

Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust International

Liebe Leserinnen und Leser,

in der aktuellen Ausgabe unseres LaG-Magazins haben wir uns dem internationalen Lernen über den Holocaust und die nationalsozialistischen Massenverbrechen gewidmet. Daher finden Sie verschiedene Beiträge in englischer Sprache vor, die auch eine mehrsprachige Leserschaft ansprechen sollen. Ein wesentlich einigendes Moment der Beiträge in dieser Ausgabe ist, dass sie alle aus Ländern stammen, die sich länger als Deutschland selbst als Einwanderungsgesellschaften definieren. Wir hoffen daher, Ihnen die eine oder andere Anregung zu geben, wie die Geschichte des Nationalsozialismus in einem interkulturellen Bezugsrahmen thematisiert werden kann.

International werden der Unterricht und das außerschulische Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust meistens unter den Begriffen „Holocaust Education“ oder vermehrt auch unter „Teaching about the Holocaust“ gefasst. Auch wenn der Begriff „Holocaust“ eigentlich in erster Linie die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten gegenüber den Jüdinnen und Juden bezeichnet, ist nicht beabsichtigt, andere Opfer- und Verfolgtengruppen zurückzusetzen. Vielmehr ist die Bezeichnung auch ein Ausdruck geschichtspolitischer Kämpfe und Diskurse im internationalen Raum zu einer gegebenen Zeit. Es liegt auch im monströsen Charakter der Verbrechen begründet, dass beinahe alle sprachlichen Regelungen unbefriedigend bleiben müssen.

Selbstverständlich erscheint der Gebrauch des Wortes „Holocaust Education“ im Zusammenhang mit Gedenkstätten wie Yad Vashem oder Lohamei Hagetaot, dem Ghettokämpfermuseum, in Israel. Beide Einrichtungen widmen sich zentral und exklusiv der Auseinandersetzung, Dokumentation und dem Gedenken an die Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung in Europa.

Die Recherchen zu dieser Ausgabe haben uns noch einmal vor Augen geführt, wie begrenzt der Fundus an didaktischen Materialien für ein historisches Lernen zum Nationalsozialismus ist, nimmt man als Ausgangspunkt ein Lernumfeld, das sich aus Schülerinnen und Schülern mit vielfältigen ethnischen, religiösen und kulturellen Bezügen zusammensetzt. Anders ausgedrückt: Ein interkulturelles Geschichtslernen steht auch im internationalen Rahmen noch an einem Anfang. Unsere Diskussionsbeiträge sind daher durch interkulturelle und diversity-orientierte Materialien und didaktische Hinweise flankiert.

Wir freuen uns über zwei fundierte und interessante Beiträge, die Tanja Ronen von der Gedenkstätte Lohamei Hagetaot und Noa Mkayton von Yad Vashem für unser Magazin beigesteuert haben. Tanja Ronen beschreibt die interkulturellen Ansätze von Lohamei Hagetaot, die sich unter anderem an arabische und drusische Israelis wenden. Noa Mkayton beschreibt Anforderungen an eine zeitgemäße „Holocausterziehung im 21. Jahrhundert“ mit Blick auf die wachsenden zeitlichen Abstände und eine zunehmend vielfältigere Schülerschaft.

Tosha Tillotson und David H. Lindquist, die beide unter anderem als *Regional Museum Educator* für das US Holocaust Memorial Museum tätig sind, beschreiben Zugänge zur Thematik an einer Schule mit einem hohen Anteil an mexikanischstämmigen

Einwanderern. Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei die Anerkennung der Fähigkeiten ein, die die Lernenden mit in den Unterricht bringen. Der Beitrag der beiden Autor/innen ist als Kurzfassung Teil unseres Magazins und die 18-seitige Langfassung steht oberhalb des Beitrages zum Herunterladen bereit.

Mariela Chyrikins und Barry van Driel, beide im Anne Frank Haus in Amsterdam tätig, reflektieren über den Einsatz des Tagebuchs von Anne Frank in einem lateinamerikanischen Lernkontext.

Wir sind den Autorinnen und Autoren zu großem Dank verpflichtet, die ihre Essays exklusiv für diese Ausgabe verfasst haben. Besonderer Dank gebührt auch Klaus Müller, dem europäischen Repräsentanten des US Holocaust Memorial Museums, für seine kollegiale Unterstützung in der Kontaktvermittlung.

Unser nächstes Magazin erscheint am 10. November. Es soll unter dem Titel „Strömungen im aktuellen Antisemitismus“ die Auseinandersetzung mit pädagogischen Projekten und Materialien befördern.

Aktuelle Veranstaltungshinweise, ebenso wie Radio- und TV-Tipps finden Sie unter:

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/drupal/Teilnehmen-und-Vernetzen>.

Ihre LaG-Redaktion

Inhalt

Zur Diskussion	3
1. Holocaust Education and English Language Learner Students.	3
2. Holocausterziehung im 21. Jahrhundert – die Nähe zum Entfernten	5
3. Making the history of Anne Frank relevant.....	9
4. The Ghetto Fighters' House museum. Commemoration and Social Responsibility	11
Bildungsträger	13
5. Bildungsangebote zum NS und Antisemitismus für interkulturelle Gruppen	13
Empfehlung Web	14
6. Facing History and Ourselves.....	14
7. To be a Jewish teenager in Poland	15
Förderprogramm	16
8. Task Force for International Cooperation on Holocaust Education	16
Empfehlung Zeitschrift	16
9. Aktuelle Diskussionen in der interkulturellen Bildungsarbeit zum Holocaust.....	16
Empfehlung Fachbuch	18
10. „Schwierige Fragen im polnisch-jüdischen Dialog“	18
Empfehlung Unterrichtsmaterial	20
11. Diversity, Menschenrechte und Partizipation.....	20
Neu eingetroffen	21
12. Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders.	21
13. Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg	23
14. Ich kann nicht vergeben.....	25

Zur Diskussion

1. Holocaust Education and English Language Learner Students. Reflections on Teaching the Shoah

By Tosha Tillotson and David H. Lindquist

Teaching the Holocaust involves confronting many challenges regardless of the setting involved. The complex nature of Holocaust history demands that students and teachers function at high intellectual levels as they study that history, and the need to determine how sensitive topics should be approached challenges educators in ways that are not present when teaching most other topics. Thus, any teaching of the Shoah places significant demands on teachers' content knowledge and pedagogical expertise.

These demands increase when educators teach students whose backgrounds differ from those of the general population. Specifically, students whose language skills limit their understanding of texts and classroom dialogue face multiple challenges as they seek to learn within new school environments. Moreover, the distinctive cultural milieu and life experiences that form the frames of references from which these students approach the study of all social studies topics make it imperative that teachers build curricula that include culturally relevant perspectives in order to ensure that students are provided an opportunity to learn material at sophisticated levels.

This paper considers how these factors influence the teaching of the Shoah in a Roman Catholic high school located in a major city in the western United States. More than 80% of the school's students are either immigrants to the United States or members of the first generation of their families to be born in this country; thus, most students have been identified as English Language Learners (ELLs), a category used to determine if special language services should be provided to them. (...)

English Language Learner Education in the United States

Barbara Cruz and Stephen J. Thornton hold that most teachers do not feel qualified to work effectively with ELL students. While a high percentage of teachers in many regions of the United States have ELLs in their general education classrooms, fewer than 30% of all teachers have received any ELL training. Less than 3% of teachers are certified in ELL education, and no more than 1% of texts frequently used in teacher education programs include substantial coverage of ELL theory and practice.

This situation must be set within the framework of contemporary education in the United States. While total student enrollment in American schools grew 12% from 1990-2001, the ELL population expanded by 105% during those years. (...)

Given these factors, teachers must consider the presence of ELL students in their classrooms as they plan and implement curricula. This requirement assumes special significance in schools in which ELLs comprise a majority of the student body. (...)

Teaching Social Studies to ELL Students

For several reasons, social studies teachers face many challenges as they prepare lessons for presentation to classes that include ELL students. Vocabulary must be a focus when preparing lessons for ELLs because social studies terminology is abstract and is used in sentences whose syntax is often complex and not easily.

In addition, much social studies vocabulary is culturally derived and subject to subtle interpretations, thus causing even native English speakers to experience difficulties of analysis and implication. For ELL students, such cultural implications provide significant barriers to the development of their understanding of social studies topics. In addition, students from diverse cultural backgrounds often view historical situations in markedly different ways.

Moreover, ELLs frequently do not bring background knowledge about the American context of historical events to their studies. Conversely, native English speakers in the United States have often been introduced to such information in non-school settings prior to studying such topics in the classroom, thus aiding their comprehension of the topics being studied. (...)

Despite having received little or no training in language assessment techniques and acquisition strategies and pedagogies, social studies teachers are often required to make critical decisions regarding the language skills of their ELL students. (...) This process occurs within the already hectic context of social studies classrooms in which teachers must contend with all of the other duties and activities involved in the everyday teaching/learning process.

Finally, the selection of pedagogical approaches that reflect the backgrounds and needs of ELL students who are enrolled in mainstream social studies classrooms must be considered. Thus, Joy Janzen stresses that teachers must consider linguistic, cognitive, and sociocultural aspects as they determine how best to present social studies lessons to ELL students. The presence of ELLs from many diverse backgrounds complicates what is already a multi-layered, highly nuanced process.

The fact that approaches used in teaching ELL students enrolled in American schools have changed dramatically in recent years complicates this process. Thus, Cruz, et al., (2003) note that "At the turn of the twentieth century, the goal of education was to 'Americanize' immigrant children and in many cases erase all vestiges of their native cultures, including their home languages. ... But by the latter part of the twentieth century, educators began to question the educational soundness and equity of merely 'Americanizing' students" (p. 3). In the new model that developed in response to this critique of existing practices, the concept that ELL students had to conform to pre-existing academic, behavioral, cultural, and social expectations was replaced with an approach in which diversity was to be allowed, encouraged, and even valued. (...)

