauszugreifen, die mehreren Lebensgeschichten gemein sind, und diese mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler einer weiteren Herangehensweise entsprechend eine Person ihrer Wahl näher untersuchen, ist es essentiell, deren Lebensgeschichte nicht von unserem heutigen, rückblickenden Standpunkt aus zu beurteilen. Dies kann nur gelingen, wenn die Jugendlichen es schaffen, sich ausgehend vom historischen Kontext und der Perspektive der damaligen Zeit in die Dilemmata und die Handlungen der Personen hineinzusetzen.

Lernen durch die Beschäftigung mit den Tätern

Die Behandlung des Holocaust im Unterricht umfasst auch eine nähere Beschäftigung mit den Täterinnen und Tätern. Wenn wir uns heute mit dem Holocaust auseinandersetzen, so ist es für uns nur natürlich, diese nach den von ihnen begangenen Verbrechen zu beurteilen. Es ist zudem leicht, sich beim Versuch, die Brutalität der Taten zu begreifen, in diesen zu verfangen. Der Mord schafft jedoch eine Kluft zwischen uns und den Tätern: wir wollen uns nicht mit Menschen identifizieren, die solche Taten begehen.

Ein Unterrichtsansatz, der die Täterinnen und Täter als „unbesonnene Monster, fähig zu grotesken Taten“ beschreibt, greift aus historischer Sicht zu kurz und entmenschlicht paradoxerweise die TäterInnen. Auf diese Weise werden weder die Motive der Täter beleuchtet, noch wird untersucht, worauf sich ihre Sicht der Welt gründete, um solche Taten zu rechtfertigen.

Die Auseinandersetzung mit den Täterinnen und Tätern als komplexe, denkende Individuen gestattet uns einen Einblick, wie Werte sich ändern und wie eine rassistische und antisemitische Ideologie sich verbreiten und den Weg zum Genozid ebnen kann.

Die Untersuchung der Weltsicht, des historischen Kontextes und der Denkprozesse der TäterInnen ermöglicht es uns, den Weg zum Genozid zu rekonstruieren und ansatzweise zu begreifen, wie dies möglich war. Wir können die Antworten nicht bei den Opfern suchen. Sie wurden in Ereignisse hineingezogen, die von anderen geplant und ausgeführt wurden.

Bilder, die Fragen aufwerfen

Fotos, die in der ehemaligen „Sauna“ im staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau ausgestellt sind. Die Fotos hatten die Opfer mit sich genommen, als sie deportiert wurden. Nach der Befreiung wurden die Fotos auf dem KZ-Gelände gefunden.

(Foto: staatliches Museum Auschwitz-Birkenau)



Ein konkreter Weg, den Opfern ihre Individualität zurückzugeben, besteht darin, auf Fotos zurückzugreifen, die diese selbst vor dem Holocaust aufgenommen haben. Auf diesen Bildern sind sie so zu sehen, wie sie sich selbst zeigen wollten – gemeinsam mit ihnen nahe stehenden Menschen, an von ihnen gewählten Orten und in Kleidern, die sie selbst ausgesucht haben. Die Schülerinnen und Schüler werden ohne Probleme Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den auf den Fotos abgebildeten Personen und sich selbst erkennen. Vor allem aber werden sie erkennen, dass es sich bei den Opfern um eine besonders heterogene Gruppe handelt. Sie können sich beim Betrachten der Fotos überlegen, wer diese Menschen waren. Diese Wahrnehmungen können auf Vorwissen und den eignen Vorurteilen beruhen, vor allem werden diese Eindrücke aber die Frage aufwerfen, wie diese Bilder von Menschen aus einer anderen Zeit zu deuten und zu begreifen sind.

Das Staatliche Museum in Auschwitz-Birkenau verfügt über eine große Sammlung an privaten Fotos, die die Opfer bei ihrer Ankunft im Lager bei sich hatten. In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich dabei um die einzigen noch vorhandenen Bilder der Opfer. Vor einer Studienfahrt können die Schülerinnen und Schüler diese Photographien untersuchen, etwa indem jede und jeder ein Bild auswählt. Auf der Grundlage dessen, was sie über diese Zeitperiode gelernt haben, könnte ein Arbeitsauftrag lauten, sich anhand dieses Fotos eine Geschichte zu der abgebildeten Person auszudenken oder einen Brief an die Person zu schreiben. Natürlich werden sich die Schülerinnen und Schüler der Tatsache bewusst sein, dass es sich hierbei um eine fiktive Aufgabe handelt, dennoch kann dies dazu beitragen, die Vergangenheit lebendiger zu machen. Die Lehrkraft kann die Schülerinnen und Schüler dabei anleiten, als realistisches Hintergrundmaterial für ihre Geschichten Briefe, Tagebücher und andere authentische Materialien zu verwenden. Damit können die Jugendlichen ein tieferes Verständnis der Ereignisse und deren Ausmaßes erlangen.

Die erwähnten Fotos sind in der Publikation „Vor der Auslöschung – Fotografien gefunden in Auschwitz“ von Kersten Brandt, Hanno Loewy und Krystyna Oleksy abgedruckt. Das Buch kann beim Staatlichen Auschwitz-Birkenau Museum (www.auschwitz.org.pl) bestellt werden. Es gibt ferner eine von Helena Kubica erstellte CD mit dem Titel „Man darf sie nie vergessen“, die den nach Auschwitz deportierten Kindern gewidmet ist und ebenfalls zahlreiche Fotografien enthält.

Täter, Opfer und Zuschauer

Es ist wichtig, den Schülerinnen und Schülern Konzepte zur Analyse dieses Zeitabschnitts anzubieten und ihnen dabei zu helfen, Schlussfolgerungen zu ziehen. Einige der grundlegendsten Konzepte betreffen die Definition der HauptprotagonistInnen des Holocaust. In der Forschung und im Unterricht haben sich dabei die drei Kategorien TäterInnen, Opfer und ZuschauerInnen herausgebildet.

Von diesen Hauptprotagonisten als Basis auszugehen kann Schülerinnen und Schülern helfen, ein komplexeres Bild der historischen Ereignisse zu gewinnen. Zugleich kann ihnen so die Welt näher gebracht werden, in der Optionen gewählt und Entscheidungen getroffen wurden. Damit werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, auf dieser Basis die Handlungen der verschiedenen Personen zu beurteilen.

Diese Kategorien sind in der Theorie leicht zu definieren. Die Unterscheidung zwischen Tätern und Zuschauern erweist sich jedoch in der Praxis oft als schwierig. Besonders kompliziert ist es, mit Hilfe dieser Einteilung Handlungen von einem ethischen Standpunkt aus zu bewerten. Trotz dieser Problematik birgt dieser Ansatz die Möglichkeit, über menschliches Verhalten, individuelle Wahlmöglichkeiten und die Bedeutung von Standards zu diskutieren.

Eine absolute Grundvoraussetzung für diese herausfordernde Aufgabe besteht darin, dass die SchülerInnen in der Lage sind, die historischen Akteure als kontextgebundene VertreterInnen menschlichen Verhaltens zu sehen und nicht als extreme Ausnahmen. Während der 1930er und 1940er Jahre handelten die Menschen auf der Grundlage des damaligen Kontextes. Es war dieser Kontext – zu dem viele Menschen beitrugen – der zunehmend extremer wurde, nicht in erster Linie die Individuen selbst, obwohl es auch Personen gab, auf die dies zutraf.

Die Vergangenheit wird durch die Handlungen und Entscheidungen der Menschen im Verhältnis zu ihrer Umgebung bestimmt und verstanden. Die Opfer des Holocaust agierten innerhalb eines sehr beschränkten Handlungsfreiraums: die sie umgebende Gesellschaft bestimmte diesen beschränkenden Rahmen durch Gesetzgebung, Ungerechtigkeit, Übergriffe und Gleichgültigkeit. Die Situation der Opfer ruft bei den Schülerinnen und Schülern häufig Fragen wie „Warum sind sie nicht geflohen?“, „Warum haben sie keinen Widerstand geleistet?“ und „Wie konnten sie sich nur gegenseitig im Lager bestehen?“ hervor. Um eine Idealisierung der Opfer zu vermeiden (was ebenfalls eine Form der Entmenschlichung und der Distanzierung ist), können die Schülerinnen und Schüler selbst nachforschen und Antworten auf diese Fragen suchen.

Gleichermaßen wichtig ist es zudem, eine Dämonisierung der Täterinnen und Täter zu vermeiden. Die Handlungen der TäterInnen vermögen einen Einblick in die Entstehung und Entwicklung eines Genozides zu geben. Indem man diese Prozesse untersucht, stößt man auf die dem Genozid zugrunde liegenden Ideen und Gedanken, die in den meisten Fällen die Handlungen der TäterInnen im jeweiligen Kontext erklären. Die TäterInnen sind diejenigen, die die Menschenrechte missachteten und die Grausamkeiten ausführten. Mit der Darstellung der TäterInnen als unverständliche, böse Monster kommt die Analyse nicht über ein einfaches und unbefriedigendes Niveau hinaus und man vergibt eine Gelegenheit, etwas über die Tatmotive zu erfahren.

Die Gruppe der ZuschauerInnen ist zwar am schwierigsten zu definieren, aber die Schülerinnen Schüler empfinden es als am leichtesten, sich in diese hineinzusetzen. Dies lässt sich in erster Linie dadurch erklären, dass es einfacher ist, die Passivität der ZuschauerInnen als die Grausamkeit der TäterInnen zu verstehen. Die ZuschauerInnen eines Ereignisses spielen eine wichtige Rolle, da sie diejenigen sind, die den vorherrschenden Standard einer Gesellschaft bestätigen. In mancher Hinsicht sind die



ZuschauerInnen auch diejenigen, die die Gelegenheit hätten, für die Verteidigung der Menschenrechte einzutreten. Es ist jedoch einfach für uns und kann zudem als moralisierend empfunden werden, unsere heutigen Werte und den aktuellen Kontext auf die (Nicht-)Handlungen der ZuschauerInnen zu übertragen. Es muss den Schülerinnen und Schülern daher klar sein, dass der Handlungsspielraum im nationalsozialistischen Deutschland sich von dem in unserer gegenwärtigen Welt deutlich unterschied.

Familie Heydrich. Reinhard Heydrich war bis 1942 Chef der Gestapo und damit unmittelbar verantwortlich für den Massenmord an Millionen. Das Foto stammt aus einem privaten Familienalbum.

(Foto: Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte)

Ein Ansatz zum Verständnis der Vielschichtigkeit

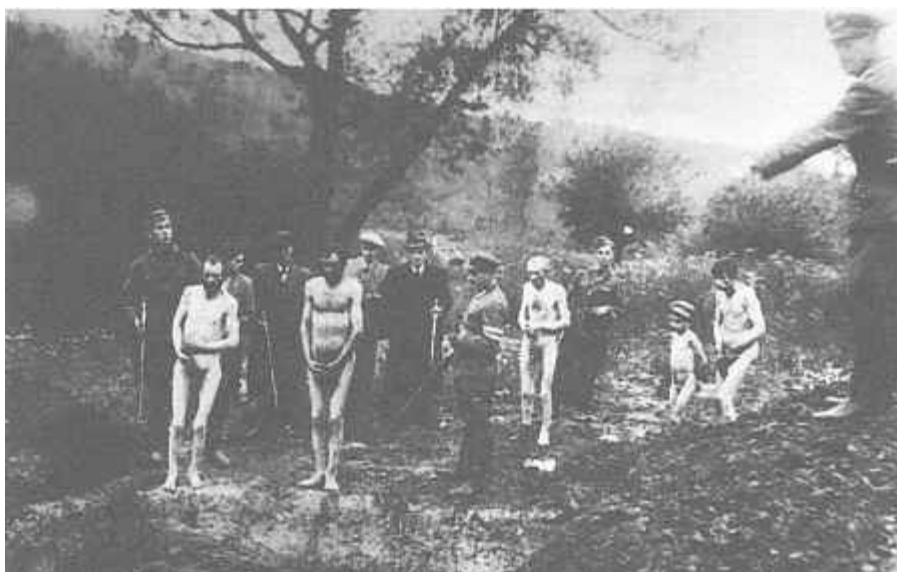
Die Grundlage für die Beschäftigung mit den Umständen, Handlungsspielräumen und Motiven der verschiedenen Akteure beruht also auf drei Faktoren: Vermeidung einer Dämonisierung der TäterInnen, keine Idealisierung der Opfer sowie keine vorschnelle Beurteilung der ZuschauerInnen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern die Komplexität der Welt, der Wahlmöglichkeiten und der Entscheidungsprozesse vor Augen geführt und ihnen aufgezeigt werden, wie Handlungen von Personen unter Berücksichtigung des historischen Kontextes zu bewerten sind. Nur so wird es möglich, zu aussagekräftigen Schlussfolgerungen zu gelangen, die auch für den heutigen Tag Relevanz haben.

Nur sehr wenige Menschen halfen den Opfern während des Holocaust, aber einige zeigten enormen Mut und setzten sich für diese ein. Zwar handelt es sich hierbei insofern um keine relevante Kategorie, da diese Personengruppe den Lauf der Geschichte nicht zu ändern vermochte, ihr kommt jedoch große Vorbildfunktion zu. Die wenigen Helferinnen und Helfer setzten sich für das wichtigste aller Menschenrechte ein, das Recht auf Leben. Daher sollte ihnen bei der Thematisierung des Holocaust und der Menschenrechte im Unterricht ein hoher Stellenwert eingeräumt werden, wenn im Unterricht die Themen Holocaust und Menschenrechte in einen Zusammenhang gebracht werden sollen. Yad Vashem führt die offizielle Liste derjenigen Personen, die vom Staat Israel den Ehrentitel „Gerechter unter den Völkern“ verliehen bekamen. Sie kann auf der *Yad Vashem*-Website eingesehen werden, in einigen Fällen sind auch noch zusätzliche Dokumente abrufbar, die in Zusammenhang mit den Geehrten stehen.

Beschäftigung mit Tätern und Opfern

Zivilisten und Soldaten beteiligen sich an einer Massenerschießung, vermutlich von Juden, in Sniatyn, Ukraine. Die Begleitumstände der Aufnahme sind vielfach ungeklärt: Wir wissen etwa nicht, wer die Menschen waren oder warum die Zivilisten sich beteiligten.

(unbekannter Fotograf)



Bei der Behandlung des Holocaust im Unterricht wird zumeist – und mit gutem Grund – der Schwerpunkt auf das Schicksal der Opfer gelegt. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass es nicht die Opfer waren, die diesen Teil der Geschichte bestimmten, denn sie hatten meist keine Wahl. Um die Geschehnisse zu begreifen, müssen die Schülerinnen und Schüler daher bei den TäterInnen und ZuschauerInnen, deren Ansichten und Einstellungen sowie dem Kontext, in dem sie sich bewegten, ansetzen. Diese beiden Personengruppen allein können die Frage nach dem „Warum“ beantworten.

Als Aufgabe kann dieses Foto den Schülern gezeigt werden, welches während einer Massenerschießung in der heutigen Ukraine aufgenommen wurde. Auf dem Foto sind Soldaten, Zivilisten und Offiziere zu erkennen, die jüdische Männer exekutieren, sowie ein kleiner Junge, der auf der rechten Seite in den Bildausschnitt läuft. Die Unschuld des Jungen und seine Unfähigkeit, sein eigenes traumatisches Ende zu begreifen, lenkt unsere Aufmerksamkeit auf ihn. Die Tatsache, dass er bis auf eine Mütze unbedeckt ist – wie die bei ihm stehenden erwachsenen Männer auch – verstärkt noch unser Entsetzen, unsere Verwirrung und das Gefühl von Erniedrigung. Viele kennen dieses oder ähnliche Bilder und ahnen, dass ein Zusammenhang zum Holocaust besteht. Eine Unterscheidung zwischen Tätern und Opfern ist möglich. Verwendet man ein solches Foto, läuft man große Gefahr, dass falsche Schlussfolgerungen gezogen werden, da die Schülerinnen und Schüler schon mit derartigen Materialien Kontakt hatten. Dies kann vermieden werden, indem die Jugendlichen mithilfe der folgenden Aufgabe dazu ermuntert werden, ihre Perspektive und damit ihr Verständnis zu erweitern und zu vertiefen.

Den Schülerinnen und Schülern kann nun folgende Frage vorgelegt werden: Stell Dir vor, Du könntest zu den Personen auf dem Bild sprechen. Du hättest die Möglichkeit, jeder Person eine, maximal zwei Fragen zu stellen. Was würdest Du sie fragen?

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Personen auf dem Foto identifizieren und überlegen, welche Fragen interessant und sinnvoll sein könnten. Dieser Gedankengang wird ihnen die Unterschiede zwischen den Opfern und den Mördern vor

Augen führen, die zunächst banal erscheinen, tatsächlich jedoch von entscheidender Bedeutung sind. Die Fragen, die wir an die Täter richten, unterscheiden sich völlig von denen, die wir an die Opfer richten. In der Regel wollen die Schülerinnen und Schüler zuerst den bewaffneten Mann in Zivilkleidung und einem schwarzen Mantel befragen. Sie wollen von ihm wissen, was er dort tat und warum er es tat. Durch ihre Fragen an ihn wird den SchülerInnen klar, dass es die Täter sind, die hier die Situation bestimmen. Sie sind diejenigen, die die Frage beantworten können, warum die auf dem Foto festgehaltene Tat geschieht. Nachdem alle Fragen gesammelt wurden, können die Schülerinnen und Schüler diese nun nach bestimmten Kategorien ordnen, wie etwa Mitgefühl, Neugier, Wunsch zu verstehen, Vorurteil und Verurteilung.

Während dieses Arbeitsauftrages muss den Schülerinnen und Schülern klar gemacht werden, dass nicht alle Fragen historisch vollständig beantwortet werden können, da es kein zusätzliches Quellenmaterial gibt, das uns nähere Informationen zu diesem speziellen Bild geben könnte.

SS-Arzt Heinz Thilo entscheidet bei der Ankunft in Auschwitz-Birkenau, welche Menschen vergast werden und welche sich zu Tode arbeiten sollen.

(Foto aufgenommen von der SS)



Heinz Thilo am „Arsch der Welt“

Heinz Thilo war einer der SS-Ärzte in Auschwitz-Birkenau. Er meldete sich freiwillig zu den Selektionen der neu ankommenden Häftlinge, bei denen entschieden wurde, ob sie sofort ermordet oder durch Arbeit vernichtet werden sollten. Heinz Thilo nannte Birkenau „Anus Mundi“ – den „Arsch der Welt“. Er war davon überzeugt, dass es sich bei den Menschen, die er selektierte, um „Unrat“ handelte, von dem die europäische Gesellschaft „gesäubert“ werden müsse.

Auf einem bekannten Foto betrachtet Thilo einen älteren jüdischen Mann und schickt ihn mit einer einzigen Handbewegung in den Tod. Mit Hilfe des Fotos und unter Bezugnahme auf Thilos Rolle in Birkenau können die Schülerinnen und Schüler als Arbeitsauftrag darüber nachdenken, wie Thilo den alten Mann wahrnimmt. Mit den oben gegebenen Informationen werden die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein zu verstehen, dass Thilo diesen Mann als Exkrement betrachtet. Aber können sie verstehen, was es bedeutet jemanden auf diese Weise wahrzunehmen? Möglicherweise gelingt es ihnen, wenn sie überlegen, wie sie selbst oder andere Personen die Menschen um sie herum sehen. Weshalb empfinden sie – oder

andere Personen – eine starke Antipathie, wenn jemand anders ist oder sich auf eine bestimmte Art verhält? Warum empfinden sie diese starken Gefühle? Beruhen diese Gefühle auf Verallgemeinerungen und Vereinheitlichungen, die möglicherweise den ersten Schritt zur Verweigerung des Rechts auf Gleichheit darstellen?

Indem sie diese Gefühle bei sich und anderen untersuchen, können die Schülerinnen und Schüler Ähnlichkeiten zwischen sich selbst und Thilo entdecken. Die TäterInnen sind keine unverständlichen Monster, die sich grundsätzlich von uns unterscheiden. So war es nicht nur und nicht in erster Linie das Menschenbild der TäterInnen, das sie von uns unterscheidet, sondern vor allem der Kontext.

ZuschauerInnen – die schweigende Mehrheit

Hinter dem Begriff „ZuschauerInnen“ verbirgt sich ein breit gefasstes Konzept, das alle anderen Personen außer den Opfern, den TäterInnen und deren HelferInnen umfasst. ZuschauerInnen haben dabei die Freiheit – wenn auch in unterschiedlichem Maße –, sich durch ihr Handeln an der Grenze zu anderen Kategorien zu bewegen. So kann ein Individuum – je nach Handlung und Kontext – ein Zuschauer oder auch ein Retter sein.

Meist kennen wir die Gedanken der überwiegend schweigenden Mehrheit nicht (falls sie nicht durch die Geschichtswissenschaft erforscht wurden), und wir können auch nicht einfach annehmen, dass sie dieselben ethischen und moralischen Entscheidungen getroffen hätten, die wir heute treffen würden. Wir wissen jedoch, dass die Größe dieser Gruppe potentiell ausgereicht hätte, den Lauf der Geschichte zu verändern, wenn die ZuschauerInnen in einer bestimmten Weise gehandelt hätten. Die ZuschauerInnen definieren damit den Standard für die Gesellschaft, in der sie leben. Durch ihr Schweigen und ihre Entscheidung nicht zu handeln und einzugreifen geben sie ihr stillschweigendes Einverständnis zu den Taten Einzelner.

Arbeitsauftrag für die SchülerInnen

Die Schülerinnen und Schüler sollen untersuchen, wie verschiedene Individuen zu unterschiedlichen Zeiten handelten, und anschließend die Konsequenzen für die Individuen selbst und die Gesellschaft bewerten. Untenstehend sind die Beschreibungen von drei Personen aufgeführt, die auf verschiedene Arten gehandelt haben. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese hinsichtlich folgender Gesichtspunkte lesen und analysieren:

- Was bringt die Personen in den jeweiligen Situationen dazu zu handeln?
- Welches Risiko gehen sie dabei ein?
- Wer gewinnt und wer verliert etwas durch ihr Handeln?
- Handelt es sich bei den beschriebenen Personen um Zuschauer?

Beispiel 1

Im März 1938 annektierte Deutschland Österreich und führte umgehend dieselbe, bereits in Deutschland gültig antisemitische Gesetzgebung ein. Viele Österreicherinnen und Österreicher begrüßten die nationalsozialistische Machtübernahme enthusiastisch, und einige waren bereit, sowohl an spontanen als auch an organisierten antisemitischen Aktionen teilzunehmen. Diese bestanden häufig in der öffentlichen Erniedrigung von Jüdinnen und Juden, die man beispielsweise dazu zwang, mit einer Zahnbürste die Bürgersteige zu reinigen. Diese Szenen zogen ZuschauerInnen und Neugierige an. Die 17-jährige Gitta Sereny gehört zu denjenigen, die eine dieser Straßenszenen im März 1938 beobachtete und diese später folgendermaßen beschrieb:

„Am Graben, einer von Wiens prächtigsten Straßen, sahen wir eine Gruppe von Männern in braunen Uniformen und Hakenkreuzarmbinden, die von einer großen Gruppe Wiener Bürger umringt war und von denen viele laut lachten. Als wir näher kamen, sah ich, dass im Zentrum rund ein Dutzend Männer und Frauen mittleren Alters auf dem Gehweg knieten und diesen mit Zahnbürsten schrubbten. Ich erkannte einen unter ihnen wieder. Es war Dr. Berggrün, unser Kinderarzt, der mir das Leben gerettet hatte, als ich im Alter von vier Jahren an Diphtherieerkrankt war. Ich

werde nie diese Nacht vergessen: Immer wieder wickelte er mich in kühle, weiche Laken, und als der Morgen graute, hörte ich ihn sagen: ‚Sie wird leben‘.

Dr. Berggrün sah, wie ich zu einem der uniformierten Männer ging, doch er schüttelte den Kopf, und sein Mund formte ein stilles ‚Nein‘ als er fortfuhr, mit der Zahnbürste die Straße zu schrubben. Ich fragte einen der Männer in Uniform, was sie hier täten und ob sie verrückt seien.”

Beispiel 2

Die ersten Konzentrationslager wurden unmittelbar nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten eingerichtet. Ihr Zweck und ihre Funktionsweise entwickelten sich allmählich, wobei das Niveau der Grausamkeit zunahm. Selbst wenn die Details darüber, was im Einzelnen in den Lagern geschah, nicht bekannt waren, so wussten doch viele Menschen in Deutschland – aber auch in Europa insgesamt –, was in den Lagern geschah. Nur wenige äußerten jedoch ihre Bedenken und ihre Ablehnung.

Eleonora Gusenbauer lebte in der Nähe des Konzentrationslagers Mauthausen in Österreich. Es war unmöglich für sie, die Morde zu übersehen, die in dem Lager geschahen, und so entschied sie sich, ihrem Widerspruch in folgendem Brief an die örtliche Polizeidienststelle Ausdruck zu verleihen.

„Im Konzentrationslager von Mauthausen am Wiener Graben Steinbruch sind wiederholt Häftlinge erschossen worden. Diejenigen, die nicht sofort tot waren, lagen oft noch für Stunden, manchmal einen halben Tag, unter den Toten. Mein Haus liegt auf einem Hügel nahe dem Wiener Graben Steinbruch, so dass ich häufig unfreiwillig Zeuge solcher Gräueltaten geworden bin.

Mein Gesundheitszustand ist schlecht, und derartigen Dingen ausgesetzt zu werden, belastet meine Nerven so stark, dass ich dies nicht mehr lange zu verkraften vermag.

Daher ersuche ich darum, dass solch unmenschliches Verhalten ein Ende findet oder zumindest außer Sichtweite stattfindet.”

Eine Menge wartet auf den öffentlichen Verkauf des Mobiliars des Kaufmanns M. Weil, Grabenstrasse 15, Lörrach.

(Privatbesitz)

Beispiel 3

1940 markierte den Anfang der Deportation deutscher Juden in Ghettos im besetzten Polen. Die Deportationen fanden während des gesamten Krieges statt, und von Dezember 1941 an wurden die Juden nicht mehr nur in Ghettos und Konzentrationslagern, sondern auch in Vernichtungslagern geschickt. Die Deportierten durften nur sehr wenig Gepäck mitführen, und sie mussten ihre Häuser und Wohnungen sowie viele ihrer Habseligkeiten zurücklassen. Dieses zurückgelassene Eigentum wurde trotz Verbotes häufig spontan geplündert. Die deutsche Finanzverwaltung war für die Beschlagnahme und Versteigerung der Habseligkeiten der Deportierten zuständig. Das Bild zeigt Bewohner von Lörrach (Deutschland), als sie versuchen, in ein Gebäude zu gelangen, in dem das Hab und Gut ihrer deportierten jüdischen Nachbarn verkauft werden soll.



Aktive Teilnahme fördert den Lerneffekt

Viele Schülerinnen und Schüler empfinden beim Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums ein Ungleichgewicht zwischen der tiefgehenden Verbindung, die sie zu dem Thema entwickeln, und dem Freiraum, den man ihnen gibt, um selbst aktiv zu werden. Die Schülerinnen und Schüler möchten aktiver als sonst üblich sein und stärker eingebunden werden. Dies ging klar aus den Diskussionen mit SchülerInnen hervor, die im Vorfeld der Erstellung dieses Handbuchs stattfanden.

Üblicherweise gehört zum Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums ein geführter Rundgang. Während dieses Rundgangs gibt eine Pädagogin oder ein Pädagoge der Institution einen Überblick über den historischen Kontext, Lebensgeschichten und Zahlen, die in Verbindung mit dem Ort stehen, sowie zu einigen zentralen Ereignissen während der nationalsozialistischen Herrschaft.

Wenn die Führung sich dabei nicht an den Wünschen der Gruppe und an der bereits im Unterricht geleisteten Arbeit orientiert, besteht die Gefahr der Redundanz. Dies wird von den SchülerInnen, die lernwillig sind und Erkenntnisgewinne suchen, negativ aufgefasst. Solche Probleme können vermieden werden, indem im Vorfeld des Besuches mit der jeweiligen Einrichtung besprochen wird, wie das Besuchsprogramm am besten zugeschnitten sein muss, um den Bedürfnissen der Gruppe am ehesten gerecht zu werden.

Wenn die Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Themenbereich eigenständig untersuchen, übernehmen sie stückweise Verantwortung für den Lernprozess und nehmen aktiv Teil, da sie dazu ermuntert werden, ihr vorhandenes Wissen anzuwenden. Dies kann im Rahmen des geführten Rundganges, aber auch danach erfolgen. Ein solcher Ansatz wird von der Mehrzahl der SchülerInnen mit großem Interesse angenommen: Selbst zu Schlussfolgerungen zu kommen, zu „eigenen“ und nicht „übernommenen“ Erkenntnissen zu gelangen, begünstigt den Lernprozess.

Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Lehrkraft oder eine andere Pädagogin oder ein anderer Pädagoge zur Unterstützung und als Informationsquelle zur Verfügung steht. Sie oder er soll die SchülerInnen während des aktiven Lernprozesses leiten. Er oder sie muss den Rahmen festlegen, Quellen und Vorschläge für mögliche Aktivitäten vorbereiten, die dann die Grundlage für die Untersuchungen der Schüler bilden. Um den Lernprozess zu erleichtern ist es ferner notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler bereits über grundlegende Kenntnisse zu den Ereignissen des Holocaust verfügen.

Viele Museen und Gedenkstätten haben ihr Programm entsprechend gestaltet. Die Lehrkraft kann jedoch auch ein eigenes Programm entwickeln, in dem der Besuch der Einrichtung nur einen Teil eines umfangreicheren Ansatzes darstellt.

Die Sprache der Täter

Beim Besuch einer Gedenkstätte oder eines Museums muss man sich darüber im Klaren sein, dass die ausgestellten Gegenstände in vielerlei Hinsicht die Perspektive der TäterInnen darstellen. Dies gilt besonders für Bildmaterial wie etwa historische Fotos. Von den TäterInnen aufgenommene Bilder dienen häufig Propagandazwecken und zeigen ihren Standpunkt. Es ist eine eigene Aufgabe, den SchülerInnen beizubringen, wie solches Material aus verschiedenen Blickwinkeln zu interpretieren ist und wie man den Unterschied zwischen der eigenen Perspektive, der der TäterInnen und natürlich der der Opfer erkennt. Gleichzeitig sollten die Schülerinnen und Schüler für die euphemistische Sprache der TäterInnen sensibilisiert werden, in der diese ihre Verbrechen beschreiben, sowie für die herabwürdigende Wortwahl, in der sie ihre Opfer charakterisieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, die Taten, die sich hinter den Worten verbergen, zu erkennen. So sollten sie die Euphemismen in Ausdrücken wie „Sonderbehandlung“ und „Umsiedlung“ verstehen: beide waren Chiffren für Massenmord.

Schülerinnen gestalten auf dem Friedhof Okopowa-Straße eine Erinnerung an die jüdische Gemeinde in Warschau vor dem Krieg.

(Foto: Alexander Kaplar)



Das multikulturelle Klassenzimmer

Pädagogik der Anerkennung

Das Haus der Wannseekonferenz hat verschiedene Methoden entwickelt, um SchülerInnen mit Migrationshintergrund anzusprechen. Der Ansatz beruht darauf, in einem ersten Schritt den individuellen Geschichten und Erfahrungen der SchülerInnen Raum zu geben, ehe in einem zweiten Schritt die grundlegenden Gemeinsamkeiten von Repression und Menschenrechtsverletzungen aufgezeigt werden. Indem man den SchülerInnen zuerst zuhört, sind sie danach für die Geschichte des Hauses aufnahmebereiter.

„Meiner Meinung nach verhält es sich bei den Sorgen der Lehrer mit dem Umgang von Schülern aus dem Mittleren Osten oft wie mit einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Die Erfahrungen mit dem Konzept, das ich Pädagogik der Anerkennung nennen möchte, sind erfolgreich. Wir gestehen diesen SchülerInnen ihren besonderen Familienhintergrund zu, und wir behandeln sie wie deutsche Bürger – die sie ja auch sind.“

Dies berichtet Elke Grylewski. Das Haus der Wannseekonferenz hat für diese Gruppe spezielle Materialien und Programme entwickelt:

„Wir haben einen so genannten Multikulturellen Koffer entwickelt, der Dokumente zur gemeinsamen Geschichte enthält. Wir haben dabei auf Dokumente aus der Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945) aus allen Teilen der Welt zurückgegriffen. Wir haben ferner nach Rassentheorien gegenüber verschiedenen Gruppen, Sterilisierungsmaßnahmen und so weiter gesucht, um zu zeigen, dass dieses Thema auch den außereuropäischen Teil der Welt und die dort lebenden Menschen betrifft.“

In vielen europäischen Klassenzimmern treffen Schüler mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen aus verschiedenen Regionen und Kulturen zusammen: alle haben ihre eigene Familiengeschichte, einen anderen Standpunkt zur Geschichte und eigene Ansichten zu aktuellen Menschenrechtsfragen. Die Erfahrungen von SchülerInnen, die aus ihrer Herkunftsregion schwerwiegende Menschenrechtsverletzungen kennen, können dabei im Unterricht ein wertvoller Ausgangspunkt für Diskussionen sein. Bei den im Vorfeld dieses Handbuchs geführten Gesprächen unterstrichen SchülerInnen und LehrerInnen, dass diese Schülerinnen und Schüler der Gruppe wichtige Einblicke in Menschenrechtsfragen vermitteln können. Ein Lehrer in Italien bemerkte beispielsweise: „Die Anwesenheit von Schülern aus verschiedenen Herkunftsländern ist eine wichtige Chance für den Unterricht und für den Lernprozess. Als tatsächliche Zeugen von Menschenrechtsverletzungen können sie ihren italienischen Mitschülern ihre Sicht der Dinge besonders nahebringen.“

Die Erzählungen dieser SchülerInnen geben damit einerseits die Möglichkeit, die Themen realitätsnaher zu gestalten, gleichzeitig bieten sie die Chance, das Verständnis der SchülerInnen untereinander bzw. füreinander zu steigern. Die Einbindung dieser Erzählungen in den Unterricht erfordert jedoch große Sensibilität von Seiten der Lehrkraft, und die Schülerinnen und Schüler sollten auch nur dann über ihre Erlebnisse berichten, wenn sie dies wirklich möchten.

Die Unsicherheit der Lehrkraft

Die Mehrheit der im Vorfeld des Handbuchs durchgeführten Befragungen zeigte, dass die Beschäftigung mit dem Holocaust in einer multikulturell geprägten Klasse nur selten zu Problemen führt. Dennoch fühlen sich viele LehrerInnen solcher Klassen beim Umgang mit dem Thema unsicher und fürchteten, dass sich SchülerInnen mit ausgeprägten Meinungen zu den arabisch-israelischen Beziehungen nur widerwillig mit dem Holocaust beschäftigen oder dies gar völlig ablehnen würden.

Diesem Problem kann beispielsweise begegnet werden, indem im Unterricht die allgemeineren Aspekte des Holocaust hervorgehoben werden, so etwa das rassistische und ausgrenzende Gedankengut, das die Grundlage der NS-Ideologie bildete. Einige dieser für die nationalsozialistische Weltanschauung zentralen Ideen finden sich auch bei anderen Regimen wieder und sind häufig der Grund dafür, warum Menschen aus ihren Heimatländern fliehen müssen. Die SchülerInnen können dies dann mit den Erfahrungen vergleichen, die sie selbst mit solchen Ideen und Werten gemacht haben. Bei diesem Ansatz ist jedoch Vorsicht geboten, damit die Vergangenheit nicht verzerrt wird.



Ein Cartoon, veröffentlicht in „The Sunday“ am 03 Juli 1938, mit dem Titel „Wird die Konferenz von Evian ihn in Freiheit bringen?“ Einige Vertreter von Staaten der freien Welt erkannten die Notwendigkeit von Juden aus Deutschland zu fliehen; die meisten unter ihnen weigerten sich jedoch, dieser Notwendigkeit gemäß zu handeln, indem sie Schutz auf ihrem eigenen Gebiet anboten.

(Photo USHMM)

Auch SchülerInnen aus dem außereuropäischen Raum können motiviert werden, wenn sich Verbindungen zwischen ihren Herkunftsregionen und den historischen Ereignissen herstellen lassen. Der Holocaust war ein globales Ereignis und hinterließ weltweit Spuren: So flohen Juden in alle Teile der Welt, um der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu entgehen. Ferner planten die Nationalsozialisten, die europäischen Juden nach Madagaskar umzusiedeln; und nach dem Holocaust nahmen viele Länder Überlebende auf und integrierten sie in ihre Gesellschaften. Durch die Einflechtung solcher Informationen erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in das globale Ausmaß des Holocaust und können Verbindungen zu ihren eigenen Herkunftsländern und –regionen erkennen.

Die Konferenz von Evian

Auf Initiative des US-amerikanischen Präsidenten Franklin D. Roosevelt fand im Juli 1938 eine Konferenz statt, die sich mit der wachsenden Zahl der vor den Nationalsozialisten flüchtenden Juden befasste. Hierzu kamen 32 Staaten und 24 Organisationen in der französischen Stadt Evian-les-Bains zusammen.

Die Delegierten der teilnehmenden Staaten brachten zwar ihre Mitgefühl mit den Flüchtlingen zum Ausdruck, verpflichteten sich jedoch nicht zur Aufnahme von mehr Flüchtlingen. Die Tatsache, dass die Konferenz die Behandlung der Juden durch Deutschland nicht verurteilte spielte, wurde von der nationalsozialistischen Propaganda weidlich ausgenutzt.

Auch wenn 1938 der Holocaust kaum vorhersehbar war, so war die Unterdrückung der Juden und anderer Gruppen durch die Nationalsozialisten für die Teilnehmerstaaten in Evian offensichtlich.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung der Geschichte

Das Staatliche Museum in Majdanek organisiert Austauschprogramme zwischen polnischen, deutschen, ukrainischen und weißrussischen Jugendlichen. Ziel des Austausches ist es, Vorurteile abzubauen, die ihren Ursprung oft in historischen Erfahrungen Erzählmustern haben. Indem sich die Jugendlichen kennenlernen und ihre verschiedenen Sichtweisen der Geschichte untersuchen, werden sie sich ihrer eigenen Perspektive bewusst und entdecken, dass es mehr als nur eine mögliche Interpretation der Vergangenheit gibt. Dies kann neue Deutungsmöglichkeiten eröffnen und ein weitergehendes Verständnis für die Perspektive der Anderen ermöglichen.

Die Schülerinnen und Schüler verbringen gemeinsam eine Woche, in der sie auf Englisch miteinander kommunizieren. Zu Beginn werden gemischte Gruppen gebildet, die sich zunächst mit Fragestellungen zum Thema Vorurteile beschäftigen. Dieser Teil des Programms findet an einer Schule statt. Um sich besser kennenzulernen sind auch gemeinsamer Sport und andere Aktivitäten Teil des Tagesablaufs. Den zweiten Teil der Woche verbringen die Schülerinnen und Schüler im Staatlichen Museum in Majdanek, wo sie ihre gemeinsame, oft von Gewalt geprägte Geschichte untersuchen. Vorgesehen sind dabei Führungen, aber auch eigenes Arbeiten im Museumsarchiv und Treffen mit Überlebenden. Es hat sich dabei gezeigt, dass im Rahmen dieser Programmmedie SchülerInnen selbst Fragen zu den Menschenrechten aufwerfen.

Offen für Anregungen

Die Bildungsarbeit zum Holocaust und zu den Menschenrechten zielt zwar wesentlich darauf ab, junge Menschen dazu anzuregen, sich über Vergangenheit und Gegenwart Gedanken zu machen. Dennoch will dieses Handbuch zugleich auch Bedenkenswertes für die Planung eines Besuchs von Holocaust-Gedenkstätten oder –Museen nennen und die Lehrkräfte dazu anregen, ihre Unterrichtskonzepte einer eingehenden Prüfung zu unterziehen. Die FRA betrachtet dieses Handbuch als ein Hilfsmittel, das zum einen LehrerInnen Ansätze zur Reflexion und zum Dialog untereinander vermittelt und zum anderen der FRA Gelegenheit bietet, mit LehrerInnen ins Gespräch zu kommen.

Das Handbuch will die Diskussion über die Holocaust- und Menschenrechtsbildung voranbringen. Zudem möchte es LehrerInnen dabei unterstützen, Jugendliche zu aktivieren und ihnen die nötige Handlungskompetenz zu vermitteln, damit sie ihr Geschichtswissen erweitern und dieses Wissen zur Gegenwart in Bezug setzen können.

Bitte lassen Sie uns wissen, ob dieses Handbuch für Ihre Arbeit hilfreich war. Teilen Sie uns mit, ob und wie es Ihnen dabei geholfen hat, Besuche von historischen Stätten und Museen optimal für Ihren Unterricht über den Holocaust und die Menschenrechte zu nutzen. Wir freuen uns über Ihr Feedback an: information@fra.europa.eu.

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte

Reise in die Vergangenheit – Lehren für die Zukunft: Ein Handbuch für Lehrer

2010 - 52 S. - 21 x 27 cm

ISBN: 978-92-9192-680-0

doi: 10.2811/19229

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union sind verfügbar über Internet, Server Europa (<http://europa.eu>).

© Agentur der Europäischen Union für Grundrechte, 2010

Nachdruck - ausgenommen zu kommerziellen Zwecken - mit Quellenangabe gestattet.

Dieses Handbuch der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) ist eng mit der Forschung über die Rolle historischer Stätten und Museen bei der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU verbunden. Die FRA Berichte zu diesem Thema *Discover the past for the future* stellen die wichtigsten Forschungsergebnisse dar und sind online verfügbar unter fra.europa.eu.

**Europe Direct soll Ihnen helfen, Antworten auf Ihre Fragen
zur Europäischen Union zu finden**

Gebührenfreie Telefonnummer *

00 800 6 7 8 9 10 11

(*) Einige Mobilfunkanbieter gewähren keinen Zugang zu 00 800-Nummern oder berechnen eine Gebühr.

Welche Rolle spielen historische Stätten des Holocaust für die Gesellschaft der Gegenwart? Was können sie Jugendlichen vermitteln? Worauf sollten Schulen und LehrerInnen bei der Planung des Besuchs einer solchen Stätte achten? Und wie können LehrerInnen derartige Besuche optimal für Ihren Unterricht über den Holocaust und die Menschenrechte nutzen?

Neben zahlreichen Beispielen bietet dieses Handbuch Hinweise und Informationen zum historischen Hintergrund. Es hilft LehrerInnen und SchülerInnen dabei, bereichernde persönliche Erfahrungen zu machen, wenn sie Holocaust-Gedenkstätten oder -Ausstellungen besuchen.

Agentur der Europäischen Union für Grundrechte
Schwarzenbergplatz 11
1040 - Wien
Austria
Tel.: +43 (0)1 580 30 - 0
Fax: +43 (0)1 580 30 - 691
E-Mail: information@fra.europa.eu
fra.europa.eu

