



DAS PÄDAGOGISCHE KONZEPT DER INTERNATIONALEN SCHULE FÜR HOLOCAUST-STUDIEN IN YAD VASHEM¹

SHULAMIT IMBER UND NAAMA SHIK-EYTAN

„Ein Kind ist nicht dumm. Es gibt unter ihnen nicht mehr Dumme als unter den Erwachsenen. Wie oft erteilen wir jedoch, eingehüllt in den Staub der Jahre, gedankenlose, ungeprüfte Anweisungen, deren Ausführung unmöglich ist? Ein kluges Kind steht nicht selten bestürzt davor – angesichts aggressiver und herabsetzender Dummheit, die im Lauf der Jahre bereits Staub angesetzt hat. ... Das Kind ist ein Fremder in einem fremden Land, es versteht die Sprache nicht, kennt sich nicht aus im Gewirr der Straßen, ist mit den Sitten und Gebräuchen nicht vertraut. Manchmal ist es besser beraten, sich selbst umzuschauen; stößt es auf ein Problem, kann es Anleitung und Rat erbitten. Es braucht einen Gesprächspartner, der höflich auf seine Fragen antwortet.“²

Einleitung

„Es gibt viele Museen auf der Welt, aber die Quelle ist hier, in Yad Vashem. ... In der Stadt Jerusalem, ich muss Ihnen die Wahrheit sagen. Und die Wahrheit ist, dass dies das Herz und die Seele der jüdischen Erinnerung ist.“ – so Elie Wiesel in seinem Grußwort auf der Konferenz „The Legacy of the Holocaust Survivors“ in Yad Vashem im April 2003.

¹ Der Text entstand auf der Basis intensiver Gespräche und langjähriger Diskussionen an der International School for Holocaust Studies und wurde hiermit erstmalig in schriftlicher Form zusammengefasst. Auf Grund der sich fortsetzenden Diskussionen und weitergehenden Erfahrungen in der praktischen Arbeit sind Ergänzungen in Zukunft durchaus möglich. Wesentliche Initiatorin dieser „Educational Philosophy“ ist Shulamit Imber.

² Janusz Korczak, Das Recht des Kindes auf Achtung, Übertragung ins Deutsche aus der hebr. Ausgabe: Yaldot shel Kavod, Beit Lohami Hagetaot, Israel, 1976, p. 237.

Yad Vashem (auf deutsch „Ein Denkmal und ein Name“) entstand vor mehr als 50 Jahren unter dem Motto: - „Ihnen allen errichte ich in meinem Haus und in meinen Mauern ein Denkmal, ich gebe ihnen einen Namen ... Einen ewigen Namen gebe ich ihnen, der niemals getilgt wird.“ (Jesaja, 56,5).

Der ideelle Grundstein für den heute umfangreichen Komplex, bestehend aus diversen Museen, Archiv, Bibliothek, einem wissenschaftlichen Forschungszentrum sowie der Schule für Holocaust-Pädagogik wurde im August 1953 gelegt. Forschung, Archiv und pädagogische Abteilung arbeiten eng mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis aus dem In- und Ausland zusammen.

Yad Vashem hat bereits zahlreiche pädagogische Materialien entwickelt, und Hunderte Lehrer aus Deutschland und vielen anderen Staaten haben Seminare besucht, um zu diskutieren, wie der Holocaust vermittelt werden kann und vermittelt werden sollte. Yad Vashem muss sich, wie andere Institutionen auch, dabei zunehmend der Aufgabe stellen, mehr als 60 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs neue Modelle zur Vermittlung historischer Fakten zu konzipieren. Überlebende werden nicht mehr lange für Gespräche zur Verfügung stehen können, Jugendarbeit muss neu organisiert, mediale Modelle entwickelt werden, um die Geschichte lebendig zu halten. Innovative Ideen werden in der pädagogischen Arbeit von Yad Vashem gerne aufgegriffen und dabei auch ungewöhnliche Wege beschritten.

Im 21. Jahrhundert versucht Yad Vashem, das Erbe der Überlebenden anzutreten, die Erinnerung an den Holocaust und das jüdische Leben angemessen zu vermitteln und einen intensiven Dialog der Nachwelt mit der Vergangenheit anzuregen.

Yad Vashem ist durch die Komplexität der Gebäude und Monumente – kleine Denkmale, Figurengruppen und Kunstwerke bis hin zu großen Installationen – ein Spiegelbild der verschiedenen Ausdrucksformen, die in Israel während der ersten Jahrzehnte des jungen Staates im Umgang mit dem Holocaust geprägt wurden.

Die Eröffnung der Internationalen Schule für Holocaust-Studien im Jahre 1993, die zunehmende Intensivierung ihrer Arbeit sowie der Wunsch, auch innerhalb der EU und Osteuropa wirken zu können, waren nicht nur ein weiterer „Baustein“ auf dem Gelände Yad Vashems, sondern ein Statement. Die Pädagogik hinter der Erinnerung und dem Gedenken wird als eine zentrale Aufgabe begriffen.

Eine der wesentlichen Aufgaben der Internationalen Schule ist die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den Einsatz im Klassenraum. Yad Vashem sieht seine Rolle als „think tank“, der die Materialien in verschiedenen Sprachen und im speziellen Zuschnitt für die jeweiligen Länder erarbeitet und produziert. Yad Vashem stellt diese den Pädagogen zur Verfügung und ist als Ratgeber stets zur Hand, wenn es um Fragen der Verwendung und wahrscheinliche diskursive Prozesse geht. Hierin liegt ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit an der Internationalen Schule, nämlich ein vielfältiges Angebot an Fortbildungen für interessierte Pädagogen.

Im Umgang mit dem Holocaust ist für Yad Vashem wesentlich, dass dieser nicht als isoliertes Ereignis der Geschichte präsentiert, sondern auch jüdisches Leben und jüdische Kultur *vor* der Nazi-Diktatur in die Betrachtung mit einbezogen werden. Ebenso entscheidend sind die Jahre *nach* dem Holocaust, wenn die Lebenslinien und Wege der Überlebenden nachvollzogen werden.

Dies entspricht dem Grundanliegen von Yad Vashem, die Juden während des Holocaust nicht als Masse anonymer Opfer, sondern als Individuen mit Einzelschicksalen zu sehen. Ihre Geschichten stehen stets im Kontext ihres eigenständigen, selbstbestimmten Lebens vor 1933 bzw. nach 1945. Der Holocaust sollte als Geschichte von Menschen, nicht als Geschichte von namenlosen Opfern vermittelt werden.

Dies kommt im Übrigen den neuesten Empfehlungen von Schulbuchkommissionen und auch der Forderung des Leo-Baeck-Institutes für Deutschland entgegen.

Yad Vashem ist der Auffassung, dass der Holocaust, obgleich er zunächst Teil der jüdischen Geschichte ist, eine universelle Aussage in sich birgt. Dies entspricht auch der Geschichtsauffassung von Prof. Yehuda Bauer, wie sie in dem gleichfalls in deutscher Sprache erschienenen Buch (Yehuda Bauer, Die dunkle Seite der Geschichte, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 2001) niedergelegt wurde. Der Mord an den europäischen Juden war, so Bauer, von Menschen erdacht, von Menschen organisiert und durchgeführt. Er zeigt, wozu Menschen im Extremfall fähig sind. Bauer konstatiert: Was einmal geschehen ist, kann wieder geschehen. Die universelle Bedeutung des Holocaust sollte als Erbe und Lehre angenommen werden. Yad Vashem möchte dabei helfen.

Was ist ein pädagogisches Konzept?

Ein pädagogisches Konzept kann nicht an erster Stelle Antworten geben, sondern muss zunächst Fragen stellen, um zur Selbstvergewisserung und damit zu einem theoretischen Modell zu gelangen.

Welche Bedeutung hat der Holocaust heute?

Welche Bedeutung wird ihm in Zukunft zukommen?

Welche Bedeutung wollen wir diesem traumatischen Ereignis geben und wie sollen wir das schwere Erbe verwalten?

Ist es ausschließlich die Aufgabe der Historiker, die Geschehnisse der Vergangenheit zu erforschen und zu deuten?

Welche Rolle spielen Pädagogen, deren Aufgabe darin besteht, der Vergangenheit eine transformierende Bedeutung zu verleihen?

Jean Améry, Wiener Jude, Philosoph und Schriftsteller, der die Konzentrationslager Auschwitz, Buchenwald und Bergen-Belsen überlebte, schreibt in seinem Buch „Jenseits von Schuld und Sühne“:

„Mit dem ersten Schlag aber bricht dieses Weltvertrauen zusammen. Der andere, gegen den ich physisch in der Welt bin und mit dem ich nur solange sein kann, wie er meine Hautoberfläche als Grenze nicht tangiert, zwingt mir mit dem Schlag seine eigene Körperlichkeit auf. Er ist an mir und vernichtet mich damit. ... Wer der Folter erlag, kann nicht mehr heimisch werden in der Welt. Das zum Teil schon mit dem ersten Schlag, in vollem Umfang aber schließlich in der Tortur eingestürzte Weltvertrauen wird nicht wiedergewonnen. Dass der Mitmensch als Gegenmensch erfahren wurde, bleibt als gestauter Schrecken im Gefolterten liegen: Darüber blickt keiner hinaus in eine Welt, in der das Prinzip Hoffnung herrscht.“³

Der Holocaust hat den Glauben an die Welt zertrümmert. Die Existenz von Auschwitz und anderer Metropolen des Todes sowie der Konzentrationslager und Ghettos bedeutet nicht nur einen tiefen Bruch für das jüdische Volk, sondern bezeichnet einen zivilisatorischen Bruch in der gesamten westlichen Welt. Die Welt, wie sie vor dem Holocaust bestand, die jüdische wie die allgemein menschliche, wird nicht mehr zurück kehren und ist nicht „wieder gut zu machen“.

Wie werden wir mit diesem Bruch fertig?

³ Jean Améry, Jenseits von Schuld und Sühne, Szczyrny Verlag, München 1966, S. 52-70.

Was nehmen wir mit aus dieser traumatischen Erfahrung?

Wie fahren wir fort zu leben?

Um sich diesen Fragen anzunähern, hat die Internationale Schule für Holocaust-Studien in Yad Vashem ein eigenes pädagogisches Konzept entwickelt, das die Geschichte aus der jüdischen Perspektive in den Blick nimmt.

Im Zentrum steht dabei die Pädagogik - die Umsetzung der historischen Forschung in eine einfühlsame, altersgerechte Vermittlung dieses komplexen Stoffes an die jüngeren Generationen. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist unausweichlich.

Historiker liefern das wissenschaftliche Fundament der Dokumentation sowie der Beschreibung und Analyse der Vergangenheit, was wiederum das Fundament unserer Erziehungsmodelle bildet. Die Historiker erzählen die Geschichte der Vergangenheit, und die Pädagogik verleiht ihr die Bedeutung. In diesem Sinne besteht also kein Zweifel, dass den historischen Fakten große Bedeutung zukommt und dass sie für die erzieherische Arbeit unabdingbar sind.

Im Folgenden wird das pädagogische Grundkonzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien in fünf Abschnitten präsentiert, die sich in zwei Teile gliedern.

Der erste Teil befasst sich mit drei unterschiedlichen Personengruppen, die für das Verständnis des Holocaust unabdingbar sind.

Im darauffolgenden Teil werden zwei Möglichkeiten der pädagogischen Vermittlung vorgestellt und diskutiert.

Teil I: Der Holocaust als individuelle Geschichte

- A) Das jüdische Opfer
- B) Mitläufer/Zuschauer
- C) Täter

Teil II: Pädagogik

- A) Didaktik und interdisziplinärer Unterricht
- B) Altersgerechte Konzeption

Teil I: Der Holocaust als individuelle Geschichte

Als oberste Maxime eines jeden Pädagogen, der die Auffassung unseres Erziehungskonzeptes teilt, gilt, dass der Holocaust eine Geschichte der Menschheit und damit eine Geschichte von Menschen ist, die Seite an Seite miteinander lebten. Diese Menschen lebten in ganz Europa miteinander – und, auf Deutschland bezogen, im Herzen Europas – und deshalb berührt ihre Geschichte jeden Menschen in jeder Kultur und ganz besonders jene, die in den europäischen Ländern und Gesellschaften leben.

Im Zentrum unserer Aufmerksamkeit steht selbstverständlich das jüdische Opfer, dessen Ermordung im Mittelpunkt des Holocaust stand. Die meiste Zeit beziehen wir uns daher auf die Opfer, und demnach sind die drei Gruppen auch nicht parallel zu sehen.

Aber als Pädagogen müssen wir auch die beiden anderen Gruppen, die „Vollstrecker“ des Holocaust, einbeziehen: die Mitläufer bzw. Zuschauer und die Täter.

A) Das jüdische Opfer

Wenn wir es unternehmen, die Geschichte des jüdischen Opfers zu erzählen und im Unterricht zu behandeln, müssen wir eine Situation konstruieren, in der die Schüler einem Menschen gegenüberstehen.

Einen Leichenberg oder auch eine anonyme Masse von Menschen – enthumanisierten Wesen – auf einem Appellplatz oder kurz vor dem Tod zu zeigen, ist nicht der richtige Weg, das jüdische Opfer begreifbar zu machen. Die Enthumanisierung der Nazis, die auch in diesen Bildern ihren Ausdruck findet, soll vielmehr durchbrochen und der Nachwelt die Vielfalt der Lebenswelten und Schicksale der jüdischen Opfer verdeutlicht werden. Es sollen Individuen gezeigt werden, denn es sind sechs Millionen Welten verloren gegangen, nicht eine gesichtslose Masse.

Aus dieser den meisten Schülern nicht begreiflichen Masse soll wieder der Mensch mit einem Antlitz und einer Identität emporsteigen, ein Mensch, dessen menschliche

Einzigartigkeit die Deutschen und ihre Helfer versuchten auszulöschen. Aus der Asche der Krematorien und im Bewusstsein dieses unfassbaren Verlustes sollen die Gesichtszüge der Menschen gerettet werden, sollen Familien und Gemeinden rekonstruiert werden, die im Holocaust ausgelöscht wurden.

Deshalb nochmals: Niemals würden wir eine Unterrichts- oder eine Lehrereinheit schreiben und verbreiten, die das jüdische Opfer als Teil eines Leichenberges präsentiert. Unser Anliegen ist es, den Menschen ihre Namen und Gesichter zurückzugeben, um die Absicht der Nationalsozialisten zu vereiteln, sie und die Erinnerung an sie auszulöschen.⁴

Unsere Beschäftigung mit dem jüdischen Opfer teilt sich in drei Themen auf:

- Das jüdische Leben vor dem Krieg
- Jüdischer Alltag im Holocaust
- Die Rückkehr der Überlebenden ins Leben – Neuanfang und Hoffnung

Das jüdische Leben vor dem Krieg

Auch hier sollten wieder zuerst Fragen gestellt werden:

Was waren die Lebenswelten des jüdischen Volks vor dem Holocaust, bevor die Deutschen versuchten, das individuelle menschliche Antlitz der Juden zu tilgen und sie generell in nichtswürdige und anonyme Opfer zu verwandeln?

Um die jüdische Welt während des Holocaust zu verstehen und damit auch die vielfältigen Reaktionen auf Bedrohung und Verfolgung, müssen wir in die jüdische Welt vor dem Holocaust eintauchen – in eine Welt mit ihren vielen verschiedenen Gesichtern.

Indem wir familiäre, kulturelle, soziale, politische und religiöse Aspekte in den Unterricht einfließen lassen, erhält der jüdische Mensch und damit das spätere Opfer ein Gesicht und einen Namen. Auch die Gemeinde sowie jene Juden, die sich nicht

⁴ Wir konzentrieren uns auf das jüdische Opfer, aber behaupten damit natürlich keinesfalls, dass es im Holocaust nicht auch andere Opfer und Massenmorde gab. In diesem Sinne liefern wir ein universalistisches Modell, welches den Lernenden ermöglicht, sich auch mit anderen Opfern zu beschäftigen. Die Betonung der Empathie für den Menschen und seine Einbindung in eine Geschichte der Menschheit beruht auf unserem universalistischen Ursprungsmodell, das – jedoch in Anerkennung der Einzigartigkeit des Holocaust – auch auf andere Genozide angewandt werden kann. Jede Minimalisierung und Relativierung des Holocaust wie auch Gleichstellungen z.B. mit der Flucht und Vertreibung von Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg betrachten wir als nicht angemessen.

über die Religion als Juden definierten, erscheinen als ein lebendiger Bund von Menschen unterschiedlicher Auffassung. Was sie eint, ist ihr Judentum, das ganz unterschiedlich gedeutet werden kann.

Auf diesem Hintergrund lassen wir den Unterricht nicht mit dem Aufstieg der NSDAP zur Macht beginnen, sondern machen die Schüler mit dem jüdischen Leben bekannt, wie es vor Hitlers Machtübernahme bestand und wie es sich selbst begriff – nicht wie es Nazis und damit die Täter sahen.

Deshalb muss zunächst eine tiefer gehende Vertrautheit mit „der Welt von früher“ hergestellt werden. Dieser Einblick, der selbstverständlich auf historischer Genauigkeit und Ausführlichkeit basiert, soll kein anthropologisches Bild zeichnen und Juden als Objekte der Wissenschaft abbilden. Dies bedeutet, dass keine quasi soziologische Erfassung der jüdischen Lebenswelten stattfinden soll, sondern eine Darstellung der jüdischen Lebensentwürfe in Ost und West vor allem unter Einbeziehung der Binnenperspektive. Dies ist auch wichtig, um bestimmte Klischees zu beseitigen und Stereotypen zu korrigieren, die hinsichtlich der jüdischen Identität bestehen, welche im Holocaust vernichtet wurde.

Das irrigste aller bestehenden Klischees wurde durch die zahlreichen Bilder und Fotografien evoziert, welche Juden im „Shtetl“ vor dem Holocaust zeigen. Diese Bilder – selbst wenn sie von jüdischen Fotografen angefertigt wurden – sind heute Träger einer fehlerhaften Sicht. Sie transportieren seit Jahrzehnten ein Bild, das von falscher Sehnsucht nach jüdischer „Ursprünglichkeit“ durchtränkt ist. „Shtetl-Juden“ werden nahezu ausschließlich als Menschen präsentiert, die auf dem Markt Handel treiben, ihr Wasser noch am Brunnen schöpfen und sehr religiös, vielleicht sogar sehr naiv sind. Sie wirken dabei einerseits unglaublich rückständig, sogar bedauernswert und andererseits haftet ihnen trotzdem ein Hauch von Romantik an, die sich in der Klezmer-Begeisterung und der Shtetl-Verklärung im gegenwärtigen Deutschland niederschlägt.

Die Realität am Vorabend des Holocaust war jedoch auch in Osteuropa – von Westeuropa sei in diesem Zusammenhang ganz abgesehen – eine gänzlich andere, die Lage der Juden weitaus komplexer. Viele jüdische Gruppen, deren überwiegende Mehrheit in den Zentren der Städte lebte, haderten mit der Frage der überlieferten jüdischen Identität angesichts der sie umgebenden modernen Gesellschaft. Ein Teil der Probleme, die sie damals beschäftigte, weckt in den Schülern starke Empathie

und die Möglichkeit zur Identifikation, beispielsweise die Reaktion Erwachsener angesichts der ideologischen und religiösen Rebellion ihrer Kinder, die Frage nach der Bewahrung der Tradition contra des Eintritts in die Moderne, der mögliche Grad der Assimilation, die Suche nach der eigenen Position im Staat, in der Religion und in jüdischen Bewegungen, z.B. dem Zionismus.

Gerade die Geschichte der jüdischen Jugendbewegungen und ihr Wunsch, die Welt zu verändern, sogar zu verbessern, ihr Streben nach Verantwortlichkeit ist etwas, was die Schüler bis heute in den Bann zieht und ihr Verständnis für die jüdische Welt der Zwischenkriegszeit vertieft.

Bei der Arbeit mit jüdischen Schülern betonen wir den Aspekt der "verlorenen jüdischen Welt". Diese Schüler sind fähig, diesen Verlust als Verlust eines Teils ihrer eigenen jüdischen Welt zu empfinden.

Im Unterricht mit nicht-jüdischen Schülern betonen wir, was ihre eigenen Länder und damit auch ihre eigene Welt an Farbigkeit und Inspiration verloren haben. Daher ist es notwendig, die Tatsache hervorzuheben, dass Juden in vielen Ländern einen bedeutsamen Teil der jeweiligen Kultur bildeten, in kultureller wie auch gesellschaftlicher Hinsicht.

Die jüdische Welt soll als Teil des eigenen Erbes begriffen werden und nicht als exotische Fremde oder „anthropologischer Steinbruch“.

Dafür sollen hier einige Beispiele als Denkansatz dienen:

Jüdische Jugendbewegungen

Wenn wir die Welt der jüdischen Jugend kurz vor Kriegsbeginn kennen lernen und vor allem verstehen wollen, ist es interessant, dies mit Hilfe der Geschichte der damals existierenden jüdischen Jugendbewegungen zu versuchen. Nahezu 10% aller jüdischen Jugendlichen in weiten Teilen Europas waren in Jugendverbänden organisiert; diese Zahl stieg in Westeuropa unter dem Eindruck der NS-Herrschaft zudem rasant an. Wir können unser Augenmerk auf folgende Fragen lenken:

Woran glaubten diese Jugendlichen?

Was waren ihre Träume?

Wie sahen sie die Zukunft des jüdischen Volkes und die Zukunft der Menschheit?

Ein Großteil der Ideale und auch der schriftlich überlieferten Gedanken dieser Jugend berührte Themen, die auch heute noch, wie bereits angedeutet, aktuell sind, so z.B. die Veränderung und Verbesserung der Welt, die Suche nach alternativen Lebensformen, individuelle und nationale Verantwortung sowie ein umfassender Idealismus. Wie alle jungen Leute waren sie der Meinung, dass sie nun an der Reihe seien, die Welt zu modernisieren und sich gegen Ungerechtigkeiten zur Wehr zu setzen. Aus dieser Überzeugung heraus waren es später auch vor allem Mitglieder und Leiter der jüdischen Jugendbewegungen, die sich dem jüdischen Widerstand anschlossen oder gar deren Basis wurden. Etwa 350,000 Juden flohen zudem während der Besetzung Polens durch Nazideutschland Richtung Osten und damit in die UdSSR, unter ihnen auch etliche Köpfe der Jugendbewegung. Entgegen aller Logik, motiviert von humanistischen und pädagogischen Beweggründen, kehrte ein Teil von ihnen nach Polen zurück, um in den Ghettos Erziehungsarbeit zu leisten, um für die jüngeren Mitglieder der Bewegung zu sorgen, sie zu unterstützen und ihnen Hoffnung zu geben.

Auch dies wird die Schüler von heute fesseln und ihre Erkenntnis vertiefen, dass die Tragödie des Holocaust nicht nur den Verlust von ins Ghetto gepferchten, deportierten Menschen, die an Hunger und Krankheiten litten, bedeutete. Vielmehr wird ihnen verdeutlicht, dass eine ganze Welt voller Träume und Hoffnungen zerstört worden ist, die ihrer eigenen durchaus ähnlich war.

Juden in Kultur und Kunst

Die Beteiligung der Juden an den bildenden Künsten wie Theater, Malerei und Musik sowie am literarischen Leben war in West- wie Osteuropa außerordentlich groß und facettenreich. In Deutschland waren es Künstler und Autoren wie Max Liebermann oder Kurt Tucholsky, die stilbildend und nachhaltig wirkten. In Polen z.B. zählte das Jüdische Theater im Jahre 1937 ca. eine halbe Million Zuschauer, eine Zahl, die die zentrale Rolle des Theaters im jüdischen Leben Polens deutlich zum Ausdruck bringt. Das Repertoire der Vorstellungen und die in der Kunst behandelten Sujets lassen erahnen, wie intensiv sich Juden mit der sie umgebenden Gesellschaft und dem Thema der Identität befassten. Darüber hinaus zeigen innerjüdische Reaktionen auf die Künstler und Schriftsteller die Meinungsverschiedenheiten, die sich um Politik

und Gesellschaft drehten oder Konflikte zwischen den Generationen zum Inhalt hatten.

Diese Kultur – Musik, Theater und Journalismus – bestand auch während des Holocaust. So finden sich in den meisten Ghettos, so auch in Theresienstadt, in das viele deutsche Juden deportiert wurden, aber auch in den Ghettos in Warschau oder Vilna, breit gefächerte kulturelle Aktivitäten. Viele der im Ghetto lebenden Schauspieler und Musiker fanden so Beschäftigung und zumindest ein geringes Auskommen, und das jüdische Publikum im Ghetto fand Zuflucht und Trost. Hervorzuheben sind auch hier, um die Jugendlichen in den Schulen anzusprechen, einzelne Aktivitäten, die sie besonders ansprechen können, z.B. die Kinderoper „Brundibar“ in Theresienstadt und die dortige Zeitschrift der Jugendlichen sowie die Untergrundschulen in den osteuropäischen Ghettos.

Religion vor und während des Holocaust

Auch in der religiösen Welt, wie sie vor dem Holocaust bestand, ereignete sich ein tiefgreifender Wandel. Ein Beispiel dafür ist die Revolution im polnisch-jüdischen Erziehungswesen, angeführt von Sarah Schnierer, einer streng orthodoxen Frau, die die Institution des Bet Ya'akov gründete. Das polnische Erziehungsgesetz schrieb auch für Mädchen die Schulpflicht vor, und da es in der haredischen (streng orthodoxen) Welt an äquivalenter Ausbildung für Mädchen mangelte, fanden sich die meisten in polnischen Schulen wieder. Dadurch wurden sie dem Judentum entweder entfremdet oder fühlten sich fehl am Platze. Sarah Schnierer erkannte die Wichtigkeit, eine Institution ins Leben zu rufen, die auch diesen Mädchen eine gründliche jüdische Bildung garantierte. Es gelang ihr, die Zustimmung der großen Mehrheit der Rabbiner für ihre Idee zu erreichen. Eine ebenso beachtliche wie erstaunliche Leistung! Hunderte dieser Lehranstalten nach dem Modell „Schnierer“ wurden in allen Teilen Europas errichtet und konnten sich weiterentwickeln. Diese bedeutende Neuerung zeitigt Auswirkungen bis auf den heutigen Tag. Religion als Bestandteil des täglichen Lebens, aber auch als beständiger Gegenstand innerjüdischer Diskussionen zeigt den Schülern heute, dass die jüdische Religion zwar auf vielen einzelnen Gesetzen und Geboten (Mizwot) beruht, aber in sich eine pluralistische Welt bildet, in der es viele unterschiedliche Strömungen gibt, von reformiert über liberal bis traditionell und orthodox. Das Bild „der“ Religion wird

aufgebrochen, der innerjüdische Pluralismus lässt die Vielfalt der zerstörten jüdischen Welt erahnen.

Der Antisemitismus ist nur in bestimmten Bereichen Bestandteil unserer Überlegungen und unserer Arbeit. Er stellt eine stetige Komponente in der jüdischen Geschichte dar und zweifellos muss auch die Geschichte des Antisemitismus gelehrt werden, um die mörderischen Ziele und das System der Vernichtung zu begreifen. Es ist jedoch unangemessen, die jüdische Welt allein als eine Serie antisemitischer Vorfälle und Massaker darzustellen, weil dadurch Juden zu passiven Opfern degradiert werden. Antisemitismus war Bestandteil der deutschen wie der gesamten europäischen Kultur. Er war ein wesentliches Element der NS-Ideologie und war dadurch auch Regierungspolitik. Doch mit der Fokussierung auf die antisemitische, nichtjüdische umgebene Gesellschaft nach 1933 ignoriert man das reiche jüdische Leben, die Strategien von Selbstbehauptung und Widerstand.

Juden waren im Verlauf der Geschichte nicht nur Objekte und damit Opfer, sondern aktive Bürger und Subjekte, kreative Mitglieder der Staaten, in denen sie lebten. Die jüdische Geschichte muss in ihren europäischen Zusammenhängen begriffen werden und als eine der Grundlagen der europäischen Kultur.

Mit einer solchen Sichtweise, die uns mit jüdischen Menschen und dem großen Verlust der jüdischen Welten verbindet, verlagert sich der Blickpunkt zurück auf das Leben und den unermesslichen Wert des Menschenlebens wie der Kultur.

Jüdischer Alltag im Holocaust

Wie bringen wir das Gesicht eines Juden aus dem Holocaust zurück in das heutige Gedächtnis?

Wie wird es begreifbar als das Gesicht eines Individuums?

Es geht darum, zu zeigen, wie die Juden Europas während des Holocaust lebten und nicht, wie sie starben.

Diese Themen sind Elemente des zweiten zentralen Anliegen unseres Erziehungskonzeptes.

Eines der eindrucksvollsten Beispiele jüdischen Verhaltens in einer enthumanisierten Welt findet sich in den Gesichtern und Geschichten des Warschauer Ghettos.

Im Mai 1940 wurde der nördliche, von vielen Juden bewohnte Stadtteil Warschaus zum „Seuchensperrbezirk“ erklärt und auf Kosten der jüdischen Gemeinde bereits in manchen Bereichen durch Mauern vom übrigen Stadtgebiet abgetrennt. Am 2.

Oktober wurde die Ghettoisierung der Warschauer Juden offiziell verordnet, die Juden am 12. Oktober von diesem Entschluss unterrichtet. Bis zuletzt war nicht klar, ob das Ghetto offen bleiben oder doch völlig abgeriegelt werden würde.

Überraschenderweise wurde es am 16. November geschlossen, vom übrigen Warschau isoliert. Die noch auf diesem Gebiet lebenden Polen erhielten auf der nun „arischen“ Seite Wohnraum, alle Juden mussten in das Ghetto umziehen. Etwa 30 Prozent der Warschauer Bevölkerung, Ende 1941 fast 500.000 Menschen, lebten auf etwas mehr als zwei Prozent des Stadtgebietes. Im Durchschnitt lebten sechs bis sieben Personen in einem Zimmer, und jeder Vierte im Ghetto war ein Flüchtling vom Land. Die Juden waren gezwungen, unter schrecklich elenden Bedingungen im Ghetto zu hausen. Sie litten an Hunger, Armut und Krankheit. Im Winter des Jahres 1941 wurden in den öffentlichen Küchen täglich mehr als 100.000 Mahlzeiten ausgegeben. Eine nüchterne Zahl berichtet davon, dass jeder Vierte im Ghetto bedürftig war. Viele Tausend starben an Hunger und Entkräftung, noch vor Beginn der Deportationen ins Vernichtungslager Treblinka im Sommer 1942.

In einer derartigen Realität wurde der Tod ein selbstverständlicher Begleiter. Die schwierigen Fragen, die wir hier ins Zentrum stellen möchten, beschäftigen sich mit dem Weiterleben unter solchen Bedingungen.

Wie ist ein Leben im Schatten des Hungers, der Krankheit und des Todes möglich?

Was unternehmen Menschen in einer solchen Welt des Chaos und des Todes, um Menschenwürde zu bewahren oder ihre Hoffnung aufrecht zu erhalten?

Welche moralischen Dilemmata entstehen durch die Auflösung jedweder „normalen“ Bedingungen?

Hinsichtlich des Warschauer Ghettos stellt sich die Frage: Wie konnten 350.000 Menschen unter solchen entsetzlichen Bedingungen ihr Leben fortsetzen?

(Es ist möglich, gerade wenn es um deutsche Juden geht, sich unter denselben Fragestellungen mit dem Theresienstädter Ghetto zu befassen.)

An einem Ort wie dem Warschauer Ghetto, an dem es scheinbar leicht fällt, auf menschliche Werte und elementare ethische Prinzipien zu verzichten, wahrten die Juden das menschliche Antlitz und verliehen dem Sinn der Familie und der Freundschaft neue Bedeutung. Sie klammerten sich an Kultur und Erziehung und gründeten Netzwerke, um Menschen vor Hunger und Krankheit zu retten.

Der Kampf ums Leben und die eigene Würde war von schwersten ethischen Konflikten begleitet. Die Welt des Holocaust war eine Welt, in der es an jedweder Möglichkeit der freien Wahl fehlte, in Laurence Langers Worten eine Welt der „choiceless choice“.

Daher haben wir keinerlei Handhabe, über die in jener Welt getroffenen Entscheidungen zu urteilen.

Unsere erzieherische Absicht besteht vielmehr darin, das Hadern und die Zerrissenheit hinsichtlich der ethischen Fragen und Dilemmata dieser Epoche zu zeigen. Die Möglichkeit zu hadern und zu zweifeln, an sich selbst wie auch an den jüdischen Autoritäten, weist auf den Willen der Menschen hin, auch in einer Welt vollkommener Ratlosigkeit das eigene Ich zu bewahren.

Es ist uns wichtig, dass die Beschäftigung mit dem Alltag des Holocaust nicht als Flucht vor der Auseinandersetzung mit dem Tod verstanden wird. Es besteht kein Zweifel, dass die Welt des Holocaust eine Welt war, in der der Tod stets gegenwärtig war.

Anstatt dies zu verdrängen, fügt unser Erziehungskonzept der Erforschung des Holocaust eine neue Dimension hinzu: Wie lebten die Menschen im Schatten der Bedrohung des Todes, der im nächsten Moment eintreten konnte?

Welche Möglichkeiten gab es, in einer Welt des Todes ums Leben zu kämpfen?

Wie oft kann ein Mensch moralisch geprüft werden, ohne daran zu verzweifeln oder seine Moral aufzugeben?

Wie lange und wie oft ist ein Mensch imstande, sich um andere zu kümmern?

Es wird im Folgenden deutlich: Wir müssen erkennen, dass es kein Muster für ein Überleben gab, nur Chancen und Zufälle. Wir müssen auch erkennen, dass wir Empathie entwickeln, aber keine Urteile fällen können. Solange jemand versucht, zu wählen und etwas zu tun, bleibt er ein menschliches Wesen. Wir sind darüber hinaus nicht imstande, uns in die Menschen von damals hineinzusetzen, wir können nicht nachempfinden, ob wir genau so oder anders gehandelt hätten.

Dies lässt sich wiederum an einzelnen Beispielen verdeutlichen, von denen hier zwei vorgestellt werden sollen.

Konflikt jüdischer Ärzte

Es ist bekannt, dass es fast in jedem Ghetto Krankenhäuser gab.

Wie konnten diese Krankenhäuser ohne wirkliche medizinische Ausstattung und Medikamente existieren?

Vor welche Entscheidungen waren die Ärzte gestellt, die diese Krankenhäuser leiteten und in ihnen arbeiteten?

Zur Veranschaulichung führen wir den Augenzeugenbericht von Dr. Weinreb aus dem Ghetto Wilna an.⁵ Dr. Weinreb berief einige führende Persönlichkeiten des Ghettos zu einer beratenden Versammlung. Auf der Tagesordnung stand folgendes Dilemma:

„Wir haben so und so viele Diabetiker im Ghetto. So und so groß ist der Medikamentenvorrat, der für die Patienten über einen Zeitraum von drei Monaten zur Verfügung steht. Wenn ich jedem Patienten seine notwendige Ration zuteile, wird der Vorrat aufgebraucht sein, bevor die neue Medikamentenlieferung eintrifft und in Kürze werden sie alle sterben. Wähle ich die weniger kranken Patienten aus, deren Überlebenschance höher ist – dann würden die Medikamente drei Monate reichen.“

⁵ Der israelische Dramatiker Jehoschua Sobol hat die Person Weinrebs in seinem Theaterstück „Ghetto“ verfremdet abgebildet. Weinrebs Zeugnis befindet sich im Archiv von Yad Vashem.

Was sollen wir tun? Die Reaktionen waren äußerst zornig. Die Leute verweigerten eine Entscheidung in dieser komplexen Angelegenheit mit Worten wie ‚Wie kann ein Arzt entscheiden, wer leben und wer sterben wird?‘“

Dr. Weinreb klopfte auf den Tisch und mahnte die übrigen Anwesenden, dass er ihre Sicht nicht akzeptieren könne und eine Entscheidung verlange, so schwer sie auch fallen möge. Er fordere diese Entscheidung, weil es einen ähnlichen Fall vor etwa einem Monat gegeben habe: Es ging um Patienten, die Kalzium brauchten. Auch die Menge dieses Medikaments war begrenzt. Er teilte das Medikament unter den Kranken auf, aber alle starben, weil die verabreichte Dosis zu gering war und nun bat er, dass man es nicht erneut zu einem solch grausamen Vorfall kommen lassen möge.

Vom pädagogischen Standpunkt aus ist die Debatte hier beendet. Die Frage „Was geschah am Ende?“ ist von geringerer Bedeutung. Die Hauptsache ist, den Schülern begreiflich zu machen, dass auch inmitten einer Welt des Todes ethische Konflikte bestanden und man Verantwortlichkeit zeigen musste.

Für die Lehrer hier das Ende der Geschichte: Weinreb verfügte die Zuteilung der Medikamente an die weniger schwer erkrankten Patienten. Nach Ablauf von drei Monaten erhielten sie keine neue Medikamentenlieferung und alle Patienten starben.

Noch einmal: Jene spezifische Entscheidung ist in unserem Zusammenhang weniger wichtig - ausschlaggebend ist vielmehr der Umstand, dass diese ethische Frage überhaupt gestellt und eine Entscheidung gefällt wurde.

Die Philosophie des Viktor Emil Frankl

Viktor Emil Frankl (1905-1997), österreichischer Psychiater und Psychotherapeut. Frankl wurde am 26. März 1905 als Sohn einer jüdisch-bürgerlichen Familie in Wien geboren. Noch während des Medizinstudiums, das er 1930 abschloss, stand er in Briefkontakt mit dem Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud. Frankl gründete die „Dritte Wiener Richtung der Psychotherapie“. Vor dem Zweiten Weltkrieg arbeitete er als Neurologe und Psychiater. Nach dem „Anschluss“ Österreichs im März 1938 leitete Frankl die Nervenstation des jüdischen Krankenhauses in Wien. 1942 wurde er zusammen mit seiner Familie in das Ghetto Theresienstadt deportiert. Auf seiner Odyssee durch verschiedene Lager verlor er seine Eltern, seine Frau und

seine Brüder. Nur eine Schwester überlebte. 1945 wurde er im KZ Dachau befreit. Frankl verlor trotz seiner Erfahrungen weder seinen Lebenswillen noch seine Hoffnung. Er vertrat die Ansicht, dass Leben trotz allen Leids und trotz Auschwitz Sinn mache. Sein erstes Buch nach der Rückkehr nach Wien erschien 1946 unter dem Titel: „Trotzdem ja zum Leben sagen - Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager“, im Englischen: „Man's Search for Meaning“ (1959), das rund sechs Millionen Mal verkauft wurde.

Frankls Glaube an das menschliche Verhalten war ein wesentlicher Motor seines Lebenswillens auch nach der Befreiung. Die Erfahrung von Freundschaft, Mitleid und Mitgefühl, Zuneigung und Hilfe waren Frankls Ansicht zufolge Risse in der Schale des Bösen, die während des Holocaust jedem Tag einen neuen Sinn verliehen.

Schüler (der Oberstufe) können anhand dieser extremen Erfahrungen eines Intellektuellen nachvollziehen, wie wichtig für Juden während des Holocaust Kultur und philosophische Grundgedanken blieben, um sich in dieser Welt des Chaos zurechtzufinden. Aber auch hier wird deutlich: Das Überleben Frankls war Zufall.

Um es nochmals zu betonen: Es ist wesentlich für das Verständnis des jüdischen Lebens während des Holocaust, dass es keinerlei Überlebensmuster gab – und dass letztlich alle Bemühungen, moralische Entscheidungen und Dilemmata, Hilfe, Mitleid und Freundschaft kaum gegen die Maschinerie des Todes ankamen.

In die „Endlösung“ waren alle Juden Europas eingeplant worden, so dass man zwar alles versuchen konnte, um ihr zu entkommen, dies aber den wenigsten gelang.

Die Rückkehr der Überlebenden ins Leben – Neuanfang und Hoffnung

Der Überlebenskampf der Shearit Hapleita, des „Restes der Geretteten“ wie sie sich selbst nannten, endete nicht in den Tagen der Befreiung im Frühling 1945. Die Überlebenden mussten mit ihren oft grauenhaften Erinnerungen ebenso zurecht kommen wie mit der Zerstörung ihrer Lebenswelt. Die meisten jüdischen Überlebenden hatten kein Zuhause mehr, in das sie zurückkehren konnten. Viele Familien waren nahezu komplett ausgelöscht. In Osteuropa stießen Überlebende vielerorts erneut auf Hass und Ablehnung, es kam sogar zu weiteren Pogromen.

So stellen sich auch hier wieder Fragen:

Wie war es ihnen überhaupt möglich, das Leben zu wählen?

Wie wurde mit Rachegefühlen umgegangen?

Wie lebten sie weiter?

Wie sollte das individuelle bzw. gemeinschaftliche Leben für einen Juden aussehen?

Wie wurden sie mit diesem Bruch fertig?

Was nahmen sie an Gepäck mit sich aus dieser traumatischen Erfahrung?

„An jenem Tag wachte ich auf wie am Tag zuvor, und wie so viele vorangegangene Tage – sehr, sehr hungrig. Wir lagen auf dem bloßen Fußboden, Gefangene, eingeschlossen in einem Gefängnis inmitten eines noch größeren Gefängnisses. Vor zwei Wochen waren wir hier angekommen, mit dem Todesmarsch aus Rehmsdorf, eines Nebenlagers von Buchenwald. ... Viele von uns befanden sich bereits im Totenkampf, so auch einer meiner besten Freunde, Lutek Nachtstern. Es war kein Zweifel, dass die Befreiung für diese Menschen zu spät kommen würde. Für uns andere war es ein tragischer Wettlauf mit der Zeit; was würde zuerst kommen – die Befreiung oder der Hungertod? Ich erinnere mich nicht mehr, wer als erster an jenem Morgen aus dem Fenster schaute. Aber ich erinnere mich sehr wohl an seinen Aufschrei der Freude: Jungs, die Russen sind hier! Und so wurden wir befreit.“⁶

„Ihr lebt in mir seit damals

⁶ Übersetzung aus dem Englischen: Shmuel Krakowski, in: The Anguish of Liberation, Yehudit Kleiman and Nina Springer-Aharoni, Eds., Yad Vashem, Jerusalem, 1995, S.13-16.

die Bewegung der Hände und das Lächeln

... angeschmiegt an eure nackten Leiber –

was hat beschlossen, dass immer ich zur Gaskammer aufsteigen muss?

Hinter euch schlossen sie sich nur einmal

Die luftdichten Türen

Vor mir werden sich ihre Scharniere ewig drehen...⁷

In unserer Behandlung des Themas „Rückkehr ins Leben“ müssen wir mit dem Moment der Befreiung beginnen und zeigen, dass die Wiederherstellung von Leben, der Wiedereintritt ins Leben, keineswegs selbstverständlich war. Es wäre durchaus nachvollziehbar gewesen, wenn die Überlebenden nach dem Holocaust in Leere versunken wären und jeden Glauben an das Leben, die Menschheit und die Gesellschaft – ganz zu schweigen von der Religion – verloren hätten. Aus dem Trauma und dem Verlust, den sie durchleiden mussten, hätten sie als verbitterte Menschen hervorgehen können, von Hass zerfressen – deren einziges Sinnen und Trachten auf Vergeltung gerichtet war.

Natürlich zweifelten viele, ob das Leben nach Auschwitz noch einen Sinn hat. Doch der Wille zum Leben war erstaunlicherweise stärker als die Resignation, auch wenn Trauer und Verlust die Menschen langfristig prägte.

Erstaunlicherweise war der Weg, den die Überlebenden schließlich beschritten, einer des Aufbaus und nicht der Zerstörung. Sie leiteten das Potential ihrer Rache in andere Bahnen um, in Fortbestehen und Wiederbeginn, wie es sich in der Gründung von Familien, gesellschaftlichem Engagement im Allgemeinen und dem Aufbau des Staates Israel im Besonderen manifestiert.

Das Gefühl der Rache, nur von wenigen in wirkliche Aktionen umgesetzt, kanalisierte sich vielmehr im Aufbau neuen jüdischen Lebens, in den Neuanfang. Der Begriff der Rache bekam somit eine ganz neue Bedeutung und dieser Weg war erneut Ergebnis einer Wahl. Wie Abba Kovner, jüdischer Partisan und Dichter, sagte: Es war nicht natürlich, ein neues Leben aufzubauen. Man könnte sagen: Es war wiederum das Ergebnis eines moralischen Dilemmas und die Wahl fiel aus zugunsten der

⁷ Übersetzung aus dem Hebräischen: S. Schick, Leila gadol (dt. Eine grosse Nacht), Israel 1968, S. 18-19.

Menschlichkeit und der Menschheit. Anstatt nun ihrerseits in Hass zu versinken, entschieden sich die Überlebenden, eine neue Ordnung in ihre und damit generell in die zerstörte Welt zu bringen. Sie nahmen den Zivilisationsbruch wahr, nutzten ihn aber als Chance auf einen Neuanfang.

Das so erneuerte Leben barg gewiss nicht die Möglichkeit, die Erlebnisse der Vergangenheit auszuradieren. Sowohl die Überlebenden selbst als auch ihre Familien fuhren fort, unter dem Schatten dieser Vergangenheit zu leben. Und dennoch: Die Überlebenden fielen nach dem Holocaust nicht in ein schwarzes Loch.

Nazideutschland war mit der Ideologie angetreten, den Kanon menschlicher Werte, der im Verlauf von tausenden Jahren Zivilisation gebildet und gefestigt wurde, zu vernichten. In den 12 Jahren ihrer Herrschaft versuchten sie, ihre Ideologie zu realisieren und ließen viele an der Unverletzlichkeit der Werte der westlichen Kultur zweifeln. Die Überlebenden gaben der Welt den Glauben an die bestehende Gültigkeit der früheren Werte zurück – sie blieben keine Opfer, sondern die Mehrheit kehrte einer Verewigung des Opferstatus den Rücken zu.

In der Art und Weise, die sie für ihre Rückkehr in ein erfülltes Leben wählten, liegt ein Stück „Tikkun“, eine Dimension von Vervollständigung und Wiederherstellung genau dessen, was die Nazis zerstören wollten.

„Wir waren befreit. Nicht länger war ich einfach eine Nummer, bestimmt, zu sterben in einer Gaskammer der Nazis, eine Gefangene ohne Recht auf Leben. Deutschland war besiegt worden. Plötzlich war ich wieder ein normales Mädchen. Sicher, ich war anders als die Mädchen meines Alters, sehr anders in vielerlei Hinsicht, aber – ich war frei!“⁸

Das Vermächtnis der Überlebenden bedeutet für die Nachwelt und damit für Pädagogen auch, dass Schule und Bildung nach dem Holocaust neue Aufgaben übernehmen müssen. Es gilt, ein Erbe anzutreten, das im Schöpferischen und im Triumph des Lebens, nicht in der Zerstörung und im Triumph des Todes begründet sein soll.

⁸ Ins Deutsche übertragen: Chava, aus: I. B. Tatelbaum, Through Our Eyes - Children Witness the Holocaust, I. B. T Publishing, Inc, Kiryat Arbaa, 1993, S. 119.

B. Mitläufer/Zuschauer

„Wir sehen uns um, schleifen unsere Stiefel über die Pflastersteine des Platzes. Ich frage mich, ob das Städtchen in Schrecken ist, ob die Bewohner sich vor uns fürchten. Sie haben auf den Feldern hier gearbeitet, über all die Jahre waren die Lagergebäude vor ihren Augen, während sie auf ihren Feldern gearbeitet haben. An Sonntagen sahen wir sie spazieren gehen, mit ihren Frauen und Kindern. Für uns waren sie Menschen, die nach einer harten Arbeitswoche mit ihren Familien einen kleinen Ausflug machten. ... Und wir, was waren wir in ihren Augen? Wir waren wohl ein Teil jener Ereignisse, die in der Welt vor sich gingen, über die sie nichts wussten, nichts wissen konnten, ja mehr als das, über die sie auch nichts wissen, mit denen sie sich nicht konfrontieren wollten.“⁹

Warum ist es in pädagogischer Hinsicht so wichtig, sich mit den Mitläufern und Zuschauern des Holocaust zu beschäftigen, und dies in unserer Reihenfolge sogar vor der Auseinandersetzung mit den Tätern?

Mitläufer und (vermeintlich) passive Zuschauer repräsentieren die Position der überwiegenden Mehrheit der Menschen, zu Zeiten des Holocaust wie auch in unseren Tagen. Dies ist so, weil es eine natürliche Neigung des Menschen ist, sich selbst und seinen Lieben der Nächste zu sein. Diese Neigung ist zugleich die ethische Legitimation des Mitläufers und genau hierin liegt wiederum ein Dilemma.

Es ist daher an uns, einen Weg zu finden, den Lernenden deutlich zu machen, dass diese Norm des selektierenden Mitfühlers falsch ist. Eine Gesellschaft, die fordert, menschliche Werte zu achten und zu wahren oder sogar zu verteidigen, ist gleichzeitig verpflichtet, Modelle zu entwickeln und zu präsentieren, die zu dem Phänomen des Mitläufers eine moralische Alternative bieten können.

Dabei lassen sich gerade in der Zeit des Holocaust solche Muster und Verhaltensweisen finden, trotz der hohen Zahl passiv gebliebener Zuschauer und Mitläufer.

⁹ Ins Deutsche übertragen: Jorge Semprun, HaMasa'a ha Gadol (dt. Die grosse Reise), (hebr. Ausgabe), Merchavia/Israel 1963, S. 122.

Viele jener, die von Yad Vashem als „Gerechte unter den Völkern“¹⁰ ausgezeichnet wurden, begannen ihren Weg als Mitläufer.

Vom pädagogischen Standpunkt aus interessiert uns in diesem Zusammenhang vor allem der Wendepunkt, der uns letztendlich den Beweis liefert, dass die Norm keineswegs zwingend ist, denn eine Veränderung der eigenen Handlungsweise ist zu vielen Zeitpunkten möglich.

So stellen sich erneut Fragen zu diesem Thema:

Wann ereignet sich ein solcher Umschwung vom Zuschauer zum Helfer oder gar Retter?

Was veranlasst einen Menschen, sich von der akzeptierten, mehrheitlichen Norm abzuwenden, um andere Standpunkte zu wählen und anzunehmen?

Es geht nicht darum, einer Heldenverehrung das Wort zu sprechen oder Helfer und Retter zu Ikonen aufzubauen. Es geht auch nicht darum, wie viele Menschen gerettet wurden, sondern es geht darum zu zeigen, dass die Veränderung vom Mitläufer und Zuschauer zum Helfer die eigene Seele rettete. Es geht um einen moralischen Standard und moralische Sensibilität, in bestimmten Situationen zu einer Veränderung und vorgeblicher Normabweichung bereit zu sein.

¹⁰ Die Definition Yad Vashems, wer zu den „Gerechten unter den Völkern“ zählt, lautet folgendermaßen:

Die gesetzliche Grundlage – das Hauptanliegen des Gesetzes zu Yad Vashem – bestand darin, ein Denkmal zur ewigen Erinnerung an die sechs Millionen jüdische Opfer zu errichten, die im Holocaust vernichtet wurden. Ein weiterer Paragraph des Gesetzes verpflichtet Yad Vashem, den Gerechten unter den Völkern, „die zur Rettung von Juden ihr Leben einsetzten“, Wertschätzung zu bezeugen. *Wer wird zu den Gerechten unter den Völkern gezählt?* Seit dem Jahre 1963 wurde einer Jury unter Vorsitz eines Richters des Obersten Gerichtshofes von Israel der Auftrag erteilt, den Titel zu verleihen. Diese Jury richtet sich nach bestimmten Kriterien und prüft anhand von Zeugenaussagen Überlebender und unter Hinzuziehung anderer Augenzeugen gewissenhaft jedes relevante Dokument. Um zu einer angemessenen Einschätzung der Handlungen und Motive des Retters zu gelangen, trägt die Jury der Gesamtheit der relevanten Rettungsumstände Rechnung. So wird, um nur einige Beispiele zu nennen, das Zustandekommen der Verbindung zwischen Retter und Gerettetem berücksichtigt; ein weiterer Gesichtspunkt ist die Art der geleisteten Hilfe. Gab es irgendeine Form materieller Erstattung für die Hilfe, und wenn ja, welche? Welche Gefahren und Risiken nahm der Retter auf sich? Was waren die Motive des Retters? Lässt sich verifizieren, ob Freundschaft, Altruismus, Religiosität oder humanitäre Erwägungen das Maß des Handelns bildeten? Was war das Ergebnis der jeweiligen Beweggründe? Darüber hinaus galt die Verfügbarkeit von Zeugenaussagen Überlebender als wichtige, ja fast notwendige Bedingung, um diesem Titel Genüge zu tun. Weitere Belege und relevante Papiere, die den Wahrheitsgehalt der Geschichte sowie deren Exklusivität erhellen können, werden ebenso in die Entscheidung mit einbezogen. Wenn die verfügbaren Daten bestätigen, dass ein Nicht-Jude sein Leben, seine Freiheit oder seine Sicherheit riskierte, um einen oder mehrere in Lebensgefahr befindliche oder von Deportation in die Vernichtungslager bedrohte Juden zu retten, ohne indes irgendeine Art finanzieller Vergütung zu erbitten, dann war dieser Mensch ein Anwärter auf den Titel „Gerechter unter den Völkern“. Diese Voraussetzungen galten auch für bereits verstorbene Retter.

Zur Veranschaulichung kann an diesem Punkt der Film „Schindlers Liste“ von Steven Spielberg dienen.

Schindlers Liste

Oskar Schindler, Protagonist und – keineswegs ikonografierter, sondern schillernder – Held des Filmes, beginnt seinen Weg als Parteimitglied der NSDAP und Nutznießer konfiszierten jüdischen Eigentums.

Sein Weg war anfangs sehr weit entfernt von dem eines Gerechten unter den Völkern. Er war Spieler, Frauenheld und Profiteur – alles Eigenschaften, die ihn sympathisch und gleichzeitig zwielichtig erscheinen lassen.

Der entscheidende Moment des Films aus pädagogischer Sicht liegt in der Betonung des Wendepunktes, an dem Schindler seinen Weg als Gerechter unter den Völkern beginnt und zwar, indem er aktiv seinen weiteren Weg wählt.

Spielberg gelingt es in dem Film, den genauen Moment, in dem sich die Wende ereignet, zu bezeichnen, eine der eindrucklichsten Szenen dieser Produktion: Im Verlauf der Liquidation des Krakauer Ghettos und der Deportation der Juden ins KZ Plaszow beobachtet Schindler auf seinem Pferd oberhalb der Stadt die gesamte Aktion – zuerst unwissentlicher Zuschauer, schließlich schockiert von den Szenen, die sich dort abspielen. Inmitten der verängstigten, rennenden, fliehenden, von den Häschern eingeholten Menschen erblickt er plötzlich ein kleines Mädchen in einem roten Mantel. Spielberg bedient sich hier eines ungewöhnlichen und nachhaltigen filmischen Mittels, denn er lässt dieses kleine Mädchen in seinem roten Mantel in einem Meer schwarz-weißer Gestalten aufscheinen. Dies ist der Moment der moralischen Wende, von hier aus beginnt Schindler seinen Weg als Gerechter unter den Völkern.

Der Mitläufer erkennt plötzlich ein menschliches Wesen, er wird sich der anderen Welt bewusst, die außerhalb seiner eigenen (noch) existiert. Mit dieser Begegnung mit einem Gesicht, mit der eigenen plötzlichen Empathie für dieses eine Gesicht und dessen erahntem Schicksal ist das Mitläufertum vorbei.

Die Sinne öffnen sich, man hört, man fühlt, man sieht – und die Passivität, das normativ erlernte Verhalten der Mehrheit greift nicht mehr.

Als Schindler das kleine Mädchen erblickt, nimmt er sie in ihrem Cape als Mensch wahr, als Kind, das sich in einer grausamen Welt zurechtfinden muss.

Im Augenblick dieser Wende scheitert der Prozess der Enthumanisierung der Nazis an einem Menschen. Es ist nicht mehr möglich, ignorant zu bleiben und wegzusehen.

Bei den „Gerechten“ verwandelte sich das anonyme Gesicht „des“ Juden plötzlich in ein individuelles, vielleicht sogar anrührendes Antlitz – im Gegensatz zu den vielen anderen, die ihre Augen verschlossen und es vorzogen, nichts zu fühlen. Den ungeheuren Schwierigkeiten zum Trotz begannen die Helfer und Retter, sich mit dieser neuen Erkenntnis auseinanderzusetzen und begriffen, dass der verfolgte Mensch wie sie selbst im Ebenbild Gottes erschaffen wurde.

Die Betonung liegt auf der Tatsache, dass man sich von jenem Punkt, an dem sich der Mitläufer-Status stabilisiert hat, wegbewegen kann, wenn man sich mit einem Menschen verbindet und seine Existenz als ebenbürtig und schützenswert anerkennt.

All dies berichtet über die Wahlmöglichkeiten, die Menschen haben, wenn sie sich nicht blind Normen unterwerfen. Diese emotionale Intelligenz, die Sinne für den Zustand eines Menschen zu öffnen, ist ein wesentlicher Punkt in dieser Sichtweise.

Zugleich wird deutlich, dass es keinen historischen Determinismus gibt, dass niemand als Mitläufer oder Täter geboren wird, sondern es verschiedene Momente und Situationen der Wahl, der alternativen Handlungsweisen geben kann. Nicht Heroismus, dem ein Schüler gar nicht nacheifern kann, sondern die Einsicht, dass man sich dem Leid und den Gesichtern des Anderen öffnet und daraus neue Handlungsweisen entstehen, ist wichtig.

Yad Vashem erachtet es als seine Aufgabe, den Gerechten unter den Völkern Wertschätzung zu erweisen, denn das Judentum beinhaltet auch eine sehr wichtige Tradition der Rettung von Menschenleben (der Ausdruck „Gerechter unter den Völkern“ geht zurück auf Maimonides¹¹: „Ein Nichtjude, der einen Juden rettet, ist ein Gerechter.“) Es hat den Anschein, als wären die „Gerechten unter den Völkern“ ein leicht zu vernachlässigendes Thema. Aber man muss erinnern und betonen, dass

¹¹ Rabbi Moshe ben Maimon, oder in lateinischer Form Maimonides, war der bedeutendste Religionsphilosoph, Arzt und Gesetzeslehrer des 12. Jahrhunderts in Spanien, dessen Hauptwerk *Mishne Tora* eines der wichtigsten Gesetzkompendien der jüdischen Traditionsliteratur darstellt.

über die wesentliche Tatsache hinaus, dass die Gerechten unter den Völkern ihr eigenes Leben wie das ihrer Angehörigen riskierten, um Juden zu retten, die pädagogische Bedeutung dieses Themas darin liegt, dass es sich um Menschen handelte, die ihre ursprüngliche Meinung hinter sich ließen, ihr Verhalten änderten und entsprechend humanistisch handelten.

C. Die Täter

„Ich bin kein Spezialist für das Unbewusste und die Tiefen der menschlichen Seele, aber ich weiß auch, dass es auf diesem Gebiet nur wenige Experten gibt und diese wenigen operieren mit äußerster Vorsicht. Ich weiß nicht und habe auch kein Verlangen zu wissen, ob in den Tiefen der menschlichen Seele Mord vorgesehen ist. Wohl aber weiß ich, dass ich ein Opfer war, ohne irgendein Unrecht begangen zu haben, ohne mich eines Verbrechens schuldig gemacht zu haben; ich weiß, dass es Mörder gab, nicht nur in Deutschland, und sie leben noch immer, als Pensionäre oder tun Dienst; und ich weiß, dass es eine moralische Krankheit ist, ... jene mit den Opfern zu verwechseln ... Und mehr als das, es ist ein wertvoller Dienst, der (ob willentlich oder unwillentlich) den Leugnern der Wahrheit in die Hände spielt.“¹²

Die zentrale Frage dieses Kapitels lautet:

Wie war der Holocaust aus menschlicher Sicht überhaupt möglich?

Diese Frage ist sehr schwierig zu verhandeln und ist in pädagogischer Sicht eine enorme Herausforderung. Die größte Schwierigkeit besteht darin, dass die Nazis und ihre Helfer zweifelsohne eine Form des ultimativen Bösen darstellen, andererseits jedoch – und das ist die Hauptsache – handelt es sich hier um die Bösartigkeit von Menschen. Der Lyriker Dan Pagis, selbst Überlebender, vermochte dies in treffenden und präzisen Worten auszudrücken:

„Nein, nein: sie waren durchaus

Menschen: Uniformen, Stulpenstiefel.

Wie soll ich sagen.

Sie wurden im Ebenbild Gottes erschaffen.“¹³

Um die Problematik zu überwinden – wie war es möglich und warum wurde jemand ein Täter –, unterscheiden wir zwischen dem „großen Nazi“ und dem „kleinen Nazi“.

¹² Ins Deutsche übertragen: Primo Levi, *The Drowned and the Saved*, 1986, USA 1988, S.13.

¹³ Ins Deutsche übertragen: Dan Pagis, *Alle Gedichte*. Jerusalem 1991, S. 137 (hebr. Ausgabe).

Der „große Nazi“, der vor allem in Deutschland und Österreich nach 1933 bzw. 1938 anzutreffen war, vereint in sich Eigenschaften und singuläre Motive, die in einer Liste aufzuzählen sind:

- Glaube an die NS-Ideologie
- Beeinflussung durch die nazistische Propaganda
- Glorifizierung eines Führers mit einer klar definierten rassistischen Ideologie
- Gruppenzwang und der Wille, dieser Gruppe zugehörig zu sein
- Befehlshörigkeit
- Vorurteile gegen Juden und andere Minderheiten
- Verrohung etc.

Wie geschieht es, dass sich jemand von einem normalen Bürger zu einem Täter und Mörder entwickelt? Um Tätern und ihrer Entwicklung ein wenig auf die Spur zu kommen, sollten Biografien und auch Dokumente aus Gerichtsverfahren verwendet werden, z.B. aus dem Prozess gegen Adolf Eichmann oder dem Frankfurter Auschwitz-Prozess.

Während der Lektüre dieser Liste finden sich aber auch Eigenschaften, die auch im Verhalten anderer Menschen anzutreffen sind und die nicht nur die Nationalsozialisten in „Dritten Reich“ charakterisieren. Es geht bei dieser Einsicht nicht um die Banalisierung des Nationalsozialismus und seiner vielen Täter, sondern um die universelle Linie, nach der Menschen zu Tätern werden.

Hier sind unter anderem Gruppenzwang, Vorurteile und Verrohung zu nennen. Diese Menschen, die sich überall und auch in der Gegenwart finden, bezeichnen wir als „kleine Nazis“, was bedeutet: Diese Eigenschaften finden sich auch in anderen Gesellschaften und vielleicht sogar bis zu einem gewissen Grad in jedem Menschen. In diesem Sinne lautet die relevante Frage, ob man einen „kleinen Nazi“ verwandeln und verändern kann, so wie es mit Mitläufern und Zuschauern geschehen ist und geschehen kann.

Sind wir in der Lage, an uns selbst und in unserer Umgebung Symptome aus der obigen Liste zu entdecken?

Die pädagogische Frage, die sich hieraus ergibt, lautet: Wie geht man mit diesen Phänomenen um und welche erzieherischen Mittel können angewandt werden?

Aus pädagogischen Gründen belassen wir die Liste mit den Eigenschaften des „großen Nazis“ während der ganzen Unterrichtseinheit an der Tafel. Zum einen erinnert sie daran, dass eine derartige Gesellschaft existierte und zum anderen dient sie als Warnung: Sollten wir die Eigenschaften des „kleinen Nazis“ nicht überwinden, könnten sie erneut grauenhafte Dimensionen annehmen.

Zudem wird deutlich: Mitläufer und Täter haben jeweils weitaus größere Wahlmöglichkeiten im Rahmen ihrer Handlungsweisen als Opfer. Opfer bleiben Opfer, sie können aus dieser Definition nicht ausbrechen.

Teil II: Pädagogik

A) Didaktik und interdisziplinärer Unterricht

„Ich möchte von einer Zeitspanne erzählen, die nicht in Monaten zu messen ist. Seit jeher wollte ich von dieser Zeit erzählen, nicht in der Weise, wie ich das jetzt tun werde und nicht nur über eine Begebenheit. Ich wollte erzählen, aber ich konnte nicht, es lag nicht in meiner Macht. Auch fürchtete ich, dass die andere Zeit – diejenige, die in Monaten gemessen wird – jene Zeit im Laufe der Jahre schon abgeschüttelt, sie verflacht und ausgelöscht habe. Aber nein, wenn ich heute in den Trümmern meiner Erinnerung wühle, finde ich sie lebendig und vom Vergessen ganz unberührt, jene Zeit, die nicht in Monaten gemessen wird, sondern nur mit Worten. Wer war das, der gesagt hat: ‚Es war im wunderschönen Monat Mai‘? Wir sagten das nach der ersten ‚Aktion‘, oder nach der zweiten, oder auch nach der dritten. Wir hatten eine andere Zeitrechnung, wir, die Abgesonderten, immer gezeichnet mit dem Merkmal der Verschiedenheit ...“¹⁴

Das vierte Kriterium unseres pädagogischen Konzepts basiert auf der Überzeugung, dass der Holocaust mittels interdisziplinärer Lehrmethoden unterrichtet werden muss. Bei den ersten drei Kriterien haben wir die behandelten Themen in den Vordergrund gerückt und werden im Weiteren das zugrunde liegende didaktische Konzept vorstellen.

Warum benötigen wir interdisziplinäre Lehrmethoden?

Warum ist die Geschichtswissenschaft nicht ausreichend für unsere Zwecke?

Hier kehren wir zum Ausgangspunkt unserer Ausführungen zurück: Geschichte allein genügt nicht. Sie liefert uns die objektive Grundlage, die Rahmenereignisse, aber auf tiefer reichende Fragen vermag sie uns und vor allem den Schülern nicht zu antworten. Eine der zentralen Fragen im Verlauf der gesamten Diskussion lautet stets: „Wie und warum konnte der Holocaust geschehen?“

¹⁴ Ins Deutsche übertragen: Ida Fink, Eine Spanne Zeit..., Tel Aviv, 1997, S. 7f. (hebr. Ausgabe).

Die Antwort auf die Frage des „Wie“ wird eine historische, systematisch-analytische sein. Aber die andere Frage, die uns vom erzieherischen Blickwinkel interessiert, lautet: „Warum?“ Um auf diese Frage so umfassend wie möglich antworten zu können, bedürfen wir jeweils zumindest einer weiteren Disziplin, die dem Thema Tiefe und zusätzliche Dimensionen verleiht. Mit interdisziplinären Lehrmethoden ist es möglich, die Zentralität des Menschen zu betonen, indem wir die historische Auseinandersetzung auf verschiedene Gebiete der Bewusstseinsbildung erweitern, u.a. Literatur, Philosophie, Theologie, Kinematographie und Kunst.

Im Rahmen unserer Auseinandersetzung mit dem interdisziplinären Ansatz wird dieser uns zu einer Vielzahl anderer, neuer Fragen führen.

Wir laden hiermit jeden Lehrer, gleich welcher Provenienz, ein, sich mit dem Thema zu beschäftigen.

Die Anwendung interdisziplinärer Lehrmethoden bringt für die Schüler und das Studium des Holocaust weitere Vorteile mit sich:

- Insbesondere bei einem so sensiblen Thema wie dem Holocaust, wo Emotionen und Verstand in besonderem Maße in Anspruch genommen werden, ermöglicht eine Vielfalt von Ansätzen einen nicht notwendig verbalen Ausdruck von Gefühl und Verstand. Auf diese Weise geben wir komplexeren Möglichkeiten Raum, mit den Problemen fertig zu werden und erreichen so auch mehr Schüler. Es geht um Reflexion und Ausdruck, was mittels Literatur, Theater, Musik und Kunst geschehen kann.
- Im Selbstverständnis unseres pädagogischen Konzeptes halten wir es für richtig, dass der Unterricht dem Lernenden irgendeine Art von Hoffnung belässt. Das Lernen über den Holocaust evoziert bei den Schülern und Studierenden in vielen Fällen ein Gefühl der Ohnmacht und Ratlosigkeit. Daher ist es notwendig, dass die Lernenden produktiv werden. Mittels Produktivität hat man Anteil an der Welt, und sei dieser noch so gering - man hinterlässt etwas von seinem Gefühl und seinen Gedanken.
- Es ist unmöglich, die Vergangenheit ungeschehen zu machen, aber wir beschreiten einen Weg verantwortlichen Lernens. Der Schüler soll nicht ratlos zurückgelassen werden, womit riskiert würde, dass er ablehnend reagiert oder gar die Position des Leugnens und Verdrängens bezieht. Er soll dazu angeregt werden, etwas für die Zukunft zu erschaffen, zum Beispiel einen

Beitrag zur Errichtung eines Ortes zum Gedenken und Erinnern, die Herstellung von Kontakten mit Überlebenden, eine Ausstellung in der eigenen Schule, eine Wandzeitung und ähnliches. In diesen Tätigkeiten liegt eine bestimmte Hoffnung für die Zukunft und zugleich sind dies Aktivitäten, die das passive Lernen in eine aktive Auseinandersetzung überführen und nachhaltig wirken.

- Dazu gehört ebenfalls, die Schüler und Studierenden keinen Moment mit dem Thema allein zu lassen, sondern sie ständig und behutsam zu begleiten, vorzubereiten und ihnen die Möglichkeit des eigenen Ausdrucks zu bieten.

B) Altersgerechte Konzeption

Holocaust-Unterricht in Israel und der jüdischen Diaspora

Unserer Meinung nach muss der Holocaust-Unterricht in Israel und in der jüdischen Diaspora bereits im Vorschulalter erfolgen, etwa ab fünf Jahren. Der Unterricht wird an die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Kinder angepasst.

Warum beginnen wir mit dem Unterricht dieses traumatischen Themas in so zartem Alter?

Fügen wir den Kindern nicht Schaden zu mit einer derart frühen Konfrontation?

Gibt es nicht schon genug emotionale Belastung?

Wir sind der Überzeugung, dass eine Reihe von Gründen dafür sprechen, den Unterricht in diesem Alter beginnen zu lassen:

Der Holocaust ist Bestandteil der israelisch-jüdischen kollektiven Identität und Erinnerung. Man muss sich mit ihm beschäftigen, weil er ein geplantes Ereignis war, das das jüdische Volk vor gerade einmal zwei bis drei Generationen erfuhr und dessen Auswirkungen Einfluss auch auf unser heutiges Leben haben.

Jedes Jahr werden die Schüler im Rahmen der Ereignisse des Holocaust-Gedenktages diesem Thema ausgesetzt, in Israel wie im Ausland. In Israel verharren sie schweigend bei Ertönen der Sirene am offiziellen Holocaust-Gedenktag, wie alle anderen Bürger des Staates auch.

Im Lauf eines Jahres hören sie den Ausdruck Holocaust oder Shoah in verschiedenen Zusammenhängen, denen entweder eine familiäre Verbindung mit dem Holocaust zugrunde liegt (Großeltern und andere Verwandte), oder sie sehen die Programme und Filme, die anlässlich des Holocaust-Gedenktages im Fernsehen ausgestrahlt werden, hören im Radio davon und sehen im Internet die Informationen. Dies alles sind Dinge, die ihrem kognitiven und emotionalen Verständnis oftmals noch nicht angemessen sind. Sie haben in den meisten Momenten der zufälligen Konfrontation niemanden, der sie beruhigt oder ihnen die Zusammenhänge erklärt. Deshalb muss die Holocaust-Erziehung einschreiten, um sie einzubetten in eine adäquate Auseinandersetzung.

Unser pädagogisches Konzept berücksichtigt daher auch die altersunterschiedliche Auffassungsgabe. Das Thema Holocaust muss mit Bedacht und

Einfühlungsvermögen unterrichtet werden. Nach jahrelangen Versuchen und Irrwegen kristallisierte sich ein klares Alterskonzept heraus, bei dem wir zwischen Israel und anderen Ländern unterscheiden.

Das Gerüst unserer Didaktik bildet ein spiralförmiges Modell, das dem Alter der Lernenden entsprechend erweitert wird.

Im Vorschulalter empfehlen wir, den Holocaust mittels der persönlichen Geschichte einer einzelnen Person, am besten eines Kindes im Alter der Lernenden, zu unterrichten. Unsere Empfehlung basiert auf dem Vertrauen, dass der Unterricht durch einen Lehrer oder einen Erwachsenen erfolgt, der einen guten Kontakt zu dem Schüler hat, eine Person, die dem Kind einen Sicherheitsanker bieten und es vorsichtig mit diesem schweren Thema vertraut machen kann. In eben derselben Weise verfahren wir bei der Erläuterung der elementaren Begriffe des Holocausts.

In der Grundschule erweitern wir den Kreis und gehen dazu über, auch die jüdische Familie im Holocaust zu erwähnen.

Die Bekanntschaft mit dem Schicksal einer jüdischen Familie in der Zeit des Holocaust erfahren wir über die Art und Weise, wie die Familie inmitten einer im Zerfall begriffenen Welt funktionierte. Wir beginnen, indem wir den Schüler mit einer Familiensituation konfrontieren, die oft mit menschlichen Konflikten verbunden war, wie etwa der Tatsache, dass nur ein Teil der Familie Zufluchtsorte fand, an denen man sich verstecken konnte. In diesem Alter machen wir die Kinder auch mit ausgewählten historischen Begriffen bekannt, immer unter Berücksichtigung der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Kinder.

In der mittleren Altersgruppe besprechen wir das Schicksal einer jüdischen Gemeinde. In dieser Phase beginnt der Jugendliche, seine eigene Identität zu formen und beschäftigt sich mit Lebensauffassungen und seinem Platz in der Welt. In dieser Zeit ist es wichtig, dass er sich mit seinen persönlichen und nationalen Wurzeln verbindet. Die Geschichte der Gemeinde nimmt ihren Anfang in einer Zeit vor dem Holocaust, reicht bis in das alltägliche Leben während des Holocaust und ermöglicht dem Schüler auf diese Weise, sie mit seiner persönlichen Situation und Identität zu verbinden.

In diesem Alter kann auch mit der Hinführung zu universalen Themen begonnen werden, wie die Erwähnung der Probleme derjenigen, die ihren Weg als Mitläufer begannen und sich an einem bestimmten Wendepunkt in Retter verwandelten.

Durch das vorgeschlagene Modell vom Einzelnen zur Familie und schließlich zur Gemeinde wird der Schüler mit ambivalenten Aspekten konfrontiert, deren Funktion zum einen darin besteht, Empathie zu wecken, und zum anderen dazu dient, Bedrängnis und menschliche Probleme kennen zu lernen.

Dieses Konzept kann zu einer Einsicht bewegen, die einen Standpunktwechsel von der Verurteilung zur Identifikation zu bewirken vermag.

In den weiterführenden Schulen (in Israel etwa im Alter zwischen 13 und 18 Jahren) fügen wir den drei bereits besprochenen Themenkomplexen den systematischen Unterricht des historischen Narrativs hinzu. Es ist von außerordentlicher Bedeutung, zu einer gründlichen Kenntnis der Fakten zu gelangen, denn diese bilden die grundlegende, seriöse und glaubhafte Basis einer jeden Auseinandersetzung mit dem Holocaust. In entsprechenden Unterrichtseinheiten erweitern wir die Diskussion auch um Themen, die Reife und Kenntnis erfordern, etwa bei der Behandlung der Frage, wie sich der Holocaust aus humaner Sicht überhaupt ereignen konnte, oder indem Probleme aufgeworfen werden, die an Religion und Glauben rühren.

Holocaust-Unterricht für Nichtjuden im Ausland

Der Holocaust hat sich im Zentrum der europäischen Kultur ereignet. Er ist daher von Bedeutung für jeden, der in der westlichen wie osteuropäischen Kultur lebt und muss aus diesem Grund insbesondere in diesen Ländern gelehrt werden. Diejenigen Länder, die in der Verantwortung stehen für das, was im Holocaust geschah – Deutschland und Österreich – tragen die größte Verpflichtung, den Holocaust zu unterrichten, denn dieser ist Bestandteil ihrer eigenen Vergangenheit. Es ist uns klar, dass gerade sie auch die größten Schwierigkeiten haben, mit dem Holocaust umzugehen – und hier gibt es keinen einfachen Weg zur Lösung des Problems. Dennoch unternehmen wir es, einige Denkansätze zu nennen, mit deren Hilfe es vielleicht möglich sein wird, die Schwierigkeiten anzugehen.

Zuallererst gilt es, den Schülern den Unterschied zwischen Schuld und Verantwortung klar und deutlich aufzuzeigen. Die heutige Generation trägt keine Schuld daran, was in der Vergangenheit geschah. Ebenso besteht auch keine Möglichkeit, ungeschehen zu machen, was getan wurde.

Der wahre und richtige Umgang mit dem, was geschah, besteht darin, Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen, ohne dadurch den Holocaust zu minimalisieren.

Unterbleibt der Versuch, mit diesem schmerzenden Trauma fertig zu werden, können die Schüler nicht verstehen, dass etwas Furchtbares geschehen ist, etwas, das niemals wieder geschehen darf.

Der zweite Schritt, nachdem die Schüler einen Weg der Annäherung zum Thema gefunden haben, besteht darin, ihnen die Möglichkeit zu geben, Projekte zu realisieren, deren Absicht darin liegt, der Vergangenheit ein Gedenken zu bewahren und eine bessere Zukunft zu erschaffen. Ein gutes Beispiel für ein derartiges Projekt findet sich auf der von einer deutschen Jugendlichen erstellten Website über das Vernichtungslager Jungfernhof in der Nähe von Riga, in dem der Oberrabbiner der Hamburger Gemeinde, Rabbi Josef Zwi Carlebach, zusammen mit seiner Familie ermordet wurde. Diese Internetseite berichtet auch über die Hamburger Gemeinde, die Ankunft der Hamburger Juden im Lager sowie von den Vorgängen und Ereignissen im Lager selbst. Die Website leistet einen wichtigen Beitrag, das Andenken dieser Gemeinde zu wahren, und dies wiederum bedeutet eine Form von „Tikkun“, womit im jüdischen Verständnis Vervollständigung und berichtigte Erneuerung gemeint ist.

Im (überwiegend nicht-jüdischen) Ausland sollte der Holocaust-Unterricht ungeachtet des jeweiligen Schultypus nicht später als in der dritten oder vierten Klasse einsetzen. Auch hier erweist sich das oben verhandelte Spiralmodell als richtig.

- Individuum
- Familie
- Gemeinde und Gemeinschaft
- Gesamtverlauf der Geschichte und Fakten

Unter Anwendung dieses Modells liegt, wie oben beschrieben, die Betonung auf den menschlichen Aspekten, die dem Schüler die Identifikation und Empathie ermöglichen.

Resümee

Unser pädagogisches Konzept ist darauf ausgerichtet, Pädagogen wie Schülern zu helfen, mit dem Thema des Holocaust umzugehen und sich damit auseinanderzusetzen. Unsere Absicht ist es, Denkansätze und Wege des Umgangs mit dem Thema anzubieten.

Wir maßen uns nicht an, auf jede mögliche Frage hinsichtlich des Holocaust-Unterrichts eine Antwort zu wissen, denn, wie wir mehrfach betonten: Es ist ein kompliziertes, schweres und sehr sensibles Thema.

Die hier skizzierten Grundlinien, insbesondere der Fokus auf den Geschichten der Menschen, dem Bild vom Menschen, müssen unseres Erachtens das Fundament des Holocaust-Unterrichtes bilden.

Schließlich erachten wir unser Konzept auch als ein sich beständig entwickelndes, das den jeweiligen Gegebenheiten des Unterrichts wie Zeitrahmen, Ort und Epoche angepasst werden kann und muss.

In diesem Sinn schließen wir unsere Überlegungen mit einem Satz von Jean Améry: „Es ist nur ein vorläufiges Ende, es wird niemals zu Ende sein.“