



HOLOCAUST/SHOAH

IM UNTERRICHT

**Bewährte Zugänge – neue Wege
in Hamburg und Schleswig-Holstein**

Impressum

Holocaust/Shoah im Unterricht: Bewährte Zugänge – neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein

Herausgeber

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

Dr. Gesa Ramm, Direktorin

Schreberweg 5

24119 Kronshagen

➔ <http://iqsh.schleswig-holstein.de>

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor

Felix-Dahn-Straße 3

20357 Hamburg

➔ <http://li.hamburg.de>



In Kooperation mit den Landesverbänden Hamburg und Schleswig-Holstein des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)



Wir danken der Internationalen Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem für die Unterstützung.

Bei den in den Materialien direkt angesprochenen Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer) werden der weibliche und der männliche Plural genannt. Um für die Schülerinnen und Schüler eine leichte Lesbarkeit der Texte zu gewährleisten, wird bei historischen Personengruppen in einigen Fällen lediglich der männliche Plural genannt.

Danksagung

Ein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren für ihre Textbeiträge und Bilder. Ein besonderes Dankeschön geht an Frau Dr. Iris Groschek von der Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen, das Deutsche Zollmuseum, die Stiftung Historische Museen Hamburgs, die HafenCity Hamburg GmbH, die Gedenkstätten in Schleswig-Holstein und Hamburg sowie Elmar Ries für das im Rahmen dieser Publikation zur Verfügung gestellte Bildmaterial aus und zu den Gedenkstätten.

Redaktion

Johanna Jöhnck, Dr. Sascha Kirchner, Dr. Helge Schröder, Benjamin Stello

Lektorat

Christoph Hellwig, www.helle-idee.de

Gestaltung

Clemens Kügler, www.kuegler.design

Druck

a&c Druck und Verlag GmbH, Hamburg

Titelfoto

Das Bild zeigt einen Ausschnitt der Installation „Shrine – the Memorial Site for an Unknown Victim“, die seit 1999 in einer Baracke der Gedenkstätte Majdanek im polnischen Lublin zu sehen ist. Die beleuchteten Kugeln aus Stacheldraht stammen von Tadeusz Mysłowski. © Elmar Ries

Copyright © IQSH und LI, November 2020

ISBN 978-3-9822696-0-3

Inhalt

Einführung

Die Inhalte im Überblick	_____ 4
Vorwort von Prof. Dr. Josef Keuffer	_____ 6
Vorwort von Dr. Gesa Ramm	_____ 7
Holocaust/Shoah im Unterricht	_____ 8

Bereiche

01 – Holocaust, Shoah oder Völkermord?	_____ 14
02 – „Was geht mich die Geschichte an?“	_____ 18
03 – Der biografische Ansatz im Geschichtsunterricht	_____ 28
04 – Auf Spurensuche im Internet	_____ 38
05 – Geschichtomat. Entdecke deine jüdische Nachbarschaft	_____ 44
06 – Hilfe für verfolgte Jüdinnen und Juden in Schleswig-Holstein	_____ 48
07 – „Was hat das alles mit mir zu tun?“	_____ 56
08 – Neue Ansätze in einer kleineren Gedenkstätte	_____ 64
09 – Ein gelebter Lernort für Verständnis, Verständigung und Toleranz	_____ 68
10 – Beeindruckende Reisen an die Orte des Verbrechens	_____ 72
11 – Die Kooperation mit Yad Vashem selbst erleben	_____ 80

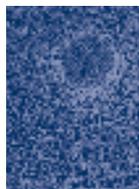
Material

Orte der Erinnerung	_____ 82
---------------------	----------

Die Inhalte im Überblick

01

Holocaust, Shoah oder Völkermord?



Jörg Echternkamp, Historiker am Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr in Potsdam, fasst in seinem Aufsatz, der zuerst in der Ausgabe 4/2019 der Zeitschrift „Militärgeschichte. Zeitschrift

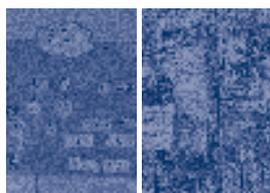
für historische Bildung“ des Zentrums veröffentlicht wurde, die Begriffsgeschichte von „Holocaust“, „Shoah“ und „Völkermord“ zusammen. Dabei bezieht er sich sowohl auf die Genese der drei Begriffe als auch auf unterschiedliche Deutungshorizonte – bis hin zu aktuellen politischen Fragen. Der Aufsatz bietet für Lehrerinnen und Lehrer eine grundlegende Orientierung und ist aufgrund seiner Länge und seiner Prägnanz und Lesbarkeit auch gut im Unterricht verwendbar, zum Beispiel bei der Frage nach der Erinnerungskultur in der gymnasialen Oberstufe.

02

„Was geht mich die Geschichte an?“

03

Der biografische Ansatz im Geschichtsunterricht



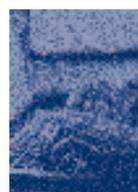
Ausgangspunkt dieser Broschüre war das Material der Lernkiste „Was geht mich die Geschichte an?“, das in der Einleitung ab Seite 8 näher

erläutert wird. *John Bostelmann*, *Ceyhan Cüce* und *Stefan Hamm* haben nicht nur im Rahmen ihres Referendariats, sondern seitdem auch in einer Vielzahl von Fortbildungen über die neuen Zugänge, die das Material zum Themenfeld Holocaust anbietet, mit Kolleginnen und Kollegen nachgedacht. Ihre Erkenntnisse und Anregungen stehen am Anfang der Handreichung. In ihren Beiträgen finden Sie konkrete Anregungen, Erfahrungsberichte und Einsatzmöglichkeiten in sehr heterogenen Lerngruppen. Die Autoren bieten Ihnen griffige Gründe, warum wir das Material so schätzen. Deutlich wird hier auch noch einmal das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien vorgestellt, das grundlegend für

die Arbeit mit der Lernkiste ist. *Stefan Hamm*, der den zweiten Aufsatz verfasst hat, ergänzt und erweitert diese Begründung durch eine genaue Darstellung des biografischen Ansatzes. Auch in seinem Artikel steht der direkte Einsatz im Unterricht im Mittelpunkt, hier vor allem für diejenigen Lerngruppen, die besonders gefordert werden können.

04

Auf Spurensuche im Internet

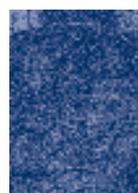


Benjamin Stello, Studienleiter am IQSH, stellt in seinem Beitrag verschiedene, konkrete Möglichkeiten vor, das Thema mithilfe von digitalen Medien zu unterrichten und mit den Lernenden zu bearbeiten. So kann der

Unterricht im Klassenzimmer unkompliziert erweitert werden, da lediglich der technische Zugang eine Voraussetzung darstellt. Zahlreiche Links und Tipps machen den Aufsatz praktisch sofort einsetzbar und bieten gleichzeitig eine Orientierung in der Vielfalt digitaler Angebote für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler.

05

Geschichtomat. Entdecke deine jüdische Nachbarschaft

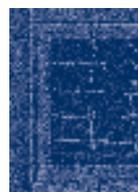


Carmen Bisotti vom Institut für die Geschichte der deutschen Juden schreibt über das Projekt „Geschichtomat“ – eine Verknüpfung der biografischen Arbeit mit realen Orten in der eigenen Nachbarschaft. Der hier

gewählte Ansatz, Projekte von Lerngruppen gemeinsam zu veröffentlichen und für andere Lerngruppen zur Verfügung zu stellen, ist Motivation und Lernmoment zugleich. Das Konzept ist inspirierend und lädt zum Mitmachen ein.

06

Hilfe für verfolgte Jüdinnen und Juden in Schleswig-Holstein

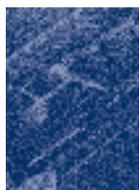


In seinem Aufsatz setzt der ehemalige Studienleiter, langjährige Lehrerfortbildner und derzeitige Landesvorsitzende des Verbands der Geschichtslehrer Schleswig-Holstein, *Dr. Rolf Schulte*, die biografischen

Zugänge auf einer lokalen, regionalgeschichtlichen Ebene fort und dreht sie noch einmal weiter: Hier stehen Helfende im Fokus, die während der infrage stehenden Zeit mit ihren Mitteln versuchten, unterstützend und rettend zu wirken. Zahlreiche Dokumente ermöglichen insbesondere auch einen differenzierenden Zugang.

07

„Was hat das alles mit mir zu tun?“



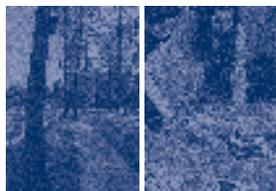
Ulrike Jensen erläutert in ihrem Aufsatz die aktuelle Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme. Sie gibt Hinweise auf die Möglichkeiten von Gedenkstätten als erfahrbaren Orten von nationalsozialistischen Verbrechen, zeigt aber auch die Grenzen dieser Eindrücke auf. Auch Ulrike Jensen stellt die Arbeit an Biografien vor und macht deutlich, dass Gedenkstättenbesuche heute (mehr denn je) verknüpft werden müssen mit den Lebensrealitäten der Schülerinnen und Schüler, die sie besuchen. Darüber hinaus wagt sie einen Blick in die virtuelle Zukunft – „Augmented Reality“ als zukünftig fester Bestandteil der Gedenkstättenarbeit in Neuengamme?

08

Neue Ansätze in einer kleineren Gedenkstätte

09

Ein gelebter Lernort für Verständnis, Verständigung und Toleranz



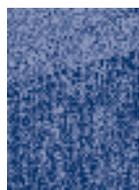
Thomas Tschirner und *Luisa Taschner* stellen jeweils „ihre“ Gedenkstätte in den schleswig-holsteinischen Kreisen Segeberg und Osthol-

stein vor, an denen jeweils besondere Konzepte erprobt und erfolgreich implementiert worden sind. Während in Kaltenkirchen-Springhirsch insbesondere das didaktische Vorhaben, Lernende durch andere Lernende führen zu lassen, seit vielen Jahren umgesetzt wird, ist Ahrensböök für Lehrkräfte insbesondere durch eine hohe Individualisierung und die „Sommerlager“ bemerkenswert. Die Frage „Was geht mich die Geschichte an?“ beantworten offensicht-

lich viele Schülerinnen und Schüler in diesen Einrichtungen häufig mit: „Eine ganze Menge!“

10

Beeindruckende Reisen an die Orte des Verbrechens

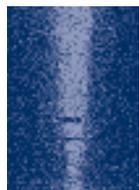


Susanne Ehlers vom Lise-Meitner-Gymnasium, die für die Schulbehörde während der Laufzeit des Bethe-Projektes für dessen Hamburger Anbindung verantwortlich war, zeigt in ihrem Beitrag, wie gut vorbereitete und durchdacht durchgeführte Gedenkstättenfahrten zu den Orten des Holocaust für den Geschichtsunterricht neue Möglichkeiten, Zugänge und Erkenntnisse erschließen, insbesondere auch die

Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler.

11

Die Kooperation mit Yad Vashem selbst erleben



Die Kooperation mit der Internationalen Schule für Holocaust-Studien Yad Vashem lebt von Reisen nach Israel, dem Besuch vor Ort. Deshalb stellt Ihnen *Johanna Jöhnck* vom Hamburger Landesinstitut für Lehr-

erbildung Möglichkeiten vor, als Kollegin oder Kollege aus Schleswig-Holstein oder Hamburg an einer solchen Fortbildungsreise teilzunehmen.

Orte der Erinnerung



Abschließend zeigt eine Karte die verschiedenen Gedenkstätten in Hamburg und Schleswig-Holstein komplett mit Internet-Adressen, um Lehrkräften die Planung einer möglichen Exkursion zu erleichtern und Internetressourcen der Region leichter finden zu lassen.



Vorwort

Zwei Institute, eine biografische Lernkiste, viele Zugänge – die Perspektive Hamburgs

Josef Keuffer, © LI Hamburg

Im Jahre 2015 vereinbarten die International School for Holocaust Studies Yad Vashem und die Freie und Hansestadt Hamburg ein umfassendes Kooperationsabkommen. Seitdem werden gemeinsame Tagungen, Lehrerfortbildungen in Hamburg und Jerusalem sowie gemeinsame Unterrichtsmaterialien entwickelt. Ein besonderes Ergebnis ist der innovative Lernzugang in einem biografischen Karton „Was geht mich die Geschichte an?“, der Schülerinnen und Schüler gleichsam puzelnd das Leben und Überleben von sechs Holocaust-Opfern erfahren lässt. Dieser Lernzugang hat bundesweit Aufmerksamkeit erzeugt; unsere „Kiste“ wird entsprechend gut nachgefragt.

Das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung begleitet das neue Unterrichtsmaterial mit einem umfassenden Fortbildungsangebot, das Zugänge für unterschiedlichste Lerngruppen und Schulformen einschließt. Die Idee, diese Lernzugänge zu veröffentlichen und festzuhalten, wurde zur Grundlage der vorliegenden Broschüre. Diese ist jedoch mehr: Sie ist ein gemeinsames Projekt des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) mit dem Institut für Qualitätssicherung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), die gleichberechtigte Herausgeber sind. Die Publikation eröffnet ein breites Spektrum von Zugängen und Angeboten, von bewährten und neueren Ansätzen in beiden Bundesländern. Es finden sich daher zentrale Gedenkstätten und Orte aus Hamburg und Schleswig-Holstein mit ihren Angeboten, ergänzt um weitere Zugänge wie Computerspiele, Projekte mit Schülerinnen und Schülern oder den Geschichtomat Hamburg. Alle Beiträge wurden von Kolleginnen und Kollegen verfasst, die die entsprechenden Zugänge selbst entwickelt haben – dafür möchte ich mich bedanken.

Zu danken ist auch den beiden Hamburger Initiatoren, Frau Johanna Jöhnck und Herrn Dr. Helge Schröder vom Referat Gesellschaft des Landesinstituts sowie Herrn Benjamin Stello vom IQSH, die zu dritt

nicht nur das Projekt entwickelt und verwirklicht, sondern auch die länderübergreifende Zusammenarbeit möglich gemacht haben.

Ich wünsche mir eine freundliche Aufnahme dieser Broschüre an den Schulen. Noch mehr wünsche ich mir eine Nutzung der vielfältigen Lernzugänge und -angebote, einschließlich intensiver Diskussionen in den Fachschaften über die Möglichkeiten, an der eigenen Schule das so bedrückende wie wichtige Thema angemessen zu vermitteln. Nicht zuletzt unterstreicht der weltweit und auch in Deutschland wiedererstarke Antisemitismus die Aktualität und Notwendigkeit entsprechender Unterrichtszugänge und Lernangebote – nicht nur begrenzt auf die historisch-politischen Fächer, sondern für die gesamte Schulgemeinschaft. Lassen Sie uns daran arbeiten!

Prof. Dr. Josef Keuffer

Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

Vorwort

Zwei Institute, eine biografische Lernkiste, viele Zugänge – die Perspektive Schleswig-Holsteins



Gesa Ramm, © IQSH

Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, wie des zunehmenden Rechtsradikalismus und eines immer wieder aufflammenden Antisemitismus, ist zeitgemäße Holocaust-Education wichtiger denn je. Die Erinnerung an den Holocaust verändert sich, und es gibt immer weniger lebende Zeitzeugen.

Mit der vorliegenden Broschüre „Neue Zugänge zur Holocaust-Education“ wollen wir Lehrkräfte in ihrer praktischen Arbeit unterstützen – sei es bei der politischen Bildung insbesondere im Geschichts- und Weltkundeunterricht als auch bei der Anti-Extremismus- und Antisemitismus-Arbeit. Die Broschüre richtet sich daher nicht nur an Geschichtslehrkräfte, sondern auch an alle Lehrkräfte angrenzender Fächer und Akteure der außerschulischen Bildungsarbeit. Sie informiert über aktuelle Tendenzen ebenso wie über praktische Möglichkeiten, insbesondere mit biografischen Zugängen zu diesem Thema zu arbeiten.

Ich begrüße es sehr, dass das Material in Kooperation mit dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entstanden ist und von unseren beiden Lehrerbildungsinstituten gemeinsam herausgegeben wird. Eingebunden wurden zudem wichtige Institutionen der Museumspädagogik. So ist viel Expertise gebündelt worden.

Ich danke Benjamin Stello, IQSH-Landesfachberater für Geschichte und Museumspädagogik, seiner Kollegin Johanna Jöhnck und seinem Kollegen Dr. Helge Schröder vom Hamburger Landesinstitut sowie allen Autorinnen und Autoren, die einen Beitrag geleistet haben, für die Erstellung dieser Handreichung.

Passend dazu bietet das IQSH Fortbildungen an. Zudem hat das Land Schleswig-Holstein von Hamburg „Holocaust-Kisten“ erworben, die biografische Zugänge zur Holocaust-Education in der Bildungsarbeit erleichtern, teilweise im Folgenden beschrie-

ben werden und direkt an den Schulen eingesetzt werden können.

Ich hoffe, dass es Schulen und Lehrkräften gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler für dieses Thema zu sensibilisieren und sie zu einem angemessenen Umgang mit dem Thema zu befähigen, sowie dazu im Alltag Haltung zu zeigen.

Dr. Gesa Ramm

Direktorin des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

HOLOCAUST/SHOAH IM UNTERRICHT

Didaktische Perspektiven,
eine Initiative und zwei Bundesländer

✍ von Johanna Jöhnck, Dr. Helge Schröder und Benjamin Stello

Die Aufarbeitung der Geschichte in der heutigen Zeit erfordert neue Denkansätze und bietet Alternativen zum herkömmlichen Unterricht.

© Glenn Carstens-Peters, Unsplash

Mithilfe des Unterrichtsmaterials „Was geht mich die Geschichte an?“ ergründen die Schülerinnen und Schüler in Gruppen verschiedene Biografien von Zeitzeugen und Opfern des Holocaust.
© Dr. Helge Schröder



In der Historie – nicht nur des 20. Jahrhunderts, sondern auch zeitlich übergreifend und insbesondere für den deutschsprachigen Raum – ist der Holocaust (beziehungsweise die Shoah) ein zentrales und unübersehbares Ereignis. Seine prägende Wirkung für die Erinnerungskultur hierzulande ist kaum bestreitbar, während andererseits dauerhaft eine stete (Selbst-)Vergewisserung notwendig ist: Erinnerungskultur ist nicht zuletzt etwas, woran immer wieder und immer neu gearbeitet werden muss.

Der Holocaust als zentrales Element der Geschichtskultur

Zu einer lebendigen Erinnerungskultur tragen vor allem der schulische Unterricht und die außerschulische Bildungsarbeit in erheblichem Maße bei – gerade angesichts der Tatsache, dass es kaum noch Zeitzeugen und damit kaum noch ungeplante Berührungspunkte für die infrage stehende Zeit gibt, kann die Bedeutung dieser Arbeit wohl kaum überschätzt werden.

Gleichzeitig ist Geschichte etwas, das stetig verhandelt werden muss. Ihre Bedeutung für die jeweilige Gegenwart muss sich immer wieder neu zeigen, und immer wieder muss die Frage nach ihrer derzeitigen Relevanz beantwortet werden. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse ändern dabei beständig den Blickwinkel und lösen intensive Diskussionen aus. Aber auch einzelne Gruppen versuchen, die Erinnerung für ihre Interessen und Sichtweisen zu instrumentalisieren. Das kann berechtigt sein, wenn bestimmte Perspektiven vernachlässigt wurden, wie zum Bei-

spiel der Mord an den europäischen Roma und Sinti. Das kann aber auch der bewussten Manipulation dienen, wenn beispielsweise der minutiös geplante Massenmord an den europäischen Juden bagatelisiert oder gar bewusst auch zugunsten eines vermeintlich positiveren nationalen Selbstbildes marginalisiert wird, obwohl es deutscher Nationalismus und Nationalsozialismus waren, die zu Weltkriegen und Genozid führten. Eine dritte Instrumentalisierung liegt vor, wenn der Holocaust zur Durchsetzung aktueller, im Grunde ganz anders gelagerter politischer Ziele genutzt wird und dabei nur noch „Mittel zum Zweck“ wird, ein Phänomen, das sich in allen politischen Richtungen wiederfindet und weder einer Erinnerungskultur noch einer Verantwortungsethik gerecht wird. ▶

Holocaust und Erinnerungskultur im Unterricht

Immer wieder wurde seit dem historischen Ereignis „Holocaust“ dessen Deutung und Bedeutung im öffentlichen Diskurs infrage gestellt und verhandelt. Schon Theodor Adorno schrieb aber 1966: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“¹ Die pädagogische Implikation, welche sich daraus ergibt, ist, dass eine Erziehung nach Auschwitz auch eine Erziehung über den Völkermord der Nationalsozialisten und dessen Nachwirkungen darstellen muss – und dieses Diktum ist heutzutage wohl weitgehend unumstritten. Im Geschichtsunterricht wie der außerschulischen Bildungsarbeit sollen und müssen daher nicht nur die historischen Geschehnisse um Holocaust, Ausgrenzung und Verfolgung thematisiert werden, obwohl diese zwingend eine wichtige Rolle spielen werden, sondern es sind auch Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Themenkomplex zu verhandeln, die sich in der Nachkriegsgeschichte zwar ändern, aber immer wieder und immer neu ergeben haben. Im Lernen über die historischen Ereignisse der Zeit des

Nationalsozialismus und über die Deutungen während der Nachkriegsgeschichte kann jede heranwachsende Person sich so auch selbst vergewissern: Eine Positionierung zum nationalsozialistischen Massenmord wird im Prinzip von jeder mündigen Staatsbürgerin und jedem mündigen Staatsbürger insbesondere Deutschlands regelmäßig und in wechselnden Zusammenhängen erwartet. Eine fundierte Begründung des eigenen Standpunkts wird aber erst in Kenntnis der historischen Ereignisse wie auch derjenigen Debatten möglich, die bereits geführt worden sind. Das gilt vor allem auch, weil kaum eine geschichtliche Epoche so emotionalisiert und emotionalisierend auftritt, wie es beim Nationalsozialismus und dem Holocaust der Fall ist.

Geschichtsunterricht wie außerschulische Bildungsarbeit sollen und müssen Lernende befähigen, sich in Debatten zu behaupten und eigene Standpunkte historisch begründend und urteilend formulieren zu können. Die Geschichtsbilder von Kindern und Jugendlichen sind zudem häufig bereits durch diese Erinnerungskultur geprägt: Ohne eine profunde und systematische Erziehung, die den Holocaust und seine Verarbeitungen in der Geschichtskultur intensiv thematisiert, besteht die durchaus nicht zu relativierende Gefahr, dass Heranwachsende schon aus Gründen der Verfassungstreue abzulehnende Deu-

In der Ausstellung der Gedenkstätte Bullenhuser Damm. © Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte (Iris Groschek), 2020



1 Theodor W. Adorno: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main, 1966, S. 92.

tungsmuster, beispielsweise antisemitischer Natur, unkritisch und unreflektiert adaptieren und verbreiten – oder aber der gezielten Ausgrenzung und Diskriminierung von Minderheiten nicht entschieden genug entgegengetreten.

Bewährte Ansätze und neuere Zugänge als Konkurrenz?

Unsere Handreichung setzt genau an diesem Themenkomplex an. Keinesfalls sollen bewährte, bisher eingesetzte Herangehensweisen an dieses Thema abgeschafft werden, sondern im Gegenteil: Es gilt, diese zu bewahren und gleichzeitig um neue Ansätze zu ergänzen, die sich aus geänderten Ausgangsbedingungen ergeben. Die „Lernkiste“ aus Yad Vashem kann Zeitzeugen nicht ersetzen, den sonst möglicherweise wegfallenden biografischen Zugang aber weiterhin ermöglichen. Gedenkstätten können Zugänge über den authentischen Ort eröffnen, das Grauen selbst aber nur sehr bedingt widerspiegeln. Zunehmend ist es daher ihr Ziel, einen Umgang mit den Geschehnissen zu vermitteln. Und insgesamt kann eine Handreichung wie die unsrige nur hoffen, die engagierten Menschen in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten an die Hand zu geben, um das leisten zu können, was unser gemeinsames Ziel sein sollte: Kritische, mündige und ebenso differenziert urteilende wie

bewertende Jugendliche und junge Menschen hervorbringen, die mit Kenntnis der Vergangenheit und der bisherigen Debatten verfassungskonforme eigene Standpunkte beziehen und engagiert vertreten können.

„Was geht mich die Geschichte an?“

Die „Lernkiste“ soll bei allen diesen Zielen helfen. Ihre Entwicklung begann schon im Jahre 2012, als Arik Rav-Ons, Direktor für die Schweiz und die deutschsprachigen Länder der Gedenkstätte Yad Vashem, das Gespräch mit dem damaligen Ersten Bürgermeister der Freien und Hansestadt Hamburg, Olaf Scholz suchte. Beide vereinbarten eine engere Zusammenarbeit im Bereich der Holocaust-Education. Ein erstes Ergebnis war die sehr gut besuchte Tagung „Deutsche Juden, jüdische Deutsche – und ihre Nachbarn“, die 2013 in Hamburg stattfand und in der die Internationale Schule für Holocaust-Studien (ISHS) Kooperationspartner war. Eine Folgeveranstaltung fand 2017 unter dem Titel „Deutsch-jüdische Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ statt. ▶

*Die Lernkisten „Was geht mich die Geschichte an?“ sind in Yad Vashem als innovatives Unterrichtsmaterial entwickelt worden.
© Dr. Helge Schröder*





In Husum-Schwesing wird in der KZ-Gedenkstätte einerseits an die Verbrechen der Nationalsozialisten erinnert, gleichzeitig zu einem reflektierten Umgang mit der heutigen Gesellschaft und ihren Ausgrenzungen angeregt. Dabei stehen auch immer die Rolle der oder des Einzelnen und deren bzw. dessen Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. © Philipp Cordts

2015 konnte dann im feierlichen Rahmen ein Kooperationsvertrag zwischen der ISHS und der Freien und Hansestadt Hamburg unterzeichnet werden, der nicht nur gemeinsame Tagungen und die Unterstützung von Lehrerinnen- und Lehrerreisen nach Israel einschloss, sondern auch zur Grundlage für gemeinsame Publikationen werden sollte. In ganz ähnlicher zeitlicher wie inhaltlicher Form verlief das Zustandekommen der Kooperation zwischen Schleswig-Holstein und der Gedenkstätte, die 2017 durch den Besuch des damaligen Ministerpräsidenten Torsten Albig besiegelt wurde.

Ein herausragendes Projekt entwickelte sich mit den Lernkisten „Was geht mich die Geschichte an?“. Diese waren in Yad Vashem als innovatives Unterrichtsmaterial zum Holocaust entwickelt worden, das nicht auf eine „Nacherzählung“ der Ereignisse oder auf die Auswertung von Quellen aus Täterperspektive setzte, sondern auf sechs sehr unterschiedliche Biografien von Menschen, die alle von den Ereignissen der Zeit des Holocaust erfasst worden waren und auf sehr unterschiedlichen Wegen überlebt hatten. Durch die Verschiedenheit der Biografien gibt es in der Lernkiste Anknüpfungspunkte für unterschiedlichste Schülerinnen und Schüler, durch das (einer Ausnahme entsprechende) Überleben sind die Opfer nicht nur Menschen, die gestorben und vergessen waren. Nicht zuletzt ist das Material innovativ aufbereitet: In sechs Mappen finden sich viele Karteikarten mit Texten und Bildern zu den Teilen des Lebens, die Schülerinnen und Schüler sortieren, puzzeln und vor allen Dingen enträtseln und so eigene Fragen entwickeln können.

500 Lernkisten für die Schulen

Doch wie bringt man dieses Material in die Schulen? Mit Unterstützung durch die Reemtsma-Stiftung konnten einzelne Kisten in Israel in Handarbeit hergestellt, für 150 Dollar verkauft und (auch als Handgepäck getarnt) in die EU eingeschmuggelt werden, aber so konnte es nicht bleiben!

Hier konnte nun das neue Kooperationsabkommen zwischen Hamburg und Yad Vashem Früchte tragen: Die ISHS Yad Vashem gab die Druckrechte für die Unterrichtsmaterialien, die Freie und Hansestadt Hamburg finanzierte die Herstellung von 500 Lernkisten. Das liest sich ganz einfach, in der Realität war es ein gehöriges Stück Arbeit, alle Stellen zu überzeugen – auch angesichts der Herstellungskosten von insgesamt 20.000 Euro für alle Einheiten. Oliver Thron, damals Kollege am Landesinstitut, heute an der Joseph-Carlebach-Schule tätig, verfolgte das Projekt unermüdlich und rollte so manchen Stein aus dem Weg.

Verbreitung über Lehrerfortbildungen

Mit John Bostelmann, Stefan Hamm und Cüce Ceyhan traten sodann drei Protagonisten hinzu, die das Projekt auf eine neue didaktische Ebene brachten: Die drei waren zu der Zeit Referendare in Hamburg und als angehende Geschichtslehrer von den Möglichkeiten des neuen Unterrichtsmaterials begeistert. Sie probierten es aus: in einem gutbürgerlichen Vorstadtgymnasium, in einem bunt-durchmischten Ganztagsgymnasium in der Kernstadt und in einer Stadtteilschule in einer Großwohnsiedlung. Differenzierter ging es nicht, in allen drei Lerngruppen funktionierte das Konzept, das sich zusammengefasst und weiterentwickelt in zwei Aufsätzen dieser Broschüre wiederfindet.

So kamen „Hard- und Software“ zusammen: Die Verfügbarkeit von 500 Lernkisten und eine Fortbildungsoffensive zum unterrichtlichen Einsatz in allen denkbaren Lerngruppen – und alles verbunden in der gelungenen Zusammenarbeit zwischen (zunächst) der Freien und Hansestadt Hamburg mit der ISHS.

Denn Voraussetzung für die Bereitstellung des Materials war und ist in beiden Bundesländern, dass sich die Kolleginnen und Kollegen über das pädagogische Konzept der Gedenkstätte und die Verwendung des Materials „Was geht mich die Geschichte an?“ fortbilden lassen – entweder vermittelt über die Kollegin Gabriele Hannemann in Schleswig-Holstein, über Johanna Jöhnck am Landesinstitut in Hamburg oder bei einem Studienaufenthalt in Jerusalem selbst.

Schleswig-Holstein und das IQSH: Über die Landesgrenzen hinaus

Nach diesen Erfolgen in der Hansestadt konnte der Blick auch über die nördlichen Ländergrenzen hinaus gerichtet werden. Bekannt war das Material auch hier – fahren doch Kolleginnen und Kollegen aus Schleswig-Holstein schon seit Jahren regelmäßig zu Fortbildungszwecken nach Yad Vashem. Entsprechend erklärte sich das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Person der Fachaufsicht Geschichte, Dr. Gunnar Meyer, bereit, einige Lernkisten von Hamburg zu erwerben und diese zum Vertrieb an das IQSH weiterzugeben. Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, hier insbesondere in Person des Landesfachberaters für Geschichte, Benjamin Stello, und der Israel-Beauftragten, Gabriele Hannemann, setzte verschiedene Ideen um. Einerseits gab es Fortbildungen, auf denen die Lernkisten an die Teilnehmenden verteilt wurden. Zu deren erster Auflage in Lübeck erschien mit Karin Prien sogar die zuständige Ministerin für ein Grußwort.

Außerdem wurde, insbesondere auch als Nachwirkung des sehr öffentlichkeitswirksamen Landesthementags „Völkermorde im 20. und 21. Jahrhundert“ im Sommer 2019, dieser Sektor im Bereich der Fortbildungen auch noch einmal allgemein betont, sodass die Werbewirkung auf breitere Füße gestellt werden konnte. Schließlich wurde das Thema in der Ausbildung von neuen Lehrkräften noch einmal besonders fokussiert.

Parallel zu diesen Entwicklungen rund um die Lernkisten haben sich die Gedenkstätten Schleswig-Holsteins in der letzten Zeit deutlich professionalisiert und nicht zuletzt durch die bundesfinanzierten Pro-

jekte rund um „Jugend erinnert“ einen Schub erhalten. Zwei Beispiele aus den Gedenkstätten Kaltenkirchen-Springhirsch und Ahrensböök finden sich in dieser Handreichung. Die schleswig-holsteinischen Gedenkstätten sind insgesamt sehr auf Erinnerung und Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus ausgerichtet, sodass sich hier Synergieeffekte ergeben können. Genau hierin zeigt sich, wie neue und bewährte Zugänge einander ergänzen können. Hinzuweisen ist hier unbedingt auch auf die großzügige und äußerst unkomplizierte Fahrtkostenzuschussung für Besuche der Einrichtungen durch schleswig-holsteinische Lerngruppen, die bei den entsprechenden Aufsätzen in dieser Handreichung noch einmal erläutert werden wird.

Gemeinsame Handreichung von Hamburg und Schleswig-Holstein

Die Bemühungen in beiden Bundesländern können nun in einer beispielhaften Kooperation kulminieren: Die vorliegende Handreichung wird gemeinsam vom IQSH und vom LI Hamburg verantwortet. Sie wird hoffentlich für Lehrkräfte beider Bundesländer hilfreich sein und sie in ihrem Unterricht unterstützen. Die drei Initiatoren aus zwei Bundesländern freuen sich, diese nunmehr der Öffentlichkeit übergeben zu können und wünschen eine gewinnbringende Lektüre. ■

*Eines von Millionen
Schicksalen: Der Jude
Sally Perel flüchtete
mit seiner Familie vor
den Nationalsozialisten
aus Deutschland,
nahm später eine neue
Identität als Hitlerjunge
Josef Perjel an.
© Dr. Helge Schröder*



01

HOLOCAUST, SHOAH ODER VÖLKERMORD?

Verschiedene Begriffe für die systematische
Vernichtung von sechs Millionen Menschen

✍ von Prof. Dr. Jörg Echternkamp

*Historiker und Wissenschaftlicher Direktor am Zentrum für Militärgeschichte und
Sozialwissenschaften der Bundeswehr (ZMSBw) in Potsdam und apl. Prof. für
Neuere und Neueste Geschichte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

*Die „Hall of Names“ in Yad Vashem, Jerusalem.
© Snowscat, Unsplash*

*Zuerst erschienen in
„Militärgeschichte – Zeitschrift
für historische Bildung“
Heft 4/2019, S. 22f.*

Eine US-amerikanische Mini-Serie schrieb vor 40 Jahren Fernsehgeschichte. Über vier Folgen fieberten die deutschen Fernsehzuschauer mit der fiktiven jüdischen Familie Weiß. Sie verfolgten ihr Schicksal in den Jahren 1935 bis 1945, von der Hochzeit in Berlin über die Ausgrenzung bis in die Ghettos und Konzentrationslager. Bei Einschaltquoten von 30 bis 40 Prozent – zu dieser Zeit gab es allerdings nur drei Programme – sahen 1979 mehr als zehn Millionen Zuschauer die Sendung. Ihr Name: „Holocaust“. Die Serie rückte nicht nur den Massenmord an den europäischen Juden zum ersten Mal ins Licht der westdeutschen Öffentlichkeit. Sie sorgte nicht nur für Diskussion über die Frage, ob man ein solches Verbrechen überhaupt im Film darstellen konnte. Vielmehr gab die Serie dem Verbrechen in Deutschland erst jenen Namen, unter dem es seitdem bekannt ist.

„Holocaust“

Bis dahin war hierzulande von „Judenverfolgung“, „Judenmord“ und „Judenvernichtung“ die Rede gewesen – wenn überhaupt darüber gesprochen wurde. Seit dem Medienereignis über 30 Jahre nach Kriegsende ist der Massenmord an den Juden im „Dritten Reich“ und im besetzten Europa aus der öffentlichen Debatte über die NS-Vergangenheit nicht mehr wegzudenken.

Doch der neue Begriff „Holocaust“ war uralt. Das griechische Wort *holócaustos* bedeutet „vollständig verbrannt“ und bezieht sich auf die Verbrennung von Tieren als Opfer. In der Antike war dies eine gängige religiöse Praxis. Martin Luther übersetzte den Begriff dann aber mit „Brandopfer“. Daher taucht „Holocaust“ in der deutschen Bibelübersetzung, anders als in der englischen, nicht auf. Im englischen Sprachraum bezeichnete Holocaust seit den frühen 1940er-Jahren auch den Völkermord an den europäischen Juden. Englische und amerikanische Historiker griffen die Formulierung auf.

Mit dem Begriff änderte sich der Stellenwert des Bezeichneten. „Holocaust“ unterstreicht die Einmaligkeit des nationalsozialistischen Verbrechens. Wer den Begriff in anderen Zusammenhängen benutzt, sorgt bis heute im deutschen Sprachraum für Kopfschütteln. So führte Anfang 2019 der Vergleich von Kritikern der Umweltbewegung mit Leugnern des Holocaust zu einem Aufschrei in der Öffentlichkeit. Die Übertragung sei billige Effekthascherei, verharmlose die NS-Verbrechen und sei deshalb moralisch zweifelhaft.

In die Kritik ist aber auch der Begriff selbst geraten. Legt „Holocaust“ im eigentlichen Sinn des Wortes nicht die Vorstellung nahe, dass die Juden durch ihren massenhaften Tod selbst ein Opfer gebracht hätten, während sie doch ganz im Gegenteil in einem passiven Sinn zu einem Opfer des nationalsozialistischen Terrors wurden? Gibt die Betonung dieser Opferrolle dem sinnlosen Völkermord nicht einen religiösen Sinn? Was bedeutet es dann, von den Opfern des Holocaust zu sprechen? Besonders von jüdischer Seite wird dieser Begriff deshalb abgelehnt. ▶



„Cattle car“ in
Yad Vashem –
Denkmal
für die
Deportierten.
© Noam
Chen / Yad
Vashem

„Shoah“

In Israel war und ist daher die Rede von der Shoah. Das hebräische Wort bedeutet „Zerstörung“ oder „Katastrophe“ und findet sich bereits in der israelischen Unabhängigkeitserklärung vom 14. Mai 1948. Das Wort war längst geläufig, wo es um die Geschichte der Judenfeindschaft und die antisemitischen Pogrome ging.

Wieder war es ein Film, der Jahre später einen hebräischen Begriff dem deutschen und westeuropäischen Publikum bekannt machte: Die neunstündige Dokumentation „Shoah“ des französischen Regisseurs Claude Lanzmann ließ 1985 in vielen Zeitzeugenberichten Täter und Opfer zu Wort kommen. Auf eine radikalere Weise hatte bis dahin kein Film über die Vernichtung europäischer Juden in der NS-Zeit berichtet. Aber auch dieser Begriff, der an sich eher vage bleibt, stößt auf Kritik. Vertreter nicht-jüdischer Opfergruppen bemängeln, dass er den Blick auf die Juden verenge und namentlich die Sinti und Roma außen vor lasse.

Heute werden in Deutschland die Begriffe „Holocaust“ und „Shoah“ weitgehend nebeneinander verwendet. Allerdings bevorzugen auch Nichtjuden immer häufiger das Wort „Shoah“, weil sie das Geschehen nicht mit der trivialen Mini-Serie aus Hollywood in Verbindung bringen wollen. Diese war wegen ihres reißerischen Stils und des voyeuris-

tischen Blicks auf die Gräueltaten schnell in Verruf geraten. So sprach Elie Wiesel, ein Überlebender der Shoah und Friedensnobelpreisträger, von einer Seifenoper, die aus kommerziellem Kalkül produziert worden sei. Zudem spricht einiges dafür, den Begriff zu verwenden, den auch Juden selbst bevorzugten. Die Generalversammlung der UNO legte 2005 den 27. Januar als „Internationalen Tag für die Opfer des Holocaust“ fest, um ein Zeichen gegen Antisemitismus zu setzen.

„Völkermord“

Anders gelagert sind der Begriff „Genozid“ und seine deutsche Entsprechung „Völkermord“ im Zusammenhang mit der Vernichtung der europäischen Juden. Das Wort „Genozid“ verweist auf die Herkunft (griech. *génos*) und das Morden (lat. *caedere*). Die Vereinten Nationen haben in Artikel II ihrer Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes festgelegt, was darunter zu verstehen ist: Handlungen, die an einer nationalen, ethnischen, rassischen oder religiösen Gruppe in der Absicht begangen werden, die Gruppe als solche ganz oder teilweise zu zerstören. Dazu zählt insbesondere die Tötung von Mitgliedern der Gruppe, die Verursachung von schweren körperlichen oder seelischen Schäden, das Herbeiführen von lebensgefährdenden Bedingungen, die Verhinderung von Geburten, die Deportation von Kindern. Bereits der Versuch ist strafbar.

Diese UN-Konvention wurde 1948 verabschiedet. Das Übereinkommen war eine Reaktion auf die NS-Verbrechen. Bereits am 11. Dezember 1946 hatte die Generalversammlung der UN den Völkermord als ein Verbrechen nach internationalem Recht bezeichnet. Wie Kriegsverbrechen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit handelt es sich um ein kriminelles Geschehen, das über einen einzelnen Staat hinausgeht und häufig nicht im Rahmen des nationalen Strafrechts geahndet werden kann. Wenn also von Völkermord oder Genozid an den europäischen Juden die Rede ist, steht diese völkerrechtliche Dimension des Geschehens im Mittelpunkt. Der Völkermord der Nationalsozialisten an den europäischen Juden ist daher auf der einen Seite eine Formulierung, die von allen religiösen Assoziationen frei ist. Auf der anderen Seite ist der Begriff „Völkermord“ unspezifisch, da er auch auf andere Gräueltaten angewandt werden kann. Der „Genozid“ an den

Herero und Nama“ in der Kolonie Deutsch-Südwest-Afrika 1904 bis 1908 oder der „Völkermord an den Armeniern“ 1915 bis 1916 sind gängige, wenngleich umstrittene Formulierungen.

Doch es gibt noch weitere Bezeichnungen für den Völkermord an den europäischen Juden: das hebräische Wort „Churban“ vor allem, das Verwüstung oder Vernichtung bedeutet und sich auf Katastrophen bezieht, die von Menschen zu verantworten sind. Nach der ersten und zweiten Zerstörung des Tempels in Jerusalem gilt die Shoah als „Dritte Churban“, ein weiteres Beispiel für den Versuch, das Judentum auszulöschen. Rabbiner nutzen den Begriff, und auch in der jiddischen Literatur taucht er auf. Hierzulande ist er indes kaum bekannt.

Ein Begriff?

Was nun? Holocaust, Shoah oder Völkermord an den europäischen Juden? Jedem ist klar, was die Begriffe im Kern bezeichnen: die systematische Vernichtung von etwa sechs Millionen Juden im deutschen Machtbereich zwischen 1941 und 1945. Doch Begriffe haben unterschiedliche Bedeutungen und ändern ihre Bedeutung mit der Zeit. Umgekehrt kann das, was gemeint ist, mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet werden, die jeweils andere „Untertöne“ haben. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Bedeutung und Herkunft spiegeln die Begriffe auch die sprachliche Unsicherheit. Am Ende steht eine paradoxe Erkenntnis: Dass es keinen eindeutigen Begriff für die Gräueltaten gibt, trifft den Nagel auf den Kopf, weil es die Unmöglichkeit betont, das Geschehen mit einem Wort zu fassen. Zu Sprachlosigkeit gegenüber dem Holocaust, der Shoah, dem Völkermord sollte das jedoch nicht führen. ■

Die „Hall of Names“ in Yad Vashem, Jerusalem.
© Lior Mizrahi / Yad Vashem



02

„WAS GEHT MICH DIE GESCHICHTE AN?“

Erfahrungen und Best-Practice-Vorschläge zur Arbeit über den Holocaust in zwei Stadtteilschulen und am Ganztagsgymnasium Klosterschule

✂ von John Bostelmann

Lehrer am Ganztagsgymnasium Klosterschule

✂ und Ceyhan Cüce

Lehrer an der Gretel-Bergmann-Schule

Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten unterscheiden sich in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung (hier zu Gad Beck).
© John Bostelmann / Ceyhan Cüce

Während der 1980er-Jahre wurde intensiv transnational darüber diskutiert, „wie das Thema Holocaust nachhaltiger in die Erziehungsarbeit eingebunden werden könnte.“¹ Am Ende hat sich der Begriff „Holocaust-Education“ durchgesetzt, der sich mit der pädagogischen Praxis und Forschung in Bezug auf den Holocaust beschäftigt. Gleichzeitig sollte erwähnt werden, dass der Begriff „Holocaust“ (altgriechisch für „vollständig verbrannt“) teilweise kritisiert wird, weil er von der Bedeutung her den Geschehnissen nicht gerecht wird. In Israel ist der Begriff „Shoah“ (hebräisch für „Unheil, große Katastrophe“) etablierter.

Die Holocaust-Education setzt sich als Hauptziel, die Geschichte für die Schülerinnen und Schüler (SuS) zu personalisieren. Dies soll zum Beispiel mithilfe von biografischen Quellen geschehen (biografischer Zugang) „und die gleich mehrfache Distanz (zeitlich, räumlich und kulturell) überbrücken.“² Die Biografien werden bewusst fragmentarisch und nicht in ihrer retrospektiven Kohärenz und Abgeschlossenheit dargestellt. Es ist Aufgabe der Lernenden, diese Bestandteile wie ein Mosaik zusammensetzen. „Nur wer in der Lage ist, eine Geschichte selbstständig zu erzählen und zu verstehen, kann auch die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen in eine bestimmte Ordnung bringen und damit eine eigene Identität entwickeln.“³

Ein solcher Ansatz kann den Vorteil haben, dass der Unterricht näher am persönlichen Sinn der SuS anknüpft und somit eventuell die Schülerfragen eher aufgreift. Durch das generell geltende Chronologie-

Prinzip im Geschichtsunterricht (Gesellschaft) kann dies schnell aus dem Fokus der Lehrkraft geraten. Auch die relativ späte Behandlung des Themas im Schulunterricht kann bei vielen SuS problematisch sein, da sie mit dem Inhalt in ihrer außerschulischen Sozialisation schon Jahre früher in Berührung kommen. Außerdem könnte man mit dem biografischen Zugang einer subjektiv wahrgenommenen Übersättigung vorbeugen, die schon häufig von SuS geäußert wurde. Von einer Wissensübersättigung kann laut einer Studie von CNN aus dem Jahr 2018 überhaupt nicht gesprochen werden, denn dort gaben von 1.000 deutschen Befragten in der Altersklasse von 18 bis 34 Jahren rund 40 Prozent an, „wenig“ oder „gar nichts“ über den Holocaust zu wissen. ▶

1 Juliane Wetzel: *Holocaust-Erziehung* (<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung>, letzter Zugriff am 16.11.2020).

2 Matthias Heyl: „Holocaust Education“: *Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust*. ([http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20\(1999\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20(1999).pdf), letzter Zugriff am 16.11.2020).

3 Yad Vashem (Hg.): *Was geht mich die Geschichte an? Den Holocaust im 21. Jahrhundert unterrichten*, Jerusalem 2012, S. 8.

Warum sollte ich mit diesem Material arbeiten?

Das Unterrichtsmaterial „Was geht mich die Geschichte an? Den Holocaust im 21. Jahrhundert unterrichten“ wurde von der Gedenkstätte Yad Vashem herausgegeben und für Lerngruppen ab dem neunten Jahrgang aller Schularten konzipiert. Das Material setzt sich aus insgesamt sechs sogenannten Geschichtsalben zusammen. Um einen Schülerzugang zu ermöglichen, wurden bei der Zusammenstellung der Materialien beziehungsweise Biografien folgende Qualitätsmerkmale berücksichtigt:

- **„Die Protagonisten verfügen über eine komplexe (das heißt aus mehreren Identitätsschichten zusammengesetzte) Persönlichkeit.**
- **Die Protagonisten stammen aus einem Kulturkreis, der heutigen Schülergenerationen im modernen Europa nicht per se fremd und schwer verständlich ist (wie zum Beispiel die Welt des osteuropäischen Shtetl, orthodoxes Judentum etc.).**
- **Die Biografien der Protagonisten weisen transnationale Bewegungen auf (womit nicht ausschließlich die erzwungene Verschleppung durch die Verfolger gemeint ist).**
- **Die Protagonisten sind zur Zeit des Geschehens nicht allzu weit vom Alter der Lernenden entfernt.**
- **Die Protagonisten bleiben bis in die Gegenwart hinein als eigenständige Persönlichkeiten wahrnehmbar.“⁴**

Eine Materialsammlung beschäftigt sich mit dem Leben von Gad Beck, einem christlich jüdischen homosexuellen Unternehmer aus Berlin. Ein weiterer Materialordner thematisiert das Leben von Anita Lasker-Wallfisch, einer Musikerin aus Breslau, die im Auschwitzer Frauenorchester spielte. Die dritte Materialsammlung stellt das Leben von Gavra Mandil und Refik Veseli vor, die in einem albanischen Dorf in den Bergen geboren wurden. Albert Memmis Leben, das sich überwiegend im nordafrikanischen Tunis abspielte, bildet den vierten Materialordner. Der vorletzte Ordner erinnert an die damaligen Erlebnisse aus dem Leben von Sally Perel. Die letzte Materialsammlung stellt die komplizierte und abwechslungsreiche Reise des Schiffes „St. Louis“ mithilfe der Biografien von drei Passagieren dar. Die Geschichts-

alben wiederum bestehen aus unterschiedlich vielen Text-, Foto- und Dokumentenkarten. Bei diesen Karten werden sowohl authentische als auch symbolische Erinnerungsobjekte verwendet. Dabei ist für die SuS und Lehrerinnen und Lehrer nicht eindeutig ersichtlich, um welche Erinnerungsobjektart es sich handelt, was die Lehrkräfte mit den SuS thematisieren sollten. Jede Materialmappe verfügt über ein Glossarheft, das den SuS als eine Hilfestellung dienen soll. In den Heften werden zum Beispiel Fremdwörter erklärt. Mit Bild-, Schrift- und Sachquellen sind in den Materialordnern drei unterschiedliche Quellenarten vorhanden.

Im Fokus der Geschichtsalben stehen jeweils mindestens eine bis maximal drei Biografien: „Die einzelnen Biografien beschreiben einerseits die unterschiedlichen Phasen des Holocaust (Ausgrenzung, Vertreibung, Deportation, Auswanderung, Versteck, Widerstand, Ghetto, Lager, Vernichtung, Befreiung). Andererseits werden unterschiedliche Perspektiven von Opfern, Tätern, Zuschauern, Mitläufern und Rettern sichtbar (...)“⁵. Dabei liegt der Fokus überwiegend auf der Perspektive des Opfers. Ein großer Unterschied zu den etablierten Schulbüchern in Hamburg ist die Tatsache, dass sich die im Material dargestellten Lebenssituationen im transnationalen Raum abspielen (zum Beispiel Deutschland, Polen, Jugoslawien, Albanien oder Nordafrika). Darauf wird bei der Kurzvorstellung der Geschichtsalben eingegangen. Außerdem beschäftigen sich die biografischen Geschichten mit drei zeitlichen Etappen: das Leben vor, während und nach der Verfolgung. Alle Hauptcharaktere in dem Material überlebten den Holocaust.

Mithilfe des Materials soll eine forschende Lernhaltung bei den SuS erzeugt werden, indem sie Ungleiches sinnvoll strukturieren und Einzelheiten in einer sinngebenden Erzählung verbinden. Dies bietet den SuS einen hohen Aufforderungscharakter. Ihnen wird kein veralteter Sachtext, keine Erzählung aus dritter Hand und auch kein Fachtext eines Historikers vorgelegt. Vielmehr haben die SuS authentisches Material, das an ihren Forschergeist appelliert. In allen bisher betreuten Lerngruppen hat dies für eine hohe Anfangsmotivation gesorgt. Als hilfreich hat sich erwiesen, eine Erwartungshaltung zu schüren und den SuS zu verdeutlichen, dass sie hier mit sehr wertvollem und gutem Material arbeiten dürfen. Dies führt zum einen zu einer Steigerung der Motivation und zum anderen zu einem besseren Umgang mit dem Material.

⁴ Ebd., S. 8.

⁵ Ebd., S. 20.

Können meine Schülerinnen und Schüler das?

Einer der häufigsten Vorbehalte gegenüber dem Material ist die mangelnde Umsetzbarkeit mit insbesondere leistungsschwachen Gruppen. Unsere Erfahrung zeigt, dass mit dem Materialkoffer in den unterschiedlichsten Lerngruppen gearbeitet werden kann. Wir selber haben das Material in Schulen von KESS 1 bis KESS 5 eingesetzt. Für einen vergleichenden Unterrichtversuch haben wir in drei Klassen an der Stadtteilschule Mümmelmannsberg, Stadtteilschule Gretel-Bergmann und am Gymnasium Klosterschule die SuS mit dem gleichen Arbeitsauftrag unterrichtet. Deutlich wurde natürlich, dass die Ergebnisse Unterschiede aufwiesen. Die Unterschiede würden sich allerdings auch im regulären Unterricht ergeben. Arbeitsfähig waren jedoch alle Gruppen.

Manchmal tendiert man dazu, zu denken, dass Unterricht in einem anderen Rahmen, wie zum Beispiel Projekten, ganz anders und viel besser funktionieren muss als „normaler“ Unterricht. Auch in Projekten werden leistungsschwache und unmotivierte SuS nicht auf einmal zu hochinteressierten Geschichtswissenschaftlern. Die Methode der Projektarbeit kann einen Beitrag zu einer höheren Motivation liefern. Die Angst vor dem Loslassen des starren Regelkorsetts und Ordnungsrahmens lässt einen manchmal davor zurückschrecken, eine solche freie Projektarbeit durchzuführen. Wie viel die SuS gelernt haben, nur weil sie 90 Minuten in Ruhe dem Unterricht gefolgt sind, bleibt offen.

Das Material beziehungsweise die primären Quellen sind zum Teil für einige SuS sprachlich auf einem sehr hohen Niveau und können schnell eine subjektive Überforderung erzeugen. Ein schnelles Aufgeben, begründet mit Aussagen wie „der Text ist zu schwer“ oder „ich verstehe nichts“, werden schnell zu vernehmen sein. Hier gilt es aber, unterstützend und motivierend als Lehrkraft zu agieren. Die bisherigen Erfahrungen zeigten, dass auch ehemalige SuS aus den Integrationsklassen mit dem Material arbeiten können, auch wenn es für viele eine große Herausforderung ist. Es sollten ausreichend Wörterbücher vorhanden sein.

Beim Thema Inklusion beziehungsweise der deshalb notwendigen Differenzierung des Materials ist die Lehrkraft bei der Vorbereitung stark gefordert. Wir

empfehlen, abhängig von den SuS und deren Entwicklungsständen, eher Hilfestellungen anzubieten, anstatt die Quellen zu verändern. Hilfestellungen können zum Beispiel sein:

Impulsfragen orientiert an der biografischen Chronologie (W-Fragen)

Folgende Fragen könnten unterstützend sein:

- **Wo ist Sally Perel?**
- **Wo verbrachte er seine Kindheit?**
- **Warum verlor Sally Perel den Kontakt zu seiner Familie?**
- **Was fiel Sally Perel schwer? (Herausforderungen etc.)**

Kleinschrittige Arbeitsaufträge

Diese können etwas konkreter formuliert sein, wodurch aber das forschende Arbeiten etwas abgeschwächt wird. Folgende Aufgaben könnten formuliert werden:

- **Sortiere die Materialien nach offiziellen Dokumenten, persönlichen Fotos, Karten, Tagebucheinträgen oder persönlichen Nachrichten etc.**
- **Ordne die Materialien chronologisch (in einer zeitlichen Abfolge hintereinander).**
- **Markiere die für dich interessanten oder wichtig erscheinenden Materialien mit einem pinken Post-it.**

Diese Beispiele können sich schrittweise ausbauen lassen. Die kleinschrittigen Arbeitsaufträge können den SuS eine unterstützende Arbeitsstruktur geben und einer eventuellen Überforderung durch Orientierungslosigkeit und fehlende Methodenkompetenz vorbeugen.

Hilfskarten

Solche Hilfskarten, die zum Beispiel die Begriffserklärungen oder Kurzzusammenfassungen von relevanten Ereignissen stellen können, erleichtern den SuS das Arbeiten mit dem Material und unterstützen sie beim Verständnis der Quellen. Außerdem können kleine Ausschnitte von Landkarten, zum Beispiel Nordafrika damals oder ein Kartenausschnitt vom Balkan, zum Verständnis der SuS beitragen.

Das Material etwas ausdünnen (nur selten sinnvoll)

Zweifelsohne kann die Fülle des Materials für die SuS herausfordernd, und in manchen Fällen auch überfordernd, sein. Dennoch macht es unser Meinung nach nur selten Sinn, das Material zu selektieren, weil dadurch der forschende Arbeitsauftrag abgeschwächt wird. Des Weiteren ist auch für die

Lehrkraft nicht ganz eindeutig, welches Material beziehungsweise welche Quelle als eher unwichtig eingestuft werden kann, da der Arbeitsauftrag offen formuliert ist und die SuS den Fokus ihrer Recherche und ihres Arbeitsergebnisses selber setzen.

Bevor die SuS mit dem Arbeiten am Material beginnen, ist es für sie unterstützend, die alten Buchstaben der Frakturschrift zu thematisieren. Auch hier zeigte die Erfahrung, dass die SuS sich von der damaligen Schreibweise von einigen Buchstaben in Schreib- und Druckschrift lange irritieren ließen und dadurch ihre Recherche erschwert wurde.

Welches Vorwissen benötigen meine Schülerinnen und Schüler?

Diese Frage lässt sich pauschal nicht beantworten und ist unserer Meinung nach abhängig von den SuS und der Lehrkraft. Oft beklagen Lehrkräfte, dass sowieso viel zu wenig Raum und Zeit für das Thema

Nationalsozialismus und Holocaust im Schulalltag vorhanden ist. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass das unterschiedliche Vorwissen bei den SuS kaum eine Auswirkung auf das Interesse, die Arbeitshaltung oder die Arbeitsergebnisse hat.

Oft liegt die viel höhere Hürde bei den Lehrkräften. Der hohe Anspruch an sich selbst, dieses sensible, bedeutsame und weiterhin hochaktuelle Thema bestmöglich vorzubereiten und aufzuarbeiten, wirkt bei Lehrkräften oftmals hemmend bei der Offenheit für alternative Herangehensweisen. Eine davon könnte sein, das Material eher zu Beginn der Themeneinheit einzusetzen. Zwar fehlt vielen SuS dann das Hintergrundwissen, was aber keine Auswirkungen auf den biografischen Zugang oder auf die Arbeitsergebnisse der SuS hat. Zweifelsohne können ohne große thematische Vorbereitung zahlreiche wichtige Ereignisse nicht in den historischen Kontext eingeordnet oder deren Tragweite oder Konsequenzen verinnerlicht werden. Dennoch kann dies auch eine Chance sein, auf diese Weise das Interesse der SuS für ein vertiefendes Lernen zu fördern, indem erst nachdem sie mit den Materialien gearbeitet haben, genauer auf ausgewählte Inhalte eingegangen wird.

*Schülerinnen und Schüler beraten sich in der Gruppenarbeitsphase.
© John Bostelmann / Ceyhan Cüce*



Was ist mit Vorbehalten von Schülerinnen und Schülern?

Verstärkt in den letzten Jahren sprechen zahlreiche Lehrkräfte immer wieder von Vorbehalten seitens ihrer SuS in Bezug auf den Staat Israel, jüdische Menschen oder das Judentum. In Anbetracht der aktuellen Entwicklungen beim Thema Zuwanderung und der damit einhergehenden Veränderung der Schülerschaft äußerten Lehrkräfte bereits in Fortbildungen Sorge, sich diesen Vorbehalten sachlich und inhaltlich zu stellen oder zu thematisieren, insbesondere fachfremde Lehrkräfte.

Mit der Erfahrung aus der Gretel-Bergmann-Schule und insbesondere der Stadtteilschule Mümmelmannsberg, in der die Vorbehalte vorher von der Lehrkraft tatsächlich erfasst werden konnten, lässt sich feststellen, dass der biografische Zugang, zumindest temporär während der Unterrichtseinheiten, diese Vorbehalte durchbricht, sodass diese keine Rolle für die SuS spielen. Für sie sind es schlichtweg nur Menschen, die ihr Leben den wechselnden und vorherrschenden Umständen anpassen. Auch die Tatsache, dass es sich in dem Material um Individuen handelt, die viele Parallelen zu den SuS aufweisen, wie zum Beispiel Fluchterfahrungen oder die geografischen Überschneidungen mit der Herkunft der SuS oder deren Eltern ist für die Arbeit mit dem Material lernförderlich. An dieser Stelle ist aber deutlich zu betonen, dass der biografische Zugang und die möglichen Parallelen mit den biografischen Erfahrungen von einigen SuS und den Akteuren aus dem Material meistens nur temporär die Vorbehalte gegenüber Menschen jüdischer Herkunft oder jüdischen Glaubens entkräften. Leider ist immer wieder festzustellen, dass im Anschluss der Themeneinheit die Gegenwart nicht mehr mit der behandelten Vergangenheit in Bezug auf die Vorbehalte verknüpft wird, zumindest hat dies unsere Erfahrung gezeigt.

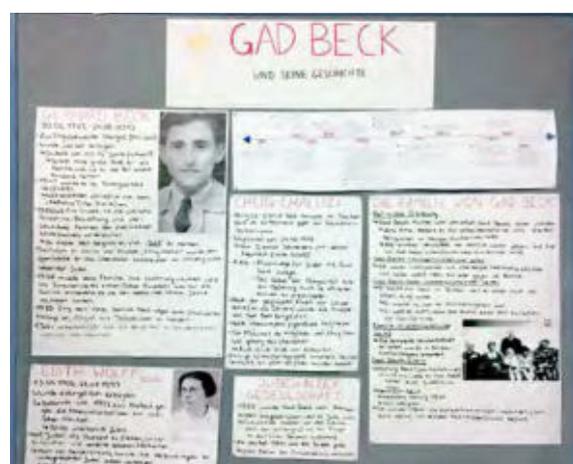
Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten unterscheiden sich ebenfalls in der Gestaltung.
© John Bostelmann/
Ceyhan Cüce

Wie kann ein Projektablauf gestaltet sein?

Idealerweise findet das Projekt an zwei aufeinanderfolgenden Tagen im Rahmen einer Projektwoche statt. Der Vorteil ist, dass die SuS hier in eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Material gelangen können und „ihre Geschichte“ erforschen können. Organisatorisch ist dies auch von Vorteil, da die SuS das Material nicht immer wieder aufs Neue in der Materialmappe verstauen müssen. Als hilfreich hat sich erwiesen den SuS Post-its bereitzustellen, sodass sie eine Vorsortierung und Markierung des Materials vornehmen können. Das Material kann aber auch im Rahmen einer regulären Unterrichtseinheit eingesetzt werden. Die ungefähre Aufteilung sieht dabei wie folgt aus:

Im **Einstieg** bringen die SuS ein Erinnerungsstück mit persönlicher Bedeutung von zu Hause mit in die Schule. Jede/r SuS zeigt und erläutert sein Erinnerungsstück und erklärt den ideellen Wert. Die Erfahrung zeigt, dass von dem eigenen Teddy, über Familienerbstücke bis hin zu historischen Gegenständen alles vertreten ist. Dies soll für die SuS der Einstieg in die Geschichtserzählung mithilfe von Gegenständen sein und ihnen klarmachen, dass jede/r eine Geschichte hat.

Im Anschluss werden den SuS die Symbolbilder aus den Materialmappen gezeigt und damit die Verbindung zwischen ihren Erinnerungsstücken und den Materialmappen geschaffen. In Bezug auf die Gruppeneinteilung bietet es sich an, eine Vorauswahl zu



treffen und möglichst leistungsheterogene Gruppen zu bilden. Eine kleine Hilfe kann auch eine Vorauswahl der Materialmappen sein. Die Materialmappe der „St. Louis“ ist zum Beispiel doppelt so umfangreich wie die Materialmappe „Albert Memmi“.

Zu Beginn der **Erarbeitungsphase** sollte zunächst der Arbeitsauftrag (siehe Seite 27) besprochen werden. Im Kern geht es darum, dass die SuS eine Ausstellung organisieren und zentrale Inhalte aus dem Leben eines/mehrerer Protagonisten darstellen. Selbstverständlich sind die Materialmappen nicht „vollständig“ und umfassen nicht jeden Aspekt des Lebens der verschiedenen Protagonisten. Dies liegt in der Natur der Sache und die „freie“ Formulierung des Arbeitsauftrages ermöglicht den SuS einen eigenständigen Fokus. Die SuS erhalten keinen Sachtext und einen eingegengten Arbeitsauftrag. Vielmehr sollen die SuS begreifen, dass Geschichte immer eine Erzählung ist und sie nie alle Informationen vorliegen haben.

Der Arbeitsauftrag hat drei Schritte. Zunächst sollen die SuS ihre Materialmappe in die drei Phasen „vor dem Holocaust“, „während des Holocaust“ und „nach dem Holocaust“ sortieren. Vielmehr soll den SuS ein erster Zugang zum Material ermöglicht werden. Eine genaue Abgrenzung der drei Phasen ist auch gar nicht möglich, da der persönliche Holocaust für die jeweiligen Protagonisten zu ganz verschiedenen Zeiten beginnt und endet.

Im zweiten Schritt überlegen sich die SuS eine Leitfrage, anhand derer sie sich das Material erschließen möchten. Diese Leitfragen weichen häufig in ihrer Qualität sehr stark voneinander ab. Von einem einfachen „Wer war Albert Memmi?“ über ein „Wie überlebte Anita Lasker-Wallfisch?“ bis hin zu „Chug Chaluzi – Jüdischer Widerstand oder Überlebensstrategie?“ gibt es verschiedenste Ausprägungen. Die Leitfrage kann auch im Projektverlauf noch angepasst werden beziehungsweise ist

Unterrichtseinheit / Phase	Ziel	Impuls	Material
1./2. Stunde – Einführung	SuS setzen sich gedanklich mit der Geschichtserzählung mittels Gegenständen auseinander.	„Stellt euren Gegenstand vor und erläutert, warum er für euch bedeutsam ist und ein Stück von eurer persönlichen Geschichte ist.“	SuS haben ein für sie bedeutsames Stück Geschichte in Form eines Gegenstandes mitgebracht.
3./4. Stunde – Sichtung des Materials	SuS sichten ihre Materialsammlung und nehmen eine grobe Sortierung vor.	„Sichtet und sortiert euer Material.“ „Welche Geschichte steckt hinter eurer Materialsammlung?“ „Sortiert euer Material in die Phasen vor, während und nach dem Holocaust.“	Materialsammlung (1 × pro Gruppe), Post-its, Wörterbuch, Arbeitsauftrag
5.–8. Stunde – Erarbeitung	SuS erstellen eine Museumstation für den finalen Museumrundgang mit den zentralen Inhalten ihrer Materialsammlung.	siehe Arbeitsblatt	Materialsammlung, Arbeitsauftrag
9.–10. Stunde – Vorstellung	SuS schauen sich die verschiedenen Stationen an und beantworten die gestellten Fragen.	–	Schülerergebnisse (zum Beispiel Plakate, digitale Präsentationen oder Lernvideos)
Ausblick	SuS vertiefen ihre neuen Erkenntnisse mit weiteren Themeninhalten im Fachunterricht.	Besuch KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Vertiefung einzelner, historischer Inhalte aus der Materialsammlung, Klausur, Dokumentation	Materialsammlung, Klausur

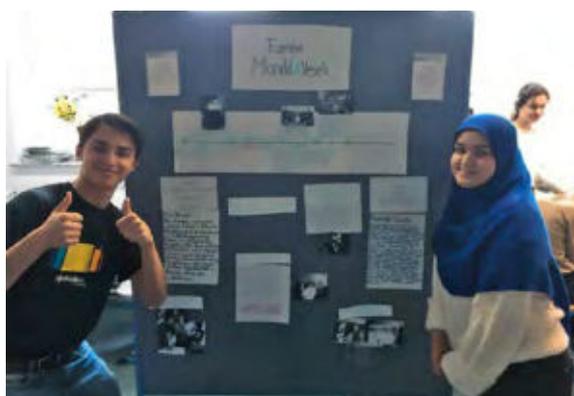
nicht zwingend erforderlich für eine gute Museumsstation.

Erfahrungsgemäß brauchen die SuS zunächst einmal 90 Minuten, um sich mit dem Material auseinanderzusetzen und ein bisschen Ordnung in ihre Materialien zu bringen. Zur Hälfte der Erarbeitungsphase sollte die Lehrkraft dann Stellwände und Präsentationsmaterialien bereitstellen. Auch bietet es sich an, mit den Gruppen noch einmal über ihre Präsentation zu sprechen und Hilfestellungen zu geben.

In der **Präsentation/Sicherung** wird mit der Methode des Gallery Walks ein Museumsrundgang durchgeführt. Als hilfreich hat sich erwiesen, die SuS mit einem konkreten Beobachtungsauftrag durch die Ausstellung zu schicken. Dafür sollten die jeweiligen Gruppen sich eine spezifische Frage zu ihrer Station überlegen und der Rest der SuS soll diese im Laufe ihres Museumsrundgangs beantworten. Neben dem Beantworten der Frage können sich die SuS eine neue Frage überlegen, welche dann von den jeweiligen Gruppen beantwortet werden kann.

Im Anschluss an die Unterrichtseinheit bieten sich verschiedene Möglichkeiten der Weiterarbeit an. Ein Besuch in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, die ebenfalls mit biografischen Zugängen arbeitet, ist sicherlich ein sinnvoller und notwendiger Anknüpfungspunkt. Auch das Schreiben einer Klausur ist möglich und erhöht vielleicht die Verbindlichkeit des Projekts.

*Stolz präsentieren die
Schüler ihre Arbeit.
© John Bostelmann/
Ceyhan Cüce*



Welche Kompetenzen kann ich fördern?

Das Material „Was geht mich die Geschichte an“ und die Umsetzung in unserem Projekt fördert vor allem die Methodenkompetenz. Die SuS müssen eigenständig an ihrem Material forschen und sich die Zusammenhänge erschließen. Die verschiedenen Darstellungsvarianten und Quellen (Hintergrundinformationen, Bilder, symbolische Erinnerungsobjekte) werden von den SuS strukturiert und zur Darstellung der Geschichte ihres Protagonisten genutzt. In der folgenden Tabelle werden die einzelnen Kompetenzen kurz in Bezug auf die Projektarbeit thematisiert.

Was können die Lernziele sein?

Im Unterrichtsprojekt „Was geht mich die Geschichte an?“ können je nach Durchführungsdauer und Ablauf folgende Lernziele erreicht werden:

1. Material erschließen

Die SuS können das ihnen zugewiesene Material systematisch erschließen, indem sie die jeweilige Materialmappe sichten und in eine selbst gewählte zielführende Struktur überführen. Dies kann mithilfe der Strukturierungsfragen aus dem Arbeitsauftrag 1 geschehen.

2. Quellen zur eigenen Darstellung von Geschichte nutzen

Die SuS können aus den von ihnen gewonnenen Erkenntnissen eine Museumsstation erstellen, indem sie drei bis fünf entscheidende Phasen im Leben ihres Protagonisten darstellen und sie ihren Mitschülern und Mitschülerinnen präsentieren.

3. Einen „neuen Zugang zum Holocaust“ ermöglichen

Die SuS öffnen sich dem Thema Holocaust, indem sie mithilfe der vielfältigen, transnationalen und multiperspektivischen Biografien einen „neuen Zugang zum Holocaust“ bekommen.

Der „neue Zugang zum Holocaust“ soll den SuS ermöglichen, durch die Biografien verschiedener vom Holocaust in unterschiedlichem Maße betroffe- ▶

ner Protagonisten einen wert- und vorurteilsfreien Zugang zum Holocaust zu bekommen.

Aus diesem Grunde lautet der Titel der Gesamtausstellung auch „Leben“. Die Hoffnung hierbei ist, dass insbesondere in vorurteilsbelasteten Gruppen der persönliche Bezug und das Forschungsinteresse für eine hohe Motivation bei den SuS sorgen. Der

Arbeitsauftrag des Projekts liegt nicht darin, einen möglichst allumfassenden Überblick über die Schrecken des Holocaust zu bekommen. Vielmehr sollen die SuS durch den biografischen Zugang einen eigenen Zugang zu einem Teilaspekt bekommen. Ziel ist es, dass die vom Holocaust Betroffenen als Individuen dargestellt werden und aus der breiten Masse heraustreten.

Überfachliche Kompetenzen	Kommentare
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkompetenz • Neugier und Interesse, Neues zu lernen • zeigt Eigeninitiative und Engagement • ist beharrlich und ausdauernd 	Die Materialien erzeugen durch ihre Vielfalt und den zu Beginn nicht ersichtlichen roten Faden Neugier, Spannung und Interesse. Hier können durchaus Parallelen mit der Mystery-Methode festgestellt werden.
<ul style="list-style-type: none"> • sozial-kommunikative Kompetenzen • arbeitet in Gruppen • übernimmt Verantwortung für sich und andere 	Das Arbeiten in Gruppen ist alternativlos, aufgrund der Zeitvorgaben und der Fülle des Materials. Auch der Austausch zwischen den SuS ist zwingend notwendig, was sich förderlich auf die Kommunikation und die Verantwortung für einzelne Rollen auswirkt.
<ul style="list-style-type: none"> • lernmethodische Kompetenzen • integriert Informationen und stellt sie dar • arbeitet und lernt selbstständig und gründlich 	Durch das eigenverantwortliche Arbeiten und den offen formulierten Arbeitsauftrag werden die SuS in ihrer Selbstständigkeit gefordert und gefördert.

Fachliche Kompetenzen	Kommentare
<ul style="list-style-type: none"> • Orientierungskompetenz 	Aufgrund der sich ständig verändernden Lebensumstände der Akteure werden sich die SuS zwangsläufig mit zentralen historischen Ereignissen oder den unterschiedlichen Lebensformen und Umständen in der Vergangenheit beschäftigen müssen, um ein nachvollziehbares Ergebnis zu gestalten.
<ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz • forschen • recherchieren • darstellen 	Die Materialauswahl und der offene Arbeitsauftrag fordert und fördert das Arbeiten und Strukturieren mit historischen Quellen. Ein altes Familienfoto in einem der Materialordner kann im Kontext mit anderen wichtigen Quellen stehen oder auch eher nur einen Eindruck vermitteln. Dies gilt es für die SuS regelmäßig beim Recherchieren zu prüfen. Die SuS können selbstständig über die Dokumentation ihrer Arbeitsergebnisse entscheiden und sie dabei multiperspektivisch beschreiben, da sie mithilfe der unterschiedlichen Quellen ein breites Spektrum an Informationen über ihre Akteure erhalten.
<ul style="list-style-type: none"> • Urteilskompetenz • Sachurteile • Werturteile 	Die SuS nehmen beim Recherchieren und Erstellen der Arbeitsergebnisse regelmäßig ein Sach- und Werturteil vor, ohne dass dies von der Lehrkraft direkt eingefordert wird. Durch die Auseinandersetzung mit den Handlungen der Akteure, wie zum Beispiel der von Sally Perel, müssen die SuS diese im historischen Kontext deuten. Auch bei der Ergebnisvorstellung der SuS ist immer wieder zu beobachten, dass sowohl die präsentierenden als auch die zuhörenden SuS wiederholend unterschiedliche Werturteile fällen.

Arbeitsblatt

Was geht mich die Geschichte an?

In Geschichtsmuseen gibt es dauerhafte und wechselnde Ausstellungen. Es ist die Aufgabe der Museumskuratoren, Quellen zu sichten, zu erschließen und für die Ausstellungen aufzubereiten. Was noch nicht gesichtet und erschlossen wurde, wird im Museumskeller aufbewahrt.

Stellt euch vor, ihr seid ein Kurator, in eurem Museum ist ein Ausstellungsraum frei geworden und ihr sollt die nächste Ausstellung vorbereiten. In der Hoffnung, etwas Interessantes für den freien Raum zu finden, wollt ihr die Objekte im Keller durchstöbern. Stundenlang sucht ihr und findet ... nichts. Alles ist entweder zu beschädigt, zusammenhangslos und nicht für eine ganze Ausstellung ausreichend oder weckt nicht euer Interesse. Ihr beschließt, eure Suche für heute zu beenden und morgen zurückzukehren. Als ihr schon auf dem Rückweg seid, seht ihr in einer bisher unbeachteten Ecke Folgendes:

Um ein altes Cello hängt eine Uniform der Hitlerjugend. Ihr geht dichter heran und erkennt eine verstaubte Kamera und ein Buch. Auf dem Fußboden davor befinden sich ein Schwarz-Weiß-Foto, ein Freundschaftsbuch und eine Schiffsfahrkarte.

Nach einem ersten Überblick könnt ihr den sechs Objekten weitere Materialien zuordnen und alles nach sechs Themen sortieren: Gad Beck, Gavra Mandil, Albert Memmi, Sally Perel, ein Frauenorchester und das Schiff „St. Louis“.

Titel der Gesamtausstellung – Leben

Wählt aus eurem Material die für euch zentralen Inhalte aus dem Leben eurer Person/en aus, mit dem Ziel, eine Station für die Ausstellung zu fertigen. Geht dabei in folgenden Arbeitsschritten vor:

1) Sortiert das Material in die folgenden drei Phasen:

- a) vor dem Holocaust
- b) während des Holocaust
- c) nach dem Holocaust

2) Erschließt das Material anhand einer selbst gewählten Leitfrage (Material: Arbeitsmappe, Wörterbuch).

3) Erstellt eine Station über eure Person, in der ihr drei bis fünf zentrale Stationen seines/ihreres Lebens darstellt. Findet jeweils eine Überschrift für die Schwerpunkte. Die Station kann enthalten:

- a) Vortrag
- b) Plakat
- c) Zeitleiste
- d) Karte (A3)
- e) eine Aufgabe für die Zuhörer ...
- f) Material: Arbeitsmappe, Notebook, Wörterbuch

4) Präsentiert eure Station. ■



*In der Gedenkstätte Lutherkirche Lübeck kann am Beispiel des Pastors Karl Friedrich Stellbrink und seiner Gemeinde erfahren werden, wie nationalistisches Denken sich unter evangelischen Christen verbreiten konnte. Stellbrink entwickelte sich jedoch später zu einem Kritiker des NS-Regimes und erhob gemeinsam mit drei katholischen Priestern das Wort gegen die Menschenfeindlichkeit der Nationalsozialisten. Die Geistlichen wurden 1943 nach einem Urteil des Volksgerichtshofes hingerichtet und sind heute als die vier Lübecker Märtyrer bekannt.
© Alexander Voss*

03

DER BIOGRAFISCHE ANSATZ IM GESCHICHTS-UNTERRICHT

Erfahrungen mit der Materialkiste „Was geht mich die Geschichte an?“ an einem Hamburger Gymnasium

✂ von Stefan Hamm

ehemaliger Referendar am Gymnasium Grootmoor,
jetzt Lehrer am Gymnasium Allee

Die Eltern von Seline¹ gebürtig aus Hildesheim, die in Hamburg geboren wurde, informierten über die Entschuldigungsverhandlung des Ermordungs der Stadt Hamburg am 22.02.1942.

Das Foto stammt von einem
Besuch von Seline am 15.11.1941.

*Aufarbeitung der dunklen Vergangenheit: Die Lernkiste „Was geht mich die Geschichte an?“ liefert neue Ansätze und persönliche Zugänge.
© Dr. Helge Schröder*

Theodor W. Adorno formulierte, dass es das Ziel einer jeden Pädagogik sein müsse, dass sich Auschwitz nicht wiederhole.¹ Dieses Postulat bedürfe keiner Begründung, da jede Begründungsforderung das Unheil verlängere, dem es entgegenwolle. Auch ist der Holocaust² ein unlösbarer Teil der deutschen Geschichte, der deutschen Identität. Hier wurden die jüdischen Bürgerinnen und Bürger deportiert, ihre systematische Ermordung geplant. Adornos Forderung ist somit klar, deren Vermittlung aber nicht.

Eine Erziehung *nach* Auschwitz ist auch immer eine Erziehung *über* Auschwitz, sodass sich ein didaktisches und fachdidaktisches Problem bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust ergibt: Mehr als sechs Millionen jüdische Menschen wurden ermordet. Der Holocaust ist tragisch, furchtbar und menschenverachtend. Die NS-Zeit mit ihren Akteuren und Beteiligten und mit ihnen die unmittelbar sichtbaren Denkmäler verschwinden aus dem Blickfeld der heutigen Jugendlichen. Eltern- oder Großelterngeneration unserer Schüler und Schülerinnen haben keine biografische Bindung an Deutschland. Und dann soll Vermittlung im Unterricht nicht nur auf einer rein inhaltlichen Ebene geschehen, sondern nachhaltig und sachangemessen sein und eine moralische Haltung bei den Lernenden ermöglichen. Nur dann wäre Adornos Forderung im Unterricht keine dauerhaft wiederholte, aber doch leere Beschwörungsformel. Wie soll vor diesem Hintergrund eine Bildung über Auschwitz und damit den Holocaust möglich sein?

Holocaust-Education als neuer Zugang

Die didaktische Perspektive: Wieso sollten wir mit Schülerinnen und Schülern über den Holocaust sprechen?

Die Frage, warum wir über den Holocaust sprechen, müsste präziser formuliert eigentlich lauten, wessen Geschichte wir eigentlich erzählen. Auf diesen Umstand machte bereits Ignacy Schiper 1943 in Majdanek aufmerksam:

„Alles hängt davon ab, wer unser Testament an die zukünftigen Generationen weitergibt, wer die Geschichte dieses Zeitraums aufschreibt. Geschichte wird üblicherweise vom Sieger geschrieben. Was wir über ermordete Völker wissen, ist nur das, was ihre Mörder in ihrer Arroganz über sie zu sagen geruhen. ▶

1 *Im Original von Theodor W. Adorno folgendermaßen formuliert: „Die Forderung, dass Auschwitz nie wieder sei, ist die allererste an die Erziehung.“ Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt am Main 1971, S. 88.*

2 *Der Begriff „Holocaust“ entstammt dem altgriech. Adjektiv „vollständig verbrannt“ und meint im ursprünglichen Sinne „ein auf einem Altar vollständig verbranntes Tieropfer“. Im heutigen Sinne bezeichnet es „die Summe aller anti-jüdischen Aktionen des Nazi-Regimes zwischen der Zeit 1933 und 1945“. Aufgrund der eigentlich religiösen Herkunft wird der Begriff „Holocaust“ teilweise kritisiert und abgelehnt. Insbesondere in Israel wird daher von „Shoah“ gesprochen. „Shoah“, steht im Hebräischen für „die Katastrophe“ oder „das große Unheil“. Vgl. auch oben, S. 14–17.*

„Was wir über ermordete Völker wissen, ist nur das, was ihre Mörder in ihrer Arroganz über sie zu sagen geruhen.“



Das KZ Auschwitz war das größte deutsche Vernichtungslager während der NS-Zeit. Der Name „Auschwitz“ wurde in der Nachkriegszeit weltweit zum Symbol des nationalsozialistischen Völkermords. Hier wurden etwa 1,1 Millionen Menschen ermordet.
© Jean Carlo, Unsplash

(...) Oder sie löschen das Gedächtnis an uns überhaupt aus, als ob wir nie existiert hätten, als ob es nie Juden in Polen gegeben hätte, nie ein Ghetto in Warschau, nie ein Majdanek. Kein Hund wird für uns heulen.“³

Schipper war bewusst, dass die Nationalsozialisten nicht nur einen Genozid, sondern auch einen Mnemozid, das ist die vollständige Arisierung des kollektiven Gedächtnisses, planten. Und obwohl der nationalsozialistische Plan fehlschlug, sind es doch ihre Dokumente, ihre Bilder und damit ihre Perspektive, die übrig blieben und aus dieser Zeit berichten und über die Lehrkräfte das Thema Holocaust häufig vermitteln – zugespitzt formuliert: Wir sehen aus nationalsozialistischen Augen und auch nur das, was sie uns sehen lassen wollen. Das Ergebnis ist, dass die Lehrkräfte damit Schipers Befürchtungen bestätigen, denn die jüdische Seite bleibt stumm.

Zielperspektive: Wozu sprechen wir über den Holocaust?

Die International School for Holocaust Studies entwickelte über Jahre hinweg ein Konzept, um Schülerinnen und Schülern – trotz biografischer und thematischer Distanz – einen Zugang zum sperrigen und belasteten Thema Holocaust zu eröffnen. Der wesentliche Grundgedanke ist nicht die Darstellung einer anonymen und ungreifbaren Zahl gesichtsloser Opfer, sondern im Gegenteil einzelne, ausgewählte Biografien und damit das Individuum in den Fokus zu setzen. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Zugang zur Thematik, denn es sind die historischen Personen selbst, die anhand von unterschiedlichen *Erinnerungsobjekten*⁴ aus ihrer Geschichte berichten; und keine reine Reproduktion einer Täterperspektive. Diese Grundidee lässt sich auch auf unterschiedliche Gruppen übertragen – seien es Sinti, Roma oder Euthanasieopfer.

3 Ignacy Schipper, 1943 in Majdanek, zitiert nach: Samuel D. Kassow, *Who will write our history?*, London 2009, S. 210. Ignacy Schipper (1884–1943) war ein jüdischer Historiker und Politiker in Polen.

4 *Erinnerungsobjekte sind Gegenstände mit besonderer Bedeutung für unser Leben. Es kann zwischen authentischen und symbolischen Erinnerungsobjekten unterschieden werden. Authentischen Erinnerungsobjekte haben uns in einem Abschnitt unseres Lebens begleitet oder begleiten uns immer noch. Nur wir selbst können die besondere Bedeutung des Gegenstandes erkennen. Symbolische Erinnerungsobjekte sind Gegenstände, die für sich genommen keine Rolle in unserem Leben spielten, aber vergleichbar mit Rückblenden in einem Film in Bruchteilen einer Sekunde Erinnerungen in uns wachrufen können. Diese Verbindung einer Erinnerung und dem Gegenstand kann sich verfestigen, sodass der Gegenstand schließlich Symbolcharakter annimmt. Die Begriffsdeutung orientiert sich an: Yad Vashem (Hg.): *Was geht mich die Geschichte an? Den Holocaust im 21. Jahrhundert unterrichten*, Jerusalem 2012, S. 13.*

*Spuren in die Gegenwart:
Stolpersteine erinnern
an das Schicksal der
Menschen, die in der Zeit
des Nationalsozialismus
verfolgt, ermordet, deportiert,
vertrieben oder in den Suizid
getrieben wurden.*
© Kadir Celep, Unsplash



Das Ziel einer Auseinandersetzung mit den Biografien ist nicht die Identifikation, sondern kognitive Empathie.⁵ Es ist also nicht der Zweck möglichst detailliert die Schülerinnen und Schüler in die jeweilige Situation zu versetzen, sondern ein Verständnis zu schaffen, wieso eine Person (a) in einer bestimmten Situation (b) vor einem historischen Hintergrund (c) eine bestimmte Handlung (d) vollzogen hat. Dieser Ansatz ist nicht als eine „Light-version“ des Holocaust zu verstehen. Der Holocaust wird aus biografischer Perspektive in seinen einzelnen Phasen vollständig thematisiert und die Verluste und Entbehrungen geschildert. Bewusst verzichtet wird auf simplifizierende Schockeffekte, die nur das Ziel einer von der Lehrkraft erwünschten emotionalen Reaktion haben und so lediglich thematische Zugänge verhindern sowie sekundäre Traumata forcieren.

Der hier vorgestellte biografische Ansatz, dass alle handelnden Personen in bestimmten Situationen vor einem historischen Kontext dargestellt werden, ermöglicht es, dass Geschichte nicht nur als alters-

adäquate Wissensvermittlung erfolgt. Anhand von bestimmten Wendepunkten oder entscheidenden Stellen in den Biografien lassen sich Handlungsoptionen oder Dilemmata der Protagonisten für Schülerinnen und Schüler erkennen und analysieren.⁶ Im Vordergrund steht dabei das Verstehen der Beweggründe einer Person vor einem Verurteilen bzw. genauer eines Vorausurteilens.⁷ Vermittelt wird daher nicht nur der historische Verlauf, sondern die Wirkungen dieses Verlaufs auf die jeweilige Person und damit ihre Biografie. Da alle Personen mit ihren jeweiligen Schwächen und Stärken, Ängsten und Hoffnungen dargestellt werden, erfolgt keine Reduktion auf eine bestimmte kategoriale Zuschreibung (gut-böse, Opfer-Täter et cetera).

Dieses Verstehen und Beurteilen verknüpft Geschichte nicht auf einen bestimmten geografisch oder zeitlich isolierten Moment, sondern versteht sie als kontinuierlichen Prozess in einem bestimmten beschreibbaren Umfeld, dessen Spuren und Implikationen weit über das eigentliche Ereignis hinausreichen und teilweise bis in die Gegenwart ▶

5 Identifikation, von lat. *idem* („derselbe“) und *facere* („machen“), das vollständige Gleichsetzen und damit Aufgehen des Lernenden in der Figur des Protagonisten bedeutet. Empathie; aus dem Griechischen, bestehend aus dem Substantiv „das Leiden“ oder „das Fühlen“ und der Vorsilbe „mit“ oder „ein“; bedeutet hingegen die kognitive Reaktion auf einen anderen.

Zum Begriff „kognitive Empathie“ siehe: Noa McKayton: „The great danger is tears ...“ – Die Bedeutung von Empathie und Emotion im Holocaustunterricht, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2011, Nr. 1, S. 28–48, hier besonders S. 31.

6 Zentral ist, dass Zugehörige zur „Volksgemeinschaft“ und Ausgegrenzte ihre Entscheidungen innerhalb unterschiedlicher Handlungskontexte trafen und nicht über dieselben Handlungsoptionen verfügten. Lawrence Langer prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „choiceless choice“. Diese entscheidungslosen Entscheidungen seien für die Betroffenen grausame Entscheidungen nicht zwischen Leben und Tod, sondern zwischen einer abnormalen Option und einer anderen, forciert durch eine Situation, in die der Betroffene selbst ohne Entscheidungsmöglichkeit geriet. Lawrence Langer: *Versions of Survival: The Holocaust and the Human Spirit*, State of University Press 1982, hier besonders S. 79.

7 „Vorausurteilen“ wird hier verstanden als ein Urteil auf Grundlage wenig gesicherten Wissens und wenig reflektierter Kategorien. „Beurteilen“ ist ein Urteil auf der Ebene des historischen Gegenstandes und reflektiert dessen Bedingtheit, vorhandene Vorausurteile und zugehörige leitende Wertbegriffe. Die Begriffsdeutungen orientieren sich an: Jörg Kayser/ Ulrich Hagemann: *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. Zweite unveränderte Auflage, Berlin 2010, S. 226, 228.

sichtbar sind. An dieser Stelle ist für Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Biografien die Erkenntnis möglich, dass die Vergangenheit ihre „Spuren“ in der Gegenwart hinterlässt und die Gegenwart nur durch einen Blick in die Vergangenheit verständlich wird. Die Einsicht, dass dies nicht nur für die Protagonisten der Biografien gilt, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler, ist naheliegend. An dieser Stelle wird die historische Perspektive verlassen und die heutige Perspektive eingenommen: Welche Ereignisse, Entscheidungen und Handlungen in der Geschichte waren für uns bedeutsam, welche haben „Spuren“ in unseren Biografien hinterlassen? Die biografische Arbeit ermöglicht an dieser Stelle eine Selbstverortung und damit verbunden eine Haltung der Lernenden, nicht nur aus damaliger, sondern auch aus heutiger Perspektive.

Methodik: Wie lässt sich der Holocaust vermitteln?

Zur biografischen Arbeit bieten sich insbesondere Quellen an, die eine subjektive Perspektive auf gesellschaftliche und politische Ereignisse ermöglichen. Der Vorteil persönlicher Zeugnisse ist die souveräne Ich-Perspektive. Jüdinnen und Juden sind Erzähler ihrer eigenen Geschichte und nicht Objekte in einer Täterperspektive. Diese authentischen Einzelgeschichten unterstützen zudem das Aufbrechen von Stereotypen. Anstelle von immer wieder reproduzierten Klischeevorstellungen werden die Erzähler innerhalb ihres eigenen Lebensentwurfs sichtbar, mit der Identität, die sie selbst gewählt haben. Diese subjektive Sicht ermöglicht ein authentisches Bild der jeweiligen Zeit, so verwirrend, widersprüchlich, komplex oder unvollständig diese auch ist. Damit dieses Bild umfassend wird und „Spuren“ des Kontextes in bestimmten Situationen erfassbar werden, umfasst die Periodisierung der Quellen nicht nur die Zeit *während* des Holocaust, sondern auch die Zeit *vor* und *nach dem*.

Mit Blick auf die biografische Distanz der heutigen Lernenden bedarf es aber zunächst eines Zuganges. Der **Einstieg** erfolgt nicht in der Vergangen-

heit, sondern in der Gegenwart. Die unmittelbaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie ihre Positionierung zu ihrer Lebens- und Familiengeschichte schaffen den Zugang zur biografischen Arbeit und zum *Erinnerungsobjekt*⁸ als zentralem Element des Materials.⁹ Wesentliche Voraussetzung dieser ersten Phase ist, dass alle Geschichten gleich wichtig und gleichwertig sind sowie die gleiche Berechtigung haben, erzählt zu werden. Kommentierungen sind entsprechend an dieser Stelle nicht erwünscht. Dieses Vorgehen ermöglicht auch in Lerngruppen mit einer hohen Ablehnungstendenz gegenüber dem Thema Holocaust zumindest einen ersten Zugang. Erst nachdem dieser Zugang geschaffen worden ist, geht der eigentliche Blick in die Geschichte und in die jüdischen Biografien.

Material: Worüber lässt sich der Holocaust vermitteln?

Jedes biografische Material ist geeignet, um den Holocaust nach dem hier vorgestellten Ansatz zu vermitteln, solange es die folgenden Bedingungen erfüllt:

- **Das Material muss einen biografischen Zugang enthalten, um die vorhandene Distanz zu überwinden. (Exemplarität)**
- **Es müssen detaillierte Berichte enthalten sein und Stereotype vermieden werden. (Authentizität)**
- **Die Materialien müssen Selbst- und keine Fremdwahrnehmungen sein. (Erzählperspektive)**
- **Es müssen Werte wie Zusammenhalt, Widerstand, Überleben und Helfen im Zentrum sein. (Positive Werte)**
- **Das Material muss sowohl die Zeit vor, während und nach dem Holocaust betrachten. (Periodische Betrachtung)**
- **Das Material muss klar verortbar sein und Analogien vermeiden. (Historizität)**

⁸ Siehe oben FN. 4.

⁹ Ein möglicher Standardauftrag wäre: Wähle einen Gegenstand aus, mit dem eine bestimmte Erinnerung verknüpft ist, die dir wichtig ist und durch die du uns von dir oder deiner Familie und ihrer Geschichte erzählen möchtest.



*Innovatives Unterrichtsmaterial: Die Lernkiste „Was geht mich die Geschichte an?“ ist für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 9 konzipiert worden.
© Dr. Helge Schröder*

Den Holocaust unterrichten – ein Praxisbeispiel: „Was geht mich die Geschichte an?“

Die Folgen der nationalsozialistischen Herrschaft waren direkt nach dem Zweiten Weltkrieg für die Deutschen in allen Bereichen spürbar. Auf ökonomischer Ebene erfolgte auf die völlige Zerstörung des Landes der Wiederaufbau. Außenpolitisch begann der Gegensatz zwischen Ost und West, der in der deutschen Teilung und der Entstehung eines Ost- und eines Weststaates mündete. Innenpolitisch stand die Erziehung der heranwachsenden Jugend unter dem Motto: Nie wieder Auschwitz. Fast alles, was in jener Zeit geschah, war also unmittelbar oder mittelbar eine Konsequenz aus der NS-Zeit.

Heute, mehr als 70 Jahre später, ist die Zeit vor 1945 längst vergangen. Not und Elend der Anfangszeit sind vergessen und mit der deutschen Einheit die Teilung überwunden. In kaum einer Familie existieren noch unmittelbar sichtbare Folgen, da die Akteure dieser Zeit langsam verschwinden. Und trotzdem bleibt die nationalsozialistische Herrschaft und mit ihr die Shoah eine Phase unserer Geschichte, deren Konsequenzen bis in die heutige Zeit wirken – und zwar nicht nur als Teil der Erinnerungskultur durch Mahn-

male und Gedenkstätten. Außenpolitisch wird von uns ein verantwortungsvoller und bewusster Umgang mit diesem Kapitel der deutschen Geschichte erwartet. Innenpolitisch zeigen die Brandanschläge in Mölln und Rostock-Lichtenhagen als Beispiele der jüngeren Vergangenheit und danach vor allem der NSU-Terror, dass eine Auseinandersetzung mit unserer dunklen Vergangenheit weiterhin bedeutsam ist, damit die Forderung „Nie wieder Auschwitz“ nicht zu einer dauerhaft wiederholten, aber doch leeren Beschwörungsformel verkommt.

Didaktische Zugangsweise und methodische Umsetzung

Das Material ist für Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 9 gedacht. Im Idealfall wird die Sequenz an zwei aufeinanderfolgenden Projekttagen durchgeführt. Es kann aber auch eine Durchführung im Regelunterricht erfolgen. Es muss ledig-

*Ein neuer Ansatz: Die Schicksale einzelner Opfer werden in Gruppenarbeit ergründet. Der biografische Zugang schafft eine persönliche Verbindung zu den Opfern.
© Dr. Helge Schröder*



lich eine Materialordnung geschaffen werden, die eine unkomplizierte Weiterarbeit nach einer Woche Pause ermöglicht.

Der **Einstieg** erfolgt nicht in der Vergangenheit, sondern in der Gegenwart. Die unmittelbaren Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie ihre Positionierung zu ihrer Lebens- und Familiengeschichte schaffen den Zugang zur biografischen Arbeit und zum *Erinnerungsobjekt*¹⁰ als zentralem Element des Materials.

Zur Vorbereitung des Materialeinstiegs erhalten die Schülerinnen und Schüler die vorbereitende Hausaufgabe:

Bringe einen Gegenstand, der für dich und deine Familie von Bedeutung ist, mit in die Klasse.

Weitere Vorgaben gibt es nicht. Wichtig ist, dass den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit zur Durchführung dieser Aufgabe gegeben wird, damit Gespräche mit Familienangehörigen geführt und gut durchdachte Entscheidungen bei der Auswahl der Gegenstände getroffen werden können. Die persönliche Dimension dieser Aufgabe muss ebenfalls mitbedacht werden, da sehr sensible, traurige

oder auch schockierende Geschichten möglich sein könnten. Eine genaue Kenntnis der Lerngruppe und der Hintergründe sowie ein hohes Einfühlungs- und Urteilsvermögen erleichtern diese erste Phase der Materialarbeit. In schwierigen Konstellationen kann dieser Teil abgeändert werden, indem die Lehrkraft eigene Gegenstände mitbringt, um Konflikte zu vermeiden. Die Aufgabe wäre dann folgende:

Suche dir einen der Gegenstände aus, mit denen du eine Erinnerung an dein Leben oder das deiner Familie verbindest.

Wesentliche Voraussetzung dieser Phase ist, dass alle Geschichten gleich wichtig und gleichwertig sind sowie die gleiche Berechtigung haben, erzählt zu werden. Kommentierungen sind entsprechend an dieser Stelle nicht erwünscht. Die Schülerinnen und Schüler zeigen nacheinander ihr Objekt und erklären, wieso es für sie wichtig ist. Gleichzeitig erzählen sie so die Geschichte, die mit ihrem Objekt verbunden ist. Die Lehrkraft kann an dieser Stelle durch vorsichtiges Vertiefen weitere Informationen erfragen. Zum Abschluss dieser ersten Phase können die Gegenstände vor einer „Wand der Erinnerung“ bis zum Abschluss der Materialarbeit gesammelt werden.

Eine beeindruckende Geschichte: Sally Perel berichtet von seiner Flucht vor den Nationalsozialisten und wie er zum Hitlerjungen wurde, um zu überleben. © Dr. Helge Schröder



¹⁰ Siehe oben FN 4.

Der zweite Teil des Einstiegs erfolgt durch eine kurze Geschichtserzählung. Die SuS werden hier vor ein Problem gestellt, das sie im Verlauf der Materialarbeit lösen werden. Die jeweiligen Materialmappen tauchen bereits zu diesem Zeitpunkt visualisiert durch ein bestimmtes Erinnerungsobjekt auf. Jedes dieser Objekte ist mit der jeweiligen Biografie und damit der Materialmappe selbst verbunden. Zur Visualisierung wird eine entsprechende Objektkarte aus der Mappe verwendet und auf den Boden gelegt. Der erste Impuls, welche Fragen sich den SuS ausgehend von der Erzählung und den Bildern stellen, dient der Öffnung des subjektiven Konzeptes, schafft aber zugleich Orientierung für die Materialerschließung durch das Formulieren von Erschließungsfragen. Diese Fragen werden auf Metakarten gesammelt, um sie an der Tafel zu visualisieren und in den kommenden Stunden weiter zu nutzen. Die anschließende Gruppeneinteilung und damit die Zuordnung der Materialmappen sollte teilweise gelenkt werden, damit die schwächeren Gruppen nicht das umfangreichste Material bekommen. Bereits an dieser Stelle wird das *Wie können wir die Materialmappen erschließen?* fokussiert, indem in einer kurzen DAB-Phase (Denken, Austauschen, Besprechen) geeignete Methoden zur Beantwortung der gesammelten Fragen gesucht werden. Sollten nur wenige oder keine oder falsche Methoden gefunden werden, kann an dieser Stelle ein kurzer methodischer Input erfolgen, damit zumindest die lokale und chronologische Erschließung durch einen Zeitstrahl bei allen SuS bekannt ist.

Die **Erarbeitung** (Materialerschließung) in den Gruppen orientiert sich an den zuvor formulierten Erschließungsfragen sowie thematisierten Methoden. Die Gruppen arbeiten während dieser Phase möglichst selbstständig. Dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, dass die einzelnen SuS, die jeweiligen Gruppen und der Arbeitsprozess intensiv beobachtet werden können und eine individuelle, kontextabhängige Hilfestellung erfolgen kann. Finden sich bei mehreren Gruppen ähnliche Schwierigkeiten und Probleme, kann zuerst eine gemeinsame Hilfe durch alle Gruppen im Plenum gesucht werden. Erst wenn dieses Vorgehen keine Lösung bringt, sollte ein kurzer Input durch die Lehrkraft erfolgen, um das aufgetretene Problem zu lösen.

Die Präsentation und **Sicherung** der Gruppenarbeit erfolgt in Form eines „Museumsrundgangs“. Durch diese Methode wird die Präsentationsphase verkürzt, da nicht nur eine Gruppe vorträgt und alle anderen zuhören müssen, sondern alle Gruppen gleichzeitig präsentieren und alle SuS aktiv sein müssen. Der ein-

heitliche und verbindliche Arbeitsauftrag während des „Museumsrundgangs“ ist für alle: „Fasse die für dich wichtigsten Aspekte des Lebens der Person(en) an der Station z in eigenen Worten zusammen“ und „Erkläre, wie äußere Ereignisse ihr Leben beeinflussten“. Dieser Arbeitsauftrag verbindet die einzelnen Materialmappen während des „Museumsrundgangs“ und sichert die Ergebnisse aller Gruppen. An dieser Stelle wird der Blick zunächst auf die Zeit während und teilweise unmittelbar nach der NS-Herrschaft gerichtet, in der die unmittelbare Betroffenheit der jüdischen Personen aus den Materialmappen (historische Perspektive) durch die Folgen des Holocaust unübersehbar sind. Durch diesen Unterrichtsverlauf werden sämtliche Komponenten zur Stellungnahme in Bezug auf die Leitfrage bereitgestellt.

Anschließend erfolgt eine zweigeteilte **Reflexion** der bisherigen Arbeit. Im ersten Teil der Reflexion wird eine Handlungs- (Was habe ich gelernt?) und eine Zukunftsperspektive (Worüber möchte ich mehr wissen?) eröffnet. Zusätzlich sollen Unklarheiten (Was habe ich nicht verstanden?) gesammelt werden. Die Unklarheiten werden anschließend gemeinsam im Plenum geklärt. Die Interessenfragen können entweder den Unterrichtsgang nach der Materialarbeit strukturieren oder als Forscheraufträge zur vertiefenden Recherche dienen. Diese Phase soll aber gleichzeitig das bisher Gelernte vertiefen und einen Gegenwartsbezug herstellen, indem ein Bezug zwischen den Biografien und zur individuellen SuS-Perspektive hergestellt wird. Die bisherige Frage, inwiefern der Holocaust noch aktuell ist, wird an dieser Stelle thematisch erweitert, sodass die Relevanz der geschichtlichen Auseinandersetzung im Allgemeinen in den Fokus gerückt wird. Um in dieser Phase eine einheitliche Struktur zu haben und den kurzen Austausch in Vierer-Gruppen zu erleichtern, wird an dieser Stelle ein „Placemat“ verwendet. Der Austausch kann insbesondere neue Erkenntnisse und Fragen fördern, hilft aber auch durch das gemeinsame Denken beim Formulieren eines Aktualitätsbezuges der Auseinandersetzung. Im zweiten Teil der Reflexionsphase wird die vom Material aufgeworfene Frage *Was geht mich die Geschichte an?* thematisiert. Als Aufhänger dient die gemeinsame Suche nach einem Titel für die gesamte „Ausstellung“ der Schülerinnen und Schüler. Dem gefundenen Titel wird der Materialtitel vergleichend gegenübergestellt, um automatisch die Selbstperspektive zu eröffnen. Es geht jedoch weniger um eine systematisierende Gesamtantwort, sondern um eine reflektierte Selbstpositionierung zur Frage: Was geht mich die Geschichte an? ▶

Übersicht

Hilfreiche Materialien:

- Zeitstrahl (Kopiervorlage)
- Stell- oder Korkwände
- Karteikarten (DIN A5) möglichst in verschiedenen Farben und Farbabstufungen
- Bindfaden
- Stecknadeln

Sequenzvorschlag

Was geht mich die Geschichte an?		
Kommunikations- und Sozialform	Minimalfahrplan	Mögliche Differenzierungen
Arbeit im Plenum, Unterrichtsgespräch	<p>Einstieg:</p> <p>Teil 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der vorbereiteten Hausaufgabe und Aufstellen / Aufhängen der Objekte <p>Teil 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AB „Eine Nacht im Museum“: Sammeln von Fragen und Überleitung zur Gruppenarbeit 	Möglich wäre hier neben der Einführung des Begriffs Erinnerungsobjekt ein Rückgriff auf die Quellenarten.
Gruppenarbeit	<p>Erarbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AB „Eure Aufgabe, unsere Planung“ und „So möchten wir unsere Ergebnisse präsentieren“: Erschließen der Materialmappen und Vorbereitung der Präsentation 	Möglich wäre das Erschließen nur einer Materialmappe, die in die Zeitabschnitte vor, während und nach dem Holocaust vorsortiert wurde. Die Differenzierung erfolgt in dieser Phase orientiert an den jeweils bei der Bearbeitung auftretenden Problemen.
Arbeit im Plenum, Gallery-Walk	<p>Sicherung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Ergebnisse im Gallery-Walk und Klärung von Verständnisfragen 	Möglich wären hier eine vertiefende Quellenkritik und eine Thematisierung der Grenzen biografischer Arbeit.
DAB, Arbeit im Plenum, Unterrichtsgespräch	<p>Anwendung und Reflexion:</p> <p>Teil 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AB „Was nehme ich mit“: Klären des bisher Gelernten und von Unklarheiten <p>Teil 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AB „Was geht mich die Geschichte an?“: Eigenständige Beantwortung der Frage im Anschluss an eine gemeinsame Diskussion im Plenum • AB „Das möchten wir zur Arbeit an unserem Projekt sagen, Platz für Bemerkungen aller Art“: Abschlussreflexion mit Rückgriff auf die mitgebrachten Objekte aus dem Einstieg Teil 1 und Feedback 	Möglich wären hier Auseinandersetzungen mit Adornos Gedanken aus „Nie wieder Auschwitz“, vielfältige Bezüge zu aktuellen politischen Themen sind denkbar und abhängig von der Lerngruppe.

Arbeitsblätter

Ein Abend im Museum ...

In Geschichtsmuseen gibt es dauerhafte und wechselnde Ausstellungen. Es ist die Aufgabe der Museumskuratoren, Quellen zu sichten, zu erschließen und für die Ausstellungen aufzubereiten. Was noch nicht gesichtet und erschlossen wurde, wird im Museumskeller aufbewahrt.

Stellt euch vor, ihr seid ein Kurator, in eurem Museum ist ein Ausstellungsraum frei geworden und ihr sollt die nächste Ausstellung vorbereiten. In der Hoffnung etwas Interessantes für den freien Raum zu finden, wollt ihr die Objekte im Keller durchstöbern. Stundenlang sucht ihr und findet ... nichts. Alles ist entweder zu beschädigt, zusammenhangslos, nicht für eine ganze Ausstellung ausreichend oder weckt nicht euer Interesse. Ihr beschließt, eure Suche für heute zu beenden und morgen zurückzukehren. Als ihr schon auf dem Rückweg seid, seht ihr in einer bisher unbeachteten Ecke folgendes:

Um ein altes Cello hängt eine Uniform der Hitlerjugend. Ihr geht dichter ran und erkennt eine verstaubte Kamera und ein Buch. Auf dem Fußboden davor befinden sich ein Schwarz-Weiß-Foto, ein Freundschaftsbuch und eine Schiffsfahrkarte.

Nach einem ersten Überblick könnt ihr den sechs Objekten weitere Materialien zuordnen und alles nach sechs Themen sortieren: Gad Beck, Gavra Mandil, Albert Memmi, Sally Perel, ein Frauenorchester und das Schiff „St. Louis“.

Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler

Eure Aufgabe ist folgende:

- 1) Analysiert euer Material in Gruppen, indem ihr folgende Fragen berücksichtigt:**
 - a) Wer ist die Person?**
 - b) Wie nimmt sie sich selber wahr?**
 - c) Wie prägend ist ihr Lebensumfeld und wie wird sie von anderen wahrgenommen?**
 - d) Welchen Einfluss haben äußere Ereignisse auf das Leben der Person?**
 - e) ...**

Sollten sich weitere Fragen beim Erschließen des Materials ergeben, könnt ihr sie ergänzen.

- 2) Gestaltet eine Station über eure Person für die Ausstellung, in der ihr drei bis fünf zentrale Lebensabschnitte darstellt. Findet eine Überschrift für den jeweiligen Abschnitt. Eine Station kann folgendes enthalten:**
 - a) Vortrag**
 - b) Plakat**
 - c) Zeitleiste**
 - d) Karte**
- 3) Präsentiert eure Station.**

Was nehme ich mit?

Was mir bewusst geworden ist:	Worüber ich mehr wissen möchte:
Was ich nicht verstanden habe:	Deshalb ist eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust auch heute noch wichtig:

04

AUF SPURENSUCHE IM INTERNET

Neue (digitale) Zugänge zum Themenfeld

✍ von Benjamin Stello

*Landesfachberater und Studienleiter Geschichte am Institut für
Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein*

*Digitale Medien ermöglichen Schülerinnen
und Schülern einen modernen Zugang zur
Geschichte. Am Anfang steht häufig die
Recherche im Internet.*

© Glenn Carstens-Peters, Unsplash

Die zunehmende Digitalisierung praktisch aller schulischen und privaten Lebensbereiche hat inzwischen auch den Bereich der Erinnerungskultur und der möglichen Zugänge zur Vermittlung des Holocaust in Bildungseinrichtungen auf vielfältige Art und Weise erreicht. Es ist festzustellen, dass einerseits eine Verbesserung einsetzt, beispielsweise in Bezug auf die Regionalität der Angebote: So sind etwa viele kleinere Gedenkstätten, die außerhalb eines sonst eher kleinen Umkreises kaum bekannt waren, inzwischen virtuell gut erreichbar und können teilweise auch mit gewinnbringenden Angeboten überzeugen. Aber auch in Bezug auf die Erlebbarkeit der Schrecken des Holocaust, die verschiedenen didaktischen und methodischen Zugänge und den benötigten Zeitaufwand hat sich in den letzten Jahren vieles entwickelt. Im Folgenden werden daher exemplarisch einige Möglichkeiten vorgestellt, digital zum Holocaust mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

Zu Beginn ist festzustellen, dass alle diese Optionen den direkten Kontakt kaum ersetzen können werden: Der Effekt eines Besuchs der KZ-Gedenkstätte Neuengamme mit empathischer museumspädagogischer Begleitung wird über virtuelle Erlebnisse nicht erzielbar sein. Das Ziel der digitalen Medien kann daher gerade im hier infrage stehenden Bereich weder die Substitution noch Augmentation einer solchen Exkursion sein, sondern diese müssen anders begründet und eingesetzt werden, was allerdings auch gut möglich ist, wie das Folgende zeigen wird.

Zeitzeugen

In Bezug auf die Lernkiste „Was geht mich die Geschichte an?“, die im Mittelpunkt dieser Handreichung steht, und deren vorrangig gewählten, personalisierenden Zugang sind zunächst Einsätze von Zeitzeugen naheliegend, die ebenfalls und erwei-

ternd ihr persönliches Schicksal darstellen. Hier entstehen für die Lehrkraft zunächst immer zwei Problemfelder, die auch digitale Medien nicht lösen können. Einerseits muss die Klasse notwendigerweise inhaltlich und methodisch vorbereitet werden und andererseits ist die dringend gebotene Reflexion über Probleme, die der Einsatz von Zeitzeugen mit sich bringt, anzustoßen: Zeitzeugen wirken auf Lernende potenziell überwältigend wahrhaftig, eine Dekonstruktion der dargestellten Zusammenhänge wird dadurch häufig ebenso erheblich erschwert wie eine Differenzierung und Verallgemeinerung der getroffenen Aussagen. Darüber hinaus sind Zeitaufwand und das Finden geeigneter Personen Schwierigkeiten, vor die eine Lehrkraft sich gestellt sehen wird.

Digitale Medien können hier auf verschiedenen Ebenen helfen. Erstens ist das Finden von medial präsenten Zeitzeugen gerade zum Themenkomplex des Holocaust inzwischen sehr einfach. Nicht nur die Bundeszentrale für politische Bildung ([↗ bpb.de](https://www.bpb.de)) ▶

Zeitzeugen wirken auf Lernende potenziell überwältigend wahrhaftig.

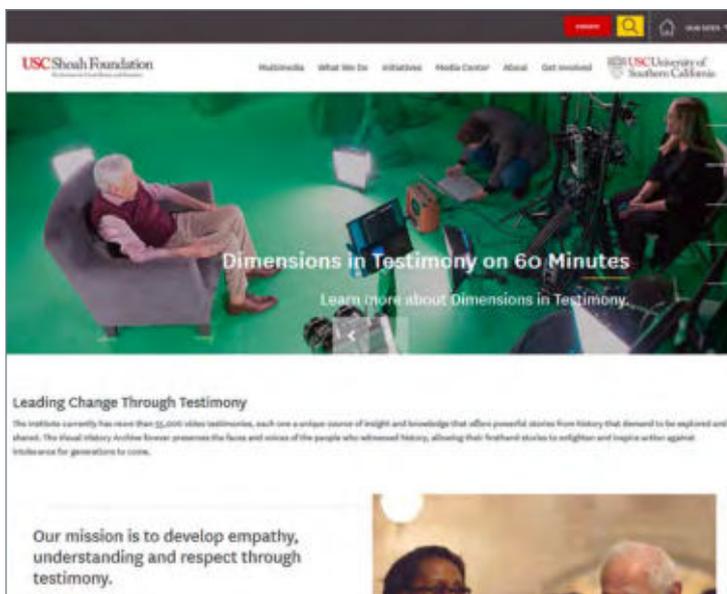
und „LEMO“, die Online-Variante des Deutschen Historischen Museums (➔ dhm.de/lemo), bieten hier viele Möglichkeiten, sondern auch der Schulfunk, der in Schleswig-Holstein beispielsweise über die IQSH-Mediathek abrufbar ist (➔ sh.edupool.de). Die von Steven Spielberg gegründete Shoah Foundation offeriert Videos und auch Unterrichtsmaterialien zu und von ganz unterschiedlichen Menschen (➔ sfi.usc.edu/german). Darüber hinaus gibt es noch viele weitere Sammlungen im Internet.

Alle diese Videos haben den großen Nachteil, dass die Unmittelbarkeit der persönlichen Befragung nicht mehr gegeben ist, auch Nachfragen sind unmög-

lich. Dafür ist der Einsatz für den Unterricht deutlich erleichtert, weil er jederzeit stattfinden kann, möglicherweise auch in Ausschnitten, die zudem wiederholt werden können. Damit wird auch die Dekonstruktion ebenso erleichtert wie die genaue Arbeit mit den getroffenen Aussagen. Erfahrungsgemäß ist die Wirkung auf Lernende auch bei nur virtuell vorhandenen Zeitzeugen noch erheblich, sodass über diese Möglichkeiten zumindest ernsthaft nachgedacht werden sollte: Die digitale Technik ermöglicht es, den am Holocaust freiwillig oder unfreiwillig beteiligten Menschen, Tätern wie Opfern, auch im Unterricht ein Gesicht zu geben, sodass sie für Lernende konkreter, fassbarer und nachvollziehbarer werden.

Eine noch speziellere Möglichkeit der direkten Einbindung bietet die App „WDR AR 1933–1945“. Diese kann auf jedem handelsüblichen Smartphone und Tablet direkt aus dem jeweiligen App-Store heraus installiert werden. Anschließend projiziert die Anwendung Zeitzeugen, aber auch filmische Elemente direkt in die Umgebung, die durch die Kamera aufgenommen und gesehen wird. So steht also ein Zeitzeuge nicht zweidimensional auf dem Bildschirm, sondern dreidimensional im Klassenzimmer: Alle Lernenden können von verschiedenen Perspektiven darauf schauen und sich auch um ihn herum bewegen. Der Effekt dieser „Augmented Reality“ ist ausgesprochen erstaunlich und wirkungsvoll.

Die Shoah Foundation nahm zahlreiche Schilderungen von Überlebenden des Holocaust auf Video auf. Sie dienen nachfolgenden Generationen als Unterrichts- und Ausbildungsmaterial.



Die digitale Technik ermöglicht es, den am Holocaust freiwillig oder unfreiwillig beteiligten Menschen, Tätern wie Opfern, auch im Unterricht ein Gesicht zu geben.



Die App „WDR AR 1933–1945“ projiziert Zeitzeugen dreidimensional ins Klassenzimmer.

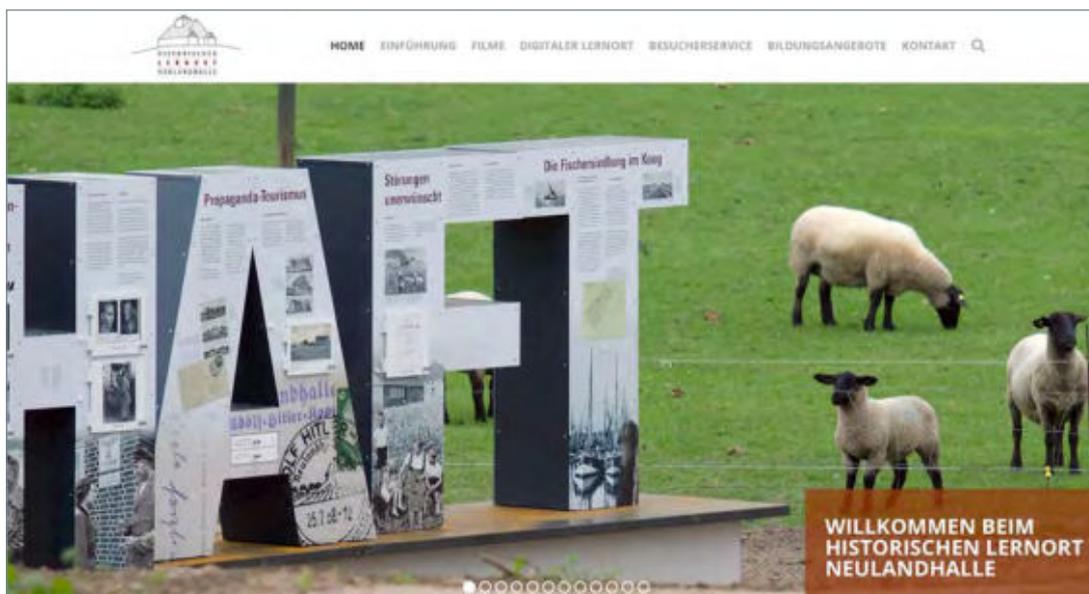
Fahrten geplant werden, zudem fällt in der Schule selbst viel Unterricht nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die die Exkursion begleitende Lehrkraft aus. Ein virtueller Besuch einer Gedenkstätte kann hier durchaus eine lohnende, bedenkenswerte und zeitsparende Alternative sein und auch verschiedene Exkursionen ermöglichen, wo sonst schulintern vielleicht nur Neuenhamme durchsetzbar gewesen wäre.

Ein beispielhafter Ort wäre hierzu die Neulandhalle in Dithmarschen. Entstanden ist sie als Versammlungsort, letztendlich also Kirchenersatz, im Adolf-Hitler-Koog (heute Dieksanderkoog). Nach viel Streit und Ringen um Konzeption und Fördermittel konnte sie 2019 eröffnet werden. Die Ausstellung ist komplett virtuell im Internet aufrufbar (➔ lernort-neulandhalle.de, dann „Digitaler Lernort“ klicken). Lehrkräfte werden mit ihren Klassen zunächst Opferorte aufsuchen wollen, weil die Schrecken und das „nie wieder!“ dort am deutlichsten erlebbar sind. Andererseits stellen sich nicht nur Historiker, sondern auch Heranwachsende eben häufig die Frage, wie das alles geschehen konnte. „Täterorte“ sind aber ▶

Regionale Einrichtungen

Eine zweite Möglichkeit, wie digitale Zugänge auch für den Unterricht hilfreich sein und werden können, stellt die Regionalität dar. Gedenkstätten sind vielfach durchaus abgelegen, was sich häufig historisch schon dadurch begründet, dass Orte des Schreckens selten da entstanden sind und geplant wurden, wo es viele Zeugen hätte geben können. Es müssen für Exkursionen also Busse gemietet oder aufwendige

Die Neulandhalle in Dieksanderkoog präsentiert sich nicht nur als historischer, sondern auch als digitaler Lernort. Mit wenigen Klicks begeben sich Schüler und Lehrer auf eine Reise zurück in die Vergangenheit.



selten – und wie das Beispiel der Neulandhalle auch sehr abgelegenen. Als solcher „Täterort“ ist selbige aber in Norddeutschland quasi einmalig. Der Eindruck, den das konkrete Gebäude in seiner Landschaft hervorruft, ist selbstverständlich digital nicht ersetzbar. Dafür sind die Informationen der Ausstellung aber im Unterricht bearbeitbar und durch die gelungene digitale Aufbereitung auch gut didaktisch zu reduzieren, indem nur bestimmte der die Ausstellung konstituierenden Buchstaben betrachtet werden.

Darüber hinaus gibt es zu zahlreichen Gedenkstätten umfangreiches Vorbereitungs- und Zusatzmaterial, das zumeist kostenlos heruntergeladen und verwendet werden kann. Die Liste beispielsweise der KZ-Gedenkstätte Springhirsch bei Kaltenkirchen ist lang, aber gut geordnet und kategorisiert ([↪ kz-kaltenkirchen.de](http://kz-kaltenkirchen.de)).

Zunehmend wird es in Zukunft auch so sein, dass die Objekte im physischen Raum mit digitalen Inhalten verknüpft sein werden. Beispielsweise können in den Gedenkstätten von Auschwitz-Birkenau ([↪ auschwitz.org](http://auschwitz.org)) Zeitzeugenberichte direkt am jeweiligen Ort des Geschehens aufgerufen werden. Ebenso sind in Hadamar in Hessen ([↪ gedenkstaette-hadamar.de](http://gedenkstaette-hadamar.de)) vertiefende Informationen zu den jeweiligen Ausstellungsstücken direkt über sogenannte QR-Codes auf dem Smartphone oder Tablet aufrufbar. Auch in Hamburg und Schleswig-Holstein werden solche Projekte bereits diskutiert, sind aber derzeit noch nicht realisiert.

Unterrichtsmaterialien

Die zunehmend digitale Kultur erleichtert auch grundsätzlich den Zugriff auf bereits bestehende Unterrichtsmaterialien. Hier ist in der Folge allerdings die Problematik festzustellen, dass es schwierig ist, aus der Vielfalt des Angebots sinnvoll auszuwählen und qualitativ Geeignetes zu entdecken. Gerade für einen personalisierenden Zugriff auf den Holocaust bieten sich inzwischen aber zahlreiche seriöse Fundquellen, die auch für Lehrkräfte nützlich sein können, um mit ihren Lernenden daran weiterzuarbeiten. Ein Beispiel ist das „Digitale Totenbuch“ der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg ([↪ gedenkstaette-flossenbuerg.de](http://gedenkstaette-flossenbuerg.de), dann Recherche/Totenbuch auswählen). Alleine die schiere Zahl der deutlich über 20.000 Einträge ist für Lehrende wie Lernende beeindruckend und verstörend zugleich. In großer Würde



Die KZ-Gedenkstätte Dachau bietet den Besuchern der Homepage einen virtuellen Rundgang mit aktuellen und historischen Aufnahmen an.

werden nur Namen, Geburts- und Todesdaten sowie der Sterbeort präsentiert. Trotz dieser äußerlichen Reduktion ist schon bei der ersten Ansicht für jeden Schauenden sofort klar, wie enorm das Ausmaß und wie vielfältig die dahinter stehenden persönlichen Schicksale gewesen sind.

Noch umfassender wird es, wenn von Einrichtungen versucht wird, einen „virtuellen Rundgang“ zu präsentieren, wie es etwa die Gedenkstätte Dachau anbietet ([↪ kz-gedenkstaette-dachau.de/rundgang.html](http://kz-gedenkstaette-dachau.de/rundgang.html)). Der Rundgang soll zwar laut eigenen Angaben explizit den konkreten Besuch nicht ersetzen, dennoch bleibt die Frage im Raum stehen, inwieweit eine Internetseite den persönlichen Eindruck vor Ort tatsächlich nur vorbereitet oder doch substituiert – und was das wiederum mit der Erinnerung machen würde. Hier ist jede Person selbst gefordert, sich ein Bild zu machen. Klar bleibt aber, dass mit digitalen Medien nun Orte erreichbar und auch sowohl kurzfristiger wie kürzer zugänglich werden, die sonst höchstens im Rahmen einer Klassenfahrt besuchbar gewesen wären.

Am umfassendsten ist aber sicherlich das Material, das Yad Vashem öffentlich zugänglich gemacht hat ([↪ yadvashem.org/de.html](http://yadvashem.org/de.html)). Neben noch viel mehr Namen sind auch Fotos, Filme und viele weitere Informationen zu finden – allerdings kann hier die pure Masse an Informationen sicher zumindest für Lernende schon wieder erschlagend wirken. Wenn die Datenbanken von Yad Vashem für Heranwach-

sende genutzt werden sollen, wird die Lehrkraft gefordert sein, vorab sinnvolle Schneisen zu schlagen und entsprechende Arbeitsaufträge und -hinweise zu geben. Dennoch darf in diesem Überblick schon aufgrund der sehr großen Menge an Material der Hinweis auf Yad Vashem natürlich nicht fehlen. Einzelne Schicksale werden in der in diesem Heft vorgestellten Box auch didaktisiert vorgelegt und zugänglich gemacht.

*Trotz dieser
äußerlichen
Reduktion ist schon
bei der ersten
Ansicht für jeden
Schauenden sofort
klar, wie enorm
das Ausmaß und
wie vielfältig die
dahinter stehenden
persönlichen
Schicksale gewesen
sind.*

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt wird schon aufgrund dieser bewusst knapp gehaltenen Übersicht deutlich: Die Digitalisierung geht auch an der Erinnerung an den Holocaust nicht vorbei. Chancen und Risiken sind dabei wie bei allem zu bedenken, das in der Bildung eingesetzt werden soll. Die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ersetzt sicherlich und selbstverständlich nicht die Didaktisierung und methodische Aufbereitung durch die Lehrkraft. Gleichzeitig hat diese aufgrund der Digitalisierung sehr viel mehr Möglichkeiten, vielfältiger und näher an den Interessen ihrer Lernenden zu operieren. Die sich inzwischen bietenden Möglichkeiten nicht nur einer Vor- und Nachbereitung von Exkursionen, sondern auch der Weiterarbeit und Individualisierung von Unterricht können nicht überschätzt werden. Gleichzeitig wird die Mühe für Lehrkräfte nicht weniger, die sichten, didaktisieren und aufbereiten müssen. Andererseits ist niemand gezwungen, auch nur eine einzige der hier vorgestellten Möglichkeiten zu nutzen. Demzufolge hat die Zusammenstellung Ihnen hoffentlich ein wenig Lust zum Anschauen, Nachdenken und Probieren gemacht. Eine Bereicherung des Unterrichts zum Holocaust ist jedenfalls nur wenige Klicks entfernt – und viele weitere Möglichkeiten finden Sie auch auf dem Fachportal Geschichte, das unter [➔ fachportal.lernnetz.de/geschichte.html](https://fachportal.lernnetz.de/geschichte.html) dauerhaft erreichbar und ständig aktualisiert ist. ■

05

GESCHICHTOMAT

Entdecke deine jüdische Nachbarschaft

✍ von Dr. Carmen Bisotti

Institut für die Geschichte der deutschen Juden

*Grabstein auf dem unter Denkmalschutz
stehenden Jüdischen Friedhof Altona.
© Clemens Kügler*



Im deutschen Schulalltag ist wenig Zeit, sich mit jüdischer Geschichte und Kultur jenseits der Opferperspektive zu beschäftigen. Eine empirische Studie deutscher Schulbücher zeigt, dass jüdische Geschichte vorrangig in Verbindung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust unterrichtet wird.¹ Auch in anderen Epochen wird jüdische Geschichte meist mit Verfolgungsgeschichte gleichgesetzt. Dies ist jedoch problematisch.

Die scheinbar eindimensionale Betrachtung der jüdischen Geschichte und Kultur ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Zum einen steht die zweitausendjährige jüdische Geschichte Europas damit im Rückblick von heute zwangsläufig im Zeichen des Holocaust. Es werden Parallelen von den mittelalterlichen Verfolgungen über den Antisemitismus des 19. Jahrhunderts bis hin zum Nationalsozialismus gezogen. Jüdische Geschichte erscheint so als Vorgeschichte des Holocaust. Ein zweites Problem entsteht durch das Weglassen oder Nichtunterrichten der Perioden des friedlichen Nebeneinanderlebens von Juden und Nichtjuden. Dadurch werden Juden immer ausschließlich als Ausgegrenzte dargestellt. Natürlich ist die Vermittlung des Holocaust ein wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichts und muss es auch bleiben. Doch werden Jüdinnen und Juden stets als Verfolgte gesehen und nur selten als fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft, bleiben alte Vorurteile bestehen und können nicht adäquat aufgearbeitet werden.

Auf Spurensuche im heimischen Stadtteil

Die aufgezeigten Schwierigkeiten in der Vermittlung jüdischer Geschichte führten zur Suche nach alternativen Lehr- und Lernmöglichkeiten. Mit dem Projekt „Geschichtomat“ erhalten Jugendliche die Möglichkeit eines breiten Einblicks in die jüdische Geschichte und Kultur ihrer Nachbarschaft und können diese selbst erforschen. Die Einbindung digitaler Medien gestaltet das Projekt für die Schülerinnen und Schüler zeitgemäßer und attraktiver. Gleichzeitig erhöht die Einbettung der erarbeiteten Beiträge auf der Geschichtomat-Webseite ihre Sichtbarkeit sowie ihre Nachhaltigkeit. Die Entstehung eines digitalen Stadtplans zur jüdischen Geschichte Hamburgs aus der Sicht von Jugendlichen für Jugendliche ist das Ziel. Durch die Verortung im Stadtteil, die freie Themenwahl, die Entwicklung eigener Fragestellungen und nicht zuletzt durch den

1 Martin Liepach/Wolfgang Geiger: *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*, Schwalbach/Ts. 2014, S. 15.

Bezug zum eigenen Lebenskontext erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eines individuellen Zugangs zu Geschichte. Ritualisierte Formen des Erinnerns und mahnenden Gedenkens werden auf diese Weise aufgebrochen.

Geschichtomat wird im Rahmen von Projektwochen durchgeführt. Die teilnehmenden Jugendlichen gehen dabei in ihrem Hamburger Stadtteil auf Spurensuche. Sie beschäftigen sich mit historischen Personen, Orten oder Ereignissen und setzen sich mit aktuellem jüdischen Leben auseinander. Begleitet und unterstützt werden sie von zwei Medienpädagogen vom jaf – dem Hamburger Verein für medienpädagogische Praxis e. V. sowie einer Kulturvermittlerin. Das benötigte technische Equipment, wie Kameras, Schnittrechner (MacBooks inkl. Schnittsoftware Final Cut), Aufnahmegeräte, Kopfhörer usw. wird ebenfalls vom jaf gestellt und mit in die Projektwoche gebracht.

Kreative Arbeit vor und hinter der Kamera

Innerhalb der Projektwoche recherchieren die Schülerinnen und Schüler für ihr Thema. Jeweils vier bis fünf Jugendliche arbeiten in einer Gruppe zusammen. So entstehen während einer Woche zwischen vier und fünf unterschiedliche Videos zu unterschiedlichen Themen der jüdischen Geschichte. Die Schülerinnen und Schüler führen Interviews mit Expertinnen und Experten sowie Zeitzeugen und besuchen Museen und Archive. Texte werden geschrieben und eingesprochen, Szenen selbst vor der Kamera nachgestellt oder Legetrick-Filme erarbeitet. Es liegt an den Jugendlichen, ihre Kreativität und ihren Ideenreichtum einzusetzen, um ihr Thema ansprechend und inhaltlich korrekt im Video darzustellen.

Im Anschluss an die Dreh- und Aufnahmearbeiten schneiden die Schülerinnen und Schüler ihre Videos. Dafür müssen sie die verschiedenen Informationen, die sie über die letzten Tage gesammelt haben, filtern, ordnen und in ihrem Beitrag strukturieren. Durch die Auswahl dessen, was in das spätere Video soll, lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Geschichte immer eine Narration zugrunde liegt. Es

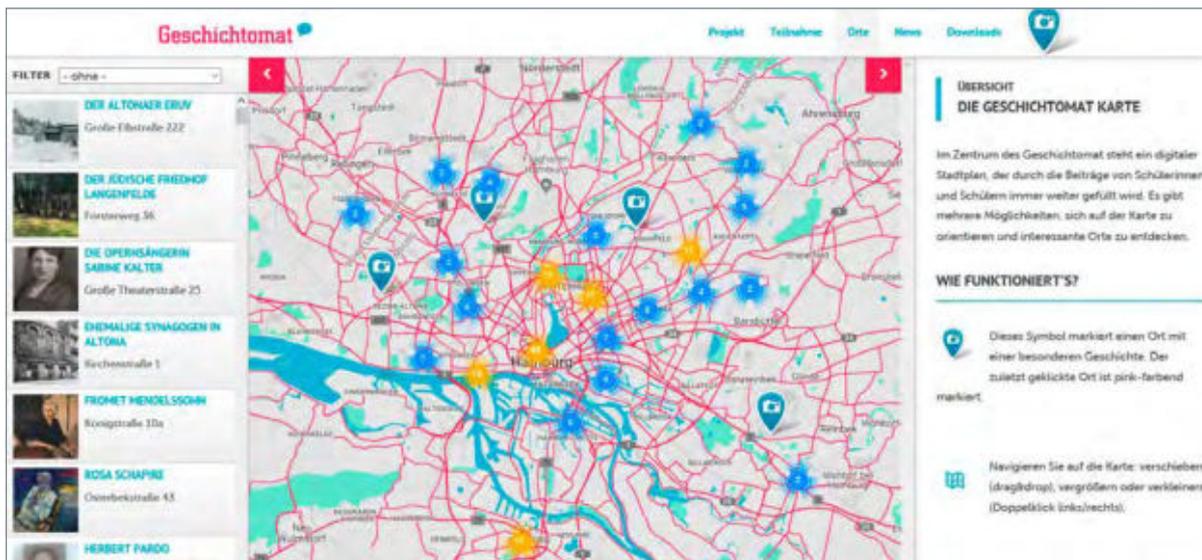
muss also immer hinterfragt werden, nach welchen Kriterien und auf welcher Grundlage Informationen ausgewählt wurden.² Gleichzeitig setzen sich die Jugendlichen mit dem Internet als Recherche-Medium auseinander. Sie lernen, die Suchergebnisse zu hierarchisieren und Inhalte zu bewerten.

Social Media im Fokus der Medienpädagogik

Die Schülerinnen und Schüler erhalten während des Projektes eine erhöhte Sensibilität im Umgang mit Quellen und bei der Darstellung bestimmter Themenkomplexe im Internet. Bevor sie vor eine Kamera treten, muss dies gut überlegt sein. Dies gilt natürlich auch für ihre Interviewpartnerinnen und -partner. Persönlichkeitsrechte, aber auch Ton- und Bildrechte Dritter müssen gewahrt werden. Deswegen dürfen für Geschichtomat-Beiträge nur Video- und Audioaufnahmen sowie Fotos verwendet werden, für die vorab die Rechte geklärt worden sind, beziehungsweise die selbst von den Schülerinnen und Schülern produziert wurden. Jugendliche laden inzwischen selbst viele Fotos, Musik und Videos auf Social-Media-Kanälen wie Facebook oder Instagram hoch. Eine Sensibilisierung gegenüber diesen Medien ist deswegen wichtiger Bestandteil aktueller Medienpädagogik.

Getragen wird Geschichtomat vom Hamburger Institut für die Geschichte der deutschen Juden. Nach knapp zweijähriger Entwicklungsphase konnte das Projekt im Februar 2013 erstmalig als Modell an einer katholischen Gesamtschule in Hamburg-Barmbek realisiert werden. Seitdem haben 42 Projektwochen (Stand Oktober 2019) an verschiedenen Schulen im Hamburger Stadtgebiet stattgefunden, darunter vor allem sogenannte Stadtteilschulen, aber auch Gymnasien und regionale Berufs- und Bildungszentren. Mehr als 800 Schülerinnen und Schüler von der 7. bis zur 12. Klasse haben sich bislang beim Geschichtomat beteiligt: Sie waren auf jüdischen Friedhöfen, haben koschere Gummibärchen verkostet, Matzen gebacken oder die Synagoge besucht. Biografien aus rund 400 Jahren jüdischer Geschichte in Hamburg wurden erforscht. Die Jugendlichen haben sich mit dem Schicksal verfolgter Jüdinnen und Juden im

2 Michele Barricelli: *Narrativität*, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts 2012, S. 261.



Der digitale Stadtplan Hamburgs mit fast 200 Einträgen (Stand September 2019). © Geschichtomat

Nationalsozialismus auseinandergesetzt, sich mit den Kindertransporten oder der Bücherverbrennung von 1933 beschäftigt. Dafür haben sie Gedenkstätten, Museen, Archive und Stadtteilinitiativen besucht, dort gefilmt und Interviews mit Historikerinnen und Historikern sowie anderen Expertinnen und Experten geführt. In den vergangenen sechs Jahren entstanden fast 200 Kurzfilme. Sie alle sind online abrufbar auf der Projektwebseite www.geschichtomat.de.

Neue Beiträge erweitern Themenvielfalt im Unterricht

Die Präsentation der Ergebnisse im Internet bietet die Chance der späteren Nachnutzung und Einbindung in den Unterricht. Damit wird ein individuelles und forschendes Lernen ermöglicht. Audiovisuelle Medien lassen sich gewinnbringend in den Geschichtsunterricht einbeziehen, da sie einen Lebensweltbezug besitzen. Auf der Geschichtomat-Webseite lassen sich zudem speziell erstellte Unterrichtsmaterialien zu verschiedenen Themen, wie etwa „Kosheres Essen“ oder „Kindertransporte“ finden. Auch eine Grindelrallye ist online abrufbar. Die Schülerinnen und Schüler werden darin aufgefordert, sich spezielle Geschichtomat-Beiträge anzuschauen und das eben Gesehene anhand verschiede-

ner Fragen und Arbeitsaufträge nachzuvollziehen, zu hinterfragen und zu verstehen. Dadurch ermöglicht sich eine neue Art der Auseinandersetzung mit Geschichte. Die Geschichtomat-Beiträge sind somit von Jugendlichen für Jugendliche.

Info

- Der Geschichtomat ist für alle Schulformen geeignet.
- Die Teilnahme ist kostenfrei.
- Teilnehmen können Schülerinnen und Schüler ab der Mittelstufe (7. Klasse) im Klassenverband oder in Projektgruppen.

➔ www.geschichtomat.de

✉ geschichtomat@igdj-hh.de

☎ +49 40 428388045



Schülerinnen der Goethe-Schule Harburg bei einem Interview mit dem Sprachwissenschaftler Michael Studemund-Halévy auf dem jüdischen Friedhof Am Schwarzenberg, Februar 2016. © Geschichtomat

06

HILFE FÜR VERFOLGTE JÜDINNEN UND JUDEN IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

Schicksale von Fluchthelfern –
Menschen zwischen Opfern und Tätern

✍ von Dr. Rolf Schulte

*Landesvorsitzender des Verbandes der Geschichtslehrer
Schleswig-Holstein*

*Nur ein sehr kleiner Teil der Deutschen
leistete im Nationalsozialismus Widerstand
und verhalf Flüchtenden zur Freiheit.
© Majkl Velner, Unsplash*

In dieser Handreichung zeigen wir von der Kiste „Was geht mich die Geschichte an?“ ausgehend neue, innovative Zugänge zum Thema Holocaust und dem Umgang damit. Dabei wird sich vor allem auf einen biografischen Zugang zum Thema bezogen, der auch für den folgenden Aufsatz gewählt wurde, aber darüber hinaus eine andere Herangehensweise skizziert.

Der folgende Text bietet sowohl eine Darstellung wie auch Quellen, die vor allem aus zwei Gründen neuartig und innovativ sind: Erstens wird ein Zugang über Helferinnen und Helfer gewählt. Häufig stehen im Unterricht (und auch in der Öffentlichkeit) die Opfer im Mittelpunkt, seltener die Täter. Es gab aber eben auch Menschen dazwischen, die anhand des folgenden Aufsatzes in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit thematisiert werden können. Zweitens ist der gewählte Ansatz regionalisiert. Schülerinnen und Schüler erfahren von einem Beispiel „vor Ort“, wie konkret Hilfe aussehen konnte. Das ermöglicht auch den Zugang über eine Alltagsgeschichte, wie sie von Lernenden für gewöhnlich als besonders ansprechend und relevant betrachtet wird. Der Aufsatz ist sowohl zur Differenzierung, vor allem nach oben, wie zur selbstständigen Arbeit von Schülerinnen und Schülern geeignet. Gegebenenfalls müsste die Lehrkraft eine begründete Auswahl treffen und Kürzungen auf Einzelaspekte hin vornehmen.

✍ Benjamin Stello für die Herausgeber

Didaktische Anmerkungen

Nur ein sehr kleiner Teil der Deutschen leistete im Nationalsozialismus Widerstand. Während die verschiedenen Attentats- und Umsturzversuche lange im Vordergrund der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts standen, gerieten die Helferinnen und Helfer für Verfolgte erst relativ spät in den Fokus. Die Thematisierung der Rettungsaktionen in dieser Zeit des unendlichen Leids kann zu solidarischem und zivilcouragiertem Denken und Handeln

der Schülerinnen und Schüler und zur Verfestigung der Einsicht in eine Notwendigkeit der Einhaltung der Menschenrechte führen. Wichtig ist allerdings dabei, nicht aus ihrem geschichtlichen Kontext herausgelöste Vorbilder im Sinne einer ahistorischen Heldenschaft aufzubauen, sondern konkret die Handlungsspielräume, die möglichen Motivationen sowie die Ängste der handelnden Personen zu erörtern.

Die im Folgenden dargestellten Fallbeispiele aus Schleswig-Holstein können von Schülerinnen und Schülern in der Gruppe erarbeitet und anschließend mithilfe unterschiedlicher Methoden präsentiert werden. ▶



Das Museum Cap Arcona in Neustadt bildet das Zentrum der Erinnerungskultur der Gegend, zu der beispielsweise auch ein Ehrenfriedhof gehört. 1945 wurden KZ-Häftlinge aus Neuengamme auf einem Schiff vor der Neustädter Küste bombardiert. Über ihr Schicksal und die Umstände informiert das in einem historischen Torgebäude untergebrachte Museum. © Wilhelm Lange

Anregungen für Arbeitsaufträge:

- **Stelle mithilfe des Textes die Person(en) X, deren Rettungsaktion, deren mögliche Motivation und die Folgen dar.**
- **Überlege, wie sich Person X in der Zeit der Hilfsaktionen gefühlt haben muss. Schreibe einen Tagebucheintrag dazu.**
- **Sek. I: Person X, Heldin oder Held?**

Nach dem Ende des Nationalsozialismus haben viele Deutsche behauptet, sie hätten gegen das Regime nichts unternehmen können. Diskutiere diese Auffassung, indem du einen kleinen Radiobeitrag unter Berücksichtigung der Fallbeispiele dazu schreibst.

Trotz der Angst haben Helferinnen und Helfer damals Juden unterstützt, zu fliehen. Diskutiere, woher die Kraft kam, diese Angst zu zähmen.

- **Sek. II: Die Geschichtswissenschaft hat die Helferinnen und Helfer erst sehr spät entdeckt. Prüfen Sie, inwieweit die Rettungsaktionen auch Widerstand waren.**

Volksgemeinschaft und Ausgrenzung in Schleswig-Holstein

Der NS-Staat propagierte eine „Volksgemeinschaft“, definierte eine inhomogene Gruppe als „Juden“ und schloss diese kategorisch von der Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft aus. Die NS-Weltanschauung konstruierte daher durch Rassedefinitionen eine imaginierte Minderheit, die faktisch nicht existierte. Zahlreiche als „Juden“ bezeichnete Individuen hatten sich im 19. und 20. Jahrhundert von der jüdischen Glaubensgemeinschaft getrennt und sich entweder zum Christentum oder zu keiner Religion zugeordnet.

In der damals preußischen Provinz Schleswig-Holstein innerhalb des deutschen Reichs bekannten sich vor 1933 circa 0,3 Prozent der Gesamtbevölkerung, das heißt etwas mehr als 4.000 Menschen, zur jüdischen Religion. Die Mehrheit wohnte in der bis 1937 noch zu Schleswig-Holstein zählenden Stadt Altona (heute Teil Hamburgs) sowie in Lübeck und Kiel. Schon früh hatte die NSDAP in Schleswig-Holstein bei den Reichstagswahlen im Juli 1932 mit 51,1 Prozent

die absolute Mehrheit der Wählerstimmen erhalten.¹ Diese hohe und überdurchschnittliche Zustimmung 1932 war einzigartig und wurde in jenem Jahr in keinem anderen Wahlkreis erreicht. Die NSDAP erzielte reichsweit 37,3 Prozent der Stimmen.

Gegen die Minderheit der „Juden“ begann ab 1933 ein schrittweiser und rigoros durchgeführter Prozess der weiteren Stereotypisierung und Stigmatisierung, der Ausgrenzung wie der Entrechtung, die in den Massenmord führte.

Beispielhafte Schicksale

Emmy Massmann aus Eckernförde

Die 1906 geborene Emmy Massmann lebte seit 1924 in Eckernförde, wo ihr Vater – ein ehemaliger Offizier der Marine – eine Gaststätte eröffnet hatte. Massmann hatte kein Verhältnis zum jüdischen Glauben, 1933 heiratete sie christlich einen Eckernförder Bürger. Da ihre Großeltern mütterlicherseits und ein Elternteil ihres Vaters jüdischen Glaubens waren, wurde sie 1935 von deutschen Behörden als „Jüdin“ eingestuft. Ab 1938 musste sie dann zwangsweise den zusätzlichen Vornamen „Sara“ tragen, um sie als „Jüdin“ öffentlich zu kennzeichnen. Die Eheleute Massmann widerstanden staatlichem Druck, sich scheiden zu lassen. Massmann war es aufgrund ihrer Einstufung verboten, zum Beispiel Kinos, Friseure, öffentliche Gaststätten zu besuchen oder Bahnhöfe zu betreten. Als Schlosserin in Eckernförde tätig, wurde sie 1944 in die Konzentrationslager Auschwitz beziehungsweise Bergen-Belsen verschleppt. Sie überlebte diese Lager, weil sie durch eine einmalige Rettungsaktion des Schwedischen Roten Kreuzes 1945 nach Schweden in Sicherheit gebracht werden konnte. Sie war zu diesem Zeitpunkt total unterernährt und wog nur noch 38 Kilogramm.²

Über tausend sogenannter Juden in Schleswig-Holstein konnten sich trotz der Verfolgung bis 1940 durch Flucht in Sicherheit bringen. Die legale Ausreise aus

dem Deutschen Reich war mit hohen finanziellen Auflagen („Reichsfluchtsteuer“) verbunden. Außerdem mussten Auswanderer für Umzugsgegenstände sowie Geldtransfer zusätzlich beträchtliche Abgaben entrichten. Emigrationswillige wurden umgehend observiert. So konnte ab 1936 ihr Vermögen beschlagnahmt werden, um einer angeblich unrechtmäßigen Ausfuhr zuvorzukommen. Vielen Juden war es auf diese Weise unmöglich, legal auszureisen: Sie mussten vor der Verfolgung fliehen. Flüchtlinge waren jedoch auf Fremdhilfe angewiesen.

In Schleswig-Holstein – mit seiner hohen Zustimmungsrates zum Nationalsozialismus und einem flächendeckenden Netz von fast 700 Ortsgruppen und 8.500 sogenannten Blocks der NSDAP – war Fluchthilfe für Verfolgte schwierig. Dennoch gelang es einer sehr kleinen Minderheit von Helferinnen und Helfern, deutsche Verfolgte über die Grenze zum Beispiel ins sichere Dänemark zu schleusen.

Die Fluchthelferinnen und Fluchthelfer von damals sind auch heute noch weitgehend unbekannt geblieben. Es sind stille Heldinnen und Helden, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden. ▶

Da ihre Großeltern mütterlicherseits und ein Elternteil ihres Vaters jüdischen Glaubens waren, wurde sie 1935 von deutschen Behörden als „Jüdin“ eingestuft.

1 Insgesamt: IZRG: Verfolgung der jüdischen Minderheit in: http://www.vimu.info/general_04.jsp?id=mod_10_6&lang=de&u=general&flash=true (24.11.2020)

2 Nach: Emmy Massmann (bearbeitet v. O. Harck/K.W. Schunck): Eckernförde-Auschwitz-Schweden, in Ole Harck (Hg.): Jüdische Vergangenheit-Jüdische Zukunft, Kiel 1998, S. 50–85.

Die Fischer von Eckernförde

Der Fischer Otto Bock gehörte zu einem Fluchthilfering in und um Eckernförde. Nachdem die Gestapo diesen Zirkel aufgespürt hatte, wurde Bock 1936 ins KZ Börgermoor beziehungsweise Esterwegen verschleppt. Seine Frau Else Bock erinnert sich:

„Wenn sie rausgingen zum Fischen, dann haben sie Emigranten an Bord gehabt und nach Sonderburg gebracht. Und zwar waren das Menschen aus allen Richtungen: Kommunisten, Sozialdemokraten, Pfarrer und Juden ... Wenn sie zurückkamen, hatten sie Flugblätter gegen Hitler, dass mit ihm der Krieg kommen würde, dabei. Die haben wir dann verteilt. Und zeitweise sind sogar Familien gekommen, meistens Juden, denn die anderen kamen immer als Einzelpersonen [...]. Sie haben sie (die Flüchtlinge) nicht an der Brücke aufgenommen [...]. Denn an der Schiffsbrücke waren ständig Leute, die das beobachtet hätten. Von dieser Zeit an sind sie abwechselnd gefahren und mussten immer Fisch mitbringen. Sie mussten immer damit rechnen, dass der Zoll oder die Polizei an der Brücke standen.“³

Die große Mehrheit dieser Fluchthilfe-Gruppe bestand aus Mitgliedern der (1933 verbotenen) Kommunistischen Partei. Sie arbeiteten sehr verdeckt und oft wussten die Fischer nicht, wen genau sie transportierten. Umgekehrt kannten auch die Flüchtlinge nicht die Klarnamen der Fluchthelfer. Verstecke mussten gefunden und wegen der Entdeckungsgefahr oft gewechselt werden, ehe die Flüchtenden in ein Boot gebracht werden konnten. Nachdem es der Gestapo gelungen war, diese Gruppe zu identifizieren, verhaftete sie in den Jahren 1936 und 1937 insgesamt 80 Personen im Raum Kiel-Eckernförde-Rendsburg. Acht Fischer und 30 weitere Arbeiter und Handwerker wurden dann 1937 wegen Hochverrats verurteilt. Sie saßen für ihren Widerstand und ihre Hilfsbereitschaft in Zuchthäusern, Gefängnissen oder in Konzentrationslagern. Drei von ihnen starben dort:

- **Heinrich Otto im KZ Dachau 1940**
- **Heinrich Ivers im Zuchthaus Bremen-Oslebshausen 1942 als Opfer medizinischer Versuche**
- **Otto Blunck aus Groß-Wittensee nach KZ-Haft in einem Strafbataillon 1945**

„Und zwar waren
das Menschen aus
allen Richtungen:
Kommunisten,
Sozialdemokraten,
Pfarrer und Juden ...“

Dieser Gedenkstein auf dem Petersberg in Eckernförde erinnert an einige Menschen aus der Region, die den Nationalsozialisten Widerstand leisteten.
© Dr. Rolf Schulte



3 Interview mit Else Bock, ca. 1990, in Astrid Matthiae: *In dütt komodige Familienbad. 1920–45. Lüüd ut Eckernför un umto vertellt van düsteren Tieden*, CD, Hamburg 1999, Kapitel 14 u. 15. Aus dem Plattdeutschen übertragen von Rolf Schulte. Auch: Karl. W. Schunck: *Widerstand in Eckernförde*, in: K. Hamer, K.W. Schunck u.a (Hg.): *Vergessen und Verdrängt, Eckernförde 1984*, S.178f.

Die KZ-Gedenk- und Begegnungsstätte Ladelund ist die bundesweit einzige KZ-Gedenkstätte in kirchlicher Trägerschaft. Im KZ Ladelund kamen im Jahr 1944 300 Häftlinge in nur sechs Wochen ums Leben. Sie sind auf dem Friedhof in Ladelund beerdigt. Zu den Nachkommen und Angehörigen (vor allem aus den Niederlanden) unterhält die KZ-Gedenk- und Begegnungsstätte Ladelund enge Kontakte.
© Archiv der KZ-Gedenk- und Begegnungsstätte



Das Schleuser-Netzwerk vom „Café Waldheim“ bei Flensburg

Ein Urteil des Oberlandesgerichts Hamburg von 1941 lautet:

„Urteil in der Strafsache gegen Wilhelm Schmehl, geboren am 6.2.1892 in Burg (und) den Schankwirt und Händler Amandus Nicolai Lützen, geboren am 20.2.1885 in Deezbüll [...] ... zu je 18 Monaten Gefängnis.

Wie der Angeklagte Schmehl selbst bekundete, hat er nach der Machtübernahme sich bemüht, die Verbindung mit dänischen Sozialdemokraten herzustellen. Mit einem früheren Reichsbannerkameraden (Reichsbanner: Verband zum Schutz der Demokratie) fuhr er zu diesem Zwecke im Sommer 1933 nach Pattburg, wo er Lassen kennenlernte. Mit diesem besprach er die Möglichkeit, deutsche Emigranten heimlich über die dänische Grenze zu bringen. Mit Lassen ging er die Grenze ab und stellte einen günstigen Grenzübergang fest. Über diese Übergangsstelle brachte Schmehl in der Folge eine Reihe von Emigranten heimlich über die Grenze [...]. Er brachte auch gelegentlich Briefe von Emigranten nach Deutschland [...]. Bei diesem und weiteren Zusammentreffen mit Lassen wurden die Herstellung von illegalen Schriften sowie ihre Einschmuggelung nach Deutschland besprochen. Schmehl war, wie sich aus dieser Darstellung ergibt, in dem Apparat zur Förderung [...] hochverräterischer Absichten als tätiges Glied eingeschaltet. Zu seiner Tarnung erhielt er den Deckna-

men „Paul“. Diese seine Betätigung ist [...] begangen, dass Schmehl Schriften zum Zwecke der Verbreitung im Inlande aus dem Auslande ausgeführt hat. [...] Der Senat (das Gericht) ist [...] davon überzeugt, dass (der Angeklagte) Lützen Anlaufstelle für den illegalen Verkehr zwischen Dänemark und Deutschland war[...]. So gibt Lützen selbst zu, wiederholt Emigranten sich bei ihm gemeldet haben, um von ihm heimlich über die Grenze gebracht zu werden.“⁴

Das Urteil zeigt, dass die ermittelnde Gestapo zwar einige Aktivitäten von dem Widerstand und dem Fluchthilfe-Ring aufgedeckt hatte, jedoch nur einen Teil. Was war geschehen?

Das sozialdemokratische Ehepaar Sophie und Amandus Lützen bewirtschaftete im nahe bei Flensburg gelegenen Harsilee eine Gaststätte. Dieses „Café Waldheim“ galt für viele Flüchtlinge als Treffpunkt, um nachts die deutsche Grenze nach Dänemark zu Fuß zu passieren. Auch hier musste äußerst vorsichtig mit Decknamen und in Anonymität gearbeitet werden, um Emigranten und Schleuser zu schützen. Die Flüchtlinge wurden oft zuerst in Flensburg in Wohnungen wie in der Harsileer Straße untergebracht, um sich dann auf den Weg zur Grenze aufzumachen.

Als wichtiger Schleuser bei dieser Flucht wirkte der Werkmeister und SPD-Vorsitzende (bis 1933) von Harsleefeld, Wilhelm Schmehl. Er hatte Fischteiche an der dänischen Grenze gepachtet und täuschte vor Fluchtversuchen vor, dort nachts angeln zu gehen. Die Flüchtlinge gaben sich im „Café Waldheim“

4 Akte des Prozesses vom 24. 1. 1941: Staatsarchiv Hamburg, Sign. 242-1 II_2150

durch ein vereinbartes Zeichen zu erkennen. Die Lützens brachten sie selbst über die Grenze oder schickten sie in der folgenden Nacht mit einer mündlichen Wegbeschreibung zu den Fischteichen, wo Schmehl bereits auf sie wartete. Er lotste die Emigranten dann über ein Moor nach Dänemark. Schmehl schleuste auf diese Weise laut zahlreicher Zeitzeugen über 100 Flüchtlinge, darunter auch Juden, ins skandinavische Exil.⁵ Die NS-Behörden schöpften früh Verdacht gegen das Flucht-Netzwerk und verhafteten Schmehl 1934 und 1938. Doch dem Fluchthelfer konnte die Staatsanwaltschaft nichts nachweisen. Beim deutschen Einmarsch am 9. April 1940 nahm die Gestapo noch am selben Tag den Schleuser-Partner auf der dänischen Seite, Aage Lassen, fest. Lassen gab unter Folter und Folterandrohung für seine Familie dann einige Namen des Widerstand-Netzwerks preis. Schmehl, die Lützens und andere wurden festgenommen und wegen Hochverrats schließlich zu langen Haftzeiten verurteilt. Schmehl selbst saß in strenger Einzelhaft in Gefängnissen in Kiel und Neumünster.⁶

Die Anzahl der über die Flucht-Netzwerke geflüchteten Jüdinnen und Juden nach Skandinavien insgesamt ist wegen der damaligen umfassenden Geheimhaltungsmaßnahmen schwer zu ermitteln. Eine rein numerische Statistik des dänischen Justizministeriums von 1940 kommt auf 1550 Geflüchtete aus dem nationalsozialistischen Deutschland, von denen 60 Prozent jüdischer Herkunft seien.⁷

In der Nachkriegszeit berief die britische Verwaltung Wilhelm Schmehl 1948 als Abgeordneten in den Landtag. Er wurde danach stellvertretender Landrat des Kreises Flensburg-Land und Bürgermeister von Harrislee. Amandus Lützen starb schon 1945 an den Folgen seiner Haft, seine Frau Sophie, die auch eine Gefängnisstrafe erhalten hatte, 1955. Schmehl und das Ehepaar Lützen redeten kaum über ihre Aktivitäten als Fluchthelfer.⁸

Dr. Elisabeth Dethleffsen aus Flensburg

Schimon Monin, Sohn eines Schneiders in Flensburg, erinnert sich an das Jahr 1933:

„Hitler ist eine ernsthafte Gefahr für uns Juden, sagten sich meine Eltern. Um sich Rat einzuholen, was zu tun sei, reiste mein Vater nach Altona zum Oberrabbiner. [...] Als er aus Altona zurückkam, wurde im Familienkreis erneut darüber beraten. Meine Eltern blieben schließlich bei ihrer Meinung, dass Hitler mehr als eine Episode sein wird, und entschlossen sich für eine Auswanderung [...]. Da aber Verwandte meiner Mutter schon nach Palästina gegangen waren und dort eine neue Existenz aufgebaut hatten, entschlossen wir uns auch dazu. Wir waren über die Verhältnisse in dem Land schon durch verschiedene Zeitschriften etwas informiert. Nun begannen wir, uns intensiver mit Palästina zu beschäftigen. [...] Sie (Frau Dr. Dethleffsen) war unsere Hausärztin, aber sie war für uns mehr als das. Sie war mit meinen Eltern befreundet und mein persönlicher Schutzengel [...]. Palästina war ja kein freies Land. Es war ein Mandatsgebiet der Briten, die dort das Sagen hatten. Nach 1933 wollten viele deutsche Juden dorthin. Das ging nicht so einfach. Man konnte dort nur reinkommen, wenn man offizielle Papiere hatte. [...] (Die Flucht nach Dänemark) war eine reine Vorsichtsmaßnahme. In Dänemark bin ich von Leuten in Empfang genommen worden. Wer das war, weiß ich bis heute nicht.“⁹

In einer Nacht im September 1934 hatte Elisabeth Dethleffsen den zwölfjährigen Schimon Monin über die deutsch-dänische Grenze in Sicherheit gebracht.

Elisabeth Dethleffsen stammte aus einer alten Flensburger Kaufmannsfamilie und studierte Medizin und Volkswirtschaft. Sie war die erste Ärztin in der Region

5 Edith Gerstenberg: *Flensburger Sozialdemokraten während der NS-Diktatur 1933–45*, in: Jens Christian Jacobsen (Red.): *125 Jahre SPD in Flensburg*, Flensburg 1993, S. 212–215; Gerhard Paul: *Nein, den kenn' ich, der ist Italiener. Wie Menschen aus Schleswig-Holstein Juden beistanden*, in: Ders./ M. Gillis-Carlebach (Hg.): *Menora und Hakenkreuz*, Neumünster 1998, S. 583.

6 Gerhard Paul: *Widerstand an der Grenze. Das ‚Café Waldheim‘ und das Ehepaar Lützen*. In: Ders. (Hrsg.): *Landunter. Schleswig-Holstein und das Hakenkreuz*. Münster 2001, S. 122–135 sowie LASH Abt. 761, Nr. 14775. Uwe Danker / Sebastian Lehmann-Himmel: *Geschichtswissenschaftliche Aufarbeitung der personellen und strukturellen Kontinuität nach 1945 in der schleswig-holsteinischen Legislative und Exekutive*, Schleswig-holsteinischer Landtag, Drucksache 18/4464, Schleswig/Flensburg 2016, S. 222. Karl W. Schunck: *Ein dänischer Sozialdemokrat in NS-Gewalt*, in: *Grenzfriedenshefte* 2/2018, S. 155–172.

7 Hans Uwe Petersen: *Dänemark und die anti-nazistischen Flüchtlinge*, in: Ders. (Hg.): *Hitlerflüchtlinge im Norden*, Kiel 1991, S. 55 u. 76. *Einzelne Akten zu jüdischen Flüchtlingen sind allerdings im Riksarkivet Aabenraa erhalten*, z. B. *Arkivskaber Politiajntanten, Journalsager 1935 oder 1938*. Recherche 2019 durch Rolf Schulte und Karl W. Schunck. Eine Veröffentlichung ist in Vorbereitung.

8 https://www.kiel.de/de/kiel_zukunft/stadtgeschichte/frauenportraits/buch18_portrait_luetzen.php (22.2.20)

9 Bernd Philipsen: *Schimon Monin – jüdisches Emigrantenschicksal*, in: *Grenzfriedensbund* (Hg.): *Jüdisches Leben und die Novemberpogrome 1938 in Schleswig-Holstein*, Flensburg 1988, S. 82f.

und ließ sich schließlich auch von ihrem Ehemann scheiden. Dethleffsens Anliegen lag im Besonderen darin, Frauen aus sozial schwächeren Schichten medizinisch zu versorgen und sie zu fördern. Auch in der jüdischen Gemeinde der Fördestadt war sie sehr beliebt, weil sie ein Herz für Diskriminierte hatte und Verfolgte unterstützte, wo sie konnte. Die von Zeitzeugen als herzlich, aber zurückhaltend beschriebene Frau sagte 1949 rückblickend über die Vergangenheit: „Darin liegt die Würde oder Unwürde des Menschen, dass er selber entscheidet und die Verantwortung trägt.“¹⁰ Dethleffsen starb 92-jährig im Jahr 1987. Wie andere Helfer und Helferinnen sprach auch sie nicht viel über ihre Unterstützung wie ihre Fluchthilfe für ihre jüdischen Mitbürger und Mitbürgerinnen.

Info

Bereits 2010 hat das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg die 46 Seiten umfassende Broschüre „... und nicht zuletzt Ihre stille Courage' Hilfe für Verfolgte in Hamburg 1933–1945“ veröffentlicht, in der sechs konkrete biografische Beispiele in Form von Kopiervorlagen für den Unterricht aufbereitet wurden. Die Handreichung ist über die Homepage des Landesinstituts als PDF-Datei abrufbar.

➔ <https://li.hamburg.de/publikationen/3515672/artikel-hilfe-fuer-verfolgte>

Das Jüdische Museum in Rendsburg war eines der ersten Jüdischen Museen, die nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet worden sind. In Schleswig-Holstein ist es der einzige Ort, der umfassend über Geschichte und Kultur der Juden im Norden informiert.
© Marcus Dewanger



¹⁰ Claire Morré: Dr. Elisabeth Oschatz-Dethleffsen, in: Gesellschaft für Flensburger Stadtgeschichte (Hg.): *Vrowen, Kvinder, Frauen. Lebensläufe bemerkenswerter Flensburger Frauen*, Flensburg 1992, S. 98.

07

„WAS HAT DAS ALLES MIT MIR ZU TUN?“

Methoden der pädagogischen Arbeit der
KZ-Gedenkstätte Neuengamme

✍ von **Ulrike Jensen**

Historikerin und Pädagogin an der KZ-Gedenkstätte Neuengamme

*Luftaufnahme des KZ Neuengamme,
Vordergrund: SS-Lager, Hintergrund:
Häftlingslager mit Appellplatz
© Frihedsmuseet Kopenhagen FHM 234810*

Gedenkstättenarbeit heute bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der gefühlten Menge an Wissen über die NS-Zeit, die Schülerinnen und Schüler zu haben meinen, und der geringen Menge an Wissen, über die sie real verfügen. Zudem sind ihre Vorstellungen häufig geprägt von Filmen und Büchern zum Thema, die mit der Realität meist wenig zu tun haben. Darüber hinaus haben die begleitenden Lehrkräfte am historischen Ort häufig mit ihren eigenen Emotionen zu kämpfen und übertragen so unbeabsichtigt ihre Gefühle sowie die Erwartung, auch ihre Klassen müssten betroffen sein, auf die Schülerinnen und Schüler, was bei diesen häufig zu Abwehrreflexen führt. Dies alles gilt es im Rahmen der gedenkstättenpädagogischen Arbeit zu berücksichtigen.

Falsche Erwartungen an Gedenkstättenbesuche

Wichtige Bestandteile der gedenkstättenpädagogischen Arbeit sind neben der Vermittlung der historischen Ereignisse die Thematisierung der Ausgrenzung ganzer Menschengruppen aus der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ sowie das Herstellen eines Bezugs zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der heutigen Gesellschaft. Auch aus diesem Grund verknüpfen Lehrkräfte mit Gedenkstättenbesuchen häufig die Hoffnung, Schülerinnen und Schüler, die sich beispielsweise rassistisch, sexistisch, antisemitisch oder antiziganistisch äußern oder durch rechte Parolen auffallen, durch den Besuch einer KZ-Gedenkstätte eines Besseren zu belehren. Vielen gelten KZ-Gedenkstätten als tragende Säulen, um die demokratische Orientierung in der Gesellschaft aufrechtzuerhalten und zu verankern. Gedenkstätten könnten – so die weitverbreitete Meinung – nicht nur präventiv, sondern auch reaktiv dafür Sorge tragen, dass sich die vielfältigen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit nicht weiter ausbreiten.

Doch akute gesellschaftliche Probleme können nicht externalisiert, d. h. den Gedenkstätten mit der Erwartung zugeschoben werden, sie würden es schon richten. Neben der irrigen Vorstellung, ein Gedenkstättenbesuch könne Menschen läutern, wie sie in der wiederholten Forderung von Politikern nach verpflichtenden Besuchen von KZ-Gedenkstät-



Luftbildaufnahme von der Gedenkstätte mit dem ehemaligen Häftlingslager (vorn) und dem ehemaligen Klinkerwerk im Hintergrund.

© Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte (Simon Rühl), 2018



ten zum Ausdruck kommt, werden damit auch die Orte instrumentalisiert. Zudem erleben wir heute in Deutschland weitgehend Antisemitismus ohne Juden, d. h. eine große Anzahl derer, die ihn äußern, haben ihre Vorurteile und Ablehnungen von Eltern oder ihren Peergroups übernommen und selbst keinerlei reale Berührungspunkte mit Jüdinnen oder Juden. So schrieb Harald Welzer in der ZEIT: „Sozialpsychologisch ist das ein Klassiker: Vorurteile und Ressentiments gedeihen dort am besten, wo es die Hassobjekte in Gestalt etwa von ‚Ausländern‘, ‚Muslimen‘, ‚Flüchtlings‘, ‚Juden‘ und so weiter gar nicht gibt, wo mithin keine Realitätsprüfung stattfinden muss“.¹

Auch Dr. Jörg Skriebeleit, Leiter der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg betont, KZ-Gedenkstätten könnten nicht gegen rechtsradikales Gedankengut immunisieren, denn „[W]er dort einen zweistündigen Rundgang mitmacht, der ist danach kein besserer Mensch. Das ist so eine Marienerscheinungs-Hoffnung. Das Potenzial von KZ-Gedenkstätten liegt vielmehr darin, dass sie über Geschichte informieren. Dass sie den unumstößlichen Beweis liefern, dass dort einst massivste Menschheitsverbrechen stattgefunden haben. Gleichzeitig sind sie Orte der Kommunikation darüber, was für Konsequenzen aus der Vergangenheit zu ziehen sind. Diese negativen Orte können dadurch eine positive Botschaft verbreiten helfen.“²

*„Wer dort einen
zweistündigen
Rundgang mitmacht,
der ist danach kein
besserer Mensch.“*

Eindrucksvolle Wege gegen das Vergessen

Was können KZ-Gedenkstätten mit ihrer historisch-politischen Bildung zur Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas beitragen? Die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich im Unterricht mit dem Nationalsozialismus beschäftigen, haben heute, 75 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges, keinen persönlichen Bezug mehr zu Menschen, die den Krieg noch erlebt haben. Dennoch sind viele von ihnen interessiert am Nationalsozialismus, wenn er ihnen in der Regel auch ähnlich weit in der Vergangenheit zu liegen scheint wie die Bauernkriege. Immer noch sind Zeitzeugengespräche und die persönliche Begegnung mit KZ-Überlebenden ein eindrucksvoller Weg, um junge Menschen für das Thema Konzentrationslager zu interessieren, weil sie die Chance bieten, denen zuzuhören, die die Lager durchlebt haben, und ihnen ganz persönliche Fragen stellen zu können. Und auch für die Zeitzeugen selbst sind diese persönlichen Begegnungen wichtig, sehen sie es doch als ihre Aufgabe an, junge Menschen gegen das Vergessen zu sensibilisieren und ihre Erinnerungen weiterzugeben, solange sie dazu in der Lage sind. Zudem (machen) „... Gespräche und Begegnungen persönlich, was die Täter anonymisieren wollten. Sie sind je für sich ein Triumph über die menschenverachtende Politik des Nationalsozialismus.“³

Doch die Zeitzeugen verschwinden. In der täglichen Gedenkstättenarbeit sind sie bereits nur noch selten anzutreffen. Die meisten Gedenkstätten fokussieren in ihren Ausstellungen sowie der pädagogischen Arbeit aus diesem Grund auf die persönlichen Lebensläufe und Erinnerungen der ehemaligen KZ-Häftlinge und lassen Schülerinnen und Schüler sich in längeren pädagogischen Formaten mit einzelnen Biografien intensiver beschäftigen. So sind die Erinnerungen der Überlebenden ein unverzichtbarer Bestandteil der Gedenkstättenarbeit, auch wenn heute nur noch wenige von ihnen direkt befragt werden können.

- 1 Aus Harald Welzer: *Die Rückkehr der Menschenfeindlichkeit*, in: DIE ZEIT 23/2018 vom 29. Mai 2018 (online unter <https://www.zeit.de/2018/23/rechtspopulismus-rechtsruck-afd-migration-konsensverschiebung>, abgerufen am 20.01.2020).
- 2 Aus Harald Wiederschein: *Besucherrekord in KZ-Gedenkstätten: „Sie treibt die Sorge, wohin sich Gesellschaft entwickelt“*, in: FOCUS, 8. Juni 2019 (online unter https://www.focus.de/wissen/mensch/geschichte/nationalsozialismus/leiter-von-kz-gedenkstaette-im-interview-hier-erfahren-menschen-wohin-antisemitismus-rassismus-und-ausgrenzung-fuehren-koennen_id_10590635.html, abgerufen am 20.01.2020).
- 3 Detlef Garbe, Habbo Knoch, Jörg Skriebeleit: *Vorwort der Herausgeber*, in: Mark Mühlhaus/Ulrike Jensen: *Generationen. Überlebende und die, die nach ihnen kommen*, Göttingen 2011.



Häftlinge arbeiten am Stichkanal und Hafenbecken im KZ Neuengamme.
Foto: SS, 1943 oder 1944.
© Archiv KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 1981–301



Eingang in das ehemalige Häftlingslager, zu sehen sind Häftlinge, die die Lagerstraße anlegen. Foto: SS, 1941,
© Archiv KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 1981–300

Persönliches verbindet: Gemeinsamkeiten zwischen Häftlingen und Besuchern

Die KZ-Gedenkstätte Neuengamme präsentiert aus diesem Grund in ihrer Hauptausstellung mehr als 80 Biografiebücher und eine Vielzahl von Ausschnitten aus Videointerviews mit Überlebenden. Auch wenn darin der Fokus auf der Zeit der Verfolgung liegt, wird in den Büchern das jeweils ganze Leben des Menschen vorgestellt: vor der Verhaftung und – so der Häftling überlebt hat – auch das Leben nach der Haft; bis heute oder bis zum Tod der Person. Besucher nehmen die ehemaligen Häftlinge so als reale Menschen wahr, die ein Leben, einen Beruf, eine Familie hatten – nicht „nur“ als Opfer. Und sie erfahren Dinge, an die sie gegebenenfalls andocken können: Vielleicht war der Mensch im selben Alter wie sie selbst, als er verhaftet wurde, hatte Geschwister, kam aus einem Land, mit dem die Besucher etwas Persönliches verbinden, spielte dasselbe Instrument,

hatte dieselben Hobbys, ... Gemeinsamkeiten mit ehemaligen KZ-Häftlingen wahrzunehmen, macht deren Geschichten – und damit Geschichte – für die Schülerinnen und Schüler greifbarer und weniger abstrakt.

Neuengamme war darüber hinaus eine der ersten Gedenkstätten, die 2005 eine Ausstellung über die im Lagerkomplex eingesetzten Wachleute eröffnete. Auch in der pädagogischen Arbeit wird das Thema Täterschaft auf breiter Basis behandelt. Da die Ausstellung zur Neuengammer Lager-SS ebenfalls biografisch orientiert ist, können sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise damit beschäftigen, wie Menschen zu Tätern wurden, auch wenn aufgrund mangelnder Quellen Selbstzeugnisse ehemaliger Täter leider fast vollständig fehlen. Doch auch darüber lässt sich in der pädagogischen Arbeit sprechen: Warum sprachen die Täter nicht? Zudem werden aktuelle Aspekte und Diskussionen in die pädagogische Arbeit zur Täterschaft einbezogen, beispielsweise hinsichtlich der Prozesse wegen Beihilfe zum Mord in Tausenden Fällen gegen John Demjanjuk in München (2009–2011), Oskar Gröning in Lüneburg (2015) und Bruno Dey in Hamburg (2019/2020, andauernd). ▶

Neuere Ansätze: Arbeit mit Angehörigen

Neuland betrat die KZ-Gedenkstätte Neuengamme im Jahr 2010 mit ihrer Konferenz „Überlebende und ihre Kinder im Gespräch“. Thematisiert wurden dort die unterschiedlichen Erfahrungen der Erinnerungsweitergabe in den verschiedenen Ländern und Generationen. Auf dem Podium saßen Überlebende gemeinsam mit jüngeren Mitgliedern ihrer Familien. Die Gespräche waren offen, geprägt von Zuneigung und Humor, aber durchaus auch unterschiedlichen Ansichten und Blickwinkeln der beteiligten Generationen. Alle Teilnehmenden äußerten sich am Ende der Veranstaltung glücklich über diese besondere Erfahrung und darüber, sie gemeinsam gemacht zu haben.

Nach und nach wurden dann in den vergangenen Jahren Angehörige in die Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme einbezogen. Im Zentrum der Arbeit mit ihnen stehen allerdings nicht die Verfolgung und KZ-Haft ihrer Angehörigen, sondern deren Auswirkungen auf die Angehörigen selbst und damit auch auf ihre eigenen Familien. Seit 2015 führt die Gedenkstätte zudem jährlich das öffentliche Forum „Zukunft der Erinnerung“ durch, in dem Angehörige der zweiten bis vierten Generation sowohl ehemals Verfolgter als auch ehemaliger Täter gemeinsam mit Gedenkstättenmitarbeitenden und Interessierten ohne biografische Bezüge gemeinsam über eine künftige Erinnerungskultur diskutieren. Im Blog [➔ https://reflections.news/](https://reflections.news/), der vom internationalen ehemaligen Überlebendenverband Amicale Internationale KZ Neuengamme betrieben wird, schreiben Angehörige zudem sehr persönliche Artikel über ihr Leben als Angehöriger eines ehemaligen KZ-Häftlings und lassen so andere an ihren Erfahrungen teilhaben.

Um Angehörige geht es auch bei „#WaswillstDutun? Einem multimedialen Projekt zur Gegenwartsrelevanz von Familiengeschichte in der Zeit des Nationalsozialismus“, das die KZ-Gedenkstätte Neuengamme Anfang 2020 begonnen hat. Es wird finanziert durch das Förderprogramm „Jugend erinnert“ des Bundes, das die Entwicklung neuer Formen der Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten und Dokumentationszentren

Blick zum ehemaligen Arrestbunker. © Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte (Alexander Glaue), 2017



zum Ziel hat, und „... Lernende befähigen (will), über Familiengeschichte im Nationalsozialismus in Bezug auf ihre Identität sowie auf ihre Wünsche für ein gesellschaftliches Zusammenleben zu reflektieren [...]. Im Projekt findet auf Instagram und damit im virtuellen Raum, aber auch in Form direkter Begegnungen ein Austausch statt zwischen Nachkommen von NS-Verfolgten aus dem In- und Ausland mit in Deutschland lebenden jungen Menschen zwischen 14 und 27 Jahren, die keine Nachkommen von NS-Verfolgten sind, sondern vielfältige andere Hintergründe mitbringen.“⁴

Was hat das alles mit mir zu tun?

2011/2012 fand auf Initiative des Landesjugendrings Hamburg und unter Federführung der Kulturbehörde das Partizipationsprojekt „Wie wollt Ihr Euch erinnern?“ statt. Durchgeführt von der KZ-Gedenkstätte Neuengamme berieten hier junge Menschen, wie der neu zu schaffende Erinnerungsort am Ort des ehemaligen Hannoverschen Bahnhofs in Hamburg ihrer Meinung nach aussehen sollte. Die beeindruckenden Ergebnisse wurden in einer Broschüre präsentiert, die auch im Internet abrufbar ist.⁵

Seitdem führt die Gedenkstätte vermehrt auch internationale Jugendprojekte durch, in denen die Perspektiven von Jugendlichen auf die NS-Zeit sowie ihr eigener familiärer Hintergrund im Fokus stehen. Durch die Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur des jeweils anderen Landes wird die Unterschiedlichkeit der (nationalen) Perspektiven auf die Vergangenheit deutlich. Und es wird klar, dass Erinnerungskultur immer menschengemacht ist, ganz unterschiedlich sein kann und jeder selbst Einfluss darauf nehmen kann, wie mit der Vergangenheit umgegangen wird. Dokumentiert werden viele Projekte zudem mittels Fotos, Podcasts oder Filmen, die Ergebnisse werden teilweise auf den Twitter-, Instagram- oder Facebook-Accounts der Gedenkstätte präsentiert.



Loren vor dem ehemaligen Klinkerwerk in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme.
© Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte (Alexander Glaue), 2017

Herausforderungen bei der Bildungsarbeit

Die weitverbreitete Auffassung, Jugendliche mit Migrationshintergrund hätten weniger Interesse an der deutschen Vergangenheit als Jugendliche, deren Familien seit Generationen in Deutschland leben, weil sie keinen biografischen Bezug zum Nationalsozialismus hätten, kann aus Sicht der KZ-Gedenkstätte Neuengamme nicht bestätigt werden, im Gegenteil: Häufig haben die Jugendlichen, die Interesse an speziellen Projekten der Gedenkstätte haben, einen Migrationshintergrund. Gedenkstättenleiter Dr. Oliver von Wrochem: „Nicht die Herkunft der Besucherinnen und Besucher und damit die gesellschaftliche Heterogenität stellt für die [...] Vermittlung des Nationalsozialismus und der mit ihm verbundenen Jahrhundertverbrechen die eigentliche Herausforderung dar, vielmehr ist es die zeitliche Ferne zum historischen Geschehen, die die Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus vor gravierende Herausforderungen stellt.“⁶

Aus diesem Grund bezieht die KZ-Gedenkstätte Neuengamme bei längeren Projekten mit Jugendlichen immer globalgeschichtliche und familienbiografische Perspektiven ein. Die Teilnehmenden werden gebeten, vor Beginn des Projekts in ihren Familien in Erfahrung zu bringen, welche Fotos, Gegenstände

4 Aus dem Projektantrag der KZ-Gedenkstätte Neuengamme zum Förderprogramm „Jugend erinnert“, Hamburg 2019, S. 2.

5 Broschüre abrufbar unter <https://hannoverscher-bahnhof.hamburg.de/contentblob/3673560/59db4b9193d583a885a495f09a59b7e0/data/dokumentation-wie-wollt-ihr-euch-erinnern.pdf> (24.11.2020)

6 Oliver von Wrochem: *Historisch-politisches Lernen an Gedenkstätten in transnationaler und globalgeschichtlicher Perspektive*, in: Volkhard Knigge/Sybille Steinbacher: *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft (Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte 17)*. Göttingen 2019, S. 122.



Projekttag Gegenstandsgeschichten.
© Stiftung Hamburger Gedenkstätten
und Lernorte (Iris Groschek), 2020

oder Erinnerungen es in der Familie über die Zeit von 1933 bis 1945 gibt. Wo war die Familie beheimatet? In welchem Teil der Welt war die Familie auf welche Weise vom Zweiten Weltkrieg betroffen? An was erinnern sich die Familienmitglieder? Gibt es noch Gegenstände oder Fotos aus dieser Zeit und welche Erinnerungen werden mit ihnen verbunden? Diese persönlichen Geschichten werden dann in einem ersten gemeinsamen Schritt am Anfang des Projekts vorgestellt und so die persönlichen historischen Bezüge eines jeden Teilnehmenden deutlich, unabhängig davon, ob die Familie seit Generationen in Deutschland lebt oder aus einem anderen Teil der Welt eingewandert ist. Die Jugendlichen begreifen sich und ihre Familie auf diese Weise als Teil der Geschichte, was wiederum ihr persönliches Interesse erhöht.

Ausblick: Neue (digitale) Dimensionen

In den Dauerausstellungen der KZ-Gedenkstätten geht der Trend zu immer weniger Text sowie barrierefreien, inklusiven Angeboten. Die Erfahrung zeigt, dass das Lesen langer, komplexer Texte für die Hauptbesuchergruppen (Schulklassen) von wenigen Ausnahmen abgesehen keine Option mehr ist. Wie kann es also künftig gelingen, die notwendigen Informationen zu vermitteln, ohne auf lange Texte zurückgreifen zu müssen?

Der Einsatz von *virtual reality* oder *augmented reality* bietet hier eine Möglichkeit, die längst auch in KZ-Gedenkstätten angekommen ist. Doch natürlich wird jeweils genau geprüft, was dort eingesetzt werden sollte und was lieber nicht. Faszinierend sind die von der USC Shoah Foundation entwickelten digitalen *Dimensions in Testimony*. Die mithilfe einer

speziellen Technik aufgenommenen Interviews mit KZ-Überlebenden wurden so bearbeitet, dass die Besucher dem auf einem Bildschirm oder einer Leinwand präsenten KZ-Überlebenden direkt Fragen stellen können und der virtuelle Zeitzeuge ihnen – wie in einem realen Dialog – antwortet. Dies ist auf Grundlage einer ausgeklügelten Technik möglich, die nach den Fragen in Echtzeit auf die entsprechenden Passagen der aufgezeichneten Interviews zugreift und dem Besucher so das Gefühl vermittelt, sich in einem realen Gespräch zu befinden. Vor allem für Schülerinnen und Schüler kann dies eine Alternative zu einem Zeitzeugengespräch bieten, da sie ihrem Interesse gemäß Fragen stellen können und die direkte Antwort eines Menschen aus der Erlebnisgeneration erhalten. Zudem fällt die Angst weg, dem Überlebenden durch zu persönliche Fragen zu nahe zu treten, die viele Schülerinnen und Schüler hinsichtlich von Zeitzeugengesprächen äußern. Diese Technik bietet einen würdigen und angemessenen Rahmen für Gespräche mit Überlebenden, auch wenn diese nicht mehr am Leben sind. Zurzeit gibt es noch nicht viele dieser virtuellen Überlebenden. Hätte man diese Technik entwickelt, als noch viele ehemalige KZ-Häftlinge am Leben waren, böten diese für junge Menschen eine echte Alternative zu Zeitzeugengesprächen.

Gedenkstätten sind gut darin, ihre pädagogischen Programme hinsichtlich gesellschaftlicher Probleme und Diskussionen ständig weiterzuentwickeln. Die Aufgaben der Gedenkstättenarbeit aber bleiben dieselben, wie Prof. Dr. Detlef Garbe betont: „Gedenkstätten haben unter gewissenhafter Prüfung der Quellen und Befunde darzustellen, was sich zugetragen hat, die Verbrechen beim Namen zu nennen, das Vermächtnis der Überlebenden zu wahren und sich in didaktischer Perspektive im kritischen Dialog mit Wissenschaft und Öffentlichkeit daran zu orientieren, was am Gewesenen für Gegenwart und Zukunft relevant bleibt. Primo Levi hat die Botschaft der Überlebenden des Nationalsozialismus – und meines Erachtens auch die zentrale Aufgabe der KZ-Gedenkstätten – in die Worte gefasst: „Es ist geschehen und folglich kann es weiterhin geschehen. Darin liegt der Kern dessen, was wir zu sagen haben.“⁷

*„Es ist geschehen
und folglich
kann es weiterhin
geschehen.
Darin liegt der Kern
dessen, was wir
zu sagen haben.“*



7 Detlef Garbe: *Gedenkstätten in der Bundesrepublik: Eine geschichtspolitische Erfolgsgeschichte im Gegenwind, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik (Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland, Band 16).* Bremen 2015, S. 87.

08

NEUE ANSÄTZE IN EINER KLEINEREN GEDENKSTÄTTE

Kaltenkirchener Schüler führen durch KZ-Gedenkstätte

✍ von Thomas Tschirner

*wissenschaftlicher Beirat der KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen in Springhirsch und
Mitglied des Beirates der Landesarbeitsgemeinschaft Gedenkstätten und Erinnerungsorte
in Schleswig-Holstein e. V.*

*Zivilgesellschaftliche Initiativen gingen in Springhirsch
auf Spurensuche. Es kam zur Gründung eines
Trägervereins und schließlich zur Eröffnung der
KZ-Gedenkstätte im Jahr 2000.
© Henrik Matzen*

Holzlaten deuten die Barackengrundrisse auf dem Gedenkstättenengelände an. Im Vordergrund ist eine Steinskulptur von Ingo Warnke zu sehen. © Thomas Tschirner



Auch kleinere Gedenkstätten können ein interessantes und innovatives Programm bieten. Das beweist die KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen in Springhirsch. Hier wird nicht nur ein biografischer Ansatz möglich, wie ihn auch die „Kiste“ von Yad Vashem verfolgt, sondern es besteht insbesondere eine für die Gedenkstättenlandschaft selten anzutreffende Erfahrung mit Peer-to-Peer-Führungen von Schülerinnen und Schülern. Das „Kaltenkirchener Modell“ ist das Produkt einer langen Kooperation des Gedenkortes mit dem örtlichen Gymnasium und kann als Anknüpfung für andere Schulen dienen. Auch die übrigen Angebote sind sehr interessant.

Eine Bemerkung für Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein vorab: Fahrten von Schulklassen zu Gedenkstätten des Nationalsozialismus und zeitgeschichtlichen Erinnerungsorten werden in unserem Bundesland von der Landesregierung über die Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinische Gedenkstätten gefördert: Alle Fahrtkosten können erstattet werden. Weitere Informationen und das Antragsformular finden Sie auf dem Fachportal Geschichte unter [➔ fachportal.lernnetz.de/geschichte.html](https://fachportal.lernnetz.de/geschichte.html)

✍ **Benjamin Stello** für die Herausgeber

Der historische Ort

Das KZ Kaltenkirchen bestand von August 1944 bis April 1945 als Außenkommando des KZ Neuengamme. Zum Zweck der Verlängerung von Start-, Landebahnen des angrenzenden Militärflugplatzes für düsengetriebene Jagdflugzeuge der Firma Messerschmitt wurden circa 500 KZ-Häftlinge aus vielen, vor allem europäischen Ländern in Kaltenkirchen inhaftiert. Namentlich bekannt sind nach aktuellem Forschungsstand 192 inhaftierte Zwangsarbeiter, die das KZ nicht überlebten.

Wie an anderen Orten auch wurde das Gelände nach 1945 auf verschiedene Weise nachgenutzt. So diente es unter anderem als Kriegsgefangenenlager, Lager für „displaced persons“ und Unterkunft für deutsche Geflüchtete.

Trotz des sukzessiven Barackenabrisses und der zeitweisen Verdrängung aus dem kommunalen Gedächtnis führten zivilgesellschaftliche Initiativen zur lokalen Spurensuche, zur Gründung eines Trägervereins und schließlich zur Eröffnung der KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen in Springhirsch im Jahr 2000.

Die Gedenkstätte als außerschulischer Lernort

Heute versteht sich die KZ-Gedenkstätte als außerschulischer Lernort mit einem über die Jahre gewachsenen und kontinuierlich ausgebauten, vielfältigen Lernangebot, das sowohl innerhalb als

auch außerhalb des Ausstellungsgebäudes stattfindet. Besonders an der Arbeit der Gedenkstätte ist die Kooperation mit dem Gymnasium Kaltenkirchen und das daraus entstandene „Peer-Guide“-Programm.

Die Arbeit ist stark partizipativ ausgerichtet und bemüht sich, Schülerinnen und Schüler selbst zu Erinnernden und Gestaltenden zu machen. Die pädagogische Arbeit der Gedenkstätte genießt inzwischen hohe Anerkennung und Wertschätzung sowohl in der Region als auch auf Landesebene in Schleswig-Holstein.

Folgende gedenkstättenpädagogische Angebote bestehen ...

... für Schülerinnen und Schüler

- **Didaktisch und methodisch aufbereiteter Aufenthalt auf der KZ-Gedenkstätte**

Ein typischer Projektvormittag dauert circa 180 Minuten. In diesem Zeitraum stehen neben Informationen zu dem Ort und dessen Geschichte sowie einem Rundgang über das Gedenkstätten Gelände die Transferarbeiten im Fokus.

- **Peer-Guide-Führungen nach dem „Kaltenkirchener Modell“**

Nach vorheriger Terminierung/Projektierung konzipieren Schülerinnen und Schüler zunächst eigene Rundgänge, die sie in einem nächsten Schritt mit jüngeren Schülern durchführen.

Das „Kaltenkirchener Modell“, entstanden in Kooperation mit dem Gymnasium Kaltenkirchen, führt Schüler der Oberstufe zunächst an die Methodik und Didaktik von Gedenkstättenrundgängen heran. Unter Beachtung gedenkstättenpädagogischer Standards werden die Schülerinnen und Schüler dann selbst tätig und erstellen individuelle Rundgänge, die sie für die jeweilige 9. Jahrgangsstufe des Gymnasiums Kaltenkirchen vorbereiten. Den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe wird bei der Wahl von Material und Methoden ganz bewusst größtmögliche Handlungs- und Wahlfreiheit gelassen, wobei stets sowohl Lehrkräfte als auch haupt- und ehren-

amtliche Mitarbeiter der Gedenkstätte beratend zur Seite stehen. Nach einer mehrwöchigen Vorbereitungsphase erfolgt dann ein gemeinsamer Besuch der Gedenkstätte von Oberstufen- und Mittelstufenschülern und -schülerinnen mit fünf bis sechs Personen pro Gruppe. Die jeweils erstellten Rundgänge werden durchgeführt und gemeinsam evaluiert. Anschließend reflektieren die Oberstufenschüler und -schülerinnen ihre Präsentationen schriftlich, sodass eine Bewertung des jeweiligen Rundgangskonzeptes inklusive der Durchführung im Rahmen einer Klausurersatzleistung möglich ist. Dies unterstreicht den Projektcharakter und rechtfertigt die vielen Stunden des Einsatzes auch im Denkraum von Schule.

- **Angeleitete und selbst gesteuerte Führungen über das Gedenkstätten Gelände**

Von Studierenden erstellte Informationstafeln ergänzen die im Ausstellungsgebäude vorhandenen Informationen und ermöglichen es Besuchern, sich ohne feste Gruppe auf dem Gelände zu bewegen.

- **Kompetenzstärkung durch das Lernen mit archäologischen Fundstücken und Ausstellungstexten**

Die Schülerinnen und Schüler können Fundstücke erkunden und (kuratierte) Texte zur Beschreibung der Fundstücke erstellen.

- **Kompetenzstärkung durch das Lernen mit biografischen Leseheften und audio-visuellen Medien zu Einzelschicksalen ehemaliger KZ-Häftlinge**

- **Mitarbeit bei der Gestaltung des Außengeländes der KZ-Gedenkstätte**

Schülerinnen und Schüler können nach vorheriger Absprache Garten- und Landschaftsbautätigkeiten übernehmen.

... für Fachschaften

- **Individuelle Absprache**

Die Dauer und Schwerpunktsetzung des jeweiligen Besuches können individuell besprochen werden.

- **Interdisziplinärer Ansatz**

Angebote für unter anderem die Fächer Deutsch, Geschichte, Wirtschaft/Politik, Weltkunde, Sozialwissenschaften, Religion, Philosophie, Kunst, Darstellendes Spiel, Russisch, Französisch.



Die KZ-Gedenkstätte in Springhirsch ist ein außerschulischer Lernort mit einem über die Jahre gewachsenen, vielfältigen Lernangebot.
© Henrik Matzen

- **Fachschaftssitzungen am historisch-authentischen Ort**

Die KZ-Gedenkstätte kann Räumlichkeiten, Flipchart, Laptop, Projektor, Audio und eine kleine Kaffeeküche zur Verfügung stellen.

- **Gemeinsame Projektplanung**

Tages-, Wochen-, Monats- und Jahresprojekte sind denkbar.

- **Themenspezifische Besuche**

Zum Beispiel zu den Themen Macht-Ohnmacht, Zweite Geschichte, Menschenrechte, Europa in Kaltenkirchen, Handlungsmöglichkeiten und persönliche Verantwortung.

... für Schulen

- **Schulartübergreifender Ansatz**

Die Lernangebote gelten für alle Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren beziehungsweise ab Jahrgangsstufe 8 und werden für Förderzentren, Gemeinschaftsschulen mit und ohne Oberstufe, Gymnasien sowie Berufliche Schulen angeboten.

- **Planung von gemeinsamen, auch schulübergreifenden Veranstaltungen und Bildungsformaten.**

Vorstellbar wären zum Beispiel die Durchführung des „Kaltenkirchener Modells“ sowie die gemeinsame Gestaltung eines Gedenktages anlässlich des Volkstrauertages oder des 8. Mai. Auch denkbar sind Bildungsformate wie Graphic-Novel- oder Poetry-Slam-Workshops.

- **Unterstützung bei von vielen Schulen durchgeführten Neuengamme-Exkursionen in Form von inhaltlicher Vorentlastung beziehungsweise Erweiterung.**

Info

KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen in Springhirsch

Ortsteil Springhirsch

An der B4

24568 Nützen

➔ www.kz-gedenkstaette-kaltenkirchen.de

✉ Schulen@kz-kaltenkirchen.de

☎ +49 4191 723428

09

EIN GELEBTER LERNORT FÜR VERSTÄNDNIS, VERSTÄNDIGUNG UND TOLERANZ

„Jugend erinnert“ in internationalem Sommerlager

✍ von Luisa Taschner

Gedenkstättenpädagogin an der Gedenkstätte Ahrensböök

*Schülerinnen und Schüler forschen nicht nur
in den großen KZ-Gedenkstätten, sondern
auch an kleineren Gedenkorten in der Historie.
© Stiftung Hamburger Gedenkstätten und
Lernorte (Iris Groschek), 2020*

Eine weitere, eher kleine Gedenkstätte, die mit einem innovativen und auch nachhaltigen Programm aufwartet, ist die Gedenkstätte Ahrensböök. Insbesondere das Konzept der Internationalen Jugendsommerlager ist im Norden einzigartig und wurde soeben ins Förderprogramm der Bundesregierung für „Jugend erinnert“ aufgenommen. Aber auch die übrigen Angebote lohnen einen Blick auf eine sehr interessante Einrichtung.

✍ **Benjamin Stello** für die Herausgeber

Die Gedenkstätte Ahrensböök wurde am 8. Mai 2001 in dem einzigen in Schleswig-Holstein erhaltenen Gebäude am authentischen Ort eröffnet, in dem 1933 ein frühes Konzentrationslager bestand. An Beispielen aus der Region werden Anfang, Alltag und Ende der nationalsozialistischen Diktatur zwischen 1933 und 1945 thematisiert, die den Anknüpfungspunkt bieten, um auch überregionale Themen darzustellen – größere Zusammenhänge werden im Kleinen sichtbar und verständlich.

Die Gedenkstätte versteht sich als außerschulischer Lernort, der insbesondere jungen Menschen Geschichte nahebringt. Es ist ein zentrales Anliegen der Vermittlungsarbeit, einen Bogen zu spannen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, um Geschichte mit Bezügen zur eigenen Lebenswelt erfahrbar zu machen.

Es ist ein zentrales Anliegen der Vermittlungsarbeit, einen Bogen zu spannen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, um Geschichte mit Bezügen zur eigenen Lebenswelt erfahrbar zu machen.

Schwerpunktthemen der Ausstellungen sind:

- **das frühe Konzentrationslager als Probebühne des „Dritten Reiches“**
- **Verfolgung und Enteignung jüdischer Mitbürger und Mitbürgerinnen**
- **Schule und Bildung im Nationalsozialismus am Beispiel von Ahrensböök**
- **Zwangsarbeit in Ahrensböök von 1939 bis 1945**
- **Todesmarsch von Auschwitz-Fürstengrube nach Holstein und die „Cap Arcona“-Katastrophe**

Eindrücklich wirkt heute die Stille im Verhörkeller. Hier wurden die Häftlinge brutal vernommen und misshandelt, sodass ihre Schreie bis auf die Straße zu hören waren.

© Henrik Matzen; Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinische Gedenkstätten

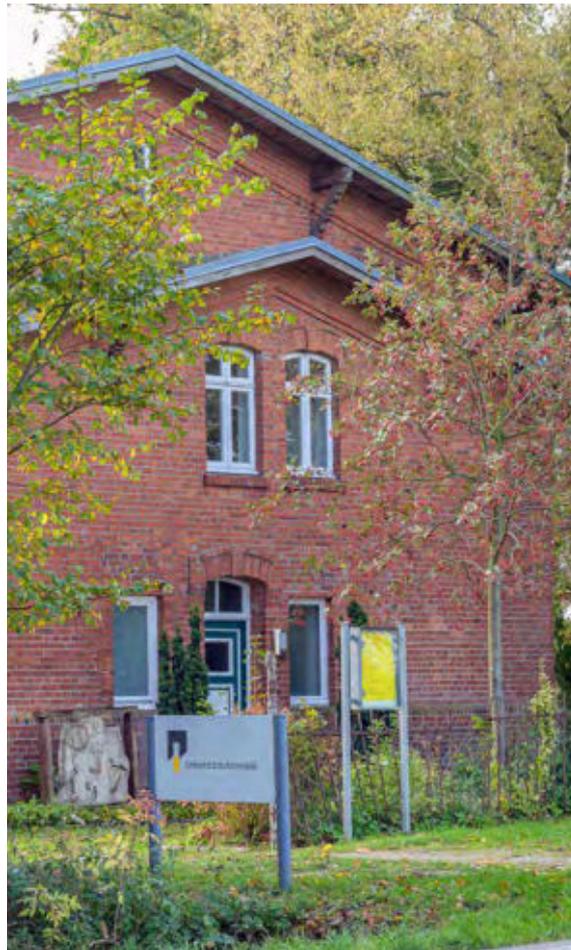


Die Gedenkstätte Ahrensböök bietet für Schülerinnen und Schüler vielfältige Bildungsangebote:

- **Führungen: Überblicksführung zur wechselhaften Geschichte des Ortes, Führungen zu Schwerpunktthemen der Ausstellungen**
- **Workshop zum Thema Todesmarsch: thematische Führung, selbstständige Arbeit mit (biografischen) Fragebögen, Zeitzeugenfilm**
- **Projekttag und weitere Workshops: individuell nach Absprache möglich (zum Beispiel zum Thema Rechtsextremismus)**
- **Filmangebot: unter anderem Zeitzeugenfilme und Filme über Schülerinnen-und-Schüler-Projekte**

Eine besondere Form der Vermittlungsarbeit ist das Internationale Jugendsommerlager, das die Gedenkstätte Ahrensböök bereits in den Jahren 1999 bis 2016 angeboten hat, diese Tradition wird aktuell wieder aufgenommen. Das Jugendsommerlager wird im Rahmen des Förderprogramms „Jugend erinnert“ gefördert. Es ist ein gelebter Lernort für Verständnis, Verständigung, Toleranz und den Abbau von Vorurteilen. Das mehrtägige Programm für junge Menschen mit unterschiedlichsten persönlichen und kulturellen Hintergründen beinhaltet sowohl die inhaltliche Beschäftigung mit Themen der NS-Zeit als auch die praktische Arbeit an der Gedenkstätte und das gegenseitige Kennenlernen. Auch hier spielt die Verknüpfung von Geschichte und Gegenwart eine zentrale Rolle.

In der Vermittlungsarbeit wird besonderer Wert darauf gelegt, die Bildungsangebote individuell an die Bedürfnisse der Besucher-Gruppen anzupassen. Der Dialog steht im Mittelpunkt der Arbeit, um über historische Inhalte, aber auch über aktuelle politische Entwicklungen und eigene Erfahrungen ins Gespräch zu kommen. Ziel ist es, für die Gefahren von Rechtsextremismus und -populismus zu sensibilisieren und das kritisch-reflexive Geschichtsverständnis zu stärken.



*In der Gedenkstätte Ahrensböök werden Anfang, Alltag und Ende der nationalsozialistischen Diktatur zwischen 1933 und 1945 thematisiert.
© Henrik Matzen; Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinische Gedenkstätten*

Info

Gedenkstätte Ahrensböök

Flachsstraße 16
Postfach 1256
23623 Ahrensböök

➔ www.gedenkstaetteahrensboek.de

✉ gedenkstaetteahrensboek@t-online.de

☎ +49 4525 493060

Ansprechpartnerin für die Bildungsangebote

Luisa Taschner

✉ luisa.taschner@gedenkstaetteahrensboek.de

☎ +49 4525 493070

10

BEEINDRUCKENDE REISEN AN DIE ORTE DES VERBRECHENS

Gedenkstättenbesuche in Polen bleiben in Erinnerung

✍ von Susanne Ehlers

Geschichtslehrerin am Lise-Meitner-Gymnasium Hamburg

*„Erde, bedecke mein Blut nicht, und
mein Schreien finde keine Ruhestatt.“
Dieser Spruch aus dem Buch Hiob steht
am Ende des Ganges am Mahnmal des
ehemaligen Vernichtungslagers Belzec.
© Elmar Ries*

Verworren ist das Labyrinth des Gedächtnisses, leicht verliert man sich in seinen Versäumnissen und Lügen, in seinen toten Winkeln und in der überwältigenden Fülle seiner Irrungen. Schwer zu bezwingen sind die Manipulatoren der Erinnerung, die Verfälscher der Geschichte, die Konstrukteure falscher Identitäten, die Schürer von Hass und die Züchter nazistischer Fantasien.

aus Géraldine Schwarz: Die Gedächtnislosen, 2. Aufl. Regensburg 2018

Der Besuch von Gedenkstätten zur Geschichte des Nationalsozialismus in Polen sollte ein Angebot für möglichst viele Schülerinnen und Schüler sein. Sie erhalten einen unmittelbaren Einblick in die Vergangenheit der Verbrechen Geschichte des Nationalsozialismus in Polen, indem sie die Orte physisch wahrnehmen und erkunden können. Wenn sie vor Ort sehen, Berichte über das Leben der verschiedenen Opfergruppen hören, womöglich konservierte Baracken und Gegenstände riechen und die Gegend klimatisch erspüren, können sie sich intensiv und persönlich mit der Vergangenheit, der Konstruktion von Geschichte und dem Gedenken auseinandersetzen. Deshalb sind Gedenkstättenbesuche zur NS-Geschichte geeignet, sowohl die Urteils- und Orientierungskompetenz von Schülerinnen und Schülern als auch ihre persönliche Entwicklung zu fördern. Sie werden in die Lage versetzt, die Dimension von Geschichte für das Verständnis der Gegenwart zu erfassen und zu beurteilen.

Für die pädagogische Arbeit vor Ort bieten die Programme der Gedenkstätten eine Vielfalt an inhaltlichen Themenschwerpunkten, zu denen die Schülerinnen und Schüler forschend, entdeckend und handlungsorientiert arbeiten können. Beispielfhaft sollen hier genannt werden: das Dasein der Opfergruppen (Frauen, Kinder, Juden, Sinti und Roma, etc.)



*Am Eingang des Konzentrations- und Vernichtungslager Majdanek steht das „Denkmal des Kampfes und Martyriums“.
© Elmar Ries*



in den Lagern, Täterschaft, Formen von Widerstand und Solidarität, Kunst und Musik, Zwangsarbeit, die Organisation der SS, Kollaboration und ökonomische Aspekte der ehemaligen Lager sowie zusammenhängend mit diesen Themen, die Rolle von Polizeibataillonen, der Eisenbahn, der Industrie und der medizinischen Wissenschaft. Gedenkstätten wie Majdanek, Auschwitz, Sobibor und Bełżec oder Treblinka und Stutthof, aber auch Chełmno nad Nerem (Kulmhof) in der Nähe von Łódź eröffnen zudem den Blick auf die europäische Dimension der Shoah, da Menschen aus allen Ländern Europas hierher deportiert und ermordet wurden.

Sehr häufig erhält die deutsche Erinnerungskultur für die Schülerinnen und Schüler eine neue Qualität, weil sie ihr eine persönliche Bedeutsamkeit zuschreiben können. Sie bleibt nicht ein verordnetes Ritual, sondern fördert ein vertieftes Verständnis von der eigenen Verantwortung für die Zukunft, gegebenenfalls die Bearbeitung der Frage nach der eigenen familiären Verstrickung in die Diktatur des Nationalsozialismus und die Auseinandersetzung mit dem Thema Schuld und Verantwortung für das eigene soziale und politische Handeln.

Erfahrungsbericht zu zwei Reisen

Meine im Folgenden dargestellten Erfahrungen mit der historischen Projektarbeit im Rahmen von Gedenkstättenbesuchen in Polen beruhen auf zwei Besuchen der Gedenkstätte Majdanek bei Lublin in den Jahren 2017 und 2018, wobei wir auf der zweiten Reise auch die Gedenkstätte Bełżec kennenlernten.

Mit jeweils 20 Schülerinnen und Schülern aus einem Wahlpflichtkurs erfolgte die Reise jeweils für vier beziehungsweise fünf Tage per Bus (inklusive Nachtfahrt) mit Übernachtung in einem Hostel. Als Produkt entstand nach der ersten Projektreise auf der Basis eigener Texte ein Schattentheater mit dem Titel „Radio Majdanek – Schatten der Geschichte“. Das Projektthema der zweiten Reise umfasste die Medien Fotografie und Film sowie die Leitfrage nach der Täterschaft. In der Nachbearbeitung gestalteten die Teilnehmenden anhand eigener Fotos und recherchierter Texte Kurzfilme zu dem Thema „Ganz normale Menschen – wie wurden sie zu Tätern?“

*Das Mausoleum der Gedenkstätte des Konzentrationslagers Majdanek:
Unter der Kuppel wird Asche ermordeter Häftlinge aufbewahrt.
© Elmar Ries*





An den Gebäuden mit Gaskammern hingen Schilder, die auf ein „Bad“ und eine „Desinfektion“ deuteten.
© Elmar Ries



In Pferdebaracken waren zwischen 500 bis 800 Häftlinge untergebracht.
© Elmar Ries

Vorbereitung des Gedenkstättenprojekts

Deutsche als auch polnische Gedenkstätten halten eigene pädagogische Angebote bereit. Dennoch ist es unerlässlich, dass schulische Besuche eines ehemaligen Konzentrations- oder Vernichtungslagers im Unterricht vorbereitet werden müssen. Die Vorbereitung sollte sich sowohl auf die Begehung des Geländes und möglicher Verhaltensregeln (zum Beispiel „Wir verhalten uns respektvoll, leise und sachlich in der Gedenkstätte und respektieren die Reaktionen der anderen.“) als auch auf den Inhalt des Besuchs und das Vorwissen der Schülergruppe beziehen.

Im Fall der ersten Reise bestand die Schülergruppe aus sehr unterschiedlichen Nationalitäten. Im Vorfeld nach ihrer Einstellung über die Relevanz der NS-Geschichte befragt, stellte sich heraus, dass für die Schülerinnen und Schüler die NS-Zeit sehr weit zurückliegend erschien und die Notwendigkeit, sich mit der Shoah zu beschäftigen, nicht als besonders bedeutsam angesehen wurde. Sie wollten dennoch den Besuch durchführen und reflektierten im Verlauf des Projekts vielfältige Aspekte, die sowohl gegenwärtige antisemitische Verschwörungstheorien, ihre nationale Identität und das Menschsein als auch die Bedeutung einer freiheitlich demokratischen Rechtsordnung umfassten.

In der zweiten Gruppe wurde ein Bezug zu Vorfahren in der Wehrmacht und anderen NS-Organisationen hergestellt und über die relative Nähe der Vergangenheit trotz der zeitlichen Distanz von rund 80 Jahren diskutiert.

Ohne im Einzelnen alle inhaltlichen Vorbereitungsschritte darzustellen, soll betont werden, dass die kontextuelle Einbindung der Gedenkstättenfahrt in die deutsch-jüdische Geschichte vor der NS-Zeit besonders wichtig ist. Sehr häufig wird mit dem Judentum in Deutschland nur die Shoah verbunden. Dabei ist es aber von zentraler Bedeutung, dass sich die NS-Rassenideologie gegen eine seit Jahrhunderten in Deutschland und Europa lebende Bevölkerungsgruppe richtete.

Ein geschichtlicher Überblick über die Gleichstellung jüdischer Religionsangehöriger als deutsche Staatsbürger nach 1871, ihre patriotische Beteiligung am Ersten Weltkrieg sowie die verbreitete säkulare Einstellung vieler jüdischer Mitbürger vor dem Zweiten Weltkrieg ist ebenso wesentlich wie der Antisemitismus im Kaiserreich. Vorteilhaft ist es, wenn sogar vertiefend auf die Emanzipationsgeschichte im Zuge der Aufklärung und auf den historischen Hintergrund der Stereotypenbildung seit dem Mittelalter eingegangen werden kann. Weil das Novemberpogrom 1938 für den endgültigen Rechtsbruch mit der Gleichberechtigung steht und sich die Lebenssituation für jüdische Staatsbürger noch einmal drama-

tisch verschlechterte, ist die Beschäftigung mit der schrittweisen Entrechtung seit dem 1. April 1933, der Vertreibung und schließlich der Deportation wichtig.

Gerade in Hamburg bestehen vielfältige Möglichkeiten, sich über das jüdische Leben in der Stadt vor dem Zweiten Weltkrieg zu informieren. Beispielhaft seien genannt: die Gedenkstätte Israe-



Am 2. November 1942 kam es auf dem jüdischen Friedhof Izbica zu einer Massenexekution, bei der 1.000 bis 2.000 Juden ermordet wurden. Der Gestapo-Chef Kurt Engels ließ den Friedhof zerstören und von den Juden ein Gefängnis errichten – aus Hunderten Grabsteinen ihres eigenen Friedhofs. 2006 wurden die noch erhaltenen Grabsteine wieder auf den Friedhof gebracht und teilweise an diesem Gebäude befestigt, das Ohel genannt wird. © Elmar Ries

litische Töcherschule mit dem erhaltenen Klassenraum und der neuen Internetseite (➔ <https://juedische-geschichte-online.net/ausstellung/kinderwelten#home>), ein Besuch des Friedhofs in der Königsstraße in Altona, der Einblick in die jüdische Kulturgeschichte der Aschkenasim und Sephardim bietet; die Geschichte der Bornplatzsynagoge oder des Hannoverschen Bahnhofs; Biografien von Stolpersteinen oder zum Beispiel der jüdischen Medizinerin Rahel Liebeschütz-Plaut und ihrer Emigrationsgeschichte.

Die Schülerinnen und Schüler erstellen in diesem Zusammenhang Kurzvorträge zu Orten jüdischen Lebens oder zu Denkmälern der Verfolgungsgeschichte, wie zum Beispiel dem zu Kinderdeportationen am Dammtor.

Zudem gehört zur inhaltlichen Vorbereitung das kategoriale Wissen zu NS-Organisationen wie SS und SA, der NS-Rassen- sowie Lebensraumideologie und den Fachbegriffen Antijudaismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus.

Methodische Vorbereitungsschritte hängen vom Projektprodukt ab und wurden im Fall der zweiten Reise notwendig, da für die Erstellung der Kurzfilme eine gründliche Einführung in den Umgang mit Quellenmaterial (Herkunftsnachweis, Veröffentlichungsrechte) und die Authentizität von Bildern erfolgen musste. Zur Medienkompetenz der Kursteilnehmenden trug die Erarbeitung von Kriterien für den Umgang mit Bildern und Film-Shots aus dem Internet bei. Dies bedeutete, dass zum Beispiel zur Darstellung einer Deportation nicht unhinterfragt Fotografien mit überfüllten Zügen verwendet werden konnten und dass die Aussage von Fotos im Hinblick auf ihre emotionale Wirkung reflektiert werden muss (Beleg/Quelle statt Illustration oder inhaltliche Verfälschung).

Ebenso musste die Verwendung von Musik und die Geschwindigkeit des Sprechers detailliert geklärt werden. Obwohl manche Schülerinnen und Schüler bereits technische Vorerfahrungen haben, muss die sachlich korrekte Verarbeitung von Quellenmaterial eingeübt werden.

Durchführung

Bei der Durchführung des Gedenkstättenbesuchs ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Zeiträume anzubieten, in denen sie Gelegenheit haben, über das Erlebte zu sprechen. Dies kann in Tagesrückblicken am Abend, zum Beispiel anhand von Kartenabfragen (Was ging mir heute besonders nahe? Worüber möchte ich noch mehr erfahren? Was hat mir gut gefallen/mich interessiert?) oder auch stillen Schreibgesprächen beziehungsweise individuellen Mindmaps erfolgen. Geeignet ist ebenso ein offenes Gespräch, zum Beispiel zu den Formen von Gewalt, die im Lager vorkamen, und dem Verhalten der Täter beziehungsweise den Möglichkeiten von Widerstand oder zur Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart.

Projektreise 1: „Schatten der Geschichte“

Auch in Lublin verfolgten wir den Ansatz, den Besuch der Gedenkstätte in den Kontext der jüdischen Geschichte vor Ort einzubetten. Daher erhielten wir in einer Führung von Mitarbeitern der Gedenkstätte zunächst einen Einblick in die polnische Geschichte Lublins und in die als Teil des „Generalgouvernements“ im Zweiten Weltkrieg. Über das Leben der jüdischen Bevölkerung vor dem Zweiten Weltkrieg und während der Besatzungszeit konnten wir viel in der Gedenkstätte „Teatr NN“ erfahren.

Im Vorfeld der Reise hatten die Schülerinnen und Schüler aus einer Themenliste einen „Forschungsschwerpunkt“ gewählt, der ihnen die Beschäftigung mit verschiedenen Opfergruppen auftrug, zum Beispiel jüdische Häftlinge in Majdanek, Frauen und Kinder, die Gruppe der Täter und Täterinnen, die Möglichkeit von Widerstand, die Lebens- und Arbeitsbedingungen allgemein. Während unseres Aufenthalts erarbeiteten sie dazu Kurzvorträge, die

sie bereits an der Gedenkstätte in einem Seminarraum vorstellten und gemeinsam auswerteten. Für die Erarbeitung der Themen wurden uns Materialien der Gedenkstätte zur Verfügung gestellt sowie der Besuch der Ausstellung mit Fundstücken aus dem Lagerleben und Zeitzeugenberichten ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler eigneten sich also über die einleitende Führung hinaus historisches Gegenstandswissen an. Dabei erfuhren sie, welche Informationen Historiker haben und welche nicht und welche Relevanz das Wissen für die Rekonstruktion der Geschichte hat. Parallel dazu hatten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, einen persönlichen Erinnerungsort auf oder am Lagergelände auszuwählen, zu fotografieren und die Auswahl in einem kleinen Text zu begründen. Das Material konnte in dem Reiseportfolio, das weitere Informationen zur Geschichte Polens während der Besatzungszeit, zur polnischen Kultur und einigen polnischen Redewendungen sowie Reiseinformationen enthielt, eingefügt werden.

Diese zweite Aufgabe ermöglichte den Schülerinnen und Schülern eine Rückzugsmöglichkeit in einen kreativen Raum, der das emotionale Lernen zuließ ▶

Der Zaun, der das Konzentrationslager Majdanek umgab, war unüberwindlich. Die Wachtürme waren mit bewaffneten Soldaten besetzt, durch den Stacheldrahtzaun floss Starkstrom. © Elmar Ries





*In einer ehemaligen Häftlingsbaracke des KZ Majdanek werden die Schuhe von Opfern in großen Käfigen ausgestellt.
© Elmar Ries*

und eine Ausdrucksform für die eigene Betroffenheit anbot. Dabei sind sehr eindrucksvolle Texte entstanden, aus denen kurz ein Beispiel zitiert wird:

„Der Holocaust wird für immer zum europäischen Erbe gehören. Das Wichtigste ist, es nicht zu verschweigen und sich zu dieser Schuld zu bekennen. ... In meinen Augen ist der Holocaust nicht nur ein Abgrund, der aus menschlichen Entscheidungen entspringt, sondern einer, der etwas anderes in sich verbirgt. Etwas, was einem der Intellekt nicht fähig ist zu verraten. (...) Man sollte sich in seinem Alltag bewusst werden, wo wieder Abgründe geschaffen werden und wer reingezogen wird. Und seine Hand ausstrecken, auch wenn es einem seine Komfortzone kostet.“ (Anna)

Nachbearbeitung der Reise 1

Zurück in Hamburg entwarf die Gruppe unter Anleitung eines Theaterpädagogen auf der Basis der persönlichen Texte zu den Erinnerungsorten ein Körpertheater mit Elementen des Schattentheaters, das den Zuschauern die Erlebnisse und Einsichten der Reisetilnehmerinnen und -teilnehmer vorführte. Schülerinnen und Schüler, die nie zuvor den Theaterkurs besucht hatten, erstellten eindrucksvolle Szenen mit persönlichen Gedanken, die ihre Kenntnisse über die und ihre Betroffenheit zu der Verfolgung und Vernichtung der Juden und anderer Opfergruppen im Lager Majdanek verdeutlichten. Sie sprachen sich ausdrücklich für das Gedenken und die Mahnung gegen Rassismus aus.

Projektreise 2: „Ganz normale Männer“

Für das Filmprojekt wählten die Schülerinnen und Schüler vor der Reise wiederum einen der oben genannten thematischen Schwerpunkte aus. Es sollten dokumentarische Kurzfilme entstehen, die einerseits sachlich über die Personen oder die historischen Ereignisse berichteten und urteilten und andererseits aufgrund der selbst erstellten Fotografien Emotionen der Schülerinnen und Schüler wiedergaben. Um die Ästhetik der Fotografie professionell kennenzulernen, führte eine Fotografin mit der Gruppe einen Workshop im Vorfeld der Reise durch.

Zwei Filmschwerpunkte beschäftigten sich mit der Beteiligung von zwei Schutzpolizisten des Hamburger Polizeibataillons 101 an der Vernichtung der jüdischen Bevölkerung im Generalgouvernement. H. Buchmann, einer der Schutzpolizisten, hatte aufgrund seiner Weigerung nicht direkt an den Tötungen teilgenommen, ohne dass das Folgen für ihn hatte. J. Wohlauf, in leitender Funktion aktiv am Ablauf beteiligt, machte nach dem Zweiten Weltkrieg in Hamburg zunächst noch Karriere, bis er in den 1960er-Jahren in einem Hamburger Gerichtsverfahren verurteilt wurde. Beide Filmgruppen recherchierten im Staatsarchiv zur Biografie der Täter. Zudem bot die Ausstellung im Hamburger Polizeimuseum Informationen zu den Aktivitäten des Polizeibataillons.

Eine Gruppe beschäftigte sich mit dem Vernichtungslager Belzec, das wir für einen Tag besuchten und im Rahmen einer Führung kennenlernten. In den Seminarräumen der Gedenkstätte Majdanek arbeitete die Gruppe zweieinhalb Tage an den Fragestellungen zu den historischen Filmthemen, unter anderem anhand von Auszügen aus dem Buch „Ganz normale Männer“ von Christopher Browning und manchen Quellenauszügen zur Geschichte des Lagers aus dem Archiv der Gedenkstätte. Die Schülerinnen und Schüler konnten während des Aufenthalts alleine über das Gelände der Gedenkstätte gehen und ihre Fotos machen sowie sich in der Ausstellung informieren.

In den Tagesreflexionen ging es intensiv um die Verarbeitung der Eindrücke vom Besuch des Lagers und der Auseinandersetzung mit dem Verhalten und der Motive der Täter. Finanzielle Abhängigkeit von der Beschäftigung bei dem Polizeibataillon, Gruppenzwang, Gehorsam und mangelnde Bereitschaft zum Widerstand waren Ergebnisse, die die Schülergruppe herausarbeitete. Ausführlich diskutierte sie zudem



Auseinandersetzung mit der Vergangenheit: Auf den Reisen zu den Gedenkstätten in Belzec und Majdanek gedenken die Schülerinnen und Schüler der Opfer der Verbrechen.

© Elmar Ries

die Schuldhaftigkeit von H. Buchmann, der sich weigerte, an den Erschießungen teilzunehmen, aber zur Beihilfe bereit war.

Schließlich hob die zweite Reisegruppe als wesentliches Fazit in ihren Filmen hervor, dass die Opfer nicht vergessen werden dürfen.

Weitere Arbeit nach der Rückkehr

Zurück in Hamburg erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler ihre Tonaufnahmen und erstellten Filmversionen, die in Feedback-Schleifen mit den anderen Projektteilnehmenden in kurzen Präsentationsworkshops vorgestellt und ausgewertet wurden. So konnten sowohl filmtechnische als auch inhaltliche Fragen nachbearbeitet werden. Der Filmschnitt erfolgte größtenteils in auf den Unterricht anrechenbaren Arbeitsphasen zu Hause.

In einer schulweiten Veranstaltung stellten sie die Filme anderen Jahrgängen in der Schule vor. Schließlich verlief die Bewerbung der drei vorgestellten Filmgruppen für den Bertini-Preis erfolgreich, womit das Engagement der Schülerinnen und Schüler für eine aktive Erinnerungskultur verdient gewürdigt wurde. ■

11

DIE KOOPERATION MIT YAD VASHEM SELBST ERLEBEN

Authentische Begegnungen mit der Geschichte

✍ von Johanna Jöhnck

*Leiterin des Aufgabengebietes Sozial- und Rechtserziehung am Landesinstitut
für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg*

*Yad Vashem in Israel ist die
bedeutendste Gedenkstätte, die an die
nationalsozialistische Judenvernichtung
erinnert und sie wissenschaftlich
dokumentiert.*

© Anders Jacobsen, Unsplash

Wer von Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, gern selbst einmal nach Israel fahren und die Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem besuchen möchte, hat dazu circa alle eineinhalb Jahre von Hamburg und Schleswig-Holstein aus Gelegenheit.

Fortbildungsreisen nach Yad Vashem sind wesentlich für die Kooperation der Stadt Hamburg mit der Gedenkstätte und werden deshalb über das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung organisiert. Dies gilt gleichermaßen auch für unsere Kolleginnen und Kollegen in Schleswig-Holstein.

Unser Ziel ist es, Lehrerinnen und Lehrern eine authentische Begegnung mit der Geschichte, dem pädagogischen Konzept und der wissenschaftlichen Arbeit der International School for Holocaust Studies zu ermöglichen. In Seminaren, Vorlesungen und geführten Besichtigungen des Geländes und natürlich der Ausstellung selbst, kommen wir mit den Mitarbeitenden des German Desk in Yad Vashem ins Gespräch und über die Möglichkeiten und eigenen Ideen zur Unterrichtsgestaltung in den Austausch. Diese Seminare sind nicht nur erstklassige Fortbildungen zu aktuellen Forschungsthemen über die Shoah, sondern bieten Ihnen eine Gelegenheit, neue Anregungen zur Verankerung von Holocaust Education im schulinternen Curriculum zu erhalten, sowie „sofort“ einsetzbare Unterrichtsmodelle mitzunehmen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Publizierenden von Unterrichtsmaterialien in der Entstehung behilflich zu sein, diese an die aktuellen Gegebenheiten von Unterricht in Hamburg/Schleswig-Holstein anzupassen. Wichtig ist uns aber auch, dass aus diesem Besuch eigene Projekte in Deutschland entstehen: Hier können Ideen und Impulse aus dem Besuch vor Ort nützlich sein, darüber hinaus helfen wir aber auch in regionalen Netzwerken. Für Schulen in Hamburg ist es möglich, Partnerschule

der Gedenkstätte zu werden, wenn sich Kollegium, Schulleitung und Schülerschaft gemeinsam auf Projekte und Projektziele verständigt haben.

Der fünftägige Aufenthalt in der Gedenkstätte wird durch ein Rahmenprogramm ergänzt, dessen Schwerpunkte die Reisegruppe gemeinsam bestimmt. Hier stehen vor allem das Kennenlernen des Landes, Begegnungen mit der Vielfalt der israelischen Gesellschaft, aber auch Besuche der historischen Orte in und um Jerusalem im Zentrum. Die zumeist zehntägige Reise findet nur während der Schulferien statt und wird bezuschusst.

Wenn Sie dabei sein wollen, melden Sie sich gern! ■

Info

Hamburger Lehrerinnen und Lehrer

Johanna Jöhnck

✉ johanna.joehnck@li-hamburg.de

Kolleginnen und Kollegen aus Schleswig-Holstein

Gabriele Hannemann

✉ yadruth@gmx.de

ORTE DER ERINNERUNG

Gedenkstätten in Schleswig-Holstein und Hamburg



Karte © d-maps.com

Gedenkstätten in Schleswig-Holstein

- 1 Gedenkstätte Ahrensböök**
Flachsröste 16, 23623 Ahrensböök
➔ www.gedenkstaetteahrensboeck.de
- 2 KZ-Gedenkstätte Ladelund**
Raiffeisenstraße 3, 25926 Ladelund
➔ www.kz-gedenkstaette-ladelund.de
- 3 KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen**
Ortsteil Springhirsch, B4, 24568 Nützen
➔ www.kz-kaltenkirchen.de
- 4 KZ-Gedenkstätte Husum-Schwesing**
Engelsburg 10, 25813 Schwesing
➔ www.kz-gedenkstaette-husum-schwesing.de
- 5 Kultur- und Gedenkstätte Ehemalige Synagoge Friedrichstadt**
Am Binnenhafen 17, 25840 Friedrichstadt
➔ www.friedrichstadt.de/die-stadt-entdecken/kunst-kultur/museen/ehemalige-synagoge
- 6 Gedenkstätte Gudendorf**
Vierthstraße, 25693 Gudendorf
➔ www.blumen-für-gudendorf.de
- 7 Flandernbunker Kiel – Mahmal – Denkort – Museum**
Kiellinie 249, 24106 Kiel-Wik
➔ www.mahnmalilian.de
- 8 Gedenkort „AEL Nordmark“ Kiel-Russee**
Rendsburger Landstraße 227, 24113 Kiel
➔ www.akens.org/ael-nordmark.html
- 9 Gedenkstätte Lutherkirche**
Moislinger Allee 96, 23558 Lübeck
➔ www.gedenkstaette-lutherkirche.de
- 10 Gedenkstätte Lübecker Märtyrer**
Parade 4, 23552 Lübeck
➔ www.luebeckermaertyrer.de
- 11 Museum Cap Arcona Neustadt/Holstein**
Krempfer Straße 32, 23730 Neustadt in Holstein
➔ www.museum-cap-arcona.de
- 12 Henri-Goldstein-Haus Quickborn**
Himmelmoorstraße 4, 25451 Quickborn
➔ www.henri-goldstein-haus.de
- 13 Jüdisches Museum Rendsburg**
Prinzessinstraße 7-8, 24768 Rendsburg
➔ www.schloss-gottorf.de/juedisches-museum
- 14 KZ-Gedenkstätte Wittmoor**
Fuchsmoorweg, 22851 Norderstedt und Bilenbarg / Am Moor, Lemsahl-Mellingstedt
➔ www.hamburg-erinnert.de/kz-gedenkstaette-wittmoor
- 15 Gedenkstätte KZ Kuhlen/Gedenkort Rickling**
Daldorfer Str. 2, 24635 Rickling
➔ www.gedenkstaetten-sh.de/gedenkstaetten/gedenkstaette-kz-kuhlen-15

- 16 Geschichtspfad und Dokumentationszentrum Marineartilleriearsenal**
*Begegnungsstätte
Waldstraße 1, 23812 Wahlstedt*
➔ www.museum-wahlstedt.de/wb/pages/home/geschichtspfad.php
- 17 Jüdische Friedhofshalle (1985, jüdischer Friedhof)**
Feldstraße 42, 25335 Elmshorn
➔ www.industriemuseum-elmshorn.de/museum/juedische-halle
- 18 Historischer Lernort Neulandhalle**
Franzosensand 2, 25718 Friedrichskoog
➔ www.lernort-neulandhalle.de
- 19 GeSCHICHTENberg Itzehoe**
Hauptzugang über Ecke Langer Peter/Timm-Kröger-Straße, 25524 Itzehoe
➔ www.geschichtenberg-itzehoe.de

Gedenkstätten in Hamburg*

- 20 KZ-Gedenkstätte Neuengamme**
Jean-Dolidier-Weg 75, 21039 Hamburg
➔ www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de
- 21 Gedenkstätte Bullenhusener Damm**
Bullenhusener Damm 92, 20539 Hamburg
➔ www.bullenhusener-damm.gedenkstaetten-hamburg.de
- 22 Gedenkstätte Poppenbüttel**
Kritenbarg 8, 22391 Hamburg
➔ www.poppenbuettel.gedenkstaetten-hamburg.de
- 23 Gedenkstätte Fuhlsbüttel**
Suhrenkamp 98, 22335 Hamburg
➔ www.fuhlsbuettel.gedenkstaetten-hamburg.de
- 24 Denk.mal Hannoverscher Bahnhof**
Nördlicher Lohsepark in der HafenCity, 20457 Hamburg
➔ www.hannoverscher-bahnhof.gedenkstaetten-hamburg.de

* Die Herausgeber erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Eine umfangreichere Auflistung der Gedenkorte gibt es auf den Internetseiten der Hamburger Gedenkstätten.
➔ www.gedenkstaetten-hamburg.de

www.iqsh.schleswig-holstein.de

www.li.hamburg.de