Introduction to the Reflections

During the academic years 2008-2009 and 2009-2010, a teacher at a parochial high school located in a Western state integrated two Holocaust units into the school's curriculum. One unit was placed into an English 11 course, and the other was included in a United States history course. Each unit culminated with students participating in the local Yom HaShoah (Day of Remembrance) observance held in April of the year. This paper now discusses the approaches taken in developing and presenting the history units taught at Mount Carmel High School (MCHS). (...)

Conclusion

The approaches taken in teaching the Holocaust at MCHS are consistent with current theory that relates to teaching history and the social studies to English language learners. Four specific examples of the attention given to contemporary research may be noted in

the development and implementation of MCHS's units on the Shoah. First, the focus placed on vocabulary development is supported by Short, Vogt, and Echevarria (2011), who note that "Since proficiency in English is the best predictor of academic success, it seems reasonable that teachers of English learners should spend a significant amount of time teaching the vocabulary required to understand the lesson's topic" (p. 12). Second, the emphasis given to involving students in varied activities inside and outside the classroom correlates with Short, et al., who state that many ELLs have never experienced collaborative learning in working toward the creation of a project.

Third, the development of a structured research paper is supported by Short, et al., (2011), who contend that "Academic writing is an area that is affected significantly by limited English proficiency" (p. 7); the research project assigned in MCHS's Holocaust units is designed to address this issue directly. Fourth, and perhaps most critically, the approach used in teaching the Holocaust at MCHS is consistent with Lemke, who contends that effective content area learning must be centered on understanding the conventions used in the classroom in addition to learning the subject matter involved.

The Holocaust units at MCHS may be seen as an exemplar in promoting both content area learning in history and the social studies in addition to advancing the facility with which English language learners function within the contemporary American educational environment. As such, the units successfully merge academic learning with cultural acclimation, thus achieving the goals that are central to the mission of Mount Carmel High School.

You find the complete article in the PDF on <http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/8884/lindquist-tillotson-holocaust-ell-long.pdf>.

About the authors

David H. Lindquist, Ph.D., is an associate professor in the School of Education at Indiana University Purdue University Fort Wayne. He is a Museum Teacher Fellow and Regional Museum Educator for the United States Holocaust Memorial Museum.

Tosha Tillotson, M.A., is the education director of the Central Valley Holocaust Educators' Network, Sacramento California. She is a Museum Teacher Fellow and Regional Museum Educator for the United States Holocaust Memorial Museum and is active with the Citizen Voice Project.

Zur Diskussion

2. Holocausterziehung im 21. Jahrhundert – die Nähe zum Entfernten

Von Dr. Noa McKayton

Die Situation, in der Pädagog/innen heute in Deutschland den Holocaust unterrichten, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten entscheidend verändert. In vielen – nicht in allen – Regionen sind Klassengemeinschaften entstanden, in denen zahlreiche Schüler/innen mit migrantischem Hintergrund gemeinsam mit Schüler/innen lernen, deren Familien seit

Generationen ortsansässig sind. Zweitens, und diese Veränderung betrifft die gesamte heutige Schülergeneration, ist durch die gewachsene zeitliche Distanz zum Geschehen ein Blick auf die Geschichte entstanden, der die Ereignisse des Holocaust nicht mehr mit der (wie auch immer pädagogisch umgesetzten) Selbstverständlichkeit der 70er und 80er Jahre als Teil der eigenen Geschichte betrachtet.

Dies erfordert ein pädagogisches Konzept, das den Lernenden ermöglicht, die eigene Person innerhalb dieser Geschichte zu verorten, ohne durch a priori gesetzte Zuordnungen in eine bestimmte Haltung (Betroffenheit, Schuld, Mitleid mit den Opfern, Abwehr etc.) gedrängt zu werden.

Die International School for Holocaust Studies in Yad Vashem hat im Jahr 2005 das European Department eingerichtet, in dem in enger Kooperation mit europäischen Pädagog/innen Konzepte entwickelt und erprobt werden, die sich dieser Herausforderung stellen.

Folgende Punkte haben sich im Laufe dieser Auseinandersetzung als pädagogische Grundannahmen herauskristallisiert und markieren zugleich den Ablauf eines Lernprozesses, der hier nur im Groben skizziert werden kann:

1. Die Lernenden bilden den Ausgangspunkt, nicht der Lernstoff

Um den Lernenden eine Selbstverortung in der Geschichte zu ermöglichen, muss ihre eigene Identität sowie deren bewusste Wahrnehmung zum Unterrichtsgegenstand erhoben werden.

Mit dieser Forderung ist verbunden, dass der Lernprozess nicht in der Vergangenheit einsetzt, sondern in der Gegenwart der Schüler/innen bzw. in deren je eigenem familiengeschichtlichen Hintergrund. Es soll für die Lernenden begreifbar werden, dass Identitätsbildung beeinflusst wird von vorausgehenden geschichtlichen Entwicklungen und einem dynamischen Prozess unterliegt, in dem sich das Individuum stets zu externen (familiären, gesellschaftlichen, politischen) Faktoren verhält und positioniert. Historische oder familiengeschichtliche Entwicklungen sollen also als identitätsprägende Faktoren wahrgenommen werden – eine Einsicht, die die Neugier auf die Zusammenhänge zwischen "der Geschichte" und "meiner Geschichte" wecken und damit zu identitätsstärkenden Prozessen führen kann.

Statt – oft vorschnell – immanentes Geschichtslernen durch die Beschwörung der Formeln Toleranz und Menschenrechte abzulösen, sollten genau diese Werte praktisch eingeübt werden: Jeder Einzelne blickt mehr oder weniger bewusst auf eine eigene familiengeschichtliche Erfahrung zurück, die sie/ihn zu dem macht, was sie/er ist und die sie/ihn von den Mitschüler/innen unterscheidet. Noch bevor die Geschichte(n) von Menschen studiert werden, die vor mehr als 70 Jahren gelebt haben, geht es also darum, die eigene Geschichte erstens wahrzunehmen, zweitens zu kommunizieren und dabei drittens der Geschichte der Anderen jene Achtung entgegenzubringen, die für sich selbst mit Recht reklamiert wird. Nicht selten wird den Jugendlichen, die dazu aufgefordert werden, sich mit der eigenen Geschichte zu konfrontieren, bewusst, wie wenig von dieser Geschichte an der Oberfläche liegt. Damit wird erkennbar wie diffizil die Aufgabe sein kann, Geschichte freizulegen und aus der Vielzahl der meist bruchstückhaften Narrative ein eigenes Narrativ, eine Geschichte mit Anfang, Mittelteil und Ende zu konstruieren.

2. Geschichten begegnen – Geschichte verstehen

Erst im nächsten Lernschritt sollten die Lernenden mit Geschichten konfrontiert werden, die sie in das historische Ereignis des Holocaust führen. Dabei darf nicht darauf verzichtet werden, den Blick der Lernenden auf historiografische Zusammenhänge zu lenken. So alt die Erkenntnis ist, dass Geschichtsschreibung eine von subjektiver Wahrnehmung geprägte Konstruktion der Wirklichkeit ist, so hartnäckig hält sich die Methode (zum Beispiel im Geschichtsbuch), historische Prozesse in kurzen, prägnanten und übersichtlichen Texten zu präsentieren, ohne auf den Konstruktcharakter dieser Texte hinzuweisen.

Viele neuere Medien- und Materialsammlungen gehen indes bereits dazu über, Geschichte nicht als fertiges und damit vorgegebenes Narrativ zu präsentieren, sondern die Konstruktionsarbeit den Lernenden selbst zuzumuten und damit in den Lernprozess zu integrieren. Geschichte wird also zunächst in (authentische!) Geschichten zerlegt, die von den Schüler/innen anhand geeigneter Primär- und Sekundärquellen selbst zusammengesetzt werden sollen. Die Materialien, die wir den Jugendlichen an die Hand geben, sollten zudem in ein Prisma unterschiedlicher Perspektiven (Opfer, Täter, Mitläufer, Zuschauer, Helfer...) aufgefächert werden, um damit die Einsicht zu fördern, dass die Wirklichkeit divergent und oft in sich widersprüchlich ist. Solcherart Mosaikarbeit sensibilisiert den Lernenden, Narrative (zum Beispiel in Tagebuchauschnitten, Briefen, Berichten etc.) als solche zu erkennen und zu dekonstruieren. Die Erfahrung zeigt, dass bereits junge Schüler/innen in der Lage sind, den Konstruktionscharakter von Texten und Erzählungen zu reflektieren und damit einen bewussten Umgang sowohl mit historischen Quellen als auch mit eigenen Narrativisierungsstrategien erreichen können.

Abgesehen von diesen im Grunde methodologischen Vorüberlegungen gewinnen Pädagog/innen durch die Präsentation der Lebensgeschichte einzelner Individuen aus unterschiedlichen Perspektiven die Chance, Geschichte als einen dynamischen, von einzelnen Entscheidungen beeinflussbaren Prozess vorzuführen. Die Sorgfalt bei der Auswahl der Materialien kann nicht übertrieben werden: Durch sie muss sichtbar und verstehbar werden, dass menschliche Entscheidungen den Verlauf der Geschichte verändern.

Hier meine ich mit Entscheidungen keinesfalls einseitig jene, die von der Führungsschicht ausgehen, sondern jene, die oft so aussehen, als seien sie keine.

Scheinbar minimale Entscheidungen wie das Ab- oder Zuwenden eines Blickes, das Schweigen oder Sprechen eines Worts, die Zuwendung zu einer gesellschaftlichen Gruppierung, die, gerade in faschistischen Gesellschaften, so oft die klare Abwendung von einer anderen Gruppierung impliziert, das Zeigen oder Verweigern von Solidarität, das gesamte Spektrum menschlicher Reaktionsform besteht aus Entscheidungen, die meist erst in Extremsituationen dahingehend eskalieren, dass der Abzug gedrückt, der Mord ausgeführt, oder aber die Tür geöffnet und die Hilfe gewährt wird. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass jede Entscheidung innerhalb einer bestimmten Konstellation getroffen wird: innerhalb einer Familie, einer Gemeinde, eines politischen Systems, eines moralischen Wertesystems. Sie wird ferner oft ganz massiv von scheinbar banalen Faktoren beeinflusst: vom Wetter, von Hunger, Müdigkeit und dem, was wir Zufall nennen könnten. Menschen waren während des Holocaust oft gezwungen, folgenschwere Entscheidungen in unlösbaren Dilemmasituationen zu treffen. Die Analyse solcher Situationen kann zum Verständnis des Verlaufs der Geschichte oft mehr beitragen als die Kenntnis der großen historischen Abläufe.

Je nach Alter und Kenntnisstand der Schüler/innen bleibt es jedoch sicher unverzichtbar, während des gesamten Arbeitsprozesses das grobe Zeitraster in möglichst klarer Form präsent zu halten, um die Einordnung der einzelnen Geschichten in den Kontext der Geschichte zu ermöglichen. Zudem sollte den Lernenden permanent eine geographische Orientierung (Europakarte mit Nordafrika) zur Verfügung stehen, um die einzelnen Geschichtsfragmente (die in ihrer Auswahl freilich den transnationalen Charakter des Holocaust zu berücksichtigen haben) zu verorten.

3. Selbstpositionierung der Lernenden

Das hier umrissene pädagogische Konzept stellt jeden Einzelnen der Lerngemeinschaft vor die Notwendigkeit, narrative Kompetenzen zu entfalten. Geschichtsschreibung ist nichts Anderes als die Tradierung von Erfahrungen, Wahrnehmungen und Ereignissen. Hier soll ein klares Plädoyer für die in jüdischer Lerntradition dominante Form mündlichen Lernens gegeben werden. Veränderungen in der Lesekultur führen heute dazu, dass oft weder Schüler/innen noch Lehrer/innen in der Lage sind, Geschichten zu erzählen. Dazu gesellt sich häufig noch immer das Misstrauen in die Geschichten – als wären Tabellen, Statistiken oder Chronologien nicht ebenso eine bestimmte Auswahl von Wirklichkeitsausschnitten, die uns die Wirklichkeit in einer ganz bestimmten Perspektive präsentieren. Über die eigene Familiengeschichte, oder über die Geschichte eines Holocaustüberlebenden erzählen zu können, erfordert genau jene Fähigkeiten, die wir uns so sehr für unsere Schüler/innen wünschen: Detail- und Quellenkenntnis, Fähigkeit zur Quellenkritik, narrative Kompetenz.

Und noch etwas: Empathie. Setzen die eben genannten Kompetenzen eine gewisse Distanz zum Gegenstand voraus, so bildet Empathie die Voraussetzung dafür, dass der Lernprozess überhaupt einsetzen kann. Daher sollte vor allem mit solchen Geschichten gearbeitet werden, die bestimmte empathiefördernde Elemente beinhalten: Zumindest einige der Protagonisten sollten über migrantischen Hintergrund (womit nicht die Zwangsverschleppung durch die Nazis gemeint ist) und über eine komplexe Identität verfügen, im Alter zur Zeit des Geschehens nicht allzu weit von dem der Lernenden entfernt sein, und möglichst nicht aus einem Kulturkreis stammen, der den Schüler/innen per se zunächst fremd und unverständlich ist (etwa das Leben im osteuropäischen Shtetl, Chassidismus). Das Angebot an die Lernenden, Empathie aufzubauen, soll also immanent in der Qualität der gewählten Biografien liegen.

Keinesfalls darf Empathie mit Identifikation verwechselt werden, wodurch eine klare Abgrenzung zwischen der Identität der Lernenden und der zum Lerngegenstand erhobenen Protagonisten verloren gehen kann. Der Lernende muss zu jeder Phase des Lernprozesses eine klare Trennungslinie zwischen seiner Identität und der der Protagonisten vor Augen haben und jederzeit imstande sein, die jeweiligen Lebenswelten klar voneinander abzusetzen.

In dem hier umrissenen Lernmodell bildet die Frage der Identität (die der Lernenden ebenso wie die der Menschen, deren Geschichte wir studieren) den Leitfaden. Damit eröffnet sich die Chance, Geschichtslernen als einen Prozess der Selbstpositionierung zu gestalten. Die Schüler/innen lernen, sich zu ihrer eigenen Geschichte, zur Geschichte des Holocaust, sowie zu der sie umgebenden kollektiven Erinnerungskultur in Position zu setzen. All dies sollte sich durch immanentes Geschichtslernen erreichen lassen: durch genaues Quellenstudium, textkritischen Umgang mit Primär- und Sekundärquellen und die Synopse multiperspektivischer Quellen.

Anstatt sich von dem eigentlichen historischen Ereignis allzu rasch abzulösen und Holocausterziehung in Menschenrechtserziehung umzuwenden, in der historische Zusammenhänge oft bis zur Unkenntlichkeit universalisiert werden, möchten wir durch den beschriebenen Ansatz begreifbar machen, dass jeder Einzelne selbst Teil der Geschichte ist und diese durch seine Entscheidungen selbst mit gestaltet.

Über die Autorin

Noa McKayton unterrichtete in einem Gymnasium bei München und legte ihre Dissertation an der Universität Potsdam vor. Im Jahr 2000 emigrierte sie nach Israel und leitet seit 2006 die deutschsprachige Abteilung an der International School for Holocaust Studies, Yad Vashem.

Zur Diskussion

3. Making the history of Anne Frank relevant

By Mariela Chyrikins and Barry van Driel

The educational significance of the history of the Holocaust for today's society is arguably no less than it has been in past decades and this significance will undoubtedly remain for many generations to come. The insights that this particular history provides into human nature are unique, especially insights into the more negative aspects of 'homo socius'. Nevertheless, it becomes more challenging as time passes to convince young people of the importance of this history for their community and their own personal lives. This is the case even in those countries directly affected by the Holocaust, let alone in places where there is no direct link.

In the search for tools that can be employed to capture the interest of young people, and motivate them to draw lessons for their own lives from the history of the Holocaust, the diary of Anne Frank, as well as her life, remain an indispensable resource. The diary remains one of the most widely read non-fiction books on the planet and perhaps the most powerful tool that can be used to engage young people in reflection about the Holocaust and related issues, even if Anne wrote the diary before being arrested and entering the death camps herself.

In this short essay we would like to reflect on how the story of Anne Frank and her Diary can be an effective tool in a place with only a limited connection to the Holocaust: South America.

It is not uncommon that while introducing the history of Holocaust, many teachers and students start to make certain connections to their own history of human rights violations, especially if the lens of human rights is introduced either directly or indirectly. Holocaust education, in general, has the potential to make a major impact in Latin America because it functions as a 'mirror' on society. The history of Nazi persecution not only focuses on the erosion of human rights, persecution and mass murder, but also on histories of discrimination, racism and exclusion. These are not uncommon themes in Latin American

history. The history of the Holocaust, as a 'distant European history', acts as a kaleidoscope where 'close and distant', and 'past and present' histories of discrimination, racism, antisemitism and intolerance dialogue with each other.

The Diary of Anne Frank occupies a special place in educational work about the Holocaust and related themes in Latin America. First and foremost, the Diary is well-written and very accessible to young people, much more so than other diaries from the same period or even more recent and local diaries. Anne was a gifted writer who not only wrote about the persecution of the Jews but about a variety of themes that young people then and now struggle with. Anne was a typical adolescent and found love in difficult times. She argued with her mother and dreamt of a better life safe from the dangers around her. Her reflections are deep and strike a chord with those try to manoeuvre through adolescence.

Anne Frank has a particular appeal to young people in Latin America who have suffered at some point from prejudice and discrimination. Her story is used as an example of a young person who demonstrated strength and resilience in very difficult and threatening situations. Her story mirrors other more local histories and realities, yet provides the temporal and geographical distance to address issues that might otherwise be too controversial, painful or threatening. Anne and her family were migrants. She suffered discrimination and oppression and she suffered due to the violent actions of a dictator. She had to hide. This is why young people from minority groups and relatives of political refugees particularly relate to her life.

Equally important from an educational perspective is that she never stopped writing. She was a young girl with an opinion and would not be silenced. Latin American youth, especially girls, are inspired by this.

The work of the Anne Frank House in Latin America builds on this activist element of the Diary to empower local youth, using the example of Anne Frank. By encouraging youth to write about their own emotions, fears and dreams a further connection is made between past and present, between distant and local histories. Subsequently, it is deemed critical to take the next step and empower youth to take an active role in educating their peers about Anne Frank, the Holocaust but also about prejudice, discrimination and racism. By developing an awareness of human rights and providing youth with opportunities to engage in human rights activities the life and times of Anne Frank serve as a catalyst for both reflection and civic engagement.

About the authors

Barry van Driel is international director for teacher training and curriculum development at Anne Frank House in Amsterdam. He is also a consultant to the OSCE, UNESCO and the FRA (Fundamental Rights Agency).

Mariela Chyrikins has been responsible for the educational programmes of the Anne Frank House in Latin America.

Zur Diskussion

4. The Ghetto Fighters' House museum. Commemoration and Social Responsibility

By Tanja Ronen

We live in a world where the borders between countries have changed and in some places have vanished altogether. The media are forming public opinion and are shaping our culture. Sites of perpetration have become remembrance sites. World War II is told in Museums. The German historian Alaida Assmann in a lecture in Dresden on February 13th 2008, named "The Long Shadow of Memory" claimed that we remember in symbols and every new picture added to our memory suppresses the old one and puts a new layer of memory, added to our collection of facts. Today, we are at a stage where our commemoration is based on the remembrance of the memories. 65 years after World War II and the Holocaust, questions such as its importance for the education, ethical and political thinking in an individual world of multi-cultural societies are only fractions of the discourse based less and less on personal memory and more and more on research.

[The Ghetto Fighters' House Museum](#), the first commemoration site in Israel, built in 1949 has placed itself as a unique realm of remembrance and commemoration, relating its educational concept to new research and the cultural developments in Israel and around the world. Educational work was one of the main reasons the founders saw when building a memorial in their Kibbutz.

The museum invites passers-by to become part of a developing and changing commemoration. The constant vacillation between the individual memory in time and space is a recurring motive. The human being is the focus, highlighting the choices made by humans, the power of hope and human spirit.

The heart of the museum's building is "The Pillar of Remembrance". Around it are three floors of exhibitions. The path of remembrance starts with stating the facts presented in the lowest level of the building telling the story of "The Final Solution". – industrial death and the open archive. It goes up to the level of "correcting the evil" – building a new life and commemoration, on the one hand, and remembrance on the other. On this level are the "Hall of testimony and the historical stories connecting through openings in the walls. They hint to the historical source on which the discourse is based. The highest level of memory is art. Art collection is on the third floor, which is the top level of the museum. The gallery was named after Miriam Novich, survivor of Vittel Concentration Camp who vowed to "collect the Jewish tears" and succeeded in collecting artifacts, documents and art pieces of the European culture that was lost. It points to the unbreakable connection between human beings, culture, and human thought.

The museum has no historical timeline. Each exhibition presents a topic. The unique character of the building is a leading component in the pedagogical work that is done there. Every group will work in the museum's exhibitions according to age, level of knowledge, requested topics of discussion, and the length of stay. The leading educational principle is "talking to visitors at their level". Study visits of soldiers and police will emphasize the responsibility of carrying weapons and wearing a uniform, high school

students will put the focus on human behavior and ethics added to the historical facts.

A special part of the museum, in a separated building is allocated to visits of children. The children memorial museum "Yad Layeled", is especially designed to facilitate visitors from the age of 11 and onwards. Being active in art – drawing, painting, drama, music or creative writing, is intended as a means to deepen the understanding on the concrete reaction of young children. It gives the visitors an opportunity to express themselves in a language that does not need words and crosses cultures and the boundaries of time.

Most of the museum's visitors are Israelis and the discourse depicted in the exhibitions is an Israeli one. 20% of the Israeli population is Arab and Druze. They regard the Jewish majority as new comers to this land. This makes it important to discuss the Holocaust as a very meaningful factor in the Jewish Israeli identity and the "Naqube" as a major component of the Palestinian identity. For an Israeli Arab or Druze a visit to a Holocaust museum or a discussion on World War II is not to be taken for granted. In many cases their image of the Jew is the "neighborhood bully". For the visiting Jew it is not simple to give up the personal focus on the victim role.

It is extremely difficult to give up the position of a group representative when confronted with two competing narratives on pain and victimhood and stand as an independent individual with doubts and questions. On such cases even the language used has meaning and becomes a topic for debate. The moderators need training in multi cultural dialogue facilitation. A meeting between Jewish and Arab or Druze needs skills in debate and conflict management. A special language has to be developed. This needs time, an on-going process and moderation, in a discussion in a homogeneous group to be developed into a multi-cultural and a pluralistic dialogue. A journey back and forth of the visitor between the exhibitions and daily life over a period of time is necessary. The questions raised in the museum have to be confronted with the complex reality of life in Israel and in the world.

FOR ALL THESE REASONS, A SPECIAL CENTER FOR HUMANISTIC EDUCATION WAS OPENED IN 1995. The process is designed on activities during a period of 3 – 4 month. This enables the making meaningful of processing the information, turning it into understanding and above all into assimilation and drawing lessons a lot easier. This kind of pluralistic dialogue is achieved in four stages:

- **Exposure activity** – potential participants are exposed to the program.
- **Basic workshop** – on-going weekly meetings to discuss chosen historical aspects on the Holocaust and their background.
- **Multi-cultural seminars** – the graduates of the different basic workshops create meaningful interactive acquaintances with participants from other groups in a multi-cultural seminar.
- **Graduates' groups** – graduates of the multi-cultural seminars are invited to a second year of activity and continue to discuss current Israeli issues and strengthen those relationships they have developed

Meeting groups from abroad who are on a study tour in Israel is a different dialogue. It needs special consideration. The Israeli discourse has to be explained or ignored altogether. A much more universal approach is important. The cultural background of each group is an important factor.

For all groups it is important to discover a different approach that turns an unknown culture to a mutual historical event shared by many. A discussion on a shared history can open multi-cultural routes of communication, develop social networks of new understandings and open the discourse of the culture of tomorrow. Taking into consideration, that groups from overseas can't come to work in a long on-going process, it is necessary to make the long process in one day or a seminar of 2-5 days. The principle for a seminar program will remain – modular activity moving from a focus on the historical narrative to an introduction to other perspectives. The pedagogical work is based on a verbal dialogue between facilitator and the group, and on group discussion in the exhibitions themselves, including films and workshops if time frame allows.

The objects, the photos, the testimonies are all primary sources that are permanent. What is dynamic are concepts and understanding that change from group to group and from one point in time to the next. The open archive hall gives all visitors an opportunity for individual research of the archive material. It makes a journey between past and present, for the individual visitor as well as for a group, from a personal commemoration visit to a group discussion on memory, remembrance and commemoration. The visitor is invited to make a personal decision what to remember, how to move throughout the room, and with whom to identify. A facilitated group will make the group discussion into a discovery of a multi facets understanding. "The strength of a society is measured by its ability to cope with dark chapters of its past and its ability to create complex collective narratives." (Joanna Michlich, "The Polish debate about the Jedwabne Massacre" Hebrew University, Jerusalem, 2002). If so a multi-cultural dialogue that will create a collective language is crucial and a collective open "talking", and an inclusive memory on a universal level are also of utmost importance.

About the author

Tanja Ronen is educational historian and responsible for the European Desk at the Ghetto Fighter's Museum.

Bildungsträger

5. Bildungsangebote zum Nationalsozialismus und Antisemitismus für interkulturelle Gruppen

Der Verein Miphgasch/Begegnung e.V. ermöglicht jungen Menschen die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus sowie mit der Geschichte und Gegenwart von Antisemitismus und Rassismus anhand von Zeitzeugengesprächen, internationalen Begegnungen und Bildungsangeboten. Das Ziel ist, ein „von Verständnis und Respekt geprägtes Miteinander zu fördern.“

Wichtige Themen sind dabei:

Deutsch-jüdische Geschichte, jüdische Religions- u. Kulturgeschichte

Geschichte und Gegenwart interreligiöser Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam

rassistische Ideologie und Menschenbild des Nationalsozialismus/ Ausgrenzung und

Ermordung der Juden in Europa

aktuelle Formen von Rassismus und Antisemitismus im Alltag

Erforschung der Lokalgeschichte zu o.g. Themen

Es können Zeitzeugenbegegnungen mit jüdischen Überlebenden des Nationalsozialismus sowie Projekttag zu verschiedenen Themen vereinbart werden. Neben der Verfolgungsgeschichte soll es auch um andere Aspekte jüdischer Geschichte, Kultur und Religion sowie um interreligiöse Beziehungen gehen.

Projekttag können zu den folgenden Themenbereichen vereinbart werden:

Die Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kaum bekannter Quellen

Der Nahostkonflikt - Eine Annäherung

Juden in der arabischen Welt - Einblicke in eine wechselvolle Beziehungsgeschichte

Drei Religionen - eine Wahrheit? Interreligiöse Beziehungen zwischen Judentum, Christentum und Islam

Das Besondere des Angebotes ist, dass Miphgash/Begegnung e.V. sich vor allem an bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wendet. Angebote werden individuell auf die Bedürfnisse der Gruppe abgestimmt. Der Verein wird vom Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration unterstützt, so dass die Projekttag und Workshops kostenlos angeboten werden.

In Kooperation mit der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz hat Miphgash/Begegnung e.V. außerdem [„GeschichteN teilen - Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus“](#) heraus gegeben.

Mehr Informationen zum Angebot sowie die Kontaktdaten finden Sie auf der [Internetseite von Miphgash/Begegnung e.V.](#)

Empfehlung Web

6. Facing History and Ourselves

[Facing History and Ourselves](#) is a nonprofit organisation founded in 1976 in the United States, which today has educational partners in other countries as well. The organization holds the belief that teaching history in the right way strengthens civil society, tolerance and understanding.

Facing History works in a variety of fields such as:

- organizing seminars, workshops and online seminars for educators
- offering materials for use in the classroom
- linking theory to practice through new scholarship, partnerships, and pilot projects
- providing opportunities for adults and students to discuss and reflect on civic engagement, individual and collective responsibility, and tolerance

Under the category "Educator Resources" pedagogues can directly access practical material for their teaching. The material can be organized by theme (alphabetically ordered from Anti-Semitism to Youth and Adolescence), scope and sequence (The Individual and Society; We and They; History; Judgement, Memory & Legacy and Choosing to Participate) or time and place. The term „material“ refers to such different resources as interviews, pictures, book or film recommendations, articles, and parts of books published

by Facing History.

These resources are organized into single lessons and units (series of lessons), which demonstrate how the offered material can be used and connected. The units consist of a detailed lesson plan, suggestion for activities, discussion topics, and links to the needed material as pictures, books, maps, web pages, texts etcetera.

All in all the Facing History offers an extensive range of material directly available online.

Empfehlung Web

7. To be a Jewish teenager in Poland

The [Yivo Encyclopedia of Jews in Eastern Europe](#) provides students and pedagogues with comprehensive material about the history and culture of Jews in Eastern Europe. Besides alphabetically arranged articles one has access to almost 1500 pictures, audio and video documents, 60 different maps and almost 200 scanned original documents (esp. letters, postcards and poems).

For pedagogues Yivo arranged the available material according to different topics and developed possible lesson plans to be implemented in class. The tutorial with the title "[To be a Jewish teenager in Poland](#)" fits best to the topic of the recent Magazin.

The aim of the tutorial is to give students an idea about the diversity of Jewish society in interwar Poland. Jewish life was politically, religiously and culturally much more diverse than it is usually presented. "What was it like to be a teenager growing up in that world?" is the question the students are invited to deal with.

The material consists of a lesson plan, a power-point presentation on the topic and a handout with excerpts from *Awakening Lives: Autobiographies of Jewish Youth in Poland before the Holocaust*.

The plan offers a detailed outline of a possible lesson including suggestions for discussion topics and extension activities. It contains also a list of recommended articles and maps from the encyclopedia.

The power-point presentation is a combination of texts and photographs. It starts with an introduction into the life of children at the beginning of the 20th century and the situation in Poland in the interwar period. Young people were aware about the unstable situation they faced being a large minority within the state. Growing discrimination contributed to the formation of a variety of youth organizations. Young people are presented as an active group which reacted to threats from the outside. The overall image which remains of the presentation is the diversity of Jewish youth life.

All in all the material offers the opportunity to outline on the one hand how diverse life of a supposed uniform group can be and on the other hand how close this can be to our own life. Students may reflect about the situation of people in a country and time far away from their own lives, but may realize that it did not differ a lot from their own reality. Generally, the usage of this material in class may be a starting point to further take advantage of the rich material offered by the encyclopedia.

Förderprogramm

8. Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research

The Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (ITF) was founded in 1998. It consists of representatives of government, as well as governmental and non-governmental organizations. The ITF's purpose is to place political and social leaders' support behind the need for Holocaust education, remembrance, and research both nationally and internationally.

For its 2011 grant programme the ITF calls for applications from organizations and institutions in the field of Holocaust education, remembrance, and research that wish to carry out projects which fit within the remit of one of these two programmes. The ITF encourages grant applications that cut across the ITF's mandate fields with activities combining education, remembrance, and research. Applications related to the Roma genocide are encouraged.

The Grant Strategy consists of two programmes:

- 1) Develop strategies for Holocaust Memorial Days in a way that injects substance, real meaning and educational value into these events.
- 2) Raise awareness and promote research into the causes of the Holocaust, its driving forces and mechanism, with a view to preventing genocide, ethnic cleansing, racism, antisemitism, and xenophobia.

The minimum grant available is 15,000€ per year. The maximum available is 50,000€ per year. Grant allocation is provided for a maximum of two years. The application deadline for both grant programmes is 1 February 2011

More Information on the Grant Programme on the [website of the ITF](#).

Empfehlung Zeitschrift

9. Aktuelle Diskussionen in der interkulturellen Bildungsarbeit zum Holocaust

Von Dorothee Ahlers

Die Autoren der vorliegenden Zeitschrift sind sowohl Praktiker aus NGOs, Schulen und Gedenkstätten, als auch Theoretiker mit einem universitären Hintergrund. Die unterschiedlichen Beiträge stellen einen Überblick über die derzeitigen Diskussionen in der interkulturellen Bildungsarbeit zum Holocaust dar. Die diskutierten Fragen betreffen beispielsweise das Verhältnis von historischen Fakten und persönlichen Geschichten, die Verbindung von Holocaust mit anderen historischen Themen oder dem Nahostkonflikt, den Wert von moralischer Erziehung anhand des Holocausts sowie einige andere Themen.

Die englischsprachige Zeitschrift Intercultural Education wird bereits seit 1997 von der

[International Association for Intercultural Education](#) (IAIE) herausgegeben und erscheint fünf Mal im Jahr. Die IAIE vereint seit 1984 Pädagogen und Pädagoginnen, die sich mit unterschiedlichen Themen aus dem weiten Bereich Vielfalt und Gleichheit in der Erziehung beschäftigen. Neben der Publikation der vorliegenden Zeitschrift organisiert die IAIE Workshops, Seminare und Konferenzen, sowie evaluiert größere Bildungsprojekte.

Die Beiträge dieser Ausgabe sind in zwei Abschnitte sortiert: der erste Teil beschäftigt sich mit theoretisch-methodologischen Fragen, der zweite Teil stellt einige best-practice-Beispiele vor.

Tali Nates, Direktor des Johannesburg Holocaust Centre in Südafrika zeigt die Herausforderungen von Holocaust-Erziehung in einem Land, das selbst unter starken Gewalterfahrungen während des Apartheidsregime litt. Lehrer stehen vor der Herausforderung, den Holocaust mit der aktuellen Situation in Südafrika zu verbinden und die Relevanz der Geschichte eines anderen, weit entfernten Landes für die Realität und Zukunft des eigenen Landes aufzuzeigen. Zudem seien sie selbst von traumatischen Erfahrungen geprägt, müssten mit Schülern mit unterschiedlichen Muttersprachen umgehen, die Schulen seien häufig schlecht ausgestattet, ihr eigenes Wissen über den Holocaust gering.

Tracey Petersen vom Cape Town Holocaust Centre beschäftigt sich in ihrem Beitrag ebenfalls mit diesen Schwierigkeiten und geht auf Ausbildungsworkshops für Lehrer der South African Holocaust Foundation ein. In diesen wird Inhalt, Methoden sowie Relevanz des Holocaust für das heutige Südafrika behandelt. Die Stiftung sehe die Lehre über den Holocaust als Teil des Weges zu einer humaneren Gesellschaft, Lehrer sollten somit Motor einer sozialen Transformation sein. Petersen hinterfragt jedoch, ob diese Aufgabe überhaupt erfüllt werden kann und mahnt an, dass zu diesem Zweck das Selbstbild der Lehrer und ihr Bild in der Gesellschaft verändert werden müsste.

Die beiden Beiträge gehen von dem Ansatz aus, historische Ereignisse mit der heutigen Lebenswelt der Lernenden zu verbinden. Gegen solch einen Zugang wendet sich Doron Avraham – Historikerin an der Bar Ilan Universität, Israel – und beschreibt die Schwierigkeit, (historische oder aktuelle) Parallelen in der Lehre über den Holocaust zu ziehen.

Ein weiterer interessanter Beitrag stammt von Elke Gryglewski, Mitarbeiterin der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz in Berlin. Sie beschreibt die Schwierigkeiten interkultureller Bildungsarbeit über den Holocaust in Deutschland. Die deutsche Gesellschaft habe noch nicht akzeptiert, dass sie eine Einwanderungsgesellschaft ist; das Holocaust-Gedenken werde als ein „deutsches“ Problem betrachtet. Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund werde die Beziehung zur deutschen Geschichte abgesprochen. Sie bekämen das Gefühl vermittelt, dass ihre eigene Geschichte in Widerspruch stehe zum Erinnerungsdiskurs der Mehrheitsgesellschaft; ihre Position in der deutschen Gesellschaft werde in Frage gestellt. Ausgehend von dieser Situation verlangt Gryglewski ein Umdenken in der Bildungsarbeit: jedes Kind habe einen Anspruch darauf, sich mit der Geschichte des Holocaust zu beschäftigen. Gleichzeitig müsse es Pädagogen und Pädagoginnen gelingen, auch den geschichtlichen Hintergrund der Kinder miteinzubeziehen. Dazu müsse jedoch auch die ökonomisch-soziale Situation von Kindern mit Migrationshintergrund verbessert werden.

Das Haus der Wannseekonferenz hat für multikulturelle Besuchergruppen spezielle Lehrkonzepte entwickelt, die auf einer „Pädagogik der Anerkennung“ beruhen.

Informationsmaterialien stehen auch auf Türkisch und Arabisch zur Verfügung und die unterschiedlichen Geschichtsbezüge der Schülerinnen und Schüler werden berücksichtigt.

Unter dem Namen „GeschichteN teilen“ hat der Verein Miphgasch und die Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz einen Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus herausgegeben, auf den wir in einem [früheren Ausgabe des Magazins](#) bereits hingewiesen haben.

Weitere Beiträge der Zeitschrift beschäftigen sich mit den Herausforderungen, wie Holocaust gelehrt werden kann in anderen Ländern. Mariela Chyrikins und Magdalena Vieyra vom Anne Frank Haus Amsterdam diskutieren in ihrem Beitrag die Bedeutung, die eine Holocaust-Erziehung für Jugendliche in Lateinamerika haben kann (vergleichen Sie dazu auch den Diskussionsbeitrag von Mariela Chyrikins und Barry van Driel in dieser Magazin-Ausgabe). Karen Polak – ebenfalls Mitarbeiterin des Anne Frank Haus Amsterdam – beschreibt aktuelle Entwicklungen in der historischen Bildung in Marokko. Dienne Hondius von der Universität Amsterdam schließlich vertritt in seinem Beitrag die Ansicht, dass die Art und Weise wie die Geschichte des Holocaust und der Sklaverei erinnert und gelehrt wird Parallelen aufweist.

Der zweite Teil der Zeitschrift bietet drei best-practice-Beispiele. Karen Murphy stellt einen Ansatz von Facing History and Ourselves vor, der Verbindungen zwischen der Geschichte des Holocaust und dem eigenen Leben und der Geschichte des eigenen Landes aufzeigt. Das Center for Humanistic Education im Haus der Ghettokämpfer in Israel bringt arabische und jüdische Schüler und Schülerinnen zusammen, wie Raya Kalisman in ihrem Beitrag zeigt. Lutz van Dijk verbindet die Verfolgung von Juden mit der Verfolgung von sexuellen Minderheiten. Im Anhang der Zeitschrift sind Erklärungen verschiedener internationaler Organisationen zum Holocaust Gedenken abgedruckt, sowie einige Buchrezensionen zum Thema Holocaust-Pädagogik.

Die vorliegende Zeitschrift bietet einen kompakten Überblick über aktuelle Diskussionen rund um das Thema interkulturelle Bildungsarbeit zum Holocaust. Schwierigkeiten und Herausforderungen in anderen Ländern regen zur Reflexion über die eigene Lehrpraxis an.

Weitere Informationen zur Zeitschrift finden Sie auf den [Seiten des Verlages](#).

van Driel, Barry/van Dijk, Lutz (Ed.): Intercultural education (formerly European Journal of Intercultural studies), Volume 21. Supplement I: Teaching the Holocaust in diverse Classrooms: Opportunities and Challenges. 2010 Taylor & Francis.

Empfehlung Fachbuch

10. „Schwierige Fragen im polnisch-jüdischen Dialog“

Von Markus Nesselrodt

Der Sammelband „Schwierige Fragen im polnisch-jüdischen Dialog“ wurde herausgegeben vom polnischen [Forum for Dialogue among Nations](#) und dem [American-Jewish Committee](#). Ausgangspunkt für das Buchprojekt war die Erfahrung im bilateralen

Jugendaustausch, dass viele Jugendliche nur wenig über die jüngere Geschichte Polens und Israels wussten. Sofern überhaupt Kenntnisse zur Geschichte der Juden in Polen vorhanden waren, kreisten sie häufig diffus um die Begriffe Vernichtung und Antisemitismus. Dazu die Herausgeber: „In einem Land, in dem die jüdische Kultur einst blühte, verbleiben heute nur noch Erinnerungen – nicht immer angenehme und oft von Stereotypen durchdrungene“. (9)

Um die komplexen polnisch-jüdischen Beziehungen näher zu beleuchten, werteten die Herausgeber über eintausend Fragebögen aus, die sie in zahlreichen internationalen Jugendbegegnungen ausfüllen ließen. 50 Fragen wurden ausgewählt und von namhaften polnischen und US-amerikanischen Autoren wie den Historikern Wladyslaw Bartoszewski und Feliks Tych, dem Philosophen Leszek Kolakowski oder dem Antisemitismus-Experten Andrew Baker beantwortet. In den zwei- bis dreiseitigen Artikeln geht es um die Anfänge der polnischen Judenheit, Momente der Toleranz, des Zusammenlebens, aber auch um die Ursprünge des Antisemitismus in Polen. Der Schwerpunkt der gestellten Fragen liegt allerdings auf dem 20. Jahrhundert und dem Zweiten Weltkrieg.

Die kurzen Texte wurden sichtlich für den Einsatz in der bilateralen Bildungsarbeit verfasst. Sie bieten konkrete Antworten auf häufig gestellte Fragen, die manchmal ein wenig schlicht zu sein scheinen. Dies lässt sich u.a. damit erklären, dass der polnisch-israelisch Jugendaustausch nicht die Dimensionen und Traditionen z.B. des deutsch-polnischen Austausches besitzt. Ein weiterer Aspekt ist der fehlende Kontakt, der einen Dialog erst ermöglicht. Obwohl jährlich Tausende junge Israelis die ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslager in Polen besuchen, kommt es selten zum Austausch zwischen Polen und Israel. Die Ursachen für das Nichtzustandekommen dieses Dialoges lagen häufig gar nicht in den Einstellungen der Jugendlichen, sondern eher auf Seiten der Schulleitung und des israelischen Bildungsministeriums. Lange Zeit schienen Schulfahrten von Israel nach Polen eher der Identitätsbildung und Selbstvergewisserung der jungen Israelis zu dienen als dem bilateralen Dialog. Doch zeichnet sich ein Umdenken ab. Seit der Wiederaufnahme diplomatischer Beziehungen im Jahre 1990 gab es immer wieder Annäherungen zwischen Polen und Israelis. Staatliche Einrichtungen wie das Warschauer Museum der Geschichte der polnischen Juden und Nichtregierungsorganisationen wie das Forum for Dialogue among Nations, das Jüdische Historische Institut Warschau oder die zahllosen Vereine zum Erhalt des jüdischen Erbes in Polen bemühen sich seit Jahren um einen konstruktiven Dialog.

Die 50 Texte des Sammelbandes richten ihr Augenmerk auf kurze, aber nicht vereinfachende Antworten auf die titelgebenden „schwierigen Fragen“. Dass dieses Buch überhaupt existiert, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Beschäftigung mit der Shoah, dem Antisemitismus und den „weißen Flecken“ in der eigenen Vergangenheit nahm in Polen jahrzehntelang die Rolle eines Tabus ein. Erst seit den 1980er Jahren gab es Versuche, das vorherrschende Opfer/Täter-Bild zu hinterfragen und historisch aufzuarbeiten. Aus diesem Grund ließe sich von einer doppelten Schwierigkeit im Umgang mit der polnisch-jüdischen Vergangenheit sprechen. Die Notwendigkeit für historische Informationen ist nicht nur im polnisch-israelischen Jugendaustausch offensichtlich, sondern auch im innerpolnischen Erinnerungsdiskurs. Nach Ansicht von Wladyslaw Bartoszewski, einem profilierten Kenner der polnisch-jüdischen Geschichte, gibt es keine Alternative zum aufrichtigen Dialog. Nur so könne zukünftig Antisemitismus und Hass bekämpft werden. (14)

Das Buch kann bei der Herstellung dieses Dialoges eine gute Hilfestellung bieten, denn es versammelt in Kürze wesentliche Fragen und nimmt die Jugendlichen dabei ernst. Sicher,

das komplexe Verhältnis der Polen zum Holocaust lässt sich auf drei Seiten eigentlich nicht beschreiben. Allerdings kann ein kurzer, prägnanter Text Inspiration und zugleich Grundlage sein für die weitere Beschäftigung mit einem schwierigen Thema, welches im schulischen Alltag der meisten Jugendlichen wenig Raum findet.

Englischsprachige Informationen zum Buch finden Sie [hier](#).

Forum Dialogue among Nations, American Jewish Committee (ed.), Difficult questions in Polish-Jewish dialogue, Warszawa 2006, 260 Seiten, ca. € 8.

Empfehlung Unterrichtsmaterial

11. Diversity, Menschenrechte und Partizipation

Im Jahr 2005 riefen die Staats- und Regierungschefs der Europaratmitglieder das Programm „All different – all equal“ („Alle verschieden – Alle gleich“) ins Leben. Ziel war es, junge Europäer/innen in Projekten zu den Themen Diversity, Inklusion und Menschenrechte zu involvieren. Von Juni 2006 bis September 2007 sollten Jugendliche im Rahmen von geförderten Bildungsprojekten in den 47 Mitgliedsstaaten ihre Ideen dazu umsetzen.

Die Autor/innen der Broschüre richteten ihr Augenmerk auf Methoden und Workshops, also besonders gelungene Beispiele aus dem Bereich der politischen Jugendbildung. Obwohl die Kampagne des Europarats schon beendet ist, lohnt sich ein Blick in das pdf-Dokument. Der „Companion“ richtet sich an Lehrer/innen, Trainer/innen und Aktive in der Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Neben der Vorstellung der Kampagne „Alle verschieden – alle gleich“ wird in den praxisnahen Texten der Frage nachgegangen, wie jungen Menschen Demokratie und Menschenrechte nähergebracht werden können. Dabei betonen die Autor/innen, dass Zeit und Nachhaltigkeit entscheidende Faktoren sind. Eine einzelne Kampagne könne lediglich Denkanstöße für zukünftige Projekte geben, aber niemals eigenständig zum Ziel führen.

Leitidee der praxisbezogenen Kapitel ist die Propagierung von Unterschiedlichkeit vor dem Hintergrund der universellen Menschenrechte. Die Andersartigkeit der Menschen wird hier nicht als Hindernis, sondern als Bereicherung für jede Gesellschaft angesehen. Der Begriff „Diversity“ bezeichnet die Vielfalt und den Reichtum menschlicher Lebensstile. Ziel der Kampagne war es deshalb, ein Bewusstsein für Diversity zu schaffen und somit zur Popularisierung der Menschenrechte beizutragen. Die vorgestellten Workshops beschäftigen sich mit Themen wie Erinnerung, Medien, Interreligiösität, Diskriminierung und interkultureller Kommunikation. Die Workshops haben jeweils eine Länge von 1-2,5 Stunden, eignen sich für Gruppen von 10-30 Personen und variieren in ihrem Komplexitätsgrad. Jede Workshopbeschreibung enthält einen Ablaufplan und sämtliche notwendigen Kopiervorlagen für die Durchführung. Im Workshop „Memory Tag“ (dt. „Erinnerungsaufkleber“) sollen die Jugendlichen anhand der verschiedenen Erinnerungsformen an den Zweiten Weltkrieg lernen, die Funktionen von Gedenken zu erkennen und zu analysieren. In einer anderen Übung versetzten sich die Teilnehmer/innen in verschiedene Rollen und diskutieren, wie Diskriminierung in der Gesellschaft funktioniert.

Im Anhang des „Companions“ befindet sich eine Liste der internationalen Feiertage für die Menschenrechte. Diese können zum Anlass genommen werden, Projektstage oder Unterrichtsstunden zu veranstalten. Zudem empfehlen die Autor/innen zahlreiche Bücher und Broschüren, die eine intensivere Beschäftigung mit Diversity, Partizipation und Menschenrechten befördern können. Eine Linksammlung und ein Verzeichnis potentieller Ansprechpartner für Projektförderung runden das Angebot der Broschüre ab.

Europarat (Hrsg.): Companion. A campaign guide about education and learning for change in Diversity, Human Rights and Participation, 2007, 80 Seiten, download unter: www.eycb.coe.int/compass/en/pdf/Companion_final.pdf.

Neu eingetroffen

12. Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders.

Von Paul Matthies

Die Aufgabe von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern ist es, die Ansprüche der Geschichtswissenschaft und der Gesellschaft in ein Arrangement zu übersetzen, das Schülerinnen und Schülern ermöglicht, historisch zu lernen. Diese gesellschaftlichen Ansprüche können z.B. in Rahmenlehrplänen festgeschrieben sein, durch die Fachdidaktik kommuniziert werden, aber auch als ungeschriebene Erwartungen vieler verschiedener Gruppen „im Raum schweben“.

Mit dem vorliegenden Band möchte Birgit Wenzel sowohl angehenden als auch routinierten Lehrkräften eine Unterstützung bei dieser anspruchsvollen Aufgabe geben. Durch die von ihr vorgestellten innovativen und kreativen Methoden sollen neue und ungewöhnliche Zugänge zur Geschichte ermöglicht werden. Die Autorin kann dabei auf einen breiten Erfahrungsschatz, den sie als Lehrerin, Seminarleiterin, Fortbildnerin, Rahmenlehrplanautorin und Hochschullehrerin erwerben konnte, zurückgreifen.

In einer kurzen Einführung (S. 6-17) beschreibt Birgit Wenzel den zu Grunde gelegten Methodenbegriff und stellt die Bedeutsamkeit einer Methodenvielfalt im Unterricht heraus.

Im nächsten Abschnitt (S. 18-21) gibt sie einen tabellarischen Überblick über die in diesem Buch vorgestellten Methoden, aus dem der Leser wichtige Entscheidungskriterien (Sozialform, Dauer, Aufwand, didaktische Funktion und geeignete Themen) entnehmen kann. Diese Darstellungsform eignet sich hervorragend, um sich in kurzer Zeit anhand der beschriebenen Kriterien einen Überblick über die vorgestellten Methoden zu verschaffen.

Es folgt ein Kapitel, in dem die Autorin die Struktur der Methodenbeschreibungen darstellt (S. 22-27). An dieser Stelle wird bereits ein wesentliches Qualitätsmerkmal des Buches deutlich: Alle Methoden werden nach einem einheitlichem Schema vorgestellt, mit Beispielen ergänzt und sowohl deren Chancen und Stärken als auch deren Risiken und Schwächen erläutert. Die Darstellung jeder Methode gliedert sich in folgende Bereiche:

- Erläuterung des Namens der Methode
- Ziel der Methode

- Beschreibung und Durchführung
- Hinweise (z.B. Tipps zur Unterstützung, Verfahrenshinweise u.ä.)
- Vorbereitung
- Benötigtes Material
- Zu Grunde liegende Sozialform
- Dauer
- Geeignete Themen
- Beispiele
- Chancen und Stärken
- Risiken und Schwächen
- Aktivitätsanteile (jeweils der Lernenden und Lehrenden)
- Motivationspotential
- Kompetenzbezug
- Fachdidaktische Prinzipien
- Möglichkeiten der Weiterarbeit
- Variationsmöglichkeiten
- Weitere Informationen (Literaturhinweise, Internetlinks etc.)

Zu jedem dieser Punkte erläutert Birgit Wenzel in ihrer Strukturbeschreibung, was den Leser hierunter erwartet. Insbesondere stellt die Autorin unter den Punkten *Kompetenzbezug* und *Fachdidaktische Prinzipien* kurz, aber sehr präzise dar, wie sie die Kompetenzen bzw. Prinzipien versteht und wie sie diese in ihren Methodenbeschreibungen verwendet.

Im nun folgenden Hauptteil (S. 28-223) werden nach dem zuvor erläuterten Muster 32, wenn auch nicht durchweg neue, jedoch ideenreiche Methoden für den Geschichtsunterricht vorgestellt. Die Methoden sind nicht nur an sich innovativ und kreativ, sondern von der Autorin so gewählt, dass sie, vor allem wenn sie einander ergänzend eingesetzt werden, bei Schülerinnen und Schülern Kreativität freisetzen und neue Zugänge zu Geschichte ermöglichen. Birgit Wenzel gelingt es durch kurze und präzise Erklärungen die dargestellten Methoden dem Leser nahe zu bringen und jede Methode nach dem oben genannten Modus hilfreich für die Praxis zu durchdenken.

Mit der Analyse der einzelnen Methoden im Bezug auf ihre Kompetenzbezüge und die jeweils angewendeten fachdidaktischen Prinzipien können geeignete Methoden für den eigenen Unterrichtsentwurf gezielt ausgewählt werden, was eine enorme Arbeitserleichterung darstellt. Für Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung stellt dies einen unschätzbaren Vorteil beim Verfassen und Begründen ihrer Unterrichtsentwürfe dar. Nicht zuletzt durch die Beispiele, die jede Methode erläutern, gelingt es der Autorin, die Methoden anschaulich darzustellen und Lust zum Ausprobieren zu wecken.

Zahlreiche Vorschläge zur Weiterarbeit und Variation unterstreichen noch einmal den starken Praxisbezug der Methodenvorschläge.

Das vorliegende Buch erweist sich durch Aufbau und Inhalt als Schatztruhe für die Planung des eigenen (Geschichts-)Unterrichts. Äußerst gelungen scheint dabei sowohl der Brückenschlag zwischen der Theorie der Methodenvielfalt und den Ansprüchen der Praxis als auch der starke Kompetenzbezug in der Vorstellung der Methoden. Birgit Wenzel hat damit den Anspruch, einen Band „für die Praxis angehender, aber auch routinierter Lehrerinnen und Lehrer“ - so der herausgebende Wochenschau-Verlag - zu schreiben, voll erfüllt und ein Buch vorgelegt, dass nicht nur im Geschichtsunterricht wertvolle Dienste leisten wird.

Birgit Wenzel: Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders. Schwalbach/Ts. (2010) 223 Seiten, €14,80.

Neu eingetroffen

13. Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg

Von Ingolf Seidel

Die Ausstellung "[Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg](#)" der Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, deren gleichnamiger Begleitband hier besprochen wird, ist sicherlich ein ebenso ehrgeiziges wie eindrucksvolles Projekt, das durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ gefördert wird. Damit wird auf das Schicksal von 20 Millionen Menschen aufmerksam gemacht, die unter unwürdigen und menschenverachtenden Umständen gezwungen wurden, für das Deutsche Reich und dessen Krieg zu arbeiten. Als Kurator/innen der Ausstellung wirkten Volkhard Knigge, Jens-Christian Wagner, Rikola-Gunnar Lüttgenau. Die Ausstellung ist als internationale Wanderausstellung konzipiert worden.

Der Begleitband dokumentiert wesentliche Texte, Dokumente und Fotografien der Ausstellung. Die ausführlichen Archivrecherchen, die für die Konzeption von Ausstellung und Begleitband durchgeführt wurden finden unter anderem darin ihren Ausdruck, dass die Betrachter/innen mit einer Fülle von fotografischen Überlieferungen konfrontiert werden. Der Logik der Ausstellungsgestaltung folgend, sind den Fotos Dokumente als Faksimiles beigegeben. Kurz gehaltene Texte ermöglichen eine Kontextualisierung der Dokumente. Um den Zugang zur komplexen Thematik zu erleichtern, wurden sechzig Fallgeschichten recherchiert, die den Kern der Ausstellung bilden und allen Opfergruppen mit ihren spezifischen Erfahrungen Raum geben.

Der Katalog ist in zwei Hälften gegliedert. Der erste Teil ist der Ausstellungsdocumentation gewidmet. In fünf Abschnitten mit jeweiligen Unterkapiteln wird die Geschichte der NS-Zwangsarbeit erzählt. Unter der Überschrift „Gewöhnung“ findet man den Zeitraum von 1933 bis 1939. Hier wird der NS-Arbeitsbegriff thematisiert, ebenso die frühe „Erziehung durch Arbeit“ in den Emslandlagern, die Funktion von Arbeit als Mittel zur Demütigung von politischen Gegnern und Juden und Stigmatisierung und die Kriegspropaganda eines vorgeblichen „Volks ohne Raum“.

Ab 1939 fand durch den Krieg eine Radikalisierung des Einsatzes von Arbeitskräften statt. Unter dieser Überschrift steht denn auch der folgende Abschnitt, der das Bild nachzeichnet, das die deutschen Besatzer von den Menschen in den unterworfenen Ländern hatten: Sie wurden als Kriegsbeute gesehen und der Zwangsarbeit unterworfen. Eine Ausnahme stellten zunächst Kriegsgefangene aus der Sowjetunion dar, die als Gefahr für das Reich galten. Zwei Millionen Kriegsgefangene wurden so bis zum Frühjahr 1942 dem Hungertod preisgegeben oder ermordet. Auch Juden sowie Sinti und Roma wurden in den Ghettos und Konzentrationslagern zur Arbeit gezwungen, wobei deren Vernichtung für NS-Führung und SS Vorrang hatte. In Auschwitz kam die Mehrzahl derjenigen, die als arbeitsfähig eingestuft wurden nach Auschwitz-Monowitz, wo der Chemiekonzern IG Farben ein KZ-Nebenlager betrieb.

Die Phase von 1942 bis 1945 wird unter der Überschrift „Massenphänomen. Zwangsarbeit im Deutschen Reich“ zusammengefasst. Im Mittelpunkt der Darstellung steht hier die Ausbeutung von verschleppten Menschen im sogenannten Reichseinsatz. Dieser fand auch, aber bei weitem nicht nur, in Industriebetrieben wie bei BMW in München oder in den berüchtigten Stollen des Rüstungs-KZ Mittelbau-Dora statt. Wie in kaum einem anderen Abschnitt wird hier deutlich, dass die Zwangsarbeit in engster Nachbarschaft der deutschen Bevölkerung stattfand. Deutlich wird auch, wie sehr verstrickt die Einzelnen in die NS-Herrschaft sein konnten und wie breit die Skala der Handlungsmöglichkeiten war. Sie reichte von aktiver Unterdrückung und Vergewaltigungen über Gleichgültigkeit bis hin zu Mitmenschlichkeit und Hilfsmaßnahmen für die Zwangsarbeiter/innen. Es gab keinen Sektor der deutschen Gesellschaft, der nicht von der Zwangsarbeit profitierte, so dass die Kuratoren mit Recht von einem Gesellschaftsverbrechen sprechen.

Das Kapitel „Befreiung“ greift schließlich die Lage der nun ehemaligen Zwangsarbeiter/innen nach 1945 auf. Bilder dokumentieren die Freude über die Befreiung, es wird aber auch deutlich wie schwierig die Rückkehr für viele Menschen ist. In den Camps für „Displaced Persons“, wie Föhrenwald in Bayern, wurden auf westalliiertem Gebiet Zigtausende untergebracht; häufig argwöhnisch beobachtet von der deutschen Bevölkerung. Der weitere Bogen des Kapitels wird über die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse zu dem schwierigen, oft aussichtslos erscheinenden Ringen um eine Anerkennung des Leides und um Entschädigung der ehemaligen Zwangsarbeiter/innen gespannt. Abgeschlossen wird der erste Teil des Bandes mit kurzen, eher schlaglichtartigen Äußerungen von früheren Zwangsarbeiter/innen.

Der anschließende zweite Teil bietet den interessierten Leser/innen vertiefende Essays zur Problematik. In ihnen wird der aktuelle Forschungsstand zu unterschiedlichen Aspekten der NS-Zwangsarbeit aufgezeigt. Die Aufsätze stammen von Jens-Christian Wagner, Andreas Heusler (Zur Genese des Forschungsfeldes NS-Zwangsarbeit in der Kriegswirtschaft), Dieter Pohl (Zwangsarbeit im besetzten Osteuropa), Manfred Grieger (Vernichtung und Arbeit im NS-Zwangsarbeitssystem), Dietmar Süß (Zwangsarbeit und deutsche Gesellschaft) und Constantin Goschler (Auseinandersetzung, Anerkennung und Entschädigung der Zwangsarbeiter).

Aus den durchgängig hochinteressanten und fundierten Darstellungen sollen hier nur einige Grundlegende herausgehoben werden. Jens-Christian Wagner, Leiter der Gedenkstätte Mittelbau-Dora [bietet einen notwendigen Überblick](#) und legt die Problematik eines vereinheitlichenden Begriffes wie Zwangsarbeit/des vereinheitlichenden Begriffes Zwangsarbeit dar, unter den sehr unterschiedliche Arbeits- und Lebensbedingungen gefasst werden. Die Überlebenschancen der Betroffenen variierten danach, unter welche

Kategorie des rassistischen Wertesystems sie gefasst wurden. Dort standen Juden und Sinti am unteren Ende der Stufenleiter, gefolgt von slawischen „Fremdarbeitern“ und Kriegsgefangenen aus der Sowjetunion, während Nord- und Westeuropäer weiter oben in der NS-Rassenhierarchie angesiedelt waren. Zudem unterlagen die Ausformungen und Bedingungen der Zwangsarbeit regionalen und sich mit dem Kriegsverlauf wandelnden Bedingungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der Ausstellung und dem Begleitband die Thematik von NS-Zwangsarbeit und ihrer europäischen Dimension in einem bisher nicht vorhandenen Überblick dargeboten wird. Es ist das erste Mal, dass die komplette Geschichte der Zwangsarbeit im Nationalsozialismus unter Einbeziehung ihrer Nachgeschichte im Anschluss an die militärische Zerschlagung des NS-Staates erzählt wird. Damit haben die Verantwortlichen nicht nur eine wichtige historische Arbeit geleistet. Mit der Ausstellung wird auch der Millionen von Zwangsarbeiter/innen erinnert, die häufig spät oder keine Entschädigungen erhalten haben.

Das Jüdische Museum Berlin bietet ein [pädagogisches Begleitprogramm](#) mit Workshops und Führungen an und es wurden [pädagogische Begleitmaterialien](#) erarbeitet. So bestehen gute Möglichkeiten die Ausstellung für den schulischen Betrieb nutzbar zu machen und zu besuchen. Im Angesicht des Umfangs ist sicherlich eine Schwerpunktsetzung auf Teilaspekte notwendig und eine Vorbereitung auf die Thematik im Unterricht ist dringend anzuraten. Hierfür bietet der Begleitband ausreichend Material, auf dessen Basis sich interessierte Lehrkräfte in die Thematik und in den aktuellen Forschungsstand einarbeiten können.

Auf unserem Portal finden Sie [zwei Audiodateien mit Zeitzeugenberichten](#) aus dem Ausstellungskapitel zu "Zwangsarbeit als Massenphänomen".

Volkhard Knigge, Rikola-Gunnar Lüttgenau, Jens-Christian Wagner (Hrsg.): Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg. Weimar (2010), 260 S., € 19,80.

Neu eingetroffen

14. Ich kann nicht vergeben

Von Ingolf Seidel

Dieses Buch handelt in mehrfacher Hinsicht von Anomalien. Rudol Vrba erzählt chronologisch die Geschichte seiner Deportation in das nationalsozialistische Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz. In seiner autobiographischen Erzählung schildert der Autor, wie er sich der Verschleppung als 17-jähriger durch Flucht aus seiner slowakischen Heimatstadt Trnava zu entziehen suchte sowie die Geschichte seiner Festnahme an der ungarischen Grenze. Vrba beschreibt wie er 1942, im Anschluss an einen erneuten Fluchtversuch, in das Lager Majdanek deportiert wird und seine anschließende Überstellung nach Auschwitz. Die Existenz der Vernichtungslager und die Planung der Ausrottung der europäischen Juden ist bereits ein Umstand, der die Grenzen des normal Fassbaren überschreitet. Dass sich Vrba dem für ihn als Juden zugeordneten

Schicksal durch Mut und Widerstand sowie durch viele Zufälle entziehen konnte, macht ihn zu einem Teil einer „anormale(n) Minderheit“, wie Primo Levi schreibt. Im Universum der Vernichtungslager, welche Heinrich Himmlers SS schuf war das Sterben der Normalzustand, der in erster Linie den Jüdinnen und Juden, aber auch, den Sinti und Roma, Kommunisten, Polen, sowjetischen Kriegsgefangenen und anderen zugedacht war.

Vrba zeigt die Mechanismen der „Hölle von Auschwitz“ (S. 189) aus seiner subjektiven Sicht und ist bemüht die Welt von Auschwitz in nachvollziehbare Worte zu kleiden. Dazu gehört die Ankunft im Stammlager Auschwitz I, die Grausamkeiten von SS und Kapos, aber auch die Hilfe und Solidarität anderer Häftlinge, die eine weitere Anomalie darstellt, denn das Lager sollten nicht nur der Sterbeort für die dort Inhaftierten sein. Man wollte die, die nicht sofort in die Gaskammern selektiert wurden durch Arbeit, Hunger und grausame Lebensumstände auf einen Zustand herabwürdigen, der dem Bild entsprach, dass die nationalsozialistische Ideologie und der Antisemitismus von den Juden zeichnete. Durch seine Arbeit im so genannten Kanada-Kommando, in dem Häftlinge die Wertgegenstände und Kleidung der Deportierten im Effektenlager sammeln mussten, lernte Rudolf Vrba einen für ihn neuen Aspekt von Auschwitz kennen, den er als „kaltblütige Profitmacherei“ beschreibt, mit der die in dieser Todesfabrik die Ermordeten „mit ihrem Tod einen Beitrag zur deutschen Kriegsführung leisteten.“ (S. 229)

Es ist ein unbedingter Wille zum Überleben und zur Flucht, der Vrba aufrecht erhält. Er will Bericht erstatten von dem was in Auschwitz vor sich geht. Nach fast zwei Jahren, von denen er die letzten fast anderthalb Jahre in Auschwitz-Birkenau verbringt, gelingt ihm gemeinsam mit seinem Freund Alfréd Wetzler die Flucht im April 1944. Bevor Vrba sich im September 1944 den Partisanen anschließt, diktiert er gemeinsam mit Wetzler einen Bericht, der als Vrba-Wetzler-Bericht bekannt werden sollte. Beide wollen vor der drohenden Deportation und Ermordung der ungarischen Juden warnen und beschreiben ausführlich die Organisation und Funktion des Vernichtungslagers und den Massenmord in den Gaskammern.

Man merkt noch dem Buch die Enttäusch darüber an, dass dem Bericht kaum geglaubt wurde. „Der menschliche Verstand musste erst noch lernen, sich Massenmord im Ausmaß von Auschwitz vorzustellen“ (S. 412), schreibt Vrba. So wurden ab Mai 1944 ungefähr 440.000 ungarische Jüdinnen und Juden nach Auschwitz verschleppt und in der Mehrzahl ermordet. Doch die Veröffentlichung des Berichts in der Schweizer Presse und der folgende Druck der Alliierten waren Auslöser dafür, dass das ungarische Staatsoberhaupt, der so genannte Reichsverweser, Miklós Horthy sich Anfang Juli 1944 gezwungen sah, von weiteren Deportationen abzusehen. Auf diesem Weg wurden hunderttausende Juden noch gerettet und die autobiographische Erzählung liefert ein Zeugnis ab vom Widerstandswillen des Autors und vieler anderer Juden und Nicht-Juden.

Der Vrba-Wetzler-Bericht wurde ein zentrales Dokument in den Nürnberger Kriegsverbrecher Prozessen und Rudolf Vrba meldete sich als Zeuge für den ersten Auschwitz-Prozess, der am 20. Dezember 1963 in Frankfurt am Main begann.

Die vorliegende Ausgabe von „Ich kann nicht vergeben“ ist eine Neuedition. Die Schilderung von Rudolf Vrba erschien nahezu zeitgleich zum Beginn des Frankfurter Prozesses unter dem Titel „I Cannot Forgive“. Die Neuherausgabe und –übersetzung dieses beeindruckenden zeithistorischen, Dokuments ist der Arbeit der Erziehungswissenschaftlerin Dagi Knellessen und des Mitarbeiters des Frankfurter Fritz Bauer Instituts, Werner Renz zu verdanken. Die beiden Herausgeber gewannen Beate

Klarsfeld für ein Vorwort und ergänzten den ursprünglichen Text sparsam um Fußnoten zu Ereignissen und Personen oder dort, wo Vrba irrt und durch die neuere Forschungslage zu korrigieren war. Zudem leistet das Nachwort eine historische Einordnung des Textes und seiner Rezeptions- und Wirkungsgeschichte. Das Ergebnis ist eine die Person Rudolf Vrba würdigende und wissenschaftlich genaue Neuedition. Sie erinnert uns an die Präzedenzlosigkeit der Vernichtung des europäischen Judentums und daran, dass es ein anhaltendes geschichtspolitisches Anliegen sein sollte, dieser Geschichte mit ihrer Spezifik zu erinnern.

Eine [Aussage von Rudolf Vrba gegenüber Claude Lanzmann](#) findet sich auf der Homepage des Schöffling Verlages.

Der Vrba-Wetzler Bericht online ([Quellensammlung „Deutsche Geschichte in Dokumenten und Bildern des Deutschen Historischen Instituts, Washington](#))

Rudolf Vrba: Ich kann nicht vergeben. Meine Flucht aus Auschwitz. Vorwort von Beate Klarsfeld. Frankfurt am Main (2010) 528 Seiten. 28 €.

IMPRESSUM

Lernen aus der Geschichte e.V.
c/o Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung
Technische Universität Berlin
FR 3-7
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin
<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

Projektkoordination: Birgit Marzinka
Webredaktion: Ingolf Seidel, Markus Nesselrodt

Das mehrsprachige Webportal wird seit 2004 gefördert durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Berlin.