



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

*„Der Holocaust als Unterrichtsthema im Fach Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung“*

Eine theoretische und praktische Auseinandersetzung

verfasst von / submitted by

Christoph Divisek, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 510 511

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka

Danksagung

Ich bedanke mich an dieser Stelle bei all jenen Personen, die mich nicht nur bei der Erarbeitung meiner hier vorliegenden Masterarbeit unterstützt haben, sondern mir während der gesamten Zeit meines Studiums zur Seite standen.

Besonderer Dank gilt hierbei meiner gesamten Familie.

Insbesondere meinen Eltern, ohne deren Unterstützung mein Studium nicht möglich gewesen wäre, die mich stets mit Rat und Tat unterstützen und fortwährend für mich da sind. Aus diesem Grund widme ich ihnen diese Arbeit.

Ebenso bedanke ich mich herzlichst bei meiner Schwester für ihre immerwährende Hilfe. Meiner Freundin, mit der ich gemeinsam das Lehramtsstudium bestritt und die stets an meiner Seite ist, gebührt ebenso besonderer Dank.

Ich danke euch allen von ganzem Herzen!

Nicht zuletzt bedanke ich mich herzlichst bei Herrn HS-Prof. Mag. Dr. Matzka, der mir als Betreuer meiner Masterarbeit durch seine stete Unterstützung, seine zahlreichen Tipps und Hilfestellungen sowie seiner hervorragenden Betreuung eine große Hilfe beim Verfassen dieser Arbeit war. Vielen Dank!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, 17.10.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dürich', is written over a faint, circular, dotted line.

Deutschsprachige Zusammenfassung

Unterricht über den Holocaust nimmt im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung einen Schwerpunkt an Österreichs Schulen ein. Die hier vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, welche Aspekte es beim Unterricht über den Holocaust besonders zu beachten gilt.

Für die exemplarische Beantwortung dieser wurde der Lehrplanaspekt *„Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen“* aus dem Lehrplan der vierten Klassen (Modul 5) der Mittelschulen ausgewählt. Zu Beginn der Arbeit erfolgt eine fachwissenschaftliche Darstellung dieser drei Gruppen unter Bezugnahme auf einschlägige Fachliteratur. Im Anschluss daran wird ein Perspektivenwechsel hin zur Fachdidaktik vorgenommen und die Beleuchtung zentraler zu beachtender Aspekte des Unterrichts über den Holocaust durchgeführt. Hierbei werden neben verbindlichen Aspekten des Fachlehrplanes auch die *„Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust“* der International Holocaust Remembrance Alliance bearbeitet und somit die wichtigsten zu beachtenden Aspekte für den Unterricht über den Holocaust aufgezeigt. Ebenso wird eine Beschäftigung mit dem Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht über den Holocaust durchgeführt.

Als Abschluss der vorliegenden Masterarbeit fungiert ein eigens entworfener exemplarischer Unterrichtszugang zum ausgewählten Lehrplanaspekt, welcher sowohl die im fachwissenschaftlichen Teil erarbeiteten Ergebnisse als auch die im fachdidaktischen Teil beleuchteten Aspekte beachtet und somit in Symbiose bringt. Das Ziel und Ergebnis der Arbeit besteht folglich in der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage: *"Welche Aspekte gilt es beim Unterricht über die Thematik der Opfer, Täter und Täterinnen sowie Bystander des Holocausts im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zu beachten und wie kann sich ein damit verbundener Unterrichtszugang für die 4. Klasse MS/Sek I darstellen?"*

English Abstract

Teaching about the Holocaust represents a priority in Austria's schools in the subject history, social studies and political education. This master's thesis therefore deals with the question of which aspects should be particularly considered when teaching about the Holocaust. For the exemplary answer, the curriculum aspect *"Analyzing and comparing experiences of victims, perpetrators and bystanders"* was selected from the curriculum of the fourth grade (module 5) of secondary schools. At the beginning of the thesis a scientific description of these three groups with reference to relevant specialized literature takes place. This is followed by a change of perspective towards subject didactics and the lighting of central aspects of teaching about the Holocaust that need to be considered. In addition to binding aspects of the subject's curriculum, the *"Recommendations for Teaching and Learning about the Holocaust"* by the International Holocaust Remembrance Alliance are also processed and the most important aspects to be considered for teaching about the Holocaust are shown. The use of contemporary witnesses for teaching about the Holocaust is also dealt with.

The conclusion of the present master's thesis is represented in an exemplary and specially designed teaching approach to the selected curriculum aspect which takes into account both the results developed in the scientific part and the aspects illuminated in the didactic part and thus brings them into symbiosis. The aim and result of the work is therefore to answer the central research question: *"Which aspects should be considered when teaching the subject of victims, perpetrators and bystanders of the Holocaust in the subject history, social studies and political education and how can a associated teaching access for the 4th grade MS/Sek I look like?"*

Inhaltsverzeichnis

Deutschsprachige Zusammenfassung	4
English Abstract	5
1. Einleitung.....	10
2. Fachwissenschaftlicher Teil: Opfer, Täter und Täterinnen sowie Bystander des Holocausts.....	14
2.1 Die Opfer	14
2.1.1. Der Weg vom Juden zum Opfer - Definition	14
2.1.2 Enteignung der Opfer	16
2.1.3 Konzentration der Opfer	18
2.1.4 Endgültige Vernichtung der Opfer - Endlösung ab 1941	22
2.1.5 Die Zahl der Opfer	30
2.2 Die Täter und Täterinnen	34
2.2.1 Die Frage nach den Tätern - Täterforschung	34
2.2.2 Täterinnen und Täter - normale Menschen?	35
2.2.3 Die Verbände der Täterinnen und Täter	37
2.2.4 Die Entfernung zwischen Täter und Opfer	39
2.2.5 Generation der Täter und andere biografische Ansätze.....	39
2.2.6 Mögliche Ursachen für das Handeln der Täterinnen und Täter	41
2.2.7 Die Zahl der Täterinnen und Täter	42
2.3 Die Bystander	44
2.3.1 Passivität und Involvierung der Bystander.....	45
2.3.2 Das vermeintliche Nicht-Wissen der Bystander über den Holocaust und ihre damit verbundene Mitschuld	48

2.3.3 Abgrenzung der Bystander zu Täterinnen und Tätern bzw. die Wichtigkeit des Bystanders für ein Verstehen des Holocausts.....	52
2.4 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Zeitzeugnisse aus der fachwissenschaftlichen Perspektive.....	57
3. Fachdidaktischer Teil: Wie soll über den Holocaust unterrichtet werden?	63
3.1 Der Lehrplan als verbindliche Grundlagen des Unterrichts im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.....	64
3.1.1 Die Kompetenzen	67
3.1.2 Die Basiskonzepte	72
3.1.3 Die didaktischen Prinzipien	75
3.2 Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust der IHRA	82
3.2.1 Über die IHRA	82
3.2.2 Die Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust der IHRA und ihre Auswirkungen auf den Unterricht.....	85
3.3 Zeitzeuginnen- und Zeitzeugen sowie Zeitzeugnisse im Unterricht	101
3.3.1 Allgemeines und Potenziale des Einsatzes von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ...	101
3.3.2 Fachdidaktische Umsetzung von Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen	102
3.3.3 Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Form von Videos.....	105
4. Entwickelter Unterrichtszugang.....	109
4.1 Kurze Bedingungsanalyse	109
4.2 Darstellung und Beschreibung des Unterrichtszuganges	112
4.2.1 Erste Unterrichtseinheit - Vorbereitung	112
4.2.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit - Durchführung	117
4.2.3 Vierte Unterrichtseinheit - Nachbereitung	122
4.3 Planungsmatrizes für die vier Unterrichtseinheiten	124

4.3.1 Erste Unterrichtseinheit	124
4.3.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit	125
4.3.3 Vierte Unterrichtseinheit	127
5. Schlussbetrachtung und Fazit	129
 Literaturverzeichnis	 131
Abbildungsverzeichnis	143
Tabellenverzeichnis	143
 Anhang.....	 144

„Es ist einmal geschehen. Es hätte nicht geschehen dürfen, aber es geschah. Es darf nicht wieder geschehen, aber es könnte geschehen. Deswegen ist Unterricht über den Holocaust fundamental.“¹ - Göran Persson

¹ Göran Persson, Eröffnungsworte des Stockholm International Forum on the Holocaust 2000, entnommen aus: *International Holocaust Remembrance Alliance*, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (o.O. 2019) 1. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20u%CC%88ber%20den%20Holocaust.pdf> [28.01.2021]

1. Einleitung

Der Holocaust als die organisierte und systematische Tötung und Verfolgung von circa sechs Millionen Jüdinnen und Juden in den Jahren 1933 bis 1945 stellt ohne Zweifel eines der wohl dunkelsten Kapitel der Geschichte dar. Die Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen aus eben jener Zeit nimmt im Rahmen des Unterrichts im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung einen Schwerpunkt an österreichischen Schulen ein. In den Lehrplänen dieses Unterrichtsfaches finden sich für alle Schultypen entsprechende Module oder Unterrichtsinhalte, wodurch das Lehren und Lernen über den Holocaust als ein zentraler Aspekt des Faches gesehen werden kann.

Trotz dieser schwerpunktartigen Behandlung im Unterricht und den Bemühungen zum Unterricht über den Holocaust musste ich im Laufe meiner Praktika an verschiedenen Schulen immer wieder feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals nur sehr wenig an Wissen und Erkenntnissen aus ihrem Unterricht über den Holocaust mitnehmen. Dieser Eindruck wird auch durch eine erst jüngst erschienene Studie zum deklarativen Wissen der Schülerinnen und Schüler über den Holocaust des Zentrums für Politische Bildung bestätigt.² Die hier vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich daher mit der Thematik des Unterrichts über den Holocaust im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und versucht am ausgewählten Themenbereich der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander exemplarisch darzustellen, welche Aspekte es dabei zu beachten gilt.

Zentrales Ziel der Arbeit stellt dabei die Beantwortung der ihr zugrunde liegenden Forschungsfrage dar: *„Welche Aspekte gilt es beim Unterricht über die Thematik der Opfer, Täter und Täterinnen sowie Bystander des Holocausts im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zu beachten und wie kann sich ein damit verbundener Unterrichtszugang für die 4. Klasse MS/Sek I darstellen?“*

Für diese Vorhaben gliedert sich die vorliegende Arbeit methodisch in drei Teile.

In einem ersten Teil erfolgt die Auswahl und eingehende fachwissenschaftliche Beschreibung eines Lehrplanaspektes zum Thema Holocaust. Hierfür wurde der Aspekt *„Erfahrungen von*

² vgl. Philipp Mittnik / Georg Lauss / Sabine Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens?: deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg (Frankfurt 2021).

Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen“³ aus dem Lehrplan der vierten Klassen (Modul 5) der Mittelschulen ausgewählt.

Der Genozid an den Jüdinnen und Juden war eine sowohl von Menschen ausgelöst als auch eine von Menschen zu tragende Katastrophe. Millionen Männer, Frauen und auch Kinder waren Teil dieses so unheilvollen, brutalen und schrecklichen Abschnittes der Geschichte. Eine große Anzahl von ihnen war als Täterin oder Täter unmittelbar für die Gräueltaten, Morde und Verbrechen verantwortlich, die den Holocaust auch heute noch definieren. Die Opfer eben dieser ungeheuren und menschenverachtenden Taten stellen eine noch viel größere Zahl der am Holocaust beteiligten bzw. von ihm betroffenen Personen dar. Die wohl größte Zahl stellen jedoch weder die Täterinnen und Täter noch die Opfer dar. Die meisten Männer, Frauen und Kinder waren Teil der sogenannten „*Bystander*“, die zumindest der eigenen Meinung nach mit dem Holocaust eigentlich kaum etwas zu tun hatten.⁴

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass eine eingehende Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den zentral am Geschehen des Holocausts beteiligten Personengruppen von unmittelbarem Interesse und großer Wichtigkeit für eine Darstellung und Behandlung der jüdischen Katastrophe ist. Auf dieser Grundlage erfolgte auch die Auswahl des bereits oben genannten Lehrplanaspekts der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Mitläufer und Mitläuferinnen aus dem Lehrplan der Mittelschulen.

Im ersten Teil der Arbeit werden jedoch neben der Thematik der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts auch die Begriffe Zeitzeuge bzw. Zeitzeugin und Zeitzeugnis beschrieben und definiert. Dieser erste, fachwissenschaftliche Teil der Arbeit wird aus methodischer Sicht vorrangig mittels der Heranziehung und Konsultierung von einschlägiger Sekundärliteratur erschlossen.

Im zweiten Teil der Masterarbeit wird die im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung omnipräsente Frage „*Wie unterrichtet man über den Holocaust?*“ aus fachdidaktischer Sicht sorgfältig bearbeitet. Hierfür erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit den allgemeingültigen Grundlagen des Unterrichts, wie etwa dem Lehrplan und den didaktischen Prinzipien des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische

³ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen, 53. online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [09.03.2022]

⁴ vgl. Raul Hilberg, Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933 - 1945 (Frankfurt am Main 2011) 9 - 11.

Bildung. Neben diesen verbindlichen Grundlagen des Unterrichts wird jedoch auch eine Beleuchtung der sogenannten „*Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust*“⁵ der International Holocaust Remembrance Alliance, kurz IHRA, unter der Hinzuziehung entsprechender Fachliteratur vorgenommen. Die IHRA gibt angesichts ihres maßgeblichen Ziels, die Aufklärung, Erforschung und Erinnerung des Holocausts weltweit zu fördern, bereits seit längerer Zeit einen eigenen Leitfaden für den Unterricht über den Holocaust heraus, zuletzt im Jahre 2019. Auch Österreich ist Mitglied der International Holocaust Remembrance Alliance und hat durch *erinnern.at* - *Das Holocaust Education Institut des BMBWF*, an diesem Leitfaden zum Unterricht über den Holocaust mitgewirkt.⁶ Die in der Empfehlung angesprochenen Aspekte und didaktischen Vorschläge werden aus fachdidaktischer Sicht näher beleuchtet und ihre Auswirkungen und Effekte auf den Unterricht über den Holocaust im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung untersucht. Ebenso erfolgt eine Beschäftigung mit dem Einsatz von Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen sowie Zeitzeugnissen für den Unterricht über den Holocaust. Ziel der beschriebenen Auseinandersetzungen und Analysen ist neben einer daraus resultierenden allgemeinen fachdidaktischen Beschreibung des Unterrichts über den Holocaust auch eine fokussierte Beschäftigung hinsichtlich des ausgewählten Lehrplanaspektes der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Mitläuferinnen und Mitläufer des Holocausts.

Der dritte und somit letzte Teil der vorliegenden Masterarbeit besteht aus der Entwicklung eines Unterrichtszuganges für den ausgewählten Lehrplanaspekt unter Berücksichtigung der zuvor vorgenommenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Auseinandersetzungen. Das Ziel besteht somit in der Entwicklung und Gestaltung eines Unterrichtsmoduls, welches inhaltlich dem aktuellen Stand der Wissenschaft über die Personengruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander im Holocaust entspricht und zugleich den analysierten und beschriebenen fachdidaktischen Vorgaben und Empfehlungen gerecht wird. Im entwickelten Unterrichtsmodul selbst kommen sowohl Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als

⁵ *International Holocaust Remembrance Alliance*, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (o.O. 2019). online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20u%CC%88ber%20den%20Holocaust.pdf>

⁶ *erinnern.at*, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust. Ein IHRA-Handbuch. online unter: <https://www.erinnern.at/themen/artikel/empfehlungen-fuer-das-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust-ein-ihra-handbuch> [09.03.2022]

auch Zeitzeugnisse zu ihrem Einsatz, weshalb diese Begriffe im ersten Teil der Arbeit aus fachwissenschaftlicher Sicht definiert, sowie im zweiten Teil auch aus fachdidaktischer Perspektive beleuchtet und bearbeitet werden.

Das Ziel der hier vorliegenden Masterarbeit besteht somit zum einen in einer eingehenden und umfassenden fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den zentral am Holocaust beteiligten Personengruppen und zum anderen in der fachdidaktischen Beschäftigung mit der Frage, wie man über den Holocaust im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten soll. Mithilfe des abschließend vorgestellten Unterrichtsmodules über den ausgewählten Lehrplanaspekt der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Mitläuferinnen und Mitläufer des Holocausts erfolgt die Entwicklung und Gestaltung eines sowohl auf fachwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Analysen, Überlegungen und Beschreibungen gestützten Unterrichtszuganges. Hierdurch werden die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teiles der Masterarbeit schlussendlich zusammengeführt und somit in eine Symbiose gebracht.

2. Fachwissenschaftlicher Teil:

Opfer, Täter und Täterinnen sowie Bystander des Holocausts

Der fachwissenschaftliche Teil der hier vorliegenden Masterarbeit beschäftigt sich mit der Thematik der Opfer, Täter und Täterinnen sowie der sogenannten Bystander im Holocaust. Er umfasst somit eine fachwissenschaftliche Darstellung des ausgewählten Lehrplanaspektes aus dem Lehrplan der Mittelschulen und dient in weiterer Folge als Ausgangspunkt für die in Kapitel 4 vorgenommene Planung der Unterrichtseinheit.

2.1 Die Opfer

Dem Holocaust bzw. der Shoah lässt sich eine eindeutige Opfergruppe zuordnen - Jüdinnen und Juden. Sie alle teilen ein wesentliches, wenn zugleich auch sehr tragisches Merkmal: den Tod durch den nationalsozialistischen Massenmord. Dieses Merkmal wird zu ihrer maßgeblichen gemeinsamen Eigenschaft und erlaubt es somit, sie eindeutig zu charakterisieren.⁷ Ihr Dasein als Opfer lässt sich in vier Schritte gliedern: Definition, Enteignung, Konzentration und Vernichtung.⁸ Im Folgenden werden diese Schritte einzeln dargestellt, wobei das Hauptaugenmerk angesichts des gewählten Schwerpunktes der vorliegenden Masterarbeit auf dem Schritt der Vernichtung liegt.

2.1.1. Der Weg vom Juden zum Opfer - Definition

Die Rolle als Opfer begann für die Jüdinnen und Juden bereits vor dem Tod, noch vor der Vernichtung in Lagern oder den Massenerschießungen im Osten. Sie fing bereits mit Hitlers Machtergreifung im Jahre 1933 an. Am 1. April desselben Jahres erfolgte mit der Boykottierung jüdischer Geschäfte eine erste antijüdische Maßnahme, die nach einer Dauer von lediglich drei Tagen zumindest offiziell ein Ende fand.⁹ Wenig später, am 7. April, entzog man allen jüdischen Rechtsanwälten deren Zulassungen, jüdischen Ärzten war es ab dem 22. April strikt untersagt für Krankenkassen zu arbeiten und drei Tage später wurde auch der Besuch von Hochschulen für Jüdinnen und Juden stark beschränkt. Doch damit nicht genug, denn auch zahlreichen anderen Berufsgruppen wurde die Verrichtung ihrer Arbeit quasi

⁷ vgl. *Hilberg*, (2011) 10.

⁸ vgl. Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 1 (Frankfurt am Main 2017) 56.

⁹ vgl. Dieter *Pohl*, Holocaust. Die Ursachen - das Geschehen - die Folgen (Freiburg im Breisgau 2000) 25.

verunmöglicht oder zumindest massiv erschwert. Darunter etwa Journalisten, Künstler, Bauern oder Hochschulprofessoren.¹⁰

Von größter Bedeutung für all diese und weitere Einschnitte in das jüdische Leben war die zeitgleich beginnende Suche nach einer Definition für den Begriff „Jude“, die eine klare Trennung zwischen der deutschen Volksgemeinschaft und den verhassten Jüdinnen und Juden schaffen sollte. Dieses Vorhaben mag auf den ersten Blick als harmlos erscheinen, ebnete jedoch den Weg für alle weiteren Schritte des nationalsozialistischen Vernichtungsprozesses. Seit der Machtübernahme stand die Definition daher im Zentrum der Überlegungen. In der Verordnung zur Entlassung von jüdischen Staatsbediensteten 1933 griffen die Nationalsozialisten etwa noch auf die Begriffe „*arisch*“ und „*nicht arisch*“ zurück. Als letzteres galt man, wenn mindestens ein Eltern- oder Großelternteil jüdisch war, also der jüdischen Religion angehörte. Diese, heute unter dem Begriff des „*Arierparagraphen*“ bekannte, Definition war jedoch mit Problemen verbunden. Zum einen führte sie zu außenpolitischen Spannungen in der Fernostpolitik und zum anderen umfasste sie Personen mit einem, zwei, drei oder vier jüdischen Eltern- bzw. Großelternteilen. Also nicht nur sogenannte „*Volljuden*“ sondern auch „*Viertel-, Halb- und Dreivierteljuden*“. 1935 geriet die Diskussion über diese Problematik der „*Teiljuden*“ erneut in Schwung, da diese aus Sicht der Nationalsozialisten eine ungewollte „*dritte Rasse*“ darstellten. „*Vierteljuden*“ wurden nun vorerst als Deutsche und „*Halb- sowie Dreivierteljuden*“ als Juden definiert.¹¹

Am 15. September 1935 erfolgte die Erlassung der „*Nürnberger Gesetze*“, die nicht nur gravierende Veränderungen für Jüdinnen und Juden mit sich brachten, sondern auch eine endgültige Definition des Begriffes „*Jude*“ schafften. Zum einen wurde durch das sogenannte „*Reichsbürgergesetz*“ eine Zwei-Klassen-Gesellschaft und eine damit verbundene massive Einschränkung der Rechte von Jüdinnen und Juden etabliert und zum anderen mittels dem ebenso beschlossenen „*Blutschutzgesetz*“ bzw. „*Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehe*“ Beziehungen und Geschlechtsverkehr zwischen Jüdinnen bzw. Juden und Nichtjüdinnen bzw. Nichtjuden verboten und unter Strafe gestellt.¹² Erstmals wurde in diesen Gesetzen nicht mehr der Begriff des „*Nichtarier*“, sondern der des „*Juden*“ verwendet. Dieser Definition waren zahlreiche umfassende Überlegungen vorausgegangen, durch welche die ehemaligen „*Nichtarier*“ letztlich in zwei Gruppen geteilt wurden, nämlich

¹⁰ vgl. Alexander Brakel, *Der Holocaust. Judenverfolgung und Völkermord* (Berlin-Brandenburg 2008) 29 - 33.

¹¹ vgl. Hilberg (2017) 69 - 73.

¹² vgl. Pohl (2000) 26.

in „Mischlinge“ und „Juden“. Die folgende tabellarische Aufstellung gibt Überblick darüber, unter welchen Bedingungen man als „Mischling“ oder „Jude“ galt:

Nichtarier	
Mischlinge	Juden
Mischlinge 1. Grades Personen mit zwei jüdischen Großeltern, die am 15. September 1935 weder der jüdischen Religion angehörten noch mit einem Juden bzw. einer Jüdin verheiratet waren.	Personen mit zwei jüdischen Großeltern, die am 15. September 1935 der jüdischen Religion angehörten oder mit einem Juden bzw. einer Jüdin verheiratet waren.
Mischlinge 2. Grades Personen mit einem jüdischen Großelternteil.	Personen mit drei oder vier jüdischen Großeltern.

Tabelle 1: Einteilung der „Nichtarier“ in Mischlinge und Juden durch die Nürnberger Gesetze 1935¹³

Wer fortan als Mischling galt, zählte nicht mehr zur zentralen Gruppe der Opfer des weiteren Vernichtungsprozesses der Nationalsozialisten. Für Jüdinnen und Juden galt dies freilich nicht.¹⁴

Zusätzlich zu diesen beiden prominenten Gesetzen gegen Jüdinnen und Juden wurde eine Vielzahl von Verordnungen, Erlassen und Gesetzen verabschiedet, die allesamt dasselbe Ziel verfolgten - Entrechtung und Unterdrückung der Jüdinnen und Juden. Sie waren stets von anhaltender Gewalt gegen die als minderwertig angesehene Rasse begleitet. Boykotte, Übergriffe und öffentliche Diskriminierung waren alsbald allgegenwärtig und führten dazu, dass Jüdinnen und Juden aus allen Bereichen des öffentlichen Lebens zunehmend verdrängt wurden.¹⁵

2.1.2 Enteignung der Opfer

Die Opfer, die Jüdinnen und Juden, waren somit nun klar definiert. Im weiteren Verlauf erfolgte für sie während des Jahres 1936 vor allem durch die Olympischen Spiele vorerst eine Phase der Entspannung. Nach der Beendigung der Spiele kam diese Phase jedoch zu einem jähen Ende. Im September erfolgte die Verkündung des Vierjahresplanes und damit rückte das Vermögen der Jüdinnen und Juden immer mehr in den Blick der Nationalsozialisten. Um an dieses zu gelangen, versuchte man die Auswanderung der

¹³ Tabelle selbst erstellt nach: Hilberg (2017) 84.

¹⁴ vgl. Hilberg (2017) 73 - 77.

¹⁵ vgl. Brakel (2008) 30 - 31.

unerwünschten Jüdinnen und Juden zu erreichen. Ihre Besitztümer und ihr Vermögen sollten dagegen bleiben. Durch die „*Reichfluchtsteuer*“ und andere Regelungen und Verordnungen gelang es den Nationalsozialisten, sich schließlich beachtliche Mengen des jüdischen Vermögens anzueignen.¹⁶

Der Anschluss Österreichs im Jahre 1938 führte zu einer neuerlichen Verschärfung des antijüdischen Vorgehens und der antijüdischen Politik. Bis zu jenem Zeitpunkt verbrachten österreichische Nationalsozialisten ihr Dasein in der Illegalität und erhielten nun erstmals die Möglichkeit, ihrem Hass freien Lauf zu lassen. Vor allem Wien wurde zum Schauplatz von Gewalt, Schikanen, Misshandlungen und anderer Grausamkeiten und Untaten gegen Jüdinnen und Juden.¹⁷ Durch den Anschluss an das Deutsche Reich wurden fortan die in Deutschland bereits in den vorausgegangenen Jahren beschlossenen und umgesetzten Maßnahmen nunmehr auch auf die circa 183.000 österreichischen Jüdinnen und Juden angewandt. Allerdings wesentlich schneller und häufig brutaler. Alles Jüdische sollte so rasch wie möglich aus dem Wirtschaftsleben verschwinden. Enteignungen und Arierungen wurden durch die neu gegründete Vermögensabgabestelle abgewickelt und so hatten bis zum Ende des Jahres 1938 etwa zwei Drittel der vormals jüdischen Wohnungen neue deutsche Besitzer. Doch auch die Auswanderung von Jüdinnen und Juden aus Österreich wurde forciert in Angriff genommen. Hierfür wurde in Wien die sogenannte „*Zentralstelle für die jüdische Auswanderung*“ installiert, mit deren Leitung niemandem geringeres als Adolf Eichmann, einer der späteren maßgeblichen Planer des Holocausts, beauftragt wurde. Ebenso wurde versucht, jüdische Österreicher und Österreicherinnen nach Ungarn, in die Tschechoslowakei oder in die Schweiz abzuschieben. In etwa 5.000 Jüdinnen und Juden ereilte dieses Schicksal. Trotz dieser Maßnahmen blieben etwa 50 Prozent der in Österreich lebenden Jüdinnen und Juden in ihrer Heimat.¹⁸

Das Jahr 1938 stellte jedoch auch aufgrund der Ereignisse vom 9. und 10. November einen Wendepunkt in der Judenpolitik und damit im Leben der Opfer dar. Die Reichskristall- oder Reichspogromnacht und die mit ihr verbundene massive ungehemmte Gewalt gegen Jüdinnen und Juden führte neben zerstörten Geschäften und brennenden Synagogen zu etwa 100 ermordeten Juden, zahlreichen jüdischen Selbstmorden und der Einweisung von 27.000 jüdischen Männern in Konzentrationslager. Jüdinnen und Juden wurden von nun an

¹⁶ vgl. Brakel (2008) 32 - 33.

¹⁷ vgl. Pohl (2000) 30.

¹⁸ vgl. Brakel (2008) 36.

komplett enteignet und ihre Auswanderung noch stärker vorangetrieben. Gewalt wurde zum offiziellen Bestandteil der antijüdischen Politik der Nationalsozialisten.¹⁹

Bis zum Kriegsbeginn im September 1939 erfolgte eine weitere sukzessive Radikalisierung der Judenpolitik. Für viele Jüdinnen und Juden war daher die Emigration aus der Heimat die letzte Rettung vor den Fängen des Nationalsozialismus. Die Erzwingung jüdischer Auswanderung wurde zusehends zum zentralen Faktor des antijüdischen Vorgehens, da sie neben den finanziellen Aspekten auch erstmals eine Aussicht auf ein judenfreies Deutschland zuließ. Bereits seit 1933 entschlossen sich jährlich zahlreiche Jüdinnen und Juden dafür, ihre Heimat zu verlassen. Besonders die Jahre 1938 und 1939 bilden den Höhepunkt der jüdischen Auswanderung. Bis zum Jahre 1941 emigrierten etwa zwei Drittel der Jüdinnen und Juden aus Deutschland und Österreich. Im Zusammenhang mit der Frage nach den Opfern des Holocaust gilt es hierbei jedoch anzumerken, dass die Bezeichnung von geflüchteten oder emigrierten Jüdinnen und Juden als Opfer des Holocausts eine falsche Schlussfolgerung wäre.²⁰

2.1.3 Konzentration der Opfer

Der deutsche Überfall auf Polen am 1. September 1939 stellt nicht nur den Beginn des Zweiten Weltkrieges dar, sondern läutet auch eine umfassende Verschlimmerung im antijüdischen Vorgehen des NS-Regimes ein. Durch die rasche Kapitulation Polens befanden sich circa zwei Millionen polnische Jüdinnen und Juden plötzlich unter deutscher Herrschaft. Lediglich zwei Tage nach dem Einmarsch in Polen fanden bereits die ersten Massenerschießungen statt und bis zum Ende des Jahres wurden mehrere Tausend polnische Jüdinnen und Juden von den Nationalsozialisten ermordet.²¹ Auch in Polen kamen die bereits zuvor beschriebenen Grundsteine der antijüdischen Politik unmittelbar zur Anwendung - Entrechtung, Enteignung und Gewalt. Durch die Kriegserklärungen von Frankreich und Großbritannien kam jedoch das probate Mittel der erzwungenen Auswanderung der Jüdinnen und Juden nun nicht mehr infrage.²² Zusätzlich planten die Nazis auch eine komplette Neugestaltung Polens. Die Ostgrenze des NS-Staates sollte hin zu

¹⁹ vgl. Dieter *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933 - 1945 (Darmstadt 2011) 16 - 17.

²⁰ vgl. Christian *Gerlach*, Der Mord an den europäischen Juden. Ursachen, Ereignisse, Dimensionen (München 2017) 61 - 63.

²¹ vgl. *Pohl* (2011) 64.

²² vgl. Brakel (2008) 44.

jener aus dem Jahre 1914 verschoben werden und das restliche Polen als sogenanntes „Generalgouvernement“ bestehen. Aus den damit annektierten Gebieten galt es die ansässigen Jüdinnen und Juden zu vertreiben.²³ Als Lösung sah man die Errichtung eines „Judenreservates“ ganz im Osten des Reiches. Dort, im Gebiet von Nisko, sollten die Jüdinnen und Juden gemeinsam mit anderen unerwünschten Gruppen Zwangsarbeit unter unwürdigsten Lebensbedingungen verrichten. Unmittelbar setzten Deportationen ein und tausende Jüdinnen und Juden wurden in Richtung „Reservat“ befördert. Der sogenannte „Niskoplan“ scheiterte jedoch, da die Regierung des „Generalgouvernements“ die Deportationen ablehnte und somit ab Anfang des Jahres 1940 keine Transporte mehr erfolgen konnten.²⁴ Den Nationalsozialisten wurde klar, dass die Ver- bzw. Abschiebung von Jüdinnen und Juden, die seit 1939 in Polen und spätestens bis 1942 auch in den anderen Ländern des Reiches einen Judenstern zu tragen hatten, keine langfristige Lösung darstellte. Doch auch für dieses Problem war bald eine Antwort gefunden und mit der Errichtung von Ghettos begonnen.²⁵

Vor allem im Gebiet des „Generalgouvernements“ entstanden diese bereits ab dem Jahre 1939 und waren insbesondere Instrumente der Isolation und Ausgrenzung von Jüdinnen und Juden. Das erste Ghetto seiner Art entstand im polnischen Piotrków Trybunalski. Zahlreiche weitere sollten folgen, darunter etwa in Warschau, Lodz, Minsk oder Krakau.²⁶ Die Einrichtung der Ghettos folgte zumeist einem klaren Schema: Man wählte zunächst ein Viertel für die Errichtung aus und gewährte den Jüdinnen und Juden eine Frist für deren Übersiedlung dorthin. War dieser erste Schritt abgeschlossen, erfolgte in einem zweiten eine Abriegelung des Ghettos, um die unerwünschte Gruppe aus- und abzugrenzen.²⁷ Eine tatsächliche hermetische Abriegelung wurde jedoch eher selten durchgeführt. Sogenannte geschlossene Ghettos entstanden zumeist nur in großen Städten, etwa in Warschau und Lodz und bildeten somit eine Ausnahme. Der Großteil der Ghettos war hingegen weder von Zäunen noch von Mauern umgrenzt, sondern etwa durch Schilder oder ähnliches markiert. Nichtsdestotrotz war Nichtjuden der Zutritt strikt verboten und den Bewohner jegliche Bewegungsfreiheit verwehrt. Die Bildung von Ghettos unterlag keiner zentralen Steuerung

²³ vgl. Pohl (2000) 36 - 37.

²⁴ vgl. Pohl (2011) 64 - 65.

²⁵ vgl. Pohl (2000) 38 - 39.

²⁶ vgl. United States Holocaust Memorial Museum, Ghettos, In: Holocaust Encyclopedia. online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/ghettos> [21.07.2022]

²⁷ vgl. Brakel (2008) 55.

und gestaltete sich regional durchaus unterschiedlich. Allen gemeinsam waren jedoch schrecklichste Lebensbedingungen, Krankheit, Hunger, Elend und Tod. Ebenso oblag ihre Verwaltung den eigens eingerichteten Judenräten. Dies waren von den Nationalsozialisten eingesetzte Führungsorgane bestehend aus jüdischen Männern, die in ihrer Hauptaufgabe, der Selbstverwaltung der Ghettos, allerdings weisungsgebunden waren.²⁸ Dies führte dazu, dass „[...]die Opfer Hilfsdienste zu ihrer eigenen Unterdrückung leisten, so dass statt der wahren Urheber oft der Judenrat, die Ghettopolizei oder andere jüdische Instanzen für das Leid im Ghetto verantwortlich schienen.“²⁹



Abb. 1: Verhungerte und verwahrloste Kinder im Warschauer Ghetto³⁰

Wie in Abbildung 1 zu sehen, waren die Lebensbedingungen in den Ghettos derartig schlecht, dass die Sterblichkeitsraten zum Teil höher waren als jene vieler Konzentrationslager. Der Tod wurde für die Jüdinnen und Juden in den Ghettos zum alltäglichen Begleiter. Alleine im Warschauer Ghetto starben zwischen Jänner und Juli 1941 mehr als 19.000 Menschen.³¹

Während der gesamten Zeit des Zweiten Weltkrieges wurden auf dem Gebiet deutscher Herrschaft etwa 1.100 bis 1.200 Ghettos errichtet, alleine in Polen waren es circa 600. Jüdinnen und Juden, mittlerweile auch zehntausende aus Westeuropa, mussten in ihnen unter bedauerlichsten Umständen ihr Dasein fristen, Zwangsarbeit verrichten und vor allem

²⁸ vgl. Wolfgang Benz, Ghettos in Osteuropa. Definitionen, Strukturen, Funktionen. online unter: <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/geheimsache-ghettofilm/141448/ghettos-in-osteuropa-definitionen-strukturen-funktionen/#node-content-title-1> [21.07.2022]

²⁹ Benz, Ghettos in Osteuropa.

³⁰ Abbildungen entnommen aus: Yad Vashem, Das Warschauer Ghetto. online unter: <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/about/ghettos/warsaw.html> [06.07.2022]

³¹ vgl. Pohl (2011) 67 - 68.

zu späteren Zeitpunkten auf ihre Deportation zur endgültigen Vernichtung warten.³² Die Ghettoisierung hatte vorerst allerdings nicht die später einsetzende physische Vernichtung der Jüdinnen und Juden zum Ziel.³³ Die Errichtung der ersten Ghettos in den Jahren 1939 und 1940 sind somit noch nicht als ein Teil der späteren systematischen Vernichtung der jüdischen Rasse zu sehen. Mit dem Beginn der Vernichtung veränderte sich die Rolle der Ghettos jedoch dramatisch, denn nunmehr galten sie *„[...] für die Täter als perfekte Vorbereitung, da sie ihnen einen einfachen und konzentrierten Zugriff auf ihre Opfer ermöglichten und diese vom Rest der Bevölkerung isolierten.“*³⁴ Die Ghettos gelten daher als zentrale Bestandteile des Holocausts. Dies verdeutlichen Schätzungen und Untersuchungen, denen zu Folge sich etwa 50 Prozent der später grausamst ermordeten europäischen Jüdinnen und Juden zumindest eine Zeit lang in einem der zahlreichen Ghettos befanden.³⁵ Obwohl die Zusammenziehung der Opfer nicht nur in den Ghettos stattfand, gelten diese auch heute noch als zentrales Mittel der Opferkonzentration. Neben den Ghettos wurden zahlreiche Jüdinnen und Juden aber auch in sogenannten *Sammelwohnungen* oder *Sammelhäusern* unter ghetto-ähnlichen Bedingungen konzentriert. In Wien war dies etwa vor allem entlang des Donaukanals im 2. Bezirk der Fall. Auch diese Konzentrationseinrichtungen waren jedoch letztendlich nur eine Zwischenstation auf dem Weg zur Deportation und späteren endgültigen Vernichtung der jüdischen Opfer.³⁶

Im Jahre 1940 erweiterte sich der Herrschaftsbereich der Nationalsozialisten erneut, wodurch nun etwa auch die Jüdinnen und Juden Belgiens, der Niederlande, Dänemarks, Norwegens, Frankreichs als auch Nordafrikas in ihre Hände fielen. Die bereits zuvor beschriebenen und bekannten Schritte zur Unterdrückung, Entrechtung und Enteignung kamen auch hier erneut zur Anwendung. Die Nationalsozialisten dehnten damit ihre Verfolgung der jüdischen Minderheit auf halb Europa aus. *„Entrechtung, Enteignung, Zwangsarbeit und Isolierung, dies war der Alltag der meisten europäischen Juden, ob sie nun direkt unter deutscher Herrschaft oder bei Vasallen des Reiches lebten.“*³⁷

³² vgl. Benz (2013) o. S.

³³ vgl. Brakel (2008) 57.

³⁴ Markus Roth, Holocaust. Die 101 wichtigsten Fragen (München 2021) 41.

³⁵ vgl. Benz (2013) o. S.

³⁶ vgl. Michaela Raggam-Blesch, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden als Zwischenstation vor der Deportation. Wien 1938 - 1942, In: *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes* (Hrsg.), Forschungen zu Vertreibung und Holocaust (Wien 2018) 81 - 100.

³⁷ Pohl (2000) 43.

2.1.4 Endgültige Vernichtung der Opfer - Endlösung ab 1941

Das Jahr 1941 stellte die wohl umfassendsten Veränderungen in der antijüdischen Politik der Nationalsozialisten dar, denn es markierte den Wechsel von der Verfolgung hin zur endgültigen Vernichtung der Jüdinnen und Juden Europas. Als Auslöser für diese Entwicklung ist der am 22. Juni 1941 begonnene Krieg gegen die Sowjetunion auszumachen.³⁸ In zeitlich unmittelbarer Nähe zum Einmarsch der Truppen fanden bereits die ersten Morde jüdischer Männer durch die Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei, der Waffen-SS und Verbänden der Wehrmacht statt. Mehrere tausend Juden wurden durch Massenerschießungen hingerichtet, alleine in Bialystok am 7. Juli waren es circa 3.000.³⁹ Die Tötungen beschränkten sich vorerst auf die sogenannte „*jüdische Intelligenz*“ und damit auf Männer, die aus Sicht der Nationalsozialisten den Kern des verabscheuten Bolschewismus darstellten. Gemeint waren damit vorrangig jüdische Mitglieder der Kommunistischen Partei und die Juden des Staatsapparates.⁴⁰ Doch schon bald erstreckte sich die unmittelbare Gefahr des Todes nicht nur über diese Gruppe, sondern über alle sowjetischen Jüdinnen und Juden hinweg. Ab Ende Juli 1941 wurden neben den Männern nun auch Kinder und Frauen zu Opfern der Erschießungen. Sie mussten vor ihrer grausamen Ermordung zumeist eine Grube schaufeln und sich nackt ausziehen, bevor man sie ermordete. Nachfolgende Opfer wurden dazu gezwungen, sich auf den sich stapelnden Leichen zu positionieren und wurden anschließend ebenso rücksichtslos erschossen (siehe Abbildung 2).⁴¹

³⁸ vgl. Brakel (2008) 60 - 65.

³⁹ vgl. Ulrich Herbert, Das Dritte Reich. Geschichte einer Diktatur (München 2021) 87 - 88.

⁴⁰ Pohl (2000) 45.

⁴¹ vgl. Brakel (2008) 67 - 68.



Abb. 2: Aufnahme einer Massenerschießung von Jüdinnen und Juden⁴²

Die Ermordungen begründeten die Nationalsozialisten ab diesem Zeitpunkt mit der zunehmenden Nahrungsmittelknappheit und der Arbeitsfähigkeit bzw. Arbeitsunfähigkeit ihrer Opfer. Ein besonders erschreckendes Beispiel für die frühen Massenerschießungen der sowjetischen Jüdinnen und Juden ist jenes von Babij Jar. Am 29. und 30. September 1941 wurden in dieser nahe von Kiew gelegenen Schlucht 33.771 von ihnen getötet. Im gesamten durch die Nazis besetzten Gebiet der Sowjetunion wurden alleine zwischen Juni 1941 und März 1942 über 600.000 Jüdinnen und Juden auf ähnliche Art und Weise ermordet.⁴³

Im September 1941 veränderte sich aber auch das Schicksal der deutschen Jüdinnen und Juden dramatisch. Hitler fasst den Entschluss, diese nicht erst nach dem Ende des Krieges gegen die Sowjetunion in sibirische Lager zu deportieren, sondern damit unmittelbar zu starten. Im Oktober wurde jedoch, nicht zuletzt aufgrund der zu jenem Zeitpunkt massiv steigenden Verlustzahlen an der Ostfront, klar, dass der geglaubte rasche Sieg nicht eintreten werde. Die kurz zuvor ins Auge gefassten Deportationen nach Sibirien stellten sich somit als schlicht unmöglich dar und mussten verworfen werden. Die aus Sicht der Nazis draus resultierende logische Konsequenz stellte die unmittelbare Tötung der Jüdinnen und Juden im deutschen Herrschaftsbereich dar. Hierfür brauchte es jedoch neue Wege und

⁴² Abbildung entnommen aus: *Yad Vashem*, Der Einmarsch in die Sowjetunion und der Beginn des Massenmordes. online unter: <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/about/final-solution-beginning/mass-murder-in-ussr.html> [06.07.2022]

⁴³ vgl. *Herbert* (2021) 88 - 89.

Methoden, da die Massenerschießungen nach sowjetischem Vorbild zum einen aufgrund der sehr hohen Anzahl der infrage kommenden Opfer und zum anderen wegen der zunehmend kritisierten psychischen Belastung der Tötungseinheiten auf deutschem Herrschaftsgebiet so nicht infrage kommen konnten. Man entschied sich daher für die Errichtung von fixen Vernichtungsstätten, mit deren Bau im November 1941 begonnen wurde,⁴⁴ so etwa in Kulmhof, Belzec oder 1942 in Sobibor. Obwohl sich zur damaligen Zeit bereits zusätzliche Zentren der jüdischen Vernichtung in Planung befanden, wurden diese entweder nur zum Teil oder gar nicht errichtet. Nichtsdestotrotz lässt sich erkennen, dass im Jahre 1941 bereits die systematische Ermordung der Jüdinnen und Juden forciert in Angriff genommen wurde.⁴⁵ Die Opfer sollten in die nun geplanten Tötungszentren deportiert werden, denn dadurch *„[...] kamen die Juden zu ihren Henkern, zu Menschen, die begriffen hatten, dass die ‚Lösung der Judenfrage‘ durch die physische Vernichtung möglich war [...]“*.⁴⁶

Hitler erteile in weiterer Folge noch im Jahre 1941 die Erlaubnis, künftig auch die sogenannten „Reichsjuden“ gen Osten transportieren zu dürfen. Dies setzte eine unheimliche Dynamik in Gang, da bis zum Jahreswechsel 60.000 Jüdinnen und Juden aus dem Reich deportiert werden sollten. Vom Wiener Bahnhof fuhr bereits am 15. Oktober 1941 eine erste Zuggarnitur mit österreichischen Jüdinnen und Juden in Richtung Lodz. 20.000 weitere folgten bis zum 4. November aus dem Deutschen Reich nach. Sie alle wurden in das hiesige Ghetto gesperrt. Durch einen Befehl Himmlers vom 23. Oktober wurde es den Jüdinnen und Juden strikt verboten, aus dem Deutschen Reich auszuwandern und somit die allgemeine Deportation als ihr Schicksal besiegelt. Die Transporte hatten vorerst nicht die Tötung der Jüdinnen und Juden, sondern lediglich den Abtransport aus dem Reich zum Zweck. Am 27. November wurden dennoch erstmals auch deutsche Juden zu Opfern des nationalsozialistischen Vernichtungsprozesses. Sie wurden nach ihrer Deportation aus Berlin in Riga durch SS-Männer als auch einheimische lettische Hilfskräfte erschossen. Dieses Vorgehen sorgte jedoch für einen Konflikt, in dessen Folge Himmler klarmachte, dass die deutschen Juden nur strikt nach seinen Vorgaben zu behandeln seien. Ebenso setzte aufgrund der Erkenntnis, dass die Verfrachtungen der Jüdinnen und Juden bedeutsame Kapazitäten für kriegswichtige Transporte wegnahmen, eine allgemeine Verlangsamung der Deportationen aus dem Westen ein. Während jene nach Minsk vorerst gar eingestellt

⁴⁴ vgl. Herbert (2021) 89 - 91.

⁴⁵ vgl. Pohl (2011) 81 - 82.

⁴⁶ Brakel (2008) 83.

wurden, liefen Transporte nach Riga noch bis in den Februar 1942 weiter. Bis zu jenem Zeitpunkt wurden insgesamt über 58.000 deutsche Jüdinnen und Juden in den Osten transportiert.⁴⁷

Die Zeit zwischen Oktober und November 1941 lässt sich im Allgemeinen als eine der wohl entscheidendsten Phasen für das Unheil der späteren Opfer beschreiben. Am 29. November wurde eine Einladung für eine Koordinationskonferenz aller mit der sogenannten „Judenfrage“ beauftragten Reichsbehörden versendet. Das ursprünglich für den 9. Dezember angesetzte Treffen wurde letztlich durch den US-amerikanischen Kriegseintritt auf den 20. Jänner 1942 verschoben.⁴⁸ Diese, heute als „Wannsee-Konferenz“ bekannte Zusammenkunft von zumeist nachrangigen Repräsentanten verschiedenster Behörden und Ministerien, wurde lange fälschlicherweise als Zeitpunkt des endgültigen Entschlusses der Ermordung aller Jüdinnen und Juden angesehen. Heute ist jedoch bekannt, dass es bei der Konferenz nicht um eine tatsächliche Entscheidung für die „Lösung der Judenfrage“, sondern vielmehr um eine Information über und Koordination der schon laufenden Entscheidungen ging. So wurde etwa über die Größenordnung des Völkermordes, die Zuständigkeit der einzelnen Behörden und die Behandlung der „Mischlinge“ gesprochen.⁴⁹ Die Konferenz am Wannsee ist dennoch von Bedeutung, da sie zeigt, dass die europäumfassende Planung und Koordination des jüdischen Massenmordes noch nicht bewältigt war, obwohl die Vernichtung der Jüdinnen und Juden zum Zeitpunkt des Treffens schon längst angelaufen und circa 1.000.000 Morde begangen wurden. Ebenso verdeutlicht sie die Radikalisierung im antijüdischen Vorgehen und zeigt die Ausweitung der Organisation des Holocausts auf eine europaweite Dimension.⁵⁰ Planungen und Massaker verliefen somit auch nach der Konferenz weiterhin parallel. Erstere schien um den Mai bzw. Juni 1942 herum jedoch endgültig abgeschlossen zu sein. Zumindest verkündete Heinrich Himmler auf der Totenfeier des kurz zuvor nach einem Attentat verstorbenen und mit der Lösung der Judenfrage beauftragt gewesenen Reinhard Heydrich, dass alle Jüdinnen und Juden Europas binnen der nächsten zwölf Monaten zu vernichten seien.⁵¹

⁴⁷ vgl. Brakel (2008) 87 - 89.

⁴⁸ vgl. Herbert (2021) 92.

⁴⁹ vgl. Roth (2021) 100 - 101.

⁵⁰ vgl. Julian Kümmeler, Der Holocaust, Kompaktwissen Geschichte hg. von Gerhard Henke-Bockschatz (Stuttgart 2016) 63 - 64.

⁵¹ vgl. Pohl (2011) 83 - 84.

Die folgenden Monate zwischen Juli und November 1942 stellen die blutigste und grausamste Phase des Holocausts dar. In dieser kurzen Zeit von etwa 120 Tagen wurden über 2.000.000 Jüdinnen und Juden vor allem auf dem Gebiet Polens brutal getötet. Diese Massaker ereigneten sich zumeist nach einem gewissen Schema, welches mit der Räumung der jüdischen Ghettos begann. Die Menschen wurden aufgefordert, ihre Häuser zu verlassen und auf zentrale Plätze getrieben. Dort erfolgte die Selektion und damit die Entscheidung über Leben und Tod. Vor allem für Kinder mit einem Alter von unter 15 Jahren gab es kaum die Chance zu überleben. Die dem Tode geweihten Jüdinnen und Juden wurden nun entweder zu den Bahnhöfen oder direkt zu Massenerschießungsplätzen geführt. Letztere befanden sich meist in waldigen Gebieten in der Nähe der Ghettos. Dort angekommen, mussten die Opfer ihre gesamte Kleidung ablegen und sich zu den ausgehobenen Gruben begeben. Dort wurden sie rücksichtslos erschossen. Für jene Jüdinnen und Juden, die nicht unmittelbar erschossen wurden, setzte nun die leidvolle Deportation in die Vernichtungslager ein. In vollgestopften Waggons transportierte man sie etwa nach Kulmhof, Auschwitz, Belzec, Sobibor oder Treblinka. An den Stätten des Todes angekommen, wurden die Jüdinnen und Juden gewaltsam aus den Waggons getrieben, in denen sich bereits zahlreiche Leichen befanden. In einzelnen Lagern, etwa in Auschwitz, fand eine erneute Selektion statt, um Arbeitskräfte für die sogenannten „Sonderkommandos“, die bei der Vernichtung mitarbeiten mussten, auszusortieren. Letztendlich war deren Anzahl aber gering. Die Opfer wurden nun auch noch ihres allerletzten Habes und Gutes beraubt, kahl rasiert und schließlich in die Gaskammern gebracht. Dort fanden sie den grausamen Tod durch Erstickung.⁵² Unmittelbar mit diesen Ereignissen verbunden ist die sogenannte „Aktion Reinhardt“, deren Namen höchstwahrscheinlich als Erinnerung an den kurz zuvor verstorbenen Reinhard Heydrich zu deuten ist. Sie führte zur systematischen und umfassenden Vernichtung der Jüdinnen und Juden aus dem Generalgouvernement in den Vernichtungslagern Sobibor, Treblinka und Belzec. Die Opfer stammten aus den fünf Distrikten Warschau, Radom, Lublin, Galizien und Krakau. Etwa 600.000 von Ihnen wurden in Belzec, 250.000 in Sobibor und circa 900.000 in Treblinka getötet. Die „Aktion Reinhardt“ ist nicht nur aufgrund der hohen Opferzahlen von zentraler Bedeutung für den Holocaust, sondern zeigt auch die finanzielle Bereicherung der Nazis durch die brutale Ermordung und Beraubung der Opfer. Die Summe der blutig erbeuteten Vermögenswerte, bestehend aus

⁵² vgl. Pohl (2011) 93 - 96.

Devisen, Münzen, Edelmetallen, Juwelen und ähnlichen Besitztümern beläuft sich auf 178.745.960,59 Reichsmark.⁵³

Gegen Ende des Jahres 1942 war das Gros der Jüdinnen und Juden im deutschen Machtbereich bereits zu Opfern ähnlicher Morde geworden. Die Deportationen aus den Gebieten der direkten deutschen Kontrolle, wie etwa Österreich, Böhmen und Mähren oder Polen und Luxemburg liefen bereits mit Hochdruck. Doch auch aus Belgien, der Slowakei, den Niederlanden oder Frankreich schickte man jüdische Menschen in den Tod. Insgesamt fanden etwa 4.500.000 Jüdinnen und Juden bis zu jenem Zeitpunkt den Tod durch den nationalsozialistischen Genozid. Nach 1942 verlangsamte sich das rasante Tempo der Vernichtung zusehends. Dies beruht vor allem auf politischen Faktoren und dem sinkenden Willen zahlreicher, aber freilich nicht aller Behörden verschiedener Länder, weiterhin bei der Ergreifung der übrigen Jüdinnen und Juden mitzuhelfen. Dieses Verhalten lässt sich etwa für Belgien, Frankreich, Italien, Albanien, Jugoslawien und Griechenland erkennen. Nichtsdestotrotz ging das grausame Morden weiter. Mit August 1943 galten etwa die Deportationen aus Deutschland, Tschechien und Österreich als vollzogen und die Vielzahl der Jüdinnen und Juden dieser Herkunftsländer waren in Auschwitz vernichtet worden.⁵⁴ Dieses berüchtigte Konzentrations- und spätere Vernichtungslager war spätestens seit dem Sommer 1942 zum Hauptziel der Todestransporte geworden. Ab jenem Zeitpunkt fanden die Selektionen, die über Tod oder Zwangsarbeit bestimmten, regelmäßig statt und zwei Bauernhäuser waren zu Vernichtungsstätten umgebaut worden. Diese sogenannten „*Bunker 1 und 2*“ wurden für alle bis etwa Anfang 1943 nach Auschwitz verfrachteten Jüdinnen und Juden zum Ort ihres grausamen Todes. Nachdem sie vollkommen nackt in einen der beiden Bunker geführt wurden, schmissen SS-Männer Zyklon-B von außen in die abgedichteten Räume. Nach einer Dauer von etwa 20 Minuten waren alle Jüdinnen und Juden grausam erstickt. Mit März 1943 setzte eine Änderung im Tötungsprozess ein, da nun eigene Krematorien und dazugehörige Gaskammern errichtet waren. Ein weiteres Jahr später war die Vernichtungs-Infrastruktur des Lagers so weit ausgebaut, dass täglich mehrere Tausend Opfer erbarmungslos getötet und anschließend verbrannt werden konnten.⁵⁵

⁵³ vgl. *Kümmerle* (2016) 66 - 70.

⁵⁴ vgl. *Gerlach* (2017) 108 - 109.

⁵⁵ vgl. *Pohl* (2011) 99 - 100.

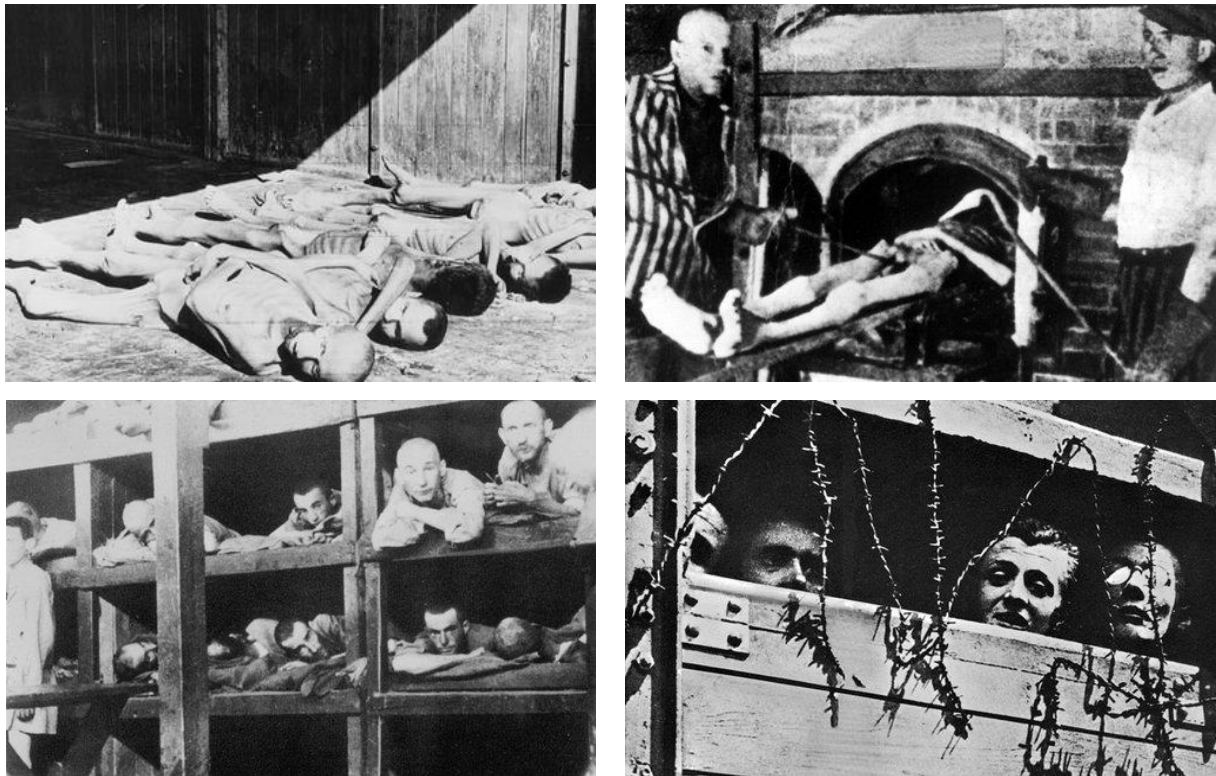


Abb. 3: Bilder des Grauens aus dem Vernichtungslager Auschwitz⁵⁶

Das Vernichtungslager Auschwitz, welches anfangs lediglich als Durchgangslager geplant war, avancierte dadurch zum größten und schrecklichsten Vernichtungslager der Nationalsozialisten. In der Zeit von Jänner 1942 bis November 1944 wurden hier über 1.100.000 Jüdinnen und Juden auf bestialische und brutale Art und Weise ihres Lebens beraubt.⁵⁷ „[...] Auschwitz war die größte Mordmaschine, die je erdacht und verwirklicht wurde. Auschwitz war jenseits menschlicher Vorstellungskraft.“⁵⁸

Auch in Polen und den besetzten Teilen der Sowjetunion schritt der Genozid 1943 fort. Selektionen und Deportationen sowie die Auflösungen der meisten Ghettos forderten erneut zahlreiche Opfer. 1944 wurden weiterhin Deportationen aus Deutschland, Belgien, Frankreich, Italien, den Niederlanden und Griechenland durchgeführt. Jetzt allerdings nur mehr sporadisch. Aus der Slowakei und Ungarn hingegen setzten nun große Transporte von Jüdinnen und Juden in Vernichtungs- und Arbeitslager ein.⁵⁹ Etwa 437.000 ungarische Jüdinnen und Juden wurden in einer Zeit von knapp zwei Monaten nach Auschwitz

⁵⁶ Abbildungen entnommen aus: NDR, Deportation in die Gaskammer. Bilder aus dem KZ. online unter: https://www.ndr.de/geschichte/auschwitz_und_ich/Deportation-in-die-Gaskammer-Bilder-aus-dem-KZ,auschwitzgeschichte101.html [21.07.2022]

⁵⁷ vgl. Wolfgang Benz, Der Holocaust (München 2018⁹) 101 - 107.

⁵⁸ Benz (2018⁹) 101.

⁵⁹ vgl. Gerlach (2017) 109 - 110.

deportiert. Circa 320.000 von ihnen wurden geradewegs nach ihrem Eintreffen im Lager ermordet.⁶⁰

Mit November 1944 setzte ein erneuter Kurswechsel in der antijüdischen Politik ein. Himmler sah die Jüdinnen und Juden als wichtige Verhandlungsmasse für mögliche Friedensverhandlungen. Das grausame Morden in Auschwitz wurde daher rasch beendet und man versuchte Spuren sowie mögliche Hinweise zu vernichten.⁶¹ Darin hatten die Nazis bereits Erfahrung, da man etwa schon nach Beendigung der „Aktion Reinhardt“ durch das Sonderkommando 1005 ähnliche Vorhaben umsetzte. Man war also schon vertraut mit der Exhumierung von Leichen, deren anschließender Verbrennung und der Zerstörung von Lagerbauten.⁶² Ähnliche Vorhaben wurden nun immer wichtiger, da der Feind im Sommer 1944 immer näher rückte. So wurde etwa versucht, im Lager Majdanek, die Spuren der grausamen Behandlung der Opfer zu verwischen. Die Vernichtung der Dokumente gelang zwar, Gaskammern und einige Unterkunfts-Baracken hielt dem gelegten Brand jedoch stand. Die geplante Geheimhaltung der Gräueltaten gelang also nicht wie erhofft. In Auschwitz mordeten die Nationalsozialisten noch bis zum November 1944. Anschließend wurde auch hier versucht, die Spuren zu verwischen.⁶³ Dies alles bedeutete jedoch keineswegs ein Ende des Tötens der Opfer. Die Morde passierten zwar ab sofort nicht mehr in den Lagern, jedoch auf den sogenannten „Todesmärschen“, welche nun einsetzten und aus der Räumung der Lager resultierten. Die Häftlinge der Lager wurden zu oft kilometerlangen Fußmärschen gezwungen, zu schwache oder erschöpfte Menschen einfach durch Erschießen oder Erschlagen getötet. Diese Märsche zeigten einmal mehr den brutalen und erbarmungslosen Charakter des nationalsozialistischen Völkermordes an den Jüdinnen und Juden. Einer der ersten Todesmärsche ereignete sich am 28. Juli 1944 durch die Räumung des Warschauer Konzentrationslagers, durch den etwa 1.000 Jüdinnen und Juden starben. 1945 setzte der Zusammenbruch der Ostfront ein und damit die Auflösung der Lager im Osten. Alleine aus Auschwitz mussten circa 50.000 Insassen in andere, weiter von der Front entfernte Lager unter schrecklichsten Bedingungen marschieren. Mit April 1945 setzte jedoch auch die Räumung der Lager im Inneren des Reiches ein.⁶⁴ Insgesamt ist davon auszugehen, dass

⁶⁰ vgl. Pohl (2011) 107.

⁶¹ vgl. Gerlach (2017) 123.

⁶² vgl. Benz (2018) 115.

⁶³ vgl. Bräkel (2008) 159.

⁶⁴ vgl. Kümmerle (2016) 75.

etwa 720.000 Menschen im letzten Jahr des Krieges von den Todesmärschen und Lagerräumungen betroffen waren. Zwischen 200.000 und 350.000 von ihnen überlebten diese nicht.⁶⁵

Bis in die letzten Kriegstage hinein hielt das Morden an den Jüdinnen und Juden an. Zwar stieg durch die immer näher rückenden Truppen der Alliierten die Chance auf eine Befreiung, über 50 Prozent der insgesamt 200.000 jüdischen Lagerinsassen zu Beginn des Jahres 1945 erlebten das Ende des Zweiten Weltkrieges jedoch nicht mehr. Das Ende des brutalen und sich als schier nie endend wollend darstellenden Leidensweges der Opfer stellte sich erst durch die Präsenz der alliierten Armee sowie durch die Kapitulation des NS-Regimes ein.⁶⁶ Das grausame, entmenslichte und abscheuliche Morden an den Opfern, den Jüdinnen und Juden, fand nun endlich ein Ende, als am 5. Mai 1945 mit Mauthausen schlussendlich auch das letzte Konzentrationslager durch Truppen der Alliierten befreit wurde. Obwohl das Morden und Töten damit endete, starben auch nach ihre Befreiung noch zahlreiche ehemalige Gefangene der nationalsozialistischen Lager an den Folgen ihrer barbarischen Haft und der ihnen widerfahrenen menschenverachtenden Behandlung.⁶⁷

2.1.5 Die Zahl der Opfer

Die Beantwortung der Frage nach der Anzahl der Opfer ist mit mannigfaltigen Problemen verbunden, denn *„Einer mathematisch-exakten Beweisführung, die in der Feststellung genauer Zahlenangaben münden würde, stehen erhebliche quellenmäßige und methodische Schwierigkeiten gegenüber.“*⁶⁸ Dies liegt maßgeblich daran, dass die Nationalsozialisten jene Dokumente, die für eine derartige Bezifferung vonnöten wären, zu einem großen Teil vernichtet haben. Dennoch ist es für die Darstellung der Dimensionen des Holocausts von zentraler Bedeutung, die Zahl der Opfer möglichst genau zu erfassen. Der Holocaust entsprang jedoch keinem homogenen Plan, verlief in seinen regionalen und zeitlichen Dimensionen stark unterschiedlich. Die daraus resultierende Natur des Massenmordes erschwert das Vorhaben der Ermittlung der Opferzahl daher massiv. Hinzu kommt, dass es

⁶⁵ vgl. Brakel (2008) 162.

⁶⁶ vgl. Pohl (2000) 170.

⁶⁷ vgl. Brakel (2008) 161.

⁶⁸ Wolfgang Benz, Die Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus (München 1991) 1.

die Nationalsozialisten bestens verstanden, ihr Morden zu tarnen und zu vertuschen, der Entstehung von Beweisen entgegenzuwirken oder diese zu zerstören.⁶⁹

Die Auseinandersetzung und Diskussion über die tatsächliche Anzahl der jüdischen Opfer wurde interessanterweise von der Seite der Täter angestoßen. Während der Nürnberger Prozesse 1945 - 1946 kam hierbei erstmals die Zahl von etwa sechs Millionen Opfern zur Sprache. Diese Zahl wurde im Rahmen der mittlerweile langfristigen Forschung zur tatsächlichen Anzahl der jüdischen Opfer im Holocaust mehrfach bestätigt und so geht man auch heute von etwa fünf bis sechs Millionen Opfern des nationalsozialistischen Völkermordes aus.⁷⁰

Historikerinnen und Historiker bemühen sich schon seit geraumer Zeit um eine möglichst genaue Erfassung und Bezifferung der Opfer. Im Folgenden finden sich drei Ergebnisse solcher Forschungen und Untersuchungen zu den jüdischen Opferzahlen des Holocausts aus den Jahren 1991 (Benz), 2003 (Pohl) und 2014 (Wünschmann):

	Wolfgang Benz (1991) ⁷¹	Dieter Pohl (2003) ⁷²	Kim Wünschmann (2014) ⁷³
Deutsches Reich	165.000	165.000	165.000
Österreich	65.459	65.000	65.000
Luxemburg	1.200	2.800	1.200
Frankreich	76.134	75.000	76.000
Belgien	28.518	25.000	25.000
Niederlande	102.000	102.000	102.000
Dänemark	116	in Lux. enthalten	116
Norwegen	758	in Lux. enthalten	758
Italien	6.513	7.000	7.500
Albanien	591	in Lux. enthalten	100
Griechenland	59.185	59.000	58.800

⁶⁹ vgl. *Benz* (1991) 2 & 11.

⁷⁰ vgl. *Roth* (2021) 46.

⁷¹ Zahlen entnommen aus: *Benz* (1991) 15 - 16.

⁷² Zahlen entnommen aus: *Pohl* (2003) 109.

⁷³ Zahlen entnommen aus: Kim *Wünschmann*, Unter der NS-Herrschaft ermordete Juden nach Land (2014). online unter: <https://www.bpb.de/themen/holocaust/gerettete-geschichten/177616/unter-der-ns-herrschaft-ermordete-juden-nach-land/> [15.04.2022]

Bulgarien	11.393	k. A.	142
Jugoslawien	60.000 - 65.000	65.000	60.000
Ungarn	550.000	270.000	270.000
Tschechoslowakei	143.000	260.000	260.000
Rumänien	211.214	350.000	287.000
Polen	2.700.000	3.000.000	3.000.000
Sowjetunion	2.100.000	1.000.000	1.000.000
Estland	k. A.	1.000	1.000
Lettland	k. A.	67.000	70.000
Litauen	k. A.	160.000	145.000
Finnland	k. A.	k. A.	7
Tunesien	k. A.	k. A.	20
GESAMT	ca. 6.280.000	5.673.800	5.592.629

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Opferzahlen des Holocausts anhand von Untersuchungen und Forschungen der Jahre 1991, 2003 und 2014

Die Gegenüberstellung lässt Zweierlei erkennen: Zum einen, dass trotz zunehmender Zeit und Forschung die Anzahl der Opfer nach wie vor in der Größenordnung zwischen etwa fünf bis sechs Millionen Jüdinnen und Juden anzunehmen ist. Die Forschung geht nun mehr von knapp unter sechs Millionen Opfer aus. Zum anderen wird ebenso verdeutlicht, dass die tatsächliche und genaue Zahl der Opfer aufgrund der bereits oben beschriebenen Schwierigkeiten schlicht nicht festzustellen ist.⁷⁴

Neben den Bemühungen zur möglichst genauen Bezifferung der Opfer wird auch versucht, die Namen der getöteten Jüdinnen und Juden zu ermitteln und damit die einzelnen Schicksale der Millionen Opfer sichtbar zu machen. Die internationale Holocaustgedenkstätte Yad Vashem errichtete hierfür bereits im Jahre 1968 einen „*Raum der Namen*“ welcher 1977 zur heutigen „*Halle der Namen*“ erweitert wurde. Diese dient als Gedenkstätte für alle sechs Millionen während des Holocausts ermordeten Jüdinnen und Juden und enthält heute mehr als 4.800.000 Namen. Seit 2004 bietet die „*Zentrale*

⁷⁴ vgl. Kümmerle (2016) 100.

Datenbank der Namen der Holocaustopfer“ die Möglichkeit, die Namen und die damit verbundenen Schicksale auch online abzurufen und zu untersuchen.⁷⁵

Im Jahre 1939 lebten in etwa 17 Millionen Juden weltweit. Bis zum Ende des Krieges 1945 fanden sechs Millionen von ihnen einen gewaltsamen Tod. In Europa traf dieses grausame Schicksal zwei von drei Jüdinnen und Juden. Die Opfer stellten einen Querschnitt durch alle jüdischen Gesellschaftsschichten dar. Sie wurden vergast, erschossen, sind verhungert oder wurden auf andere Art und Weise ermordet. Unter ihnen waren besonders viele Frauen, Alte, aber auch Kinder. Allein die Anzahl letzterer wird auf etwa 1,5 Millionen Opfer geschätzt.⁷⁶ Etwa 50 Prozent der getöteten Jüdinnen und Juden wurden in den Vernichtungslagern in Polen ermordet, mindestens zwei Millionen im Rahmen der Massenerschießungen oder durch mobile Gaskammern getötet und auch die Räumungen der Ghettos und die späteren Todesmärsche forderten eine beträchtliche Opferanzahl.⁷⁷

Der Holocaust an den Jüdinnen und Juden sticht aus den vielen Verbrechen der Nationalsozialisten heraus. Nur hier wurde ein staatliches Programm zur systematischen und umfassenden Vernichtung einer gesamten Menschengruppe etabliert. Kinder, Frauen, Männer, Alte, Schwache, Kranke, sie alle wurden auf grausamste und rücksichtslose Art und Weise lediglich aufgrund ihrer Herkunft ausgerottet und damit ihr unheilvolles Schicksal als Opfer des Holocausts besiegelt.⁷⁸

⁷⁵ vgl. *Yad Vashem*, Die Halle der Namen. online unter: <https://www.yadvashem.org/de/archive/hall-of-names.html> [21.07.2022]

⁷⁶ vgl. *Pohl* (2000) 182 - 183.

⁷⁷ vgl. *Bernward Dörner*, Die Deutschen und der Holocaust. Was niemand wissen wollte, aber jeder wissen konnte. (Berlin 2007) 21 - 22.

⁷⁸ vgl. *Pohl* (2003) 109.

2.2 Die Täter und Täterinnen

Ähnlich wie bei den Opfern, lässt sich auch für die Gruppe der Täter ein gemeinsames, sie definierendes Merkmal finden: die direkte oder indirekte Beteiligung am Vernichtungsprozess der Jüdinnen und Juden. Dieses Merkmal trifft zum einen auf zehntausende Personen zu, die etwa als Teile der SS oder der Einsatzgruppen und der Wehrmacht direkt an der Ermordung der Opfer teilnahmen. Zum anderen lässt sich dieses Merkmal ebenso mehreren tausenden Beamten und Bürokraten zuordnen, die durch ihre Planungen und Bemühungen zu den Morden beitrugen und für das Funktionieren des Vernichtungsprozesses sorgten.⁷⁹ Die Tatherrschaft für den Holocaust liegt ganz klar beim nationalsozialistischen Regime unter der Führung Adolf Hitlers. Klar ist jedoch auch, dass die jüdische Katastrophe des Holocausts ohne die Beteiligung der untergeordneten Täterinnen und Täter nicht hätte stattfinden können.⁸⁰

2.2.1 Die Frage nach den Tätern - Täterforschung

Eine Beschäftigung mit der Frage nach den Täterinnen und Tätern des Holocausts setzte in der Forschung und der Geschichtswissenschaft erst mit zunehmender Distanz zu den Ereignissen der Jahre 1933 bis 1945 ein. Beginnend mit den 1990er-Jahren rückten nun erstmals die Täterinnen und Täter des Holocausts auf umfassenderer Basis in das Interessensfeld der Untersuchungen. Dies führte zur Etablierung der sogenannten „Täterforschung“, die ein Teilgebiet der allgemeinen Holocaust-Forschung darstellt. Durch die 1996 ausgelöste Goldhagen-Kontroverse beschäftigte sich die Täterforschung vorerst mit der Motivation der Täter für ihre beispiellosen Untaten an den Jüdinnen und Juden. Ebenso versuchte man stets der Frage nachzugehen, ob die Täter und Täterinnen als eine Gruppe vom Rest der Gesellschaft abgetrennt werden können oder nicht.⁸¹ Durch die Täterforschung *„[...] scheint das jahrzehntelange Schweigen der deutschen Gesellschaft im allgemeinen und der Geschichtswissenschaft im besonderen bezüglich der Erforschung der Täter des NS-Regimes durchbrochen zu sein.“*⁸² Der Täterforschung kommt somit eine besonders tragende und wichtige Rolle in der Erforschung des Holocaust zu, da sie es ermöglicht, das

⁷⁹ vgl. Peter Hayes, Warum? Eine Geschichte des Holocaust (Frankfurt am Main / New York 2017) 159.

⁸⁰ vgl. Götz Aly, Europa gegen die Juden 1880 - 1945 (Frankfurt am Main 2017) 10.

⁸¹ vgl. Frank Bajohr, Neuere Täterforschung, In: Frank Bajohr (Hrsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 167 - 169.

⁸² Klaus-Michael Mallmann / Gerhard Paul (Hg.), Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien (Darmstadt 2004) 1.

nach 1945 etablierte Bild der Täterinnen und Täter der furchtbaren und brutalen Morde und Verbrechen des Holocaust zu berichtigen und somit ein realistisches Täterbild zu schaffen. Sie zeigt zunehmend, dass es nicht den Paradetypus des Täters bzw. der Täterin gab, sondern eine Vielzahl von Beweggründen, Eigenschaften und Umstände zu unterschiedlichsten Typen von Täterinnen und Tätern führten.⁸³

Eine mögliche Einteilung der Täterinnen und Täter in eben solche Typen sieht laut Mallmann und Paul wie folgt aus:

1. *Opportunistische Täter*, die den Nationalsozialismus als Chance ansahen und für ihre Karrieren nutzten, jedoch nicht als fanatische Anhänger des Nationalsozialismus zu sehen sind.
2. *Weltanschauungstäter*, die sowohl von Hitler und seinem Nationalsozialismus als auch von der Notwendigkeit der rassistischen Umgestaltung des Deutschen Reiches überzeugt waren.
3. *Exzesstäter*, die den Vernichtungsprozess oftmals aus eigenem Antrieb und niederen Beweggründen nicht nur guthießen, sondern sich besonders aktiv an ihm beteiligten.
4. *Schreibtischtäter*, die nicht direkt an den Morden und Verbrechen beteiligt waren, jedoch durch bürokratische oder organisierende Arbeit in den Apparaten des NS-Regimes den Vernichtungsprozess mittrugen.
5. Ein *Mischtyp*, der in sich die verschiedensten Aspekte der einzelnen Typen vereinte und miteinander vermischte.⁸⁴

2.2.2 Täterinnen und Täter - normale Menschen?

Die Frage danach, welche Menschen es waren, die während des Holocausts millionenfache Morde direkt begangen oder indirekt an ihrer Entstehung mitarbeiteten, beschäftigt die Wissenschaft bereits seit den Nürnberger Prozessen. Angehörige und bedeutende Mitglieder

⁸³ vgl. Mallmann / Paul (2004) 1 - 4.

⁸⁴ vgl. Mallmann / Paul (2004) 17 - 18.

der nationalsozialistischen Führungsriege, wie etwa Hermann Göring oder Reinhard Heydrich, war man sich damals schon sicher, müssen psychologische Störungen aufweisen und können unter keinen Umständen „normale“ Menschen sein. Um dies zu bestätigen, führte man im Vorfeld der Gerichtsprozesse Untersuchungen, Tests und Gutachten durch. Man wollte eine Gemeinsamkeit im Täterinnen- und Täterprofil finden, die erklärte, wie bzw. warum die Täterinnen und Täter ihre unbeschreiblichen Taten begehen konnten. Alle Tests, Gutachten und Untersuchungen kamen jedoch zu einem gänzlich anderen Ergebnis. Es gab keine Auffälligkeiten, keine psychologischen Störungen oder eine entdeckte, erklärende Gemeinsamkeit. Göring und seine Gefolgsleute waren also entgegen der Annahme tatsächlich „ganz normale“ Menschen. Diese Eigenschaft trifft aber nicht nur auf die Angeklagten der Nürnberger Prozesse und damit die Haupttäterinnen und -täter zu. Expertinnen und Experten gehen davon aus, dass gerade einmal fünf bis zehn Prozent aller am jüdischen Vernichtungsprozess beteiligten Täterinnen und Täter über psychische Auffälligkeiten oder besonders sadistische Züge verfügten.⁸⁵

Ein prominentes Beispiel für die neu gewonnenen Erkenntnisse der Täterforschung stellt etwa die Beschäftigung mit der Rolle Adolf Hitler für den Holocaust dar, über die bereits seit geraumer Zeit diskutiert wird. Hierbei dominieren vor allem zwei verschiedene Ansichten und Deutungen. Adolf Hitler, so die erste Annahme, ist als unmittelbarer Vordenker der Vernichtung der Jüdinnen und Juden Europas zu sehen und somit von zentraler Bedeutung für den Holocaust. Die zweite Sichtweise stuft Hitlers Rolle hingegen als eher gering ein, da der Holocaust eine stufenweise Entwicklung aufweist und nicht vom Diktator alleine gesteuert wurde. Beide Ansichten weisen Problematiken auf, da sie entweder zu einer retrospektiven Betrachtung oder zu einer Entpersonalisierung des Holocausts führen. Die tatsächliche Rolle und Bedeutung Hitlers im Rahmen des antijüdischen Vernichtungsprozesses scheint aufgrund der zum Teil nur dürftigen Quellenlage äußerst schwer feststellbar.⁸⁶ Mit Sicherheit festgestellt werden kann jedoch, dass der Holocaust Hitlers Willen entsprach und ohne ihn nicht stattgefunden hätte, denn zweifelsohne lässt sich sagen, „Hitler war der leitende Architekt der jüdischen Katastrophe.“⁸⁷ Die neuere

⁸⁵ vgl. Harald Welzer, Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden (Frankfurt am Main 2005) 7 - 12.

⁸⁶ vgl. Roth (2021) 84 -85.

⁸⁷ Hilberg (2011) 30.

Täterforschung zeigt nichtsdestotrotz deutlich, dass die Täterinnen und Täter sowie deren Verbrechen nicht als Konsequenz der Beschlüsse und Befehle ihrer Vorgesetzten oder Adolf Hitlers zu sehen sind. Vielmehr wird deutlich, dass die Mehrzahl der Täterinnen und Täter nicht Teil der nationalsozialistischen Führungsebene waren, sondern über gewisse Handlungsmöglichkeiten verfügten und somit als durchaus eigenständig anzusehen sind.⁸⁸

2.2.3 Die Verbände der Täterinnen und Täter

Ein genauerer Blick auf die Zugehörigkeit der Täterinnen und Täter zu den einzelnen am Holocaust beteiligten Organen und Verbänden zeigt eindrücklich, dass entgegen des oft vorherrschenden Bildes nicht die sogenannte „Konzentrationslager-SS“ alleine für die Ermordung und Vernichtung der Opfer zuständig war, sondern die Täterinnen und Täter Teil der unterschiedlichsten Verbände waren.⁸⁹

Die Rolle eines des wohl zentralsten Täterapparates kommt hierbei der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei, kurz NSDAP, zu. Sie diente vor allem als zentrales Organisationsorgan und war anfangs maßgeblich für die Verfolgung der Jüdinnen und Juden verantwortlich. In weiterer Folge war die NSDAP aber vor allem durch die Gauleiter ebenso Teil der Ermordung der Opfer. Neben der Dachorganisation des Nationalsozialismus sind im Zusammenhang mit den Täterinnen und Tätern speziell der voluminöse Polizeiapparat als auch die gesamte Schutzstaffel zu nennen. Aus diesen beiden Apparaten stammte eine Vielzahl der Täterinnen und Täter. Speziell die Gestapo, die Geheime Staatspolizei, deren Hauptaufgabe in der sogenannten „Gegnerbekämpfung“ bestand, verschrieb sich während des Krieges immer mehr und mehr der direkten Hinrichtung der ermittelten Opfer. Insbesondere für die Massenerschießungen im Osten lässt sich klar erkennen, dass die Geheime Staatspolizei als auch die Ordnungspolizei das notwendige Personal für die grausame Ermordung tausender Jüdinnen und Juden bereitstellte. Aber auch die Wehrmacht lässt sich durchaus als Ursprungsort zahlreicher Täterinnen und Täter ausmachen. Zwar war die Wehrmacht maßgeblich als militärischer Apparat für die Ausdehnung des Deutschen Reiches vorgesehen, beteiligte sich aber dennoch im Laufe der Zeit auch sehr aktiv an den zahlreichen Massakern und Massenermordungen des Holocausts. Dies gilt vor allem mit Blick auf die Sowjetunion oder

⁸⁸ vgl. Mallmann / Paul (2004) 3 - 4.

⁸⁹ vgl. Bajohr (2015) 170.

Jugoslawien, wo die Wehrmacht oftmals in Kooperation mit anderen Täterapparaten massenhaft Jüdinnen und Juden tötete. Obwohl die Wehrmacht zweifelsfrei an den Verbrechen des Holocausts beteiligt war, gehen neuere Untersuchungen davon aus, dass lediglich fünf bis zehn Prozent der ihr angehörigen Soldaten direkt an den Morden beteiligt waren. Angesichts der enormen Personalstärke der Wehrmacht wird jedoch deutlich, dass dieser als klein erscheinende Prozentsatz dennoch einen großen Anteil an der Gesamtzahl der Täterinnen und Täter ausmacht.⁹⁰

Zusätzlich zu den soeben beschriebenen und zumeist direkt an den Verbrechen des Holocaust beteiligten Täterapparaten finden sich auch andere Organisationen, die man aufgrund ihrer Handlungen während des Holocausts zum Kreise der Täterinnen und Täter zählt. Eine solche Einrichtung stellt etwa die Reichsbahn dar, die für die Deportationen und den Transport der Millionen Opfer in den Tod verantwortlich war (siehe Abbildung 4). Es ist aus heutiger Sicht durchaus davon auszugehen, dass die Männer und Frauen im Personal der Reichsbahn über ihre wichtige Rolle im Vernichtungsprozess der Jüdinnen und Juden Bescheid wussten, womit man auch sie als Täterinnen und Täter sehen kann.⁹¹



Abb. 4: Deportation von Jüdinnen und Juden nach Belzec 1942.
Auf dem Wagon ist deutlich die Aufschrift *Deutsche Reichsbahn* zu sehen.⁹²

Ähnliches lässt sich für einige Firmen und Betriebe der Privatwirtschaft feststellen. Viele beschäftigten etwa Zwangsarbeiter aus den Ghettos und Lagern der Nationalsozialisten.

⁹⁰ vgl. Pohl (2011) 23 - 29.

⁹¹ vgl. Pohl (2000) 121 - 122.

⁹² Abbildung entnommen aus: *United States Holocaust Memorial Museum*, Deportation in die Vernichtungslager, In: Holocaust Encyclopedia. online unter:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/deportations-to-killing-centers> [06.07.2022]

Andere wiederum waren in direkter Art und Weise an der Vernichtung beteiligt. So etwa jene Betriebe die die Gaskammern und Verbrennungsöfen errichteten oder die Deutsche Gesellschaft für Schädlingsbekämpfung, die mit ihrem Zyklon B eines der zentralsten Mordinstrumente des Holocausts in großer Menge lieferte.⁹³

2.2.4 Die Entfernung zwischen Täter und Opfer

Die Beschreibung der Beziehung zwischen den Täterinnen und Tätern und ihren Opfern wurde vor allem in den früheren Werken und Forschungen zum Holocaust durch das Fehlen einer direkten Konfrontation dieser beiden Gruppen definiert. Der Vernichtungsprozess wurde hierbei vor allem als ein „[...] eher bürokratisch-mechanistischer Prozess, als fabrikmäßiges Töten [...]“⁹⁴ dargestellt. Dieses Bild entstand jedoch maßgeblich durch die frühere starke Fokussierung auf die Tötung der Jüdinnen und Juden in den Gaskammern der Vernichtungslager. Durch den nun immer stärker werdenden Blick auf die Ereignisse des Holocausts im Osten wird jedoch klar, dass diese Ansicht als überholt anzusehen ist.⁹⁵ „Die Vorstellung vom anonymen, kalten, bürokratischen Massenmord führt in die Irre. Die meisten Täter sahen ihre Opfer tagtäglich, die Mordaktionen liefen unter unvorstellbarer Grausamkeit ab.“⁹⁶

2.2.5 Generation der Täter und andere biografische Ansätze

Lange Zeit spielte die Ansicht, dass die Täterinnen und Täter eine sogenannten „Kriegsjugendgeneration“ entstammten, eine zentrale Rolle in der Betrachtungs- und Herangehensweise der Täterforschung. Dieser Theorie zufolge wuchsen die Täterinnen und Täter vor allem im Schatten des Ersten Weltkrieges auf und waren ebenso von den Vorstellungen und Ideen der Studentenbewegung der 20er-Jahre des vorherigen Jahrhunderts geprägt. Zwar stammten viele der wichtigsten Täterinnen und Täter sowie Vordenker des Holocausts durchaus aus dieser Generation, es zeigte sich jedoch zunehmend, dass dieser monokausale Ansatz für die Identifikation und Beschreibung der Täterinnen und Täter nicht alleine ausreichend ist. Ebenso wurde durch die neuere Täterforschung deutlich, dass eine Melange aus unterschiedlichen Faktoren für das Handeln

⁹³ vgl. Pohl (2011) 28 - 29.

⁹⁴ Bajohr (2015) 170.

⁹⁵ vgl. Bajohr (2015) 170 - 171.

⁹⁶ Pohl (2000) 184.

der Täterinnen und Täter von Bedeutung war. Vor allem „[...] die institutionelle Handlungspraxis, der Handlungsraum und die Handlungssituation [...]“⁹⁷ sind hierbei besonders zu beachten. Zusätzlich zeigt die Täterforschung zunehmend, dass eine Beschränkung der Täterinnen und Täter auf die sogenannte „Kriegsjugendgeneration“ schlicht nicht zutreffend ist. Vielmehr entstammten sie unterschiedlichen Generationen und waren auch hinsichtlich ihrer sozialen Verwurzelung über die gesamte Gesellschaft hinweg verteilt.⁹⁸ Ähnliches gilt auch für die geschlechterspezifische Betrachtung der Täterschaft während des Holocausts, innerhalb derer die Rolle von weiblichen Täterinnen über lange Zeit kaum beachtet wurde. Als Gründe hierfür lassen sich vor allem das veraltete Rollenverständnis zwischen Mann und Frau als auch die tatsächliche männliche Tatherrschaft ausmachen. Die neuere Täterforschung zeigt nun jedoch, dass durchaus auch Frauen als Täterinnen am Holocaust beteiligt waren. Den weiblichen Täterinnen kamen hierbei zu meist niederrangige Aufgaben und Funktionen in der Organisation oder Planung des Genozides zu oder sie waren beispielsweise als Aufsichtspersonal und Pflegekräfte tätig. Nur in seltenen Fällen waren sie im Sinne direkter Täterschaft beteiligt, wenngleich auch dies vereinzelt der Fall war. Die Deutung des Holocausts als maßgeblich männliches Verbrechen erscheint somit durchaus als zutreffend, obgleich die Rolle der weiblichen Täterinnen nicht vernachlässigt werden sollte, da sie zeigt, dass Täterinnen und Täter aus allen Gruppen der Gesellschaft stammten.⁹⁹

Die Beschreibung der Täterinnen und Täter des Holocausts bedient sich auch oftmals der Auffassung, dass das Leben dieser von kontinuierlichen Gewalterfahrungen durchzogen war. Oftmals wird in diesem Zusammenhang von sogenannten „Karrieren der Gewalt“¹⁰⁰ gesprochen, die in den verbrecherischen Taten und Morden des Holocausts quasi ihre tragischen Höhepunkte fanden. Diese Beschreibung und Deutung der Täter wird durch neuere Erkenntnisse und Analysen der Täterforschung jedoch zunehmen revidiert. Die Thesen der allgegenwärtigen Gewalt und der zunehmenden Brutalisierung der Täterinnen und Täter sind demnach nicht zutreffend. Vielmehr spielten die vorherrschende politische Kultur und die mit ihr verbundene Auslegung und Lesart der gemachten Gewalterfahrungen

⁹⁷ Bajohr (2015) 173.

⁹⁸ vgl. Bajohr (2015) 173.

⁹⁹ vgl. Roth (2021) 86 - 87.

¹⁰⁰ Mallmann / Paul (2004).

eine zentrale Rolle für das Handeln der Täterinnen und Täter. Ebenso scheinen die Thesen der „Karrieren der Gewalt“ insofern nicht als zielführend, da sie der Mannigfaltigkeit und Diversität der Situationen der Gewalt und der Verbrechen im Holocaust keine ausreichende Beachtung zukommen lassen.¹⁰¹

Es lässt sich somit insgesamt feststellen, dass den Täterinnen und Tätern keine bestimmte Generation oder gewisse biografische Merkmale zugeschrieben werden können. Sie entstammten unterschiedlichen Generationen, kamen aus diversen sozialen Milieus, waren keineswegs nur Männer und nur in seltenen Fällen tatsächlich von anhaltenden Gewalterfahrungen geprägt.

2.2.6 Mögliche Ursachen für das Handeln der Täterinnen und Täter

Als eine zentrale Ursache für die Handlungen der Täterinnen und Täter machte die Täterforschung in jüngerer Zeit maßgeblich die Einrichtungen und Organe der Nationalsozialisten sowie deren unmittelbare Handlungspraxen aus, in welche diese integriert und eingebunden waren. Dadurch wird deutlich, dass die Täterinnen und Täter offenbar nicht ausschließlich aufgrund persönlicher Motive und Motivationen etwa sechs Millionen Jüdinnen und Juden auf brutale Art und Weise ermordeten. Ihr Handeln und Ihre Verbrechen waren hingegen stark von den institutionellen Anschauungen und Vorgaben des nationalsozialistischen Regimes bestimmt. Zentrale Bedeutung kommt hierbei der sogenannten *„[...] ‚weltanschaulichen Erziehung‘, die grundlegende Feindbilder determinierte und einen Referenzrahmen schuf, der die Handlungspraxis zentral bestimmte“*¹⁰², zu. Die Sozialisierung in den NS-Institutionen und die darin vorgenommene Erziehung bzw. Ausbildung der Täterinnen und Täter stellt somit eine wichtige Grundlage des Holocausts dar.¹⁰³ *„Die frühe Einbindung der späteren Täter in die jeweiligen NS-Organisationen begründete eine politische Sozialisation im Klima des Hasses, des rassistischen Vorurteils, der vitalistischen Gewaltverherrlichung und der hemmungslosen Gewaltausübung, hinter der individualpsychologische Motive und Dispositionen verblassen.“*¹⁰⁴

¹⁰¹ vgl. Bajohr (2015) 174 - 175.

¹⁰² Bajohr (2015) 175.

¹⁰³ vgl. Bajohr (2015) 175.

¹⁰⁴ Mallmann / Paul (2004) 12.

Von ebenso großer Bedeutung für das Handeln der Täterinnen und Täter waren situationsbedingte und sozialpsychologische Faktoren. Besonders der Aspekt der Kameradschaft lässt sich hier als entscheidend herausfiltern. Innerhalb der Einheiten und Verbände der Täterinnen und Täter herrschten starker Zusammenhalt und Einigkeit, sowie Konsens darüber, dass man seine Gefährten niemals im Stich lässt. Hierdurch lässt sich auch erklären, weshalb kaum jemand den Befehl zur Erschießung oder anderwärtigen Ermordung der Opfer verweigerte. Ebenso entwickelte sich durch dieses starke Kameradschaftsgefüge rasch eine Gewöhnung an die grausamen Handlungen jedes einzelnen Mitgliedes, wodurch die gemeinsam verübte Gewalt und das Ermorden der Jüdinnen und Juden zu einem verbindenden Element wurde. Die Kameradschaft ist aber auch insofern von großer Bedeutung, als dass sie dazu beitrug, eine Art Gruppenmoral entstehen zu lassen. Diese wiederum stellte stets die Bedürfnisse und Interessen der gesamten Kameradschaft ins Zentrum. Insgesamt entstand somit ein soziales und auch psychologisches Gefüge, in dem es für die Täterinnen und Täter einfacher war, mit ihren Gräueltaten fortzufahren, als diese zu beenden.¹⁰⁵

Eine nicht zu verachtende Ursache für die Handlungen der Täterinnen und Täter stellt auch der alles überschattende Zweite Weltkrieg im Allgemeinen dar. *„Ohne den Krieg, der Tätern ungeahnte Handlungsmöglichkeiten verschaffte und spezifische Handlungsbedingungen schuf, die im zivilen Leben undenkbar waren, wäre eine vergleichbare Eskalation von Gewalt und Vernichtung nicht möglich gewesen.“*¹⁰⁶

2.2.7 Die Zahl der Täterinnen und Täter

Ebenso wie bei den Opfern gibt es auch bei den Täterinnen und Tätern Bemühungen, deren Zahl möglichst genau festzulegen. Dieses Bestreben begann etwa um 1960 und man ging zunächst von einer Anzahl von etwa 100.000 als Täterinnen und Tätern am Holocaust beteiligten Personen aus. Diese Zahl lässt sich aus heutiger Sicht jedoch lediglich als eine große Schätzung einstufen. Generell ist für die Festlegung und Bezifferung der Anzahl der Täterinnen und Täter die Definition eben dieser stets von zentraler Bedeutung. Eine Definition nach dem Strafrecht würde dazu führen, dass nur jene Personen als Täterinnen und Täter zu zählen wären, die tatsächlich den Tatbestand des Mordes an den Jüdinnen und

¹⁰⁵ vgl. Bajohr (2015) 177 - 180.

¹⁰⁶ Bajohr (2015) 179.

Juden erfüllen. Diese Zahl würde sich Schätzungen zufolge auf wenige tausend Menschen beschränken.¹⁰⁷ Dass eine Definition nach dem Strafrecht aus geschichtswissenschaftlicher Sicht jedoch nicht ausreichend ist, zeigen die Erkenntnisse der neueren Täterforschung eindrücklich: Über lange Zeit hinweg waren die Forschung als auch die Historikerinnen und Historiker davon überzeugt, dass der Holocaust von einer eher geringen Anzahl von Täterinnen und Tätern begangen worden sei. Neue Erkenntnisse revidieren diese Annahme jedoch grundlegend. Die Täterforschung geht nunmehr von etwa 200.000 bis 250.000 österreichischen und deutschen Täterinnen und Tätern aus. Zu dieser Zahl hinzuzurechnen ist eine angesichts der Quellenlage näher nicht bestimmbare, jedoch als groß eingeschätzte Zahl von Gehilfen und Kollaborateuren, maßgeblich Personen aus der Ukraine, Litauen und Lettland. Ebenso sind Teile der allgemeinen Bevölkerung zu der Zahl der Täterinnen und Täter hinzurechnen, da sich diese ebenso durchaus an der Gewalt und den Verbrechen des Holocausts beteiligt haben.¹⁰⁸

¹⁰⁷ vgl. *Pohl* (2000) 123 - 124.

¹⁰⁸ vgl. *Bajohr* (2015) 169 - 170.

2.3 Die Bystander

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist der Großteil der am Holocaust beteiligten Personen weder der Gruppe der Täterinnen und Täter noch jener der Opfer zuzuteilen. Die meisten Männer, Frauen und auch Kinder waren sogenannte „Bystander“.¹⁰⁹

Unter diesem Begriff versteht man Personen, die bei einem Ereignis oder einem Vorfall zwar anwesend sind, an diesem aber nicht unbedingt teilnehmen. Im Zusammenhang mit dem Holocaust lassen sich für den Begriff des Bystanders zwei Verwendungsarten erkennen. Zum einen werden damit externe Bystander beschrieben, die maßgeblich durch ihre geographische Entfernung zu den Ereignissen charakterisiert sind. Gemeint sind damit etwa die alliierten Regierungen, gewisse religiöse Einrichtungen oder auch neutrale Länder. Zum anderen wird der Begriff aber ebenso für jene Menschen verwendet, die nahe an den Ereignissen und somit auch physisch anwesend waren, sich jedoch passiv oder gar gleichgültig diesen gegenüber verhielten. Diese Verwendung des Begriffes Bystander zielt vor allem auf große Teile der deutschen und europäischen Bevölkerung ab und dient für die hier vorliegenden Masterarbeit als Definition für die Auseinandersetzung mit der Gruppe der Bystander. Diese Menschen waren somit weder Täterinnen und Täter noch Opfer. Ebenso zählten sie nicht zu der sehr geringen und überschaubaren Gruppe der Retterinnen und Retter oder Helferinnen und Helfer.¹¹⁰

Der Begriff des Bystanders ist somit im Vergleich zu dem der Täterin bzw. des Täters und dem des Opfers ein recht breit gefasster und vager. Nichtsdestotrotz beschreibt er eine Besonderheit des menschlichen Verhaltens während des Holocausts ganz deutlich. Menschen, die sich in Situationen von Gewalt, Gefahr oder Konflikten wiederfinden, nehmen stets verschiedenste und oftmals ambivalente Rollen an. Ebenso wird mit dem Begriff, der 1992 maßgeblich durch Raul Hilberg eingeführt wurde, eindrücklich klar, dass sich der Holocaust als eines der wohl größten Verbrechen der Menschheitsgeschichte unmittelbar vor und inmitten von Millionen von Menschen ereignete. Die Gruppe der Bystander zeigt infolgedessen, dass der Holocaust nicht die Fortsetzung eines einzelnen Befehls eines

¹⁰⁹ vgl. Hilberg (2011) 9 - 11.

¹¹⁰ vgl. United States Holocaust Memorial Museum, Bystanders In: Holocaust Encyclopedia. online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/bystanders> [16.05.2022]

Führers oder seines Gefolges war, sondern sich aus einer dynamischen Wechselbeziehung zwischen dem NS-Staat und seiner Gesellschaft ergab.¹¹¹

2.3.1 Passivität und Involvierung der Bystander

*“Bystanders are defined by their choice: they stood by and chose inert obedience and passivity over power and justice. Bystanders walked a tightrope between collaboration and resistance, steadying themselves with claims of self-interest and survival.”*¹¹²

Bystander waren folglich gekennzeichnet durch ihre eigene Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber den nationalsozialistischen Gräueltaten an den Jüdinnen und Juden. Diese beiden Grundcharakterzüge der Bystander lassen sich auf die unterschiedlichsten Gründe zurückführen. Ohnmacht gegenüber dem NS-Regime, sozialer Druck, die Sorge um Sicherheit für sich selbst und seine Angehörigen, aber auch Toleranz und zweifelsfrei das Gutheißen der zahlreichen antijüdischen Maßnahmen stellen nur einige Beispiele hierfür dar. Jene Menschen, die sich heute als Bystander definieren lassen, stellen damit sowohl ein historisches Problem als auch Phänomen dar.¹¹³ Dies liegt maßgeblich darin begründet, dass sich ihre Einstellungen und Handlungen nicht genau bestimmen lassen. Die antijüdischen Maßnahmen der NS-Herrschaft riefen in den Bystandern unterschiedlichste Reaktionen hervor. Viele sahen weg und taten nichts, einige wenige versuchten Solidarität zu zeigen oder gar zu helfen. Andere verhielten sich feindselig, zeigten Jüdinnen und Juden an oder nahmen selbst an den Akten der Gewalt und Ausgrenzung teil. Viele dieser Reaktionen der Bystander waren spontan und erfolgten im Zusammenhang mit einem bestimmten Moment oder Ereignis. Diese Menschen befanden sich somit in einem Spannungsverhältnis zwischen Passivität und aktiver Teilnahme.¹¹⁴ Bystander trugen nichtsdestotrotz durchaus Verantwortung für ihre Handlungen und die Geschehnisse, die sich direkt vor ihren Augen

¹¹¹ vgl. Christian Morina / Krijn Thijs, Introduction. Probing the Limits of Categorization, In: Christina Morina / Krijn Thijs (Hrsg.), Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History (New York 2018) 1 - 2.

¹¹² Robert A. Goldberg, The Bystander During the Holocaust, Utah Law Review Vol. 2017 No. 4, 650. online unter: <https://dc.law.utah.edu/ulr/vol2017/iss4/2/> [16.05.2022]

¹¹³ vgl. Goldberg (2017) 649 - 651.

¹¹⁴ vgl. Morina / Thijs (2018) 3.

abspielten. Sie waren auch automatisch Zeugen der Ereignisse, interpretieren diese und handelten letztendlich anhand der sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen.¹¹⁵

Aus heutiger Sicht ist folglich auch klar, dass zahllose Bystander in keinsten Weise stets passiv waren. Zahlreiche Menschen dieser Gruppe waren selbst ein Teil der Geschehnisse des Holocaust bzw. der nationalsozialistischen Herrschaft zwischen 1933 und 1945. Aufgrund dieser Erkenntnis erscheint zum einen das Charakteristika der Passivität als nur bedingt zutreffend und zum anderen wird auch klar, dass sich für die Gruppe der Bystander verschiedene Grade und Arten der Verstrickung und Mitwirkung am Holocaust erkennen lassen.¹¹⁶



Abb. 5: Links: Bystander beobachten, wie Jüdinnen und Juden die Straße putzen müssen. Rechts: Bystander beobachten vom Fenster aus, wie Jüdinnen und Juden abtransportiert werden¹¹⁷

Vor allem die jüngere Forschung hat in diesem Zusammenhang gezeigt, dass Bystander durchaus aktiv an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt waren bzw. von diesen auf unterschiedlichste Art und Weise profitierten.¹¹⁸ Zahlreiche Beamte etwa, vor allem im Finanzwesen, halfen bei der Eintreibung und Einbringung der Steuern auf jüdische Besitztümer oder beschlagnahmten jüdisches Eigentum im Namen des NS-Staates. Andere wiederum stellten jene Dokumente und Pässe aus, die die Jüdinnen und Juden aufgrund ihrer Religion und Abstammung als Teil der minderwertigen und zu vernichtenden Rasse

¹¹⁵ vgl. Ideo de Haan, *Saving the Bystander*, In: Christina Morina / Krijn Thijs (Hrsg.), *Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History* (New York 2018) 343 - 344.

¹¹⁶ vgl. *United States Holocaust Memorial Museum*, *Bystanders*.

¹¹⁷ Abbildungen entnommen aus: *United States Holocaust Memorial Museum*, Einige waren Nachbarn. Täterschaft, Mitläufertum und Widerstand, 1 & 8. online unter: <https://www.ushmm.org/de/einige-waren-nachbarn-taeterschaft-mitlaefertum-und-widerstand/poster-set-einige-waren-nachbarn> [06.07.2022]

¹¹⁸ vgl. Victoria J. Barnett, *The Changing View of the „Bystander“ in Holocaust Scholarship. Historical, Ethical and Political Implications*, *Utah Law Review*: Vol. 2017 No. 4, 636. online unter: <https://dc.law.utah.edu/ulr/vol2017/iss4/1/> [16.05.2022]

kennzeichneten. Auch Lehrerinnen und Lehrer lassen sich beispielsweise als Bystander bezeichnen, da sie mit ihrem Unterricht zur Erlernung und Verbreitung der nationalsozialistisch-antisemitischen Weltanschauung beitrugen. Zahlreiche Bystander waren letztendlich nichts anderes als Denunzianten, da sie aufgrund unterschiedlichster, oftmals persönlicher Motive und Beweggründe ihre jüdischen Mitmenschen denunzierten und so den Nazis auslieferten. Viele Bystander erwarben jüdische Besitztümer, die nach der vollständigen Enteignung der vormaligen Besitzerinnen und Besitzer zu günstigsten Preisen erstanden werden konnten oder profitierten in anderer Hinsicht vom Ausschluss der Jüdinnen und Juden aus dem Wirtschaftsleben. Doch nicht nur im Reich selbst, auch außerhalb waren Bystander in das Treiben der antisemitischen Vorgänge involviert. In den besetzten Gebieten und Ländern etwa kollaborierten neben Beamten und Führungspersonen vor allem zahlreiche einfache Bürgerinnen und Bürger mit Hitlers Männern. Oftmals angelockt durch materielle Belohnungen oder die Möglichkeit sich selbst zu schützen, gaben sie Informationen preis und halfen bei Razzien oder der Konfiszierung jüdischen Eigentums.¹¹⁹

Im Zusammenhang mit der vermeintlichen Passivität der Bystander ist auch eine Betrachtung des Handlungskontextes von zentraler Bedeutung. Letztendlich bestimmt dieser nämlich zu einem Großteil über die tatsächliche Rolle einer Person. Laut seiner Definition steht der Bystander außerhalb einer Situation, wird aber dennoch über seine eigentliche Nähe zu dieser beschrieben. Die Tatsache, nicht an etwas beteiligt zu sein, wurde somit zu einem Grundcharakteristika der Bystander, obwohl klar ist, dass es auch für sie eigentlich unmöglich war, nicht beteiligt zu sein. Es macht den Anschein, dass nur der Bystander die Möglichkeit und Chance dazu hatte, weder auf der Seite der Täterinnen und Täter noch auf jener der Opfer zu stehen. Die dadurch hervorgerufene Passivität ist jedoch eine trügerische, da diese das Tun der Täterinnen und Täter stillschweigend duldet und letztendlich sogar bestärkte. Es lässt sich somit festhalten, dass die Bystander mit einer Fülle von Möglichkeiten und Optionen für ihr Verhalten ausgestattet waren.

„In a sense, then, the ‘innocence’ of bystanders is only one possibility; guilt is equally possible, as is heroism, or indeed foolhardiness.”¹²⁰

¹¹⁹ vgl. *United States Holocaust Memorial Museum*, Bystanders.

¹²⁰ Mary Fulbrook, Bystanders. Catchall Concept, alluring Alibi, or curcial Clue? In: Christina Morina / Krijn Thijs (Hrsg.), *Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History* (New York 2018) 17.

Aus diesem Grund wird auch immer wieder angenommen, dass die Handlungen der Bystander von zentraler Bedeutung für die Gruppe der Opfer waren, da sie mit diesen die Dynamik einer Situation entscheidend mitprägen konnten. Das Problem hierbei ist jedoch, dass Bystander zwar über die Möglichkeit einer Wahl verfügten, diese jedoch zumeist äußerst begrenzt war. Egal ob sie tatsächlich passiv waren, oder in irgendeiner Form doch involviert, letztendlich tragen auch Bystander eine Verantwortung dafür, was während des Holocaust und der Herrschaft der Nationalsozialisten passiert ist.¹²¹

2.3.2 Das vermeintliche Nicht-Wissen der Bystander über den Holocaust und ihre damit verbundene Mitschuld

Die Auseinandersetzung mit der Gruppe der Bystander löst auch unweigerlich die Frage danach aus, was bzw. wie viel die einfache Bevölkerung tatsächlich vom Holocaust und der Vernichtung der Jüdinnen und Juden wusste. Nach dem Ende des Krieges und der Herrschaft der Nationalsozialisten hatte offenbar niemand etwas von dem grausamen Schicksal der Jüdinnen und Juden gewusst. Die weit verbreitete und oft verwendete Floskel „*davon haben wir nichts gewusst*“ wurde dabei nicht nur von eindeutigen Haupttätern wie Göring verwendet, sondern auch eine Vielzahl der Männer und Frauen aus der einfachen Bevölkerung wollte weder etwas gehört noch etwas vom Holocaust gesehen haben.¹²²

Tatsächlich sah es um das Wissen der Bevölkerung und damit der Bystander gänzlich anders aus, denn der nationalsozialistische Mord an den sechs Millionen Jüdinnen und Juden war sicherlich kein Geheimnis im Deutschen Reich. Viele Schritte und Phasen des Holocausts ereigneten sich direkt vor den Augen der Bevölkerung. So etwa die Boykottierung von Geschäften ab 1933, die Zerstörung jüdischer Gebetshäuser, die Verhaftungen, Enteignungen und die massive Gewalt gegenüber den jüdischen Mitmenschen sowie deren spätere Deportationen. All diese Ereignisse fanden nicht im Verborgenen statt, sondern in aller Öffentlichkeit und unter den Blicken zahlloser Zuseherinnen und Zuseher.¹²³ Zusätzlich ergoss das NS-Regime eine regelrechte Propaganda-Flut über die Bevölkerung. Vor allem Hetzblätter wie „*Der Stürmer*“ und andere antisemitische Medien befeuerten die judenfeindliche Stimmung zusehends und verherrlichten die Gewalt gegen Jüdinnen und

¹²¹ vgl. Fulbrook (2018) 16 - 19.

¹²² vgl. Brakel (2008) 167.

¹²³ vgl. Roth (2021) 68.

Juden.¹²⁴ Zwar waren die Führungsebene der Nationalsozialisten sowie zahlreiche Hauptakteure des Holocausts von Beginn an darum bemüht, ihre beispiellosen Verbrechen geheim zu halten, doch nach und nach sickerten Informationen über diese trotzdem durch. Vor allem Berichte über die Erschießungen im Osten fanden recht rasch ihren Weg bis nach Nazi-Deutschland.¹²⁵ Täterinnen und Täter dieser ersten Massenverbrechen berichteten etwa in Briefen über die Geschehnisse, sprachen darüber während ihrer Fronturlaube oder zeigten sogar Photographien von Ghettos und Erschießungen vor. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Vernichtung der Jüdinnen und Juden zumindest in den besetzten Gebieten Polens und der Sowjetunion auch Teilen der Bevölkerung bekannt war.¹²⁶ Während das Wissen über die Massenerschießungen im Osten also auch in der Öffentlichkeit verbreitet war, war die Erlangung von Kenntnis über die Geschehnisse in den Vernichtungslagern durchaus schwieriger. Die Deportationen sowie das Verschwinden der jüdischen Mitmenschen blieben freilich nicht unbemerkt. Zahlreiche Menschen waren Zeuginnen und Zeugen der Abtransporte oder beteiligten sich an den Versteigerungen des jüdischen Besitzes. Was jedoch mit den weg geschaffenen Jüdinnen und Juden tatsächlich passierte, war sicherlich schwerer zu erkennen.¹²⁷ Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass die Bevölkerung davon wusste, dass es eigens geschaffene Vernichtungsanlagen gab. Die Namen dieser scheinen hingegen nur einer kleinen Zahl tatsächlich bekannt gewesen zu sein. Selbiges dürfte für genauere Details der Mordpraxis gegolten haben. Aufgrund dieser Tatsachen und der anhaltend massiven Propaganda, die zunehmend offen über die Vernichtung der Jüdinnen und Juden sprach, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass spätestens ab dem Sommer des Jahres 1943 vielen der sogenannten Bystander die Verbrechen an den jüdischen Mitmenschen zumindest in Teilen bekannt waren. Zu jener Zeit häuften sich auch die Berichte, Erzählungen und Informationen über die nationalsozialistischen Gräueltaten durch Soldaten und Zivilisten. Es war somit eine Art offenes Geheimnis, dass die Jüdinnen und Juden vor aller Augen grausam vernichtet wurden.¹²⁸

Folglich lässt sich also festhalten, dass das vermeintliche Nicht-Wissen der Bystander und der einfachen Bevölkerung über den Holocaust und die Verbrechen an den Jüdinnen und Juden

¹²⁴ vgl. *Brakel* (2008) 167.

¹²⁵ vgl. *Dörner* (2007) 606 - 607.

¹²⁶ vgl. *Roth* (2021) 68.

¹²⁷ vgl. *Brakel* (2008) 168 - 169.

¹²⁸ vgl. *Dörner* (2007) 607 - 610.

nicht zutreffend ist. Durchaus richtig ist, dass wohl nur eine geringe Anzahl dieser Menschen über Wissen zur Endlösung in ihrer Gesamtheit verfügte. Ebenso richtig ist angesichts der vorausgegangenen Erläuterung aber auch, dass wohl nur eine ebenso geringe Anzahl absolut nichts darüber wusste. Bei der Frage nach dem tatsächlichen Wissen der Bystander geht es somit viel mehr um ein Nicht-wissen-Wollen als ein Nicht-wissen-Können.¹²⁹

„Indem er sich Mund, Augen und Ohren zuhielt, schuf er sich die Illusion, nicht Bescheid zu wissen und somit nicht mitschuldig an dem zu sein, was vor seiner Tür geschah.“

130

Der daraus resultierende, offensichtlich mangelnde Wille, etwas über den Holocaust, die brutale Vernichtung der Jüdinnen und Juden sowie die unmenschlichen Verbrechen der Nationalsozialisten wissen zu wollen, lässt sich auf unterschiedliche Ursachen zurückführen. Innerhalb der wissenden Bevölkerung entstand zwar durchaus ein Zustand der zunehmenden Unruhe, man fürchtete sich aber vor den Konsequenzen, einer Antwort der Alliierten und auch moralische Zweifel kamen auf, wenn gleich diese eher nachrangig blieben. Das NS-Regime und seine unermüdliche Propaganda erkannten dies und versuchten die Bevölkerung für ein Durchhalten und Beibehalten des eingeschlagenen Kurses einzustimmen und zu motivieren. Die Endlösung der Judenfrage und die mit ihr verbundene Auslöschung der Jüdinnen und Juden wurden nun als Teil der antijüdischen Politik dargestellt, jedoch ohne Einzelheiten preiszugeben. Dadurch wurden der Krieg und die Vernichtung der Jüdinnen und Juden unmittelbar miteinander verbunden. Die stetig steigende Furcht vor der Vergeltung für letztere führte wohl letztlich neben anderen Gründen dazu, dass trotz aufkommender Kritik und Zweifel sowie dem zunehmend verbreiteten Wissen über den Holocaust die Loyalität der Bevölkerung erhalten blieb und das grausame Morden an den Jüdinnen und Juden bis zuletzt fortgeführt wurde.¹³¹

Hinzu kam, dass die wenigen Menschen, die sich als Gegner der unmenschlichen Verbrechen aktiv gegen diese äußerten und Kritik ausübten, stets um die eigene Unversehrtheit besorgt sein mussten. Ungehorsam gegenüber dem NS-Regime und seiner antijüdischen Politik wurde nämlich scharf bestraft. Bereits 1941 wurde etwa der Berliner Dompropst Bernhard Lichtenberg, der in der Öffentlichkeit Gebete für Jüdinnen und Juden abhielt, von den Nationalsozialisten verhaftet und starb nur kurze Zeit nach seiner Inhaftierung unter

¹²⁹ vgl. Kümmerle (2016) 105.

¹³⁰ Primo Levi, Ist das ein Mensch? Die Atempause (München 2011) 478.

¹³¹ vgl. Dörner (2007) 605 - 610.

unmenschlichen Bedingungen. Die Furcht um die eigene Sicherheit und das eigene Leben führten damit ebenso zu dem Schweigen und Wegsehen der Bystander. Der Großteil dieser Menschen war angesichts der bereits geschilderten Umstände nicht dazu bereit, sich für das Überleben ihrer ehemaligen jüdischen Nachbarn, Freunde und Mitmenschen einzusetzen. Dies beruht sicherlich auch darauf, dass es den Nationalsozialisten bestens gelang, Jüdinnen und Juden vom Rest der deutschen Bevölkerung in jeglicher Hinsicht zu trennen und den bereits vor ihrer Machtergreifung präsenten Antisemitismus zu einem wichtigen Teil der Gesellschaft zu formen.¹³² Ebenso waren viele der Bystander davon überzeugt, dass sie selbst nichts gegen die antijüdischen Verbrechen und das NS-Regime ausrichten konnten. Viele wussten davon, was mit den Jüdinnen und Juden geschah, verspürten jedoch ein Gefühl massiver Ohnmacht und Wirkungslosigkeit dem gegenüber. Ebenso hatten wiederum viele Menschen aus der Gruppe der Bystander das Gefühl, dass man letztlich keine andere Wahl hatte, als sich zu beteiligen. So entstanden zahlreiche aktive Bystander, ohne deren Beihilfe vieles im Nationalsozialismus nicht funktioniert hätte. Dazu zählt auch der Holocaust. Zahlreiche Teile der Bevölkerung entwickelten dadurch ein Selbstverständnis, welches geprägt von Hilflosigkeit, Passivität, Machtlosigkeit und Fatalismus war. Die stetig wachsende Mischung aus dem Nichtwissen, welches vielfach gewollt und nur zu einem kleinen Teil ungewollt war und der unterlassenen Hilfe für die Jüdinnen und Juden, wurde damit zu einem wichtigen Merkmal der Bystander.¹³³

Damit einher geht der offensichtliche Verlust von Moral und ethnischen Normen innerhalb der Bevölkerung und damit der Gruppe der Bystander. Viele der unter den Begriffen der Moral und Normen subsumierten Werte erfuhren schon ab 1933 eine langsame aber stetige Aushöhlung durch die nationalsozialistische Weltanschauung. Antisemitismus, Ausgrenzung und Gewalt gegen Jüdinnen und Juden wurden zunehmend zum Alltag. Hinzu kam der nicht zu unterschätzende Umstand, dass sich die Gesellschaft ab 1939 auch in eine Kriegsgesellschaft verwandelte. Durch all diese Umstände entstand eine neue Normalität. Eine Normalität von Krieg, Gewalt und Ausgrenzung. Innerhalb dieser neuen Lebensumstände verloren wohl die üblichen Normen und Werte für breite Teile der Bevölkerung in Deutschland, aber auch in den besetzten Gebieten zusehends an Bedeutung,

¹³² vgl. *Brakel* (2008) 173 - 174.

¹³³ vgl. Kristen *Monroe*, Moralische Entscheidungen während des Holocaust. Ein Vergleich der ethischen Systeme von Nazis, Mitläufern und Judenrettern, *Nationalsozialistische Ideologie und Ethik* 2019 Vol. 65, 311 - 318.

wodurch die Apathie gegenüber dem Schicksal der Jüdinnen und Juden ebenso begründet zu liegen scheint.¹³⁴

Angesichts dieser Ausführungen darf jedoch nicht vergessen werden, dass vor allem die Politik der Nationalsozialisten und deren antijüdische Aktionen maßgeblich für den Holocaust verantwortlich waren. Zugleich darf die Mitverantwortung der Bystander dennoch nicht außer Acht gelassen werden. Denn klar ist, dass nicht nur Hardcore-Nazis und Überzeugungstäterinnen und -täter für die Verfolgung und Vernichtung der Jüdinnen und Juden verantwortlich waren, sondern auch Nachbarn, Kollegen, Mitbürger und sogar ehemalige Freunde der sechs Millionen Opfer.¹³⁵

*„Der fanatische Wille einer Minderheit von weltanschaulichen Überzeugungstätern, das hierarchische Prinzip von Befehl und Gehorsam sowie die Nichteinmischung der schweigenden Mehrheit ermöglichten die reibungslose Durchführung des größten Massenmordes in der europäischen Geschichte.“*¹³⁶

2.3.3 Abgrenzung der Bystander zu Täterinnen und Tätern bzw. die Wichtigkeit des Bystanders für ein Verstehen des Holocausts

Die Bystander werden somit sowohl für die Entwicklung als auch die erschreckende Bilanz des Holocaust mitverantwortlich gemacht. Hierdurch wird auch aufgezeigt, dass die Vernichtung der Jüdinnen und Juden von sozialen Gegebenheiten, zwischenmenschlichen Beziehungen oder der sich wandelnden kulturellen Praxis geprägt war. Bystandern wird damit sowohl eine hohe moralische als auch historische Last aufgeladen. Die damit einhergehende Vermischung des Bystanders mit den Täterinnen und Tätern führt jedoch dazu, dass zum einen die bereits beschriebenen, verschiedenen Facetten, Rollen und Ausprägungen der Bystander fälschlich vereinheitlicht werden. Zum anderen wird dadurch aber auch der Begriff des Täters bzw. der Täterin verwässert.¹³⁷ Bystander sind daher nicht als Täterinnen und Täter zu verstehen, da sie sowohl bei der Ausarbeitung als auch bei der Umsetzung des Holocausts letztlich keine tragende Rolle spielten. Ebenso wenig sind

¹³⁴ vgl. Kümmerle (2016) 105 - 106.

¹³⁵ vgl. de Haan (2018) 346.

¹³⁶ Brakel (2008) 174.

¹³⁷ vgl. de Haan (2018) 345.

Bystander als Opfer anzusehen. Sie sind schlicht die „Anderen“, die Zeuginnen und Zeugen eines Ereignisses sowie dessen vermeintlich passive Zuseherinnen und Zuseher. Wie anhand der vorausgegangenen Ausführungen jedoch bereits deutlich wurde, ist es schwierig den Bystander aufgrund seiner Komplexität und seinen sich wandelnden Rollen lediglich einem Typen zuzuordnen. Nicht umsonst entwickelten sich im Lauf der anhaltenden Forschung über den Holocaust verschiedenste Begriffe und Konzepte für die Gruppe der Bystander. Komplizen, Helfer, Nutznießer und vor allem Zuschauer sind häufig verwendete Begriffe hierbei. Dadurch kann die Gruppe der Bystander zwar aus unterschiedlichen Perspektiven und unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden, letztlich fällt es aber dennoch schwer, die Dynamik und Wandelbarkeit zu fassen. Der Bystander wird aber auch zusehends mehr und mehr zu einer Art Co-Täterin bzw. Co-Täter. Dies zeichnet sich etwa im Begriff der Täter-Gesellschaft ab, der häufig für die Beschreibung der Gesellschaft und einfachen Bevölkerung im NS-Regime verwendet wird. Für die Betrachtung des Bystandes wird daher aus der Sicht namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine differenzierte Herangehensweise gefordert. Diese stellt die Mannigfaltigkeit der Verhaltensarten, Reaktionen und Rollen dieser Gruppe im Rahmen der komplexen sozialen Veränderungen in der Zeit des Holocaust und der Herrschaft der Nationalsozialisten in den Fokus.¹³⁸

Obwohl der Begriff des Bystanders aufgrund seiner eigenen Mehrdeutigkeit das angesprochene Spannungsverhältnis zwischen der mutmaßlichen Passivität und der dennoch vorhandenen aktiven Involvierung gut darzustellen scheint, betrachten einige Historikerinnen und Historiker diese Kategorie der am Holocaust beteiligten Menschen mit Skepsis.¹³⁹ Die Kategorie der Bystander erscheint etwa wie eine Art Deckmantel, der versucht, die Tatsache zu verstecken, dass es bei einem Ereignis wie dem Holocaust keine passiven Zuschauerinnen oder Zuschauer gegeben hat bzw. geben konnte. Auch aus analytischer Perspektive ist der Bystander mit Schwierigkeiten verbunden, da mit dem Begriff eine immens große Gruppe an unterschiedlichsten Rollen, Individuen und Handlungen zusammengefasst wird. Letztlich stellt sich auch die Frage, ob der Begriff des Bystanders moralisch nicht fragwürdig ist, da mit ihm eine gewisse Unschuld bzw. der Eindruck von Nichtbeteiligung suggeriert wird.¹⁴⁰ Auch die Wandelbarkeit und die

¹³⁸ vgl. Froukje Demant, The many Shades of Bystanding, On social Dilemmas and passive Participation, In: Christina Morina / Krijn Thijs (Hrsg.), Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History (New York 2018) 91 - 92.

¹³⁹ vgl. Morina / Thijs (2018) 3 - 5.

¹⁴⁰ vgl. de Haan (2018) 344.

zahlreichen Unterschiede in der tatsächlichen Involvierung stehen der Formung einer festen Kategorie der Bystander in gewisser Weise entgegen. Nichtsdestotrotz muss jedoch festgehalten werden, dass sich in einer Auseinandersetzung mit den am Holocaust beteiligten Personen stets zumindest eine archetypische Gruppe findet, welche sich mit den unbeteiligten und oftmals als passiv beschriebenen Menschen auseinandersetzt. Es finden sich die unterschiedlichsten Namen für diese Gruppen, vor allem aber auch die unterschiedlichsten Übersetzungen des Wortes Bystander. Jeder und jede von ihnen ist mit unterschiedlichen Narrativen und Überzeugungen verbunden. Letztlich ist jedoch klar, dass sie trotz ihrer Unterschiedlichkeit ein und dieselbe Gruppe der am Holocaust beteiligten Menschen zu beschreiben versuchen.¹⁴¹

Der Bystander ist durch seine passive und abseitige Position während einer Handlung zwischen Tätern und Opfern gekennzeichnet. Anhand dieser relationalen Betrachtungsweise wird eindrücklich klar, dass er damit weder Täterin bzw. Täter noch Opfer sein kann. Letztlich entsteht der Bystander dadurch, dass eine Täterin bzw. ein Täter mit der Handlung an einem Opfer stets andere mit einbezieht und somit zum Teil des Geschehens macht. Richtig ist jedoch auch, dass zahlreiche Bystander im Wandel der Zeit dieses definitionsgemäße Handlungsgefüge verlassen haben. Langanhaltende gewalttätige und verbrecherische Situationen wie der Holocaust oder die Herrschaft des NS-Regimes erzeugen neue Dynamiken. Gewalt gegenüber Jüdinnen und Juden wurde dadurch zu einer systematischen und auch kollektiven Gegebenheit, die es auch den Bystandern nicht erlaubte, außerhalb dieser zu agieren. Schlussendlich waren damit auch sie in den unterschiedlichsten Weisen an antijüdischen Gewalttaten, Verbrechen und in weiterer Folge dem Holocaust beteiligt.¹⁴²

Genau diese aktive Mittäterschaft bzw. Komplizenschaft erschwert es nicht nur für die Wissenschaft und Forschung festzulegen, wo die Trennlinie zwischen der Gruppe der Bystander und jener der Täterinnen und Täter genau zu ziehen ist. Besonders der Faktor der Zeit und der mit ihm verbundene Wandel des Verhaltens erschwert die Grenzfestlegung zusätzlich.¹⁴³ Tatsächlich ein Bystander zu sein, erscheint vor allem am Beginn einer sozialen und umfassenden Konflikt- und Gewaltsituation wie dem Holocaust möglich zu sein. Durch

¹⁴¹ vgl. *Morina / Thijs* (2018) 3 - 5.

¹⁴² vgl. *Demant* (2018) 92.

¹⁴³ vgl. *Barnett* (2017) 638.

die Instabilität des Verhaltens der Bystander beginnen diese im Laufe der Zeit in die eine oder andere Richtung zu kippen. Dadurch wird der Status des Bystanders zusehends verlassen und in Richtung der Täterschaft verschoben. „*Unlike ,becoming‘ a perpetrator over time, one ,leaves‘ the status of being a bystander.*”¹⁴⁴

Auch wenn es angesichts der vorausgegangenen Ausführungen als naheliegend erscheinen mag, so wäre es dennoch schlichtweg nicht richtig und zielführend, die große Gruppe der Bystander in jene der Täterinnen und Täter des Holocausts zu integrieren. Dadurch käme es nicht nur zum Verwerfen der gesamten Kategorie und Gruppe der Bystander, sondern auch zu einer fälschlichen Verschleierung und Trübung des Täterinnen- und Täterbegriffes.

Es lässt sich somit festhalten, dass eine strikte und genau Trennung zwischen der Gruppe der Bystander und jener der Täterinnen und Täter durchaus mit Schwierigkeiten verbunden ist. Diese beruhen vor allem auf der lediglich vermeintlichen Passivität des Bystanders und seiner im Lauf der Zeit immer stärker werdenden Involvierung in die Geschehnisse und Verbrechen des Holocausts. Nichtsdestotrotz ist die Gruppe der Bystanders besonders für ein besseres Verstehen der jüdischen Katastrophe von großer Bedeutung. Diese Gruppe ist für eine Rekonstruktion und ein Verstehen des Holocausts von zentraler Wichtigkeit, da dieser auch einen massiven und alles umfassenden Bruch in der Gesellschaftsstruktur darstellt. Um einen solchen Prozess verstehen zu können, braucht es die Gruppe der Bystander. Der Holocaust hatte nicht nur Auswirkungen auf seine Opfer, Täterinnen und Täter, sondern auch auf die gesamte Gesellschaft, welche durch die Kategorie der Bystander repräsentiert werden kann. Der Bystander ist damit ein wichtiger Schlüssel zum Verstehen der unterschiedlichen Handlungsmuster und Strukturen des Holocausts. Trotz der angeführten Zweifel und Kritiken steht somit fest, dass sowohl aus historischer Perspektive, als auch als analytische Kategorie der am Holocaust beteiligten Menschen die Gruppe der Bystander von zentraler Relevanz und Bedeutung ist.¹⁴⁵ Denn: „*It is evident that the Holocaust cannot be understood in the context of the genocidal policies of Nazi Germany alone—a wider canvas is needed to picture it. In this picture, bystanders are the neighbors, colleagues, schoolmates of the victims, both before and after the latter were victimized.*

¹⁴⁴ vgl. Fulbrook (2018) 19 - 20.

¹⁴⁵ vgl. de Haan (2018) 347 - 351.

These social relations and encounters need to be analyzed with all the tools and concepts of sociological analysis.“ ¹⁴⁶

¹⁴⁶ *de Haan* (2018) 350.

2.4 Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie Zeitzeugnisse aus der fachwissenschaftlichen Perspektive

Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen des Holocausts sowie die Beschäftigung mit Zeitzeugnissen aus der Zeit von 1933 bis 1945 zählen zu probaten und sehr zahlreich angewandten Methoden des Unterrichts über den Holocaust. Sie erlauben den Schülerinnen und Schülern den direkten Kontakt zu den Erfahrungen und Erlebnissen der unmittelbar an der jüdischen Katastrophe beteiligten Personen und stellen somit wichtige Quellen für das Lernen über den Holocaust dar.¹⁴⁷

Im Folgenden werden die Begriffe Zeitzeugin bzw. Zeitzeuge und Zeitzeugnis zunächst aus fachwissenschaftlicher Sicht näher beschrieben. Eine Auseinandersetzung mit diesen Begrifflichkeiten aus der Perspektive der Fachdidaktik erfolgt in Kapitel 3.3.

Der Begriff des Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin beschreibt eine „[...] Person, die ein Ereignis, einen Vorgang oder eine Entwicklung in der Vergangenheit selbst bewusst erlebt hat. Zeitzeugen können von einer Entwicklung Betroffene sein [...] oder auch aktiv Beteiligte [...]. Zeitzeugen müssen in der Zeit, über die sie berichten, keine besondere Stellung innegehabt haben.“¹⁴⁸

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als Figuren der Geschichte bzw. der Auseinandersetzung mit der Geschichte sind keineswegs als reine Ergebnisse des Zweiten Weltkrieges oder des Holocausts zu sehen. Klar ist jedoch, dass speziell letzterer und die mit ihm verbundenen Gräueltaten der Nationalsozialisten als entscheidende Ereignisse für die Entwicklung der gegenwärtigen Wichtigkeit und Bedeutung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu sehen sind.¹⁴⁹

Der Begriff des Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin wurde erstmals bereits in den 1970er-Jahren verwendet. In seiner frühen Bedeutung wurde der Zeitzeuge bzw. die Zeitzeugin allerdings noch mit einem Berichterstatter gleichgesetzt. Durch das Aufkommen einer veränderten

¹⁴⁷ vgl. Yad Vashem, Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht. online unter: <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/learning-environment/testimony.html> [09.05.2022]

¹⁴⁸ Robert-Havemann-Gesellschaft e.V. / Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), Opposition und Repression in der DDR. ZeitzeugInneninterviews -Informationen - Dokumente Eine multimediale Arbeitsmappe, 6M. ZeitzeugInnen und Interviews – zur Methode (o. O. 2010) 1. online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/havemann/docs/material/6_M.pdf [09.05.2022]

¹⁴⁹ vgl. Martin Sabrow / Norbert Frei (Hrsg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012) 9.

Auseinandersetzung mit der NS-Zeit gegen Ende der 70er-Jahre wandelten sich sowohl der Begriff der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als auch deren Bedeutung, denn sie wurden erstmals zu einem Teil des öffentlichen Verständnisses der Vergangenheit. Für ihre Benennung verwendete man jedoch oftmals noch den Begriff des sogenannten „Zeitgenossen“. Spätestens ab den 1980er-Jahren setzte sich letztlich die Verwendung des Begriffes Zeitzeuge bzw. Zeitzeugin durch. Dies zeigt sich vor allem durch die zahlreiche Verwendung des Begriffes in zu dieser Zeit erschienenen Büchern oder Aufsätzen über den Nationalsozialismus und den Holocaust. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen avancierten nun Schritt für Schritt zu wichtigen Werkzeugen einer sich verändernden Auseinandersetzung und Aufarbeitung der Vergangenheit. Maßgeblich auch dadurch, dass Zeitzeuginnen und Zeitzeugen fortan sogar im Fernsehen zu sehen waren, stieg deren Popularität und Präsenz nachhaltig an. Ebenso zu jener Zeit wurden Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erstmals in größeren Ausmaßen auch in Schulen eingesetzt. Dies führte dazu, dass eine Auseinandersetzung und schulische Beschäftigung mit der zuvor im Unterricht oftmals kaum besprochenen oder ganz weggelassenen NS-Zeit ermöglicht wurde. Auch in diese Phase fällt das Entstehen von breiten Bemühungen für die Archivierung und Dokumentierung von Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen, die in Yad Vashem etwa bereits im Jahre 1954 einsetzten. Der endgültige Siegeszug der aus heutiger Sicht omnipräsenten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen steht in direkter Verbindung zu den technischen Entwicklungen der jüngeren Zeit. Vor allem Filmaufnahmen und deren Speicherung sowie die Möglichkeiten der zunehmenden Digitalisierung machten den heutigen, schier uneingeschränkt erscheinenden Einsatz und Zugang zu Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen möglich. Vor allem die Methode, Interviews zu führen, diese aufzuzeichnen und für eine spätere Verwendung zugänglich zu machen, wurde dadurch zum gängigsten Weg der Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.¹⁵⁰

Aus fachwissenschaftlicher Sicht sind die Gespräche und Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als Teil der sogenannten „*Oral History*“ zu sehen. Bei dieser Methode der Geschichtswissenschaft werden sowohl die Befragung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als auch deren dabei entstehende Erzählungen in den Mittelpunkt gerückt. Mit der Oral History werden somit mündliche Quelle durch das meist freie Erzählenlassen erhoben bzw. erstellt

¹⁵⁰ vgl. Martin Sabrow, Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten, In: Martin Sabrow / Norbert Frei (Hrsg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012) 13 - 25.

und diese anschließend wissenschaftlich bearbeitet. Diese Methode bringt vor allem individuelle und subjektive Erfahrungen und Erlebnisberichte der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen hervor, worin auch die fachwissenschaftliche Problematik der Oral History sowie der Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche begründet liegt.¹⁵¹ Vor allem der Aspekt der Subjektivität von Interviews und Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wird aus fachwissenschaftlicher Sicht immer wieder kritisch diskutiert. Ebenso gilt es zu beachten, dass die Erinnerungen bzw. das Erinnern an sich stets einen komplexen, oftmals undurchsichtigen und sich verändernden Vorgang darstellen. Erinnerungen und Erzählungen stellen somit eine sogenannte retroaktive Kausalität dar, da das Vergangene und Erzählte erst in der unmittelbaren Situation des Gespräches neu gedeutet und beurteilt wird. Zu diesen Problematiken aus fachwissenschaftlicher Sicht muss jedoch angemerkt werden, dass Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche im Sinne der Oral History keineswegs einen unmittelbaren Anspruch auf exakte historische Korrektheit erheben.¹⁵² Denn es geht nicht vorrangig darum, „[...] etwas darüber aussagen, wie es gewesen ist, sondern mehr darüber, wie etwas von heute aus als vergangenes Ereignis wahrgenommen, präsentiert und gedeutet wird. Nicht die Rekonstruktion des damaligen Geschehens, die ‚historische Wahrheit‘, sondern das damalige Erleben, der nachträglich hergestellte Sinnzusammenhang, die Rekonstruktion der Erinnerung stehen [...] stärker im Vordergrund.“¹⁵³

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen fungieren folglich auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive als wichtige Bindeglieder zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit, da sie eine unmittelbare Möglichkeit für das Erleben und Kennenlernen der Geschichte darstellen. Durch diesen Charakter der Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche wird jedoch auch deutlich, dass die Funktion einer Person als Zeitzeugin oder Zeitzeuge auf die Dauer des jeweiligen Lebens beschränkt ist. Dies führt dazu, dass besonders in jüngerer Zeit klar wird, dass Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der NS-Zeit und des Holocaust leider im wahrsten Sinne des Wortes aussterben werden.¹⁵⁴ Diese Sorge kam erstmals in den 1980er- bis 1990er-Jahren auf, obwohl damals die Gefahr des baldigen Ablebens der Zeitzeuginnen und

¹⁵¹ vgl. Cord Pagenstecher, Oral History als Methode (o.O. 2016). online unter:

<https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/ns-zwangsarbeit/227274/oral-history-als-methode/> [10.05.2022]

¹⁵² vgl. Universität Leipzig, Oral History, In: Methodenportal Universität Leipzig. online unter: <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/oral-history/> [10.05.2022]

¹⁵³ Margit Reiter, Der Zeitzeuge als natürlicher Feind des Historikers? Eine Reflexion über Oral History, In: Regina Thumser-Wöhs / Martina Gugglberger / Birgit Kirchmayr u.a. (Hrsg.), Außerordentliches. Festschrift für Albert Lichtblau (Wien 2019) 193 - 194.

¹⁵⁴ vgl. Sabrow (2012) 25 - 26.

Zeitzeugen des Holocaust noch keine unmittelbare war. Nichtsdestotrotz setzen bereits damals Bemühungen zur Erhaltung der Zeitzeugengespräche für die Zeit nach den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ein. Diese Bemühungen beruhen auch heute noch vor allem auf der Sorge, dass durch das Ableben der direkten Zeuginnen und Zeugen der nationalsozialistischen Gräueltaten zwischen 1933 und 1945 ein Verschwinden der Erinnerung an diese Zeit einsetzen könnte.¹⁵⁵

Schätzungen von Expertinnen und Experten zu Folge lebten im Jahre 2020 noch etwa 200.000 Jüdinnen und Juden, die als Überlebende des Holocaust gelten und somit auch als potenzielle Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen infrage kämen. Das Zentrale Statistikbüro in Israel geht davon aus, dass es bis zum Jahre 2035 nurmehr 22.000 Überlebende in Israel selbst geben wird. Die damit verbundene Dramatik wird auch dadurch unterstrichen, dass täglich etwa 30 Überlebende des Holocausts und damit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sterben. Hinzu kommt, dass nur ein Bruchteil der möglichen Zeuginnen und Zeugen auch tatsächlich über ihre Erlebnisse während des Holocausts und der NS-Zeit sprechen. Viele schweigen aufgrund langjähriger Traumata, sind gesundheitlich nicht mehr dazu in der Lage oder schämen sich.¹⁵⁶

Aufgrund dieser Tatsachen und Umstände steigen die Befürchtungen darüber an, dass die jetzt noch gegenwärtigen Erinnerungen und Auseinandersetzungen mit dem Holocaust, die stark von den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen geprägt sind, durch das Hinscheiden der noch verbleibenden überlebenden Zeuginnen und Zeugen zunehmend verblassen werden. Um dieser besorgniserregenden Entwicklung entgegenzuwirken, wurden bereits ab 1979 Gespräche mit Zeitzeuginnen verstärkt mittels Video- oder Audioaufnahmen festgehalten und somit versucht, diese für spätere Generationen zu erhalten. Die wohl neueste Überlegung zur Erhaltung der Zeitzeuginnen- und Zeitzeugenschaft stellt die Entwicklung von holographischen und durch Spracherkennung gesteuerten Gespräche dar. So soll auch in einer nicht allzu fernen Zeit ohne Zeitzeuginnen und Zeitzeugen noch die Möglichkeit des direkten Gespräches mit diesen bestehen bleiben.¹⁵⁷ Ebenso wird durch sogenannte sekundäre Zeugen, wie Kinder, Enkel oder andere Angehörige und Bekannte der eigentlichen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen versucht, die Erinnerung am Leben zu erhalten. Im Rahmen

¹⁵⁵ vgl. Jan Taubitz, Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft (Göttingen 2016) 13 - 14.

¹⁵⁶ vgl. Tim Braune, Viele Holocaust-Überlebende sterben - Was wird aus Gedenken? (2020). online unter: <https://www.morgenpost.de/politik/article228253007/Viele-Holocaust-Ueberlebende-sterben-Was-wird-aus-Gedenken.html> [11.05.2022]

¹⁵⁷ vgl. Taubitz (2016) 13 - 14.

der sekundären Zeugenschaften werden vor allem in jüngerer Zeit aber auch immer wieder Schauspielerinnen und Schauspieler eingesetzt. Vorrangig für Fernseh-Produktionen schlüpfen somit andere Menschen in die Rolle der tatsächlichen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, sprechen deren Erinnerungen und Erzählungen nach und versuchen damit diese bis über den Tod jener Personen hinaus zu erhalten.¹⁵⁸

Durch das künftige Wegfallen der Möglichkeit einer tatsächlichen Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und der damit verbundene, zunehmende Einsatz von digitalisierten und videographierten Gesprächen führt dazu, dass Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche nach und nach zu historischen Quellen werden.¹⁵⁹ Sie werden damit auch zunehmend zu sogenannten Zeitzeugnissen. Der Begriff des Zeugnisses ist vor allem aus dem Bereich der Rechtswissenschaft bekannt und meint hierbei maßgeblich ein Beweismittel. Ebenso wird ein Zeugnis als eine Erklärung zur Bekräftigung und Bestätigung einer Behauptung bzw. einer Tatsache verstanden.¹⁶⁰ Im Kontext der Geschichtswissenschaft beschreibt der Begriff des Zeitzeugnisses hingegen einen Gegenstand, der in der Vergangenheit von Bedeutung war, oder eine Erzählung über ein geschichtlich wichtiges Geschehnis, wie etwa eine Zeitzeuginnen- oder Zeitzeugenerzählung.¹⁶¹ Typische Zeitzeugnisse der NS-Zeit und des Holocausts sind somit vor allem Egodokumente wie Briefe oder Tagebücher von Opfern und Täterinnen bzw. Tätern, aber auch behördliche Dokumente oder Protokolle sowie Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche.¹⁶² Ein Zeitzeugnis ist demzufolge zumeist ein Ding, dass von einer Person verfasst oder erstellt wurde. Aber ein Ding alleine ist noch kein Zeitzeugnis im eigentlichen Sinn. Es muss mit einer Erzählung, einer Geschichte, einem Schicksal verbunden werden. Ein Zeitzeugnis braucht, um auch tatsächlich als solches zu gelten, Bedeutung. Dadurch gelingt es einem Zeitzeugnis, die Vergangenheit greifbar und erfahrbar zu machen und zugleich wird aus einer Erinnerung, einer Erzählung oder einem Dokument ein Zeugnis über vergangene Ereignisse wie dem

¹⁵⁸ vgl. Christoph Classen, Der Zeitzeuge als Artefakt der Medienkonsumgesellschaft. Zum Verhältnis von Medialisierung und Erinnerungskultur, In: Martin Sabrow / Norbert Frei (Hrsg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012) 302.

¹⁵⁹ vgl. Wolfgang Meseth, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen (2008) o. S. online unter: <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39849/holocaust-erziehung-und-zeitzeugen/?p=all> [11.05.2022]

¹⁶⁰ vgl. Yad Vashem, Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht.

¹⁶¹ vgl. Wiktionary Das freie Wörterbuch, Zeitzeugnis. online unter: <https://de.wiktionary.org/wiki/Zeitzeugnis> [11.05.2022]

¹⁶² vgl. Yad Vashem, Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht.

Holocaust oder der NS-Zeit. „Ein Zeitzeugnis ist eine Über-Setzung – hinweg über Epochenschwellen und Erfahrungsgrenzen.“¹⁶³

Sowohl das Zeitzeugnis als auch die Zeitzeugin und der Zeitzeuge verfügen somit über die Fähigkeit und Wirksamkeit, Vergangenes durch ihre individuellen Erfahrungen, Erläuterungen und Kenntnisse beschreiben zu können und damit anderen den Zugang zu Vergangenheit und Geschichte zu ermöglichen.¹⁶⁴

¹⁶³ Ortfried Schöffter, Was macht eine Erinnerung zu einem Zeitzeugnis? (Berlin 2018) 4. online unter: https://www.researchgate.net/publication/322753819_Was_macht_eine_Erinnerung_zu_einem_Zeitzeugnis [11.05.2022]

¹⁶⁴ vgl. Schöffter (2018) 6 - 7.

3. Fachdidaktischer Teil:

Wie soll über den Holocaust unterrichtet werden?

Das Lehren und Lernen über den Holocaust und den Nationalsozialismus nimmt an Österreichs Schulen einen hohen Stellenwert ein. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, finden sich in den Lehrplänen des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für alle Schultypen entsprechende Module o. ä. Ebenso verfügt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung mit *_erinnern.at_* über eine eigene Institution, welche sich mit bildungstechnischen Belangen zum Nationalsozialismus und dem Holocaust befasst.¹⁶⁵

Die Lehrpläne, als verbindliche Grundlage für den Unterricht, enthalten aus fachdidaktischer Sicht zwar zahlreiche Anweisungen und von den Lehrpersonen zu beachtende Aspekte wie etwa die Basiskonzepte, Kompetenzen oder didaktischen Prinzipien, fokussieren diese jedoch nicht konkret auf einen Unterricht über den Holocaust. Auf den folgenden Seiten wird daher versucht, diese Bestandteile des Fachlehrplanes für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung näher zu beschreiben und gleichzeitig eine Verbindung zum Unterricht über den Holocaust herzustellen. Hierfür werden wiederholt Querverbindungen zum in Kapitel 4 vorgestellten Unterrichtszugang über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocaust hergestellt. Hierdurch soll eine exemplarische Auseinandersetzung mit dem Lehrplan hinsichtlich der Frage, wie man über den Holocaust unterrichten soll, entstehen.

Neben dieser beispielhaften Beschäftigung mit dem Lehrplan erfolgt auch die nähere Beleuchtung von konkret und speziell auf den Unterricht über den Holocaust fokussierten fachdidaktischen Vorschlägen. Diese stammen von der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), zu deren Mitgliedern auch Österreich zählt, und enthalten verschiedene Grundsätze sowie Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust. Die Auswirkungen und Folgen der Beachtung dieser Vorschläge auf den Unterricht über den Holocaust werden exemplarisch beschrieben und dabei ebenso stets versucht eine Verbindung zum vorgestellten Unterrichtsentwurf herzustellen.

¹⁶⁵ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Lehren und Lernen über den Holocaust. online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ep/llnsho.html> [14.06.2022]

Zusätzlich erfolgt angesichts der Verwendung von Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen im Unterrichtszugang eine fachdidaktische Beschäftigung mit derartigen Gesprächen für den Unterricht über den Holocaust.

Ziel dieser Auseinandersetzungen stellt somit eine auf ein konkretes Beispiel bezogene fachdidaktische Beantwortung der anspruchsvollen Frage „*Wie soll über den Holocaust unterrichtet werden*“ mittels der Heranziehung und eingehenden Analyse des Lehrplanes als auch der Empfehlungen der International Holocaust Remembrance Alliance dar.

3.1 Der Lehrplan als verbindliche Grundlagen des Unterrichts im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Die österreichischen Lehrpläne, welche vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erstellt werden, stellen für Lehrerinnen und Lehrer die Grundlage für ihren Unterricht und ihre Erziehungsarbeit dar. Im Lehrplan erfolgt die Vorgabe bestimmter Ziele, welche für die Schülerinnen und Schüler mittels entsprechender Planung und Gestaltung des Unterrichts seitens der Lehrpersonen bestmöglich zu erreichen sind. Zusätzlich stellen die Lehrpläne eine Informationsgrundlage darüber dar, welche Kenntnisse und welches Wissen die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schuljahres erlangen sollten.¹⁶⁶

Angesichts des Zieles der vorliegenden Masterarbeit, einen Unterrichtszugang zum Thema der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts für eine 4. Klasse Mittelschule zu entwickeln, erfolgt nunmehr eine genauere Beschäftigung mit dem Lehrplan der Mittelschulen. Dieser setzt sich aus insgesamt vier Teilen zusammen:

1. Allgemeiner Teil
2. Stundentafeln
3. Lehrpläne für Religionsunterricht
4. Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer¹⁶⁷

¹⁶⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne. online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [31.05.2022]

¹⁶⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Mittelschule. online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html [31.05.2022]

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist in einzelne Module gegliedert, welche die historische, historisch-politische und politische Bildung abdecken. Pro Schulstufe sind jeweils neun Module vorgesehen, je zwei im Bereich der politischen und historisch-politischen Bildung, sowie fünf zur historischen Bildung. Der Aufbau des Lehrplanes lässt sich als kompetenzorientiert beschreiben und er enthält ebenso sogenannte Basiskonzepte wie etwa *Herrschaft*, *Macht* oder *Kausalität* und *Zeitverläufe*. Der Unterricht ist entsprechend dieser wiederkehrenden Konzepte aufzubauen.¹⁶⁸ Zusätzlich enthält der Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung auch eigene didaktische Prinzipien wie beispielsweise die *Problemorientierung*, das *Kontroversitätsprinzip* oder das *exemplarische Lernen*. Ebenso erfolgt die Integration und Behandlung von Längs- und Querschnitten, wodurch der ehemals stark betriebenen Fokussierung auf eine chronologische Auseinandersetzung mit der Geschichte entgegengetreten werden soll.¹⁶⁹

Angesichts der ausgewählten fachwissenschaftlichen Thematik der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts ergibt sich für den Lehrplan der Mittelschulen innerhalb des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung folgende Modul-Verankerung:

„4. Klasse

Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte

Kompetenzkonkretisierung:

- *Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;*
- *Eigene historische Erzählungen erstellen;*

Thematische Konkretisierung:

- *Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden;*
- *Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen.*

¹⁶⁸ vgl. Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan Geschichte Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016). Handreichung für die siebte Schulstufe, polis aktuell Nr. 5 2018, 3. online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/nupNJMJKomLONJqx4KJK/pa_2018_5_LP_7Schulstufe_web_pdf [01.06.2022]

¹⁶⁹ vgl. Zentrum Polis (2018) 3.

- *Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen;*
- *Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung bringen;“*¹⁷⁰

Im Bereich der Kompetenzkonkretisierung erscheint vor allem die Auseinandersetzung mit Quellen von Interesse, da sich hier eine unmittelbare Verbindung zu Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen sowie Zeitzeugnissen ergibt. Hinsichtlich der thematischen Konkretisierung wurde der Unterpunkt *„Erfahrung von Opfer, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen“* ausgewählt, da dieser der Beschäftigung mit den drei zentral am Holocaust beteiligten Personengruppen des Holocaust im fachdidaktischen Teil der Arbeit entspricht.

Im Fachlehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung findet sich auch die sogenannte *Bildungs- und Lehraufgabe* des Faches: *„Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung beschäftigt sich mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektiven, damit in Verbindung, insbesondere mit dem menschlichen Zusammenleben. [...] Ziel des Unterrichtes ist es daher, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte [...] und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen. Dabei sind Österreichbezüge insoweit aufzugreifen, als damit ein Verständnis für historische Zusammenhänge und deren Wechselwirkung in größeren Kontexten hergestellt werden kann.“*¹⁷¹

Angesichts des gewählten Lehrplanaspektes, der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts steht besonders die Auseinandersetzung mit dem Aspekt des

¹⁷⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 53. online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [21.07.2022]

¹⁷¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 43 - 44.

menschlichen Zusammenlebens im Fokus des geplanten Unterrichtszuganges. Ebenso wird die Bedeutung unserer heutigen Demokratie, Menschenrechte und Gesellschaftsordnung beleuchtet. Auch ein Bezug zu Österreich kann mittels der Heranziehung österreichischer Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und dem damit gegebenen Fokus auf die österreichische Geschichte des Holocausts hergestellt werden.

3.1.1 Die Kompetenzen

Innerhalb des Lehrplanes des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung finden sich sowohl jeweils vier historische als auch politische Kompetenzen. Erstere gliedern sich in die historische Fragekompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz und Orientierungskompetenz. Im Bereich der politischen Kompetenzen findet sich die politische Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz.¹⁷²

Laut Definition handelt es sich bei Kompetenzen um *„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*¹⁷³

In Anbetracht des ausgewählten Lehrplanaspektes der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts stehen sowohl historische als auch politische Kompetenzen im Zentrum des Unterrichts. Insbesondere die folgenden Kompetenzen werden dabei angesprochen und gefördert:

Historische Sachkompetenz:

Dieser Kompetenzbereich *„[...] umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit, [und] Bereitschaft, die Domäne des Historischen [...] zu strukturieren und mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen.“*¹⁷⁴

¹⁷² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 45 - 46.

¹⁷³ Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In: Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim / Basel 2014) 27 -28.

¹⁷⁴ Waltraud Schreiber / Andreas Körber / Bodo von Borries et. al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Band 1 (Neuried 2006) 28. online unter:

Hierfür gliedert sich die historische Sachkompetenz in zwei Bereiche. Zum einen in eine sogenannte Begriffskompetenz, die beispielsweise sowohl das Kennen fachspezifischer Begriffe und Konzepte meint, als auch die Fähigkeit, aus diesen bedeutungsmäßige Netze zu spannen sowie das Beherrschen und die gekonnte Verwendung von Alltags- und Fachsprache beschreibt. Zum anderen gliedert sich die historische Sachkompetenz in die Strukturierungskompetenz, welche maßgeblich die versierte Verwendung und Nutzung von strukturierenden und systematisierenden Begriffen im Kontext des Historischen umfasst. Im Unterricht sind für die Erlangung und Förderung dieser Kompetenz also fachspezifische Begrifflichkeiten und Konzepte zu verwenden, welche es sowohl zu reflektieren als auch weiterzuentwickeln gilt.¹⁷⁵ Die Sachkompetenz ist hierbei jedoch keineswegs als ein reines Anhäufen von historischem Faktenwissen zu verstehen. Dies würde nämlich im Widerspruch zur Kompetenzorientierung des Unterrichts im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung stehen. Nichtsdestotrotz umfasst die historische Sachkompetenz durchaus ein Wissen über Daten und Fakten sowie historische Zusammenhänge. Im Sinne der Kompetenzorientierung soll es den Schülerinnen und Schülern jedoch verstärkt ermöglicht werden, sich Geschichte selbst zu erarbeiten und zu erschließen und dem folgend Geschichte und Vergangenheit im Unterricht nicht als fertige und zu erlernende Wahrheiten präsentiert und aufgetischt bekommen.¹⁷⁶ Durch die historische Sachkompetenz erfolgt somit „[...] eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bedeutungen, die Begriffe und deren inhaltliche Ausfüllung einnehmen können, sowie ihre Nutzung zur Strukturierung von Gedankengängen.“¹⁷⁷

https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/8134829163/Sonderdruck_FUER+Kompetenzmodell.pdf?t=1583520668 [11.06.2022]

¹⁷⁵ vgl. Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, Zeitschrift für Pädagogik 54. Jahrgang Heft 2 / 2008, 205 - 206. online unter:

https://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/methodik-didaktik/schreiber-ein-kompetenz-strukturmodell-historischen-denkens.pdf [11.06.2022]

¹⁷⁶ vgl. Janik Tilmann / Cajus Wypior, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Heilbronn / Stuttgart 2011) 2. online unter: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-heilbronn-gym/pdf/hn_gym_Geschichtskompetenzen.pdf [11.06.2022]

¹⁷⁷ Christoph Kühberger / Elfriede Windischbauer, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, In: Barbara Dmytrasz / Alois Ecker / Irene Ecker et. al (Hrsg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modell, Texte, Beispiele (o. O. 2012²) 12. online unter: https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/RESSOURCEN/18_06_2012_Broschüre.pdf [12.06.2022]

Historische Fragekompetenz

Der historischen Fragekompetenz kommt im Unterricht des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eine besonders wichtige Rolle zu, denn: *„Ohne historische Fragen keine Geschichte. ‚Geschichte‘ existiert nämlich – im Gegensatz zu Vergangenheit – nicht, bevor sie verfasst (niedergeschrieben, erzählt, ausgestellt, verfilmt ...) wird, und sie kann nicht verfasst/konstruiert werden ohne historisches Fragen.“*¹⁷⁸

Die historische Fragekompetenz umfasst daher die Fertigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft, Fragen an die Vergangenheit und die Geschichte stellen zu können. Solche Fragen stellen stets den Beginn des Entwicklungsgangs historischen Denkens dar und sind folglich bedeutsam für den Geschichtsunterricht. Ebenso soll den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden, dass Fragestellungen auch Effekte und Auswirkungen auf die Darstellung von Vergangenheit und Geschichte haben. Ziel dieses Kompetenzbereiches ist es somit, die Lernenden dazu anzuregen, selbstformulierte Fragen an die Vergangenheit oder Quellen dieser zu stellen, als auch den Einfluss von Fragestellungen an die Geschichte für die Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen.¹⁷⁹

Historische Methodenkompetenz:

Durch diese Kompetenz sollen im Unterricht des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung jene Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangt werden, die es benötigt, um aus historische Quellen eine eigenständige Erschließung bzw. Rekonstruktion der Vergangenheit vornehmen zu können. Ebenso wird durch die historische Methodenkompetenz ein kritischer Umgang mit Darstellungen der Vergangenheit sowie deren Dekonstruktion erlernt. Um das Erlangen dieser wichtigen Kompetenzen und Fähigkeiten aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, müssen im Unterricht beispielsweise Quellen kritisch hinterfragt, historische Darstellungen analysiert und interpretiert werden, sowie

¹⁷⁸ Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, In: Andreas Körber / Waltraud Schreiber / Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) hier 2. online unter: https://edoc.ku.de/id/eprint/2079/1/Kompetenzband_Fragekompetenz_pdf.pdf [12.06.2022]

¹⁷⁹ vgl. Thomas Hellmuth / Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschulen und der AHS-Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2016) (Wien 2016) 8. online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf [12.06.2022]

verschiedene Erzählungen und Darstellungen eines selben Themas systematisch verglichen werden.¹⁸⁰

Im Zusammenhang mit der Verwendung von Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen sowie Zeitzeugnissen im später vorgestellten Unterrichtszugang gilt es anzumerken, dass die historische Methodenkompetenz auch für eine solche Auseinandersetzung mit Erzählungen von Menschen über die Vergangenheit von zentraler Wichtigkeit ist. Dies beruht darauf, dass die Lernenden durch diese Kompetenz erkennen können, dass diese individuellen Erzählungen über historische Ereignisse stets eine Konstruktion der Vergangenheit darstellen und somit von unterschiedlichen Haltungen, Sichtweisen und ähnlichen subjektiven Merkmalen gekennzeichnet sind. Die historische Methodenkompetenz erlaubt die kritische Auseinandersetzung und systematische Analyse solcher Erzählungen, um eben diese Charakteristika einer historischen Darstellung und Erzählung zu erkennen und schafft somit für die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, selbst Aussagen über die Vergangenheit und Geschichte vornehmen zu können.¹⁸¹

Politische Sachkompetenz:

Diese Kompetenz beschäftigt sich mit der Erfassung von politischen Sachverhalten, Begriffen und Kategorien mittels verschiedener Konzepte, welche im Unterricht sowohl reflektiert und ausdifferenziert als auch angewendet werden. Daraus soll ein Verständnis für das Politische im Allgemeinen entstehen, auf welches die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können.

¹⁸²

„Kern der Sachkompetenz ist das Verfügenkönnen über die Begrifflichkeiten und Konzepte, die als Knotenpunkte im Netzwerk der fachlich-politischen Kommunikation fungieren und dieses strukturieren. Sachkompetenz unterscheidet sich daher von deklarativem Wissen.“¹⁸³

Durch die Förderung der politischen Sachkompetenz wird es somit zum einen ermöglicht, den Konstruktionscharakter von Konzepten oder Begriffen zu erkennen und zum anderen werden die politischen, historischen, gesellschaftlichen sowie kulturellen Verflechtungen und Ausformungen dieser für die Lernenden besser sichtbar und verständlich gemacht. Die

¹⁸⁰ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschulen (2016) 8.

¹⁸¹ vgl. Kühberger / Windischbauer (2012) 11 - 12.

¹⁸² vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschulen (2016) 9.

¹⁸³ Reihard Krammer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Short Summary (Wien 2008) 9. online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf [13.06.2022]

politische Sachkompetenz ist aufgrund ihrer Ausrichtung eng mit der historischen Sachkompetenz verbunden, da beide Kompetenzbereiche die Betrachtung und Beschäftigung mit diversen historischen bzw. politischen Konzepten und Begriffen hinsichtlich ihrer Wandlungen, Verflechtungen und ihres jeweiligen Konstruktionscharakters zum Ziel haben.¹⁸⁴

Politische Urteilskompetenz:

Mit der politischen Urteilskompetenz und ihre Einbindung in den Unterricht werden jene Fähigkeiten gefördert, die für die Formulierung und Fällung eines eigenen Urteils sowie zur Hinterfragung der Urteile Anderer benötigt werden. Den Schülerinnen und Schülern sollen die dafür benötigten Fertigkeiten vermittelt und darüber hinaus ihre Bereitschaft für das Treffen und Hinterfragen von Urteilen gestärkt werden. Die politische Urteilskompetenz befähigt die Lernenden somit dazu, eigenständige, fundierte und sach- bzw. wertorientierte Urteile zu Kontroversen, Problemen oder Entscheidungen zu finden sowie andere, vorliegende und fremde Urteile kritisch zu hinterfragen.¹⁸⁵ Durch das Treffen eigener Urteile verlassen die Schülerinnen und Schüler die reine Meinungsebene, da sie hierfür nicht nur umfassendere Informationen benötigen, sondern auch eine unbestimmte Anzahl bereits im Prozess der Urteilsfindung vorgetroffene Teilurteile beachten müssen. Sowohl bei einem eigenen Urteil als auch bei einem fremden Urteil ist stets auf die Aspekte der Begründung, Qualität und Relevanz zu achten. Hieraus ergibt sich auch der zusätzlich im Unterricht zu behandelnde gravierende Unterschied zwischen einem Vorurteil und einem fundierten Urteil.¹⁸⁶ Den Lernenden soll durch die politische Urteilskompetenz darüber hinaus klar werden, dass die Handlungen und das Denken von Menschen stets von deren individuellen Urteilen geprägt und beeinflusst sind. Um all diese Erkenntnisse im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bestmöglich erwerbbar zu machen, ist die Beachtung der Teilbereiche der politischen Urteilskompetenz wichtig. Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht daher sowohl eigene Urteile fällen und bestehende Urteile beurteilen, als sich auch mit den hinter einem Urteil stehenden Interessen und Motiven beschäftigen. Hierdurch

¹⁸⁴ vgl. Kühberger / Windischbauer (2012) 13.

¹⁸⁵ vgl. Krammer (2008) 6.

¹⁸⁶ vgl. Kühberger / Windischbauer (2012) 13 -14.

erfolgt eine kritische Reflexion und Analyse der Urteile, welche stets im Zentrum der politischen Urteilskompetenz stehen sollte.¹⁸⁷

3.1.2 Die Basiskonzepte

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung hält insgesamt 15 Basiskonzepte bereit. Diese werden wiederum in drei Gruppen eingeteilt:

1. Reflexion des Zustandekommens historischen und politischen Wissens:

Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität sowie Perspektive und Auswahl

2. Zeit als grundlegendes Konzept für historisches Denken (Kontinuität und Wandel):

Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte

3. Fokussierung auf Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens

Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung¹⁸⁸

Die im Lehrplan enthaltenen Basiskonzepte können als eine Art Behältnisse gesehen werden, welche es im Rahmen des Geschichte-, Sozialkunde- und Politische-Bildung-Unterrichts zu befüllen gilt. Für dieses Füllen werden die Themen und Inhalte des Unterrichts verwendet, welche sich an den Basiskonzepten orientieren sollten. Ist dies wiederholt der Fall, so entstehen durch die wiederkehrenden Basiskonzepte nicht nur Orientierungshilfen für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Erwerb von vernetztem Wissen wird im Unterricht gestärkt und gefördert.¹⁸⁹ Die Basiskonzepte können somit als ein roter Faden gesehen werden, der sich durch den Geschichtsunterricht zieht und bei entsprechenden Inhalten und Themen stets angeknüpft wird.¹⁹⁰ Basiskonzepte schaffen somit

¹⁸⁷ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschulen (2016) 9.

¹⁸⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

¹⁸⁹ vgl. Thomas Hellmuth / Christoph Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung Nr. 1 / 2016, 3. online unter: https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/Unterricht/HSK_Hefte/1_2016.pdf [09.06.2022]

¹⁹⁰ vgl. Sabine Mader, Basiskonzepte für historisch-politisches Verständnis, öbv-Magazin 20.11.2017. online unter: <https://magazin.oebv.at/basiskonzepte-fuer-historisch-politisches-verstaendnis/> [09.06.2022]

Anschlusspunkte für den Umgang mit und die Bearbeitung von neuartigen und fremd erscheinenden Inhalten sowie Thematiken für die Lernenