

## 5.2 Das Thema Holocaust im Unterricht – Eine pädagogische Herausforderung

Hat der Satz des Philosophen Prof. Theodor W. Adorno immer noch Gültigkeit: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“

Und wie lässt sich diese Thematik an heutige Schüler vermitteln? Reicht es aus, festzustellen, der Holocaust müsse Schülern nahegebracht werden? Und kann man zeigen, wohin Antisemitismus, Vorurteile und Rassismus letztendlich führen können? Wie kann man die Verankerung im Fach Geschichte, aber auch Fächern wie Sozialkunde/ Politische Bildung, Deutsch Religion, Ethik oder Philosophie in den Bildungs- bzw. Lehrplänen der einzelnen Bundesländer nutzen, sodass dies mehr als eine Pflichtübung ist? Wie kann man Empathie ermöglichen und Bezüge zum Leben der Schüler herstellen? Diesen Fragen wird nachfolgend nachgegangen.

### **„Bloß nicht moralisieren!“- Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus**

Die Ergebnisse einer Pilotstudie aus dem Jahr 2007 zu den „Aktuellen Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust“ von Dr. Gudrun Brockhaus, Psychologin, Psychoanalytikerin und Soziologin u.a. in München geht dem emotionalen Bezug bei der Behandlung des Themas einerseits bei Lehrern andererseits bei Schülern nach. Es scheint, dass die hohen Erwartungen auf emotionale Betroffenheit, der Konsensdruck und die Tabuisierung politisch inkorrektur Positionen zu Störungen im Lehrer-Schüler-Kontakt führen können, die die eigenen Zielvorstellungen konterkarieren. Sind Gefühle überhaupt ein relevantes Thema, wenn es um den schulischen Bezug zu Nationalsozialismus und Shoah geht? Steht hier nicht die kognitive Seite der Wissensvermittlung im Vordergrund? Die Debatten um den Umgang mit der NS-Vergangenheit, die die Geschichte der BRD von Anbeginn begleitet haben, zeigen jedoch mit aller Deutlichkeit, dass bei dem Thema NS-Erbe das Bemühen um Sachlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Objektivität immer wieder gescheitert ist und irrationale Motive die Ebene von Wissensvermittlung und sachlicher Auseinandersetzungen überwucherten. Es ist unmöglich, sich angesichts der heftig geführten Geschichtskontroversen der Emotionalisierung zu entziehen. Sie hängt mit den Schuldzuschreibungen und Infragestellungen kollektiver Selbstbilder zusammen. Fast 80 Jahre nach Ende der NS-Herrschaft, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen – Stichworte Globalisierung, Einwanderungsgesellschaft, Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – haben sich jedoch bedeutsame Veränderungen im Umgang mit der NS-Vergangenheit vollzogen. Insbesondere bei der dritten und inzwischen vierten Generation ist zu erwarten, dass der zeitliche Abstand auch ein Anwachsen von Distanz mit sich gebracht hat.

### **Drei Gruppierungen, für die das NS-Erbe Unterschiedliches bedeutet**

Nach einer Untersuchung über die „Jungen Deutschen“ aus dem Jahre 1997 kann man drei Gruppierungen erkennen:

Für die erste Gruppe ist das Thema Nationalsozialismus psychisch hoch besetzt und für das persönliche Leben von unmittelbarer Bedeutung. Für die zweite Gruppe stellt

das NS-Thema ein Medium dar, in dem eigene biographische Entwicklungen und politische Positionen reflektiert werden. Die dritte Gruppe betrachtet den Nationalsozialismus als Geschichte, aus der sich lernen lässt.

In einer neueren Untersuchung findet Nina Leonhard noch eine weitere Gruppe. Für diese Gruppe gilt die NS-Geschichte als völlig abgeschlossen. „Die Frage, was aus dieser (abgeschlossenen) Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, stellt sich somit gar nicht, da für sie zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben keinerlei Zusammenhang besteht“.

Was an Affekten auch bei dieser Gruppe bleibt, sind Ärger und Wut über die „Betroffenheitszumutung“: Es ist „eben nicht zulässig, von jedem/r Deutschen eine persönliche Auseinandersetzung mit den Untaten und Verfehlungen seiner Vorfahren und ein moralisches Bekenntnis einzufordern“.

Ähnliche Affekte eines trotzig Abwehrens mit deutlicher Lust an der Provokation bringen manche Schüler dem Thema Holocaust entgegen. Deshalb kann vermutet werden, dass alle Nachgeborenen der dritten und vierten Generation formulieren könnten: „Wir spüren nichts“. Die Gefühle von „Entsetzen, Abscheu, Grauen, Verzweiflung, Trauer [...] nehmen in ihrer Intensität ab, mit der Tendenz zum völligen Verschwinden“. Von daher ist der heutige Umgang mit Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Holocaust zunehmend von nüchterner Ratio statt erschütternder Emotion geprägt.

Da Zeitzeugen auf Grund ihres Alters immer seltener zur Verfügung stehen und auch in den Herkunftsfamilien der Schüler kaum noch Zeitzeugen existieren, kommt anderen Vermittlungsinstanzen wie den visuellen Medien (Fernsehen, Kino, didaktische Multimediaformatierungen) und dem Schulunterricht besondere Bedeutung für die Prägung von Geschichtsbildern zu.

### **Verbale Ablehnung des Moralisierens**

Beim Reden über den Nationalsozialismus darf man offenbar nicht moralisch anklagen. Das betonen die Lehrer immer wieder. So stellt ein Lehrer auf die Frage nach seinem Unterrichtsziel beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust zuallererst klar:

Lehrer A: „mein Hauptziel [...] ist also dass, dass man (-) also das nicht... als Schuldzuweisung verstehen soll [...]“

### **Hochgesteckte Unterrichtsziele – Harmoniebedarf beim NS Thema**

Aussagen von Lehrern machen jedoch gleichzeitig sehr hohe (zu hohe?) Erwartungen deutlich, was der Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erreichen soll. Gefragt nach den Unterrichtszielen antwortet ein Lehrer: „Betroffenheit [...] Und das ist das Wichtige an dem Thema.“ Mehrfach wird als Ziel genannt, den Schülern ihre Verantwortung für ein „Nie wieder“ beizubringen. Lehrer B: „[M]eine Hauptziele [...] [dass die Schüler] Verantwortung haben, dass sowas NICHT mehr möglich sein darf.“ Lehrer C: Ziel ist auch die Immunisierung und Mobilisierung gegen „Rechts“: Lehrer D: „[...] dass der Schüler sich gegen

Rechtsradikalismus [...] wendet und eben auch an Gegendemonstrationen [...] teilnimmt.“

Die Unterrichtsziele sind normativ, auf die Erzeugung von Gefühlen und moralischen Wertvorstellungen und Handlungen gerichtet. Sie stellen eine sehr hohe Messlatte mit einer riesigen Spannweite auf, die für viele Störungen anfällig ist und leicht abstürzen kann. Dieses hohe Engagement für das Thema und die großen Erwartungen an die Schüler befördern wahrscheinlich eine Empfindlichkeit gegenüber Entwertungen und Desinteresse.

Während sonst in der Schule vermutlich die Lagerbildung von Schulsystem und Lehrern auf der einen und Schülern auf der anderen Seite als selbstverständlich toleriert wird, entsteht bei diesem Thema ein hoher *Harmoniebedarf*. Alle sollen sich einig und gleichermaßen engagiert bei der Sache sein, alle die Nazis und die Ausländerfeindlichkeit verdammen, die Toleranz loben etc.

Was geschieht, wenn die von den Schülern eingeforderte freie Meinungsäußerung in ausländerfeindlichen Parolen besteht? Wenn die gewünschte Betroffenheit den armen bombengeschädigten Deutschen gilt, die Frage nach der Schuld der Juden gestellt wird? Resultat sind Irritationen und Ärger auf Seiten der Lehrer, affektive Ablehnung eines behaupteten moralischen Drucks auf Seiten der Schüler, einige fühlen sich in ihrer Meinungsfreiheit blockiert. Vielfach fühlen sich Lehrer auch durch saloppe Äußerungen von Schülern persönlich verletzt.

### **Indirektes Moralisieren im szenischen Dialog: Ausüben von Druck, Tabuisierung von nicht politisch korrekten Positionen**

Viel stärker wirksam als die formulierten Unterrichtsziele ist vermutlich der gar nicht absichtlich ausgeübte Druck. Wenn die Schüler „politisch nicht korrekte“ Ansichten äußern, wechseln die Lehrer schnell das Thema, wie im folgenden Beispiel: Der Realschüler Konstantin (18) erzählt, dass er „Mein Kampf“ besitze, „leider ohne Autogramm“. Konstantin (18): „[...] sollte man zwar nicht so ganz besonders damit prahlen, aber gehört ja auch irgendwie teilweise zur Literatur.“ Der Lehrer geht nicht auf moralisch provokante Positionen ein, stoppt mit „cooling out-Techniken“ (Theorem Erving Goffman) den Redefluss über die „*geniale*“ Kriegsführung, die faszinierenden Erfolge der Nazis, den „*netten und menschlichen Hitler*“, der nicht für die Judenvernichtung verantwortlich gewesen sei. Häufig legen sie den Schülern moralisch korrekte Positionen oder Gefühle nahe. Auf Konstantins Kritik zum NS-Unterricht, man habe nichts erfahren über das „Topleben der Arier“ und der „Menschen, die äh (-- ) bisserl höher standen“ in der NS-Zeit. Auch bei Ali (18, Realschule): „und was alles mit denen gemacht wurde, vergast, (-) gefoltert und so, [...] einen Menschen (-) in Stück zerschneidet oder dass man auf ein Menschen (-) eine Rakete schießt oder [...]“ hat der Lehrer keine direkte Reaktion.

### **Tabudruck und mögliche Folgen im Unterricht**

Schüler äußern dazu: Die Lehrer seien bei dem Thema sehr ernst und ließen keine Witze zu, sagten nicht ganz, was sie wirklich meinten, hätten Angst vor Etikettierungen (als rechts, links, ausländerfeindlich...), drängten die Schüler in eine Richtung, ließen Fragen nach dem „Positiven im Nationalsozialismus“ nicht zu, träten das Thema zu breit.

Schüler wie Lehrer reden von den Folgen des moralischen Drucks: Peter dürfe nicht sagen, dass er am Unterricht über den Holocaust Spaß gehabt habe, der Lehrer traute sich nicht zu sagen, dass er stolz auf Deutschland sei, Ali habe Angst zu fragen, was die Juden verbrochen hätten, Krissi (18, Gymnasiastin) findet schon, dass man aufrechnen könne, aber fragt sie leicht verzweifelt: „[W]ie formuliert man das, dass es nicht schlimm klingt?“ Konstantin findet, dass man im Unterricht vorgeschrieben bekomme, „wie das war und wie man zu denken habe“.

### **Pädagogische Rückzugsgefechte: der Lehrer in der Defensive**

Lehrererfahrungen machen deutlich, dass in Bezug auf den Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust spezifische didaktische Schwierigkeiten existieren, die darin resultieren, dass sich – pointiert formuliert – der Lehrer als Person und als Pädagoge versteckt. Er traut sich selbst nicht zu, den Schülern etwas zu vermitteln, will Angriffsflächen, z.B. als Moralapostel zu gelten, vermeiden. Er sagt nicht selbstbewusst: ‚Ich kann, will und werde den Schülern dieses Thema nahebringen.‘ Diese mangelnde Klarheit und das fehlende Selbstbewusstsein haben vermutlich mit den Schwierigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zu tun, wie sie/er sich als Person und Pädagoge auf das NS-Erbe beziehen. Die Lehrer treten mit ihren genuinen pädagogischen Vermittlungsformen hinter außerschulische Angebote zurück, glauben nicht an die Wirksamkeit von Worten, von Auseinandersetzung mit Texten. Sie entwerten die Wissensvermittlung: Dazu die Aussage eines Lehrers: „[I]ch glaub es [...] wirkt eher kontraproduktiv, wenn man also die Leute mit [...] Fakten oder sonst irgendwie [...].“ Wenn schon Referate, dann von den Schülern selber. *Schülerreferate* gelten als wesentlich wirkungsvoller als Lehrer-Unterricht: „von den Gleichaltrigen nehmen sie’s eher an“. Statt auf den eigenen Unterricht vertrauen die Lehrer auf die Wirkung von *Filmen* (insbesondere von Spielfilmen), auf das Auftreten von *Zeitzeugen*, die das „authentisch rüberbringen“ können; auf *KZ-Gedenkstättenbesuche*, bei denen sie auf die emotionale Wirkung des „authentischen“ Ortes hoffen. Deshalb besucht ein Lehrer, dessen Äußerungen im Folgenden als Beispiel eines schwer auflösbaren pädagogischen Dilemmas zitiert werden, die Gedenkstätte nur im Winter, weil nur dann das richtige Feeling überkomme. Er überlegt, überhaupt nicht mehr nach Dachau zu fahren, denn Dachau bringe nicht „diesen Kick, den ich mir erwartet hätte“, das steckten die Schüler zu leicht weg, sie packten dort ihre Brotzeit aus und spielten nachher im Bus gleich wieder mit ihren Handys. Ein anderer Lehrer zum gleichen Thema: „Nichts! Nichts. [...] Vermutlich war des auch meine letzte Fahrt nach Dachau. Jetzt fahren wir nach Auschwitz, [...] nach Auschwitz. Weil des (-) es klingt jetzt furchtbar, aber es gibt mehr her [...] da mal wirklich drei Tage intensiv Geballtes zu machen.“ Die Enttäuschung an den Schülern ist groß, der Lehrer fühlt sich persönlich abgewertet mit seinen Bemühungen und wertet die Schüler nun seinerseits als moralische Hilfsschüler ab. Die Idee, mit ihnen nach Auschwitz zu fahren und dort drei Tage lang einer lückenlosen „Beballerung“ auszusetzen, mutet an wie eine Strafaktion.

### **Kontakt-(zer)störung zwischen Lehrer und Schülern beim Thema Holocaust**

Enttäuschung und Wut auf die Schüler stellen sich ein. Die Schüler werden nicht mehr als unterschiedliche Personen, sondern als geschlossene Gruppe wahrgenommen – als fremd, feindlich, desinteressiert, abgestumpft, unfähig zur Einfühlung und zum Mitgefühl. Dazu die Äußerung von einem Lehrer: „Also die ham da überhaupt kein, ähm, zum großen Teil überhaupt kein Draht mehr, die sind in

dieser Vorbereitungskammer (in Dachau) und wolln ihr Brotzeit auspacken. (-) Und da fehlts an [...] der Sensibilität. Und da seh' i uns halt schon auf relativ verlorenem Posten.“ Der Grund für diese entwertende Wahrnehmung liegt recht eindeutig eigentlich darin, dass er die Schüler als unerreichbar für seine Bemühungen erlebt.

Lehrer: „Da kannsch noch soviel Vorarbeit leisten, des betrifft sie einfach nicht mehr.“

Sehr wichtig erscheint, dass dieser Lehrer sonst positiv von seiner Arbeit und der Beziehung zu seinen Schülern spricht, seine Abwertung der Schüler ist keineswegs als Symptom eines generellen Burnouts zu deuten. Seine negative Haltung zu den Schülern, was ihre Reaktion auf den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust betrifft, ist ein Hinweis darauf, dass die hohe moralische Aufladung des Holocaustthemas den Kontakt zu den Schülern zerstören kann. Der Lehrer kann das pubertäre Verhalten der Schüler, ihr rasch an- und abflauendes Interesse, ihr Schwanken zwischen ernsthafter Auseinandersetzung und Genug-Haben nicht tolerieren. Eigentlich ist es sehr naheliegend, das unangemessene Verhalten der Schüler als Abwehr einer Betroffenheit zu verstehen, mit der sie nicht umgehen können.

Es stellt sich die wichtige Frage: Verlieren Lehrer etwas von ihrer Souveränität, ihrer Selbstdistanz, ihrem Selbstbewusstsein und ihrem Humor, wenn es um das NS-Thema geht?

### **Überforderung durch das Dilemma als Nachfahre der Tätergesellschaft**

Im Kontrast zu dem schwarzen Bild, das der zitierte Lehrer von der „Wurstigkeit“ und moralischen Indifferenz der Schüler malt, finden sich in den Schüler-Äußerungen viele des Erschreckens und Entsetzens über die Grausamkeiten von Verfolgung und Holocaust, des Mitgefühls für die NS-Opfer, zum Teil auch der Identifikation mit den Opfern – z.B. bei einigen Schülern mit Migrationshintergrund. Aus den Äußerungen spricht jedoch gleichzeitig ein hohes Maß an negativen Gefühlen – bei Lehrern wie Schülern –, wenn es um das Thema Schuldzuweisung an Deutschland geht. Massiv werden Schuldvorwürfe abgewehrt.

### **Man habe es satt, immer als Deutscher angeklagt und mit den Nazi-Verbrechen identifiziert zu werden**

Angeklagt fühlt man sich von den „Ausländern“, die die Deutschen mit der Schuld konfrontieren und „Demut“ einklagen. Genannt werden u.a. Amerikaner, Engländer und mehrfach in fast gleichlautenden Variationen: die türkischen Jugendlichen in den Klassen. Wut wird spürbar, denn man könne sich gegen diese Anklagen ja nicht wehren. Diese Reaktion auf eine Herabsetzung des nationalen „Werts“ scheint recht tief zu gehen; sie führt zu Aufrechnungsdynamiken. Erstaunlich häufig heißt es: Die anderen hätten doch auch „Dreck am Stecken“, die Türken hätten die Armenier ausgerottet, die Amerikaner die Indianer etc. (Kollektivschuld-Abwehr und Aufrechnung). Dieses Nebeneinander von Mitgefühl und Empathie gegenüber den Opfern und aggressiver Schuldabwehr ist erklärungsbedürftig. Zum einen scheint es Resultat der selbstverständlichen Distanz zu der Verbrechen Geschichte, die die dritte und vierte Generation kennzeichnet. Nationalsozialismus und Holocaust werden von den meisten nicht mehr als moralisches Problem, das Relevanz für einen selber hat, angesehen.

## **Die Jugendlichen erleben sich nicht als Teil einer „Haftungsgemeinschaft“, als Teil eines „Wir“, das die Verbrechen zu verantworten hat.**

Damit geht eine eindeutigere und ambivalenzfreiere Empathie mit den Opfern einher: Diese repräsentieren nicht mehr einen Schuldvorwurf, man sieht sie nunmehr als Opfer eines Regimes, mit dem man sich persönlich nicht verbunden fühlt, und deshalb empfindet man Mitgefühl wie gegenüber jedem verfolgten Mitmenschen. Probleme treten dagegen auf, wenn die Verbrechen an das eigene Selbstbild heranrückt. Deutlich werden die Schwierigkeiten, wenn die eigene Familiengeschichte Bezüge zur Mittäterschaft aufweist, oder wenn man persönlich als Deutscher mit dem Nazi-Erbe konfrontiert oder sogar identifiziert wird. Im Nahbereich der Familie findet sich gegenüber der Mittäterschaft der Urgroßeltern eine gütige Nachsicht und Einfühlung in die moralische Schwäche der NS-Generation, die das Ausmaß der NS-Verbrechen übersehen habe. In der Konfrontation mit negativen Deutschlandbildern belegen die starken Affekte, dass auch die junge Generation sich mit der Akzeptanz der deutschen Verbrechen sehr schwertut: Aggressiv werden Nazi-Stereotype über Deutschland zurückgewiesen. Sie wirken als starke Verletzungen des Selbstbildes und rufen weiterhin starke Abwehrprozesse hervor. Das heißt also: Solange ein „schuldneutraler“ Blick auf Nationalsozialismus und Holocaust möglich ist, empfindet man Empathie und Mitgefühl. In diesen Gefühlen hat das Dilemma, selbst ein Nachkomme der Tätergesellschaft zu sein oder gar ein Enkel eines an Verbrechen Beteiligten, keinen Platz. Das Scheitern an der Aufgabe, sich selber auf der Seite der verbrecherischen Verlierer verorten zu müssen, teilen Schüler und Lehrer mit dem Rest der deutschen Gesellschaft

### **Pädagogische Konzepte**

Direkte mündliche Überlieferungen von überlebenden Opfern wie z.B. von der vor kurzem verstorbenen Inge Deutschkron werden kurz- und mittelfristig nicht mehr zur Verfügung stehen. An ihre Stelle treten Tagebuchaufzeichnungen und Erinnerungsliteratur und vor allem dokumentarische oder fiktionale Filme, die einzige Möglichkeit, persönliche Erlebnisse und Erfahrungen der Verfolgung zu vermitteln. Der Holocaust kann als Schablone für viele aktuelle Probleme von Asyl, Flucht, Genozid, Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Fremdheitsgefühle im eigenen Land dienen. Solche Vergleiche sind aber nur dann sinnvoll, wenn sie mit ihrem jeweiligen historischen Kontext vermittelt werden und nicht zu einer Gleichsetzung führen, die die Gefahr einer Verharmlosung des Holocaust birgt. Aktuelle Bezüge können sinnvoll sein, bergen aber immer auch die Gefahr einer Überfrachtung der "Holocaust-Erziehung" mit gesellschaftspolitischen Ansätzen. Dies gilt ebenso für die Vorstellung, "Holocaust-Erziehung" sei ein Präventivmittel gegen Antisemitismus, Rechtsextremismus, Intoleranz und Ausländerfeindlichkeit oder würde gar gegen solche gesellschaftlichen Auswüchse immunisieren.

### **Neue Formen der Auseinandersetzung**

In der heutigen medialen Welt gehört es zu den elementarsten Bildungsaufgaben, Kindern und Jugendlichen eine kritische Medienkompetenz zu vermitteln. Dies gilt insbesondere für den Umgang mit dem Internet. Die Erkenntnis der Brisanz dieses Mediums scheint bis heute noch zu wenig verbreitet. Doch wenn das Internet in der Schule als Informationsquelle empfohlen oder eingesetzt wird, muss auch der

kritische Umgang mit diesem Medium eingeübt werden. Gerade in Bezug auf die NS-Geschichte und den Holocaust ist die Gefahr groß, dass die Jugendlichen Seiten finden, die die Holocaust-Leugnung oder zumindest die Verharmlosung des Genozids an den Juden als vermeintliche Wissensgrundlage eröffnen. Deshalb müssen neue Formen der Auseinandersetzung entwickelt werden, die der Flut von Legenden, Lügen und Verharmlosungen, die über das World Wide Web Verbreitung findet, Wissen entgegensetzt. Der Holocaust und der Nationalsozialismus sind fester Bestandteil der Curricula in den 16 Bundesländern, neben Schulbüchern, die die Thematik ausführlich behandeln, steht eine breite Palette von Materialien ebenso zur Verfügung wie eine große Auswahl an Jugendlektüre, die sich für den Einsatz in den verschiedensten Fächern eignen. Diese Fülle an Material garantiert allerdings noch nicht, dass das Thema auch nachhaltig behandelt wird. Häufig sind schulische Zwänge ausschlaggebend dafür, dass die Zeit für eine intensive Beschäftigung fehlt oder Lehrer andere Schwerpunkte im Unterricht setzen, die ihnen wichtiger erscheinen. Die Fülle der Themen, die die Schule vermitteln soll, erweitert sich ständig, deshalb steht zu befürchten, dass "Holocaust-Erziehung" immer mehr in den Hintergrund gedrängt wird. Dies wäre allerdings eine fatale Entwicklung insbesondere im Hinblick darauf, dass einerseits Schlussstrichforderungen immer mehr um sich zu greifen scheinen und andererseits, vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts, Vergleiche der Politik Israels gegenüber den Palästinensern mit der NS-Judenverfolgung eine offensichtliche Unkenntnis über den Holocaust offenbaren, die antisemitische Vorurteile befördert.

"Holocaust-Erziehung" kann Jugendliche für die Gefahren des Antisemitismus sensibilisieren, aber nie dagegen "immunisieren". Empathie ist eine notwendige Voraussetzung, moralisierende Töne hingegen sind kontraproduktiv und können Distanz und Abwehrhaltung erzeugen. Ausländerfeindlichen Äußerungen in einer Klasse mit dem Hinweis auf Auschwitz zu begegnen, ist in höchstem Maße kontraproduktiv, denn es wird weder helfen solche Ressentiments zu unterbinden, noch wird es den Opfern der NS-Zeit oder der heutigen Situation der Migranten gerecht.

### **Überlegungen für die Umsetzung**

Die Shoa ist die letztendliche Konsequenz der nationalsozialistischen Rassenideologie. Aber es waren auch viele Menschen daran beteiligt, die gar keine Nazis waren. Diese traumatische Periode in der europäischen Geschichte konfrontiert Menschen mit der Grenze zwischen Gut und Böse und wirkt bis auf den heutigen Tag nach. Sie ist ein Bezugspunkt bei der Beurteilung heutiger gesellschaftlicher Ereignisse geworden. In der Literatur, der bildenden Kunst, im Film, aber auch in politischen Diskussionen werden Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Holocaust regelmäßig thematisiert. Darum ist es wichtig, dass dieses Thema auch in der Schule zur Sprache kommt. Holocaust-Pädagogik ist für Kinder ab ungefähr 10 Jahren geeignet. Im Allgemeinen sollte Unterricht zur Shoa:

1. Wissen über diesen beispiellosen Völkermord vermitteln.
2. Die Erinnerung an die Opfer bewahren.
3. Lehrende und Lernende dazu ermutigen, moralische und spirituelle Fragen zu erörtern, die sich aus den Erfahrungen des Holocaust ergeben, und zu überlegen, welche Relevanz sie in der heutigen Welt haben.

Außer im Geschichtsunterricht kann man sich mit dem Holocaust auch in anderen Fächern befassen wie z.B. in den Fächern Sozialkunde/Politische Bildung, im Deutschunterricht im Religions- Ethik und Philosophieunterricht oder in Psychologie, Es ist darüber hinaus empfehlenswert, nationale Gedenktage und lokale Gedenkveranstaltungen pädagogisch zu unterstützen.

Die Beschäftigung mit dem Holocaust muss in den Kontext der gesamteuropäischen Geschichte gestellt werden und sollte zugleich auch lokalhistorische Aspekte berücksichtigen. Pädagogen sollten die Geschehnisse des Holocaust in einen größeren Zusammenhang stellen, indem sie folgende Inhalte thematisieren:

- Antisemitismus
- Jüdisches Leben in Europa vor dem Holocaust
- Die Nachwirkungen des Ersten Weltkrieges
- Den Aufstieg und die Machtübernahme der Nationalsozialisten

Als mit dem Holocaust zusammenhängende historische Gegenstände und Themen sollten Pädagogen bei der Planung des Unterrichts zum Holocaust unter anderem die im Folgenden genannten berücksichtigen. Sie sollten dabei die Wahrnehmung des Geschehens thematisieren aus der Perspektive der:

- Opfer
- Täter
- Kollaborateure
- Zuschauer
- Menschen, die Widerstand leisteten
- Retter

### **1933–1939**

- Diktatur im nationalsozialistischen Deutschland
- Das System der Konzentrationslager
- Die Judenheit im Dritten Reich
- Erste Verfolgungsmaßnahmen
- Reaktionen des Auslands auf die Judenverfolgung

### **1939–1945**

- Der Zweite Weltkrieg in Europa
- Rassenideologien und rassistische Politik der Nationalsozialisten
- Verfolgung und Ermordung von Nicht-Juden
- Die sogenannte "Euthanasie"
- Verfolgung und Ermordung von Juden
- Ghettos
- Die Einsatzgruppen
- Die Vernichtungslager
- Die Ausweitung des Lagersystems
- Die Reaktionen von Juden auf die nationalsozialistische Politik
- Kollaboration



## Fragt heute

---

- Widerstand
- Rettungsbemühungen
- Reaktion des Auslands auf Nachrichten über die Vernichtung der Juden
- Todesmärsche
- Befreiung

### Nachkriegszeit

- Flüchtlingslager (DP-Camps)
- Emigration
- Prozesse wegen nationalsozialistischer Gewaltverbrechen

### **Methodische Überlegungen**

Es ist erforderlich, dass Schüler in einen aktiven Dialog bzw. Auseinandersetzung einbezogen werden. Auch wenn es für viele Erwachsene und damit auch Lehrer nur schwer akzeptierbar ist, dass Schüler die Behandlung des Themas nicht als Tabu erleben, bei dem plötzlich nicht mehr alle Fragen und Anmerkungen erlaubt sind. Und – Schüler sollten ihre eigenen Erfahrungen mit Stigmatisierung und Ausgrenzung einbringen können und den damit bei ihnen erfolgten Verletzungen. Dass dies nicht vergleichbar mit der Verfolgung der jüdischen Bevölkerung ist, ist offensichtlich. Die Grundtendenzen der Ausgrenzung und z.B. die Suche nach Sündenböcken und Schuldigen ist jedoch universell.

Unter Verwendung von Texten von Dr. Gudrun Brockhaus, der bpb und der Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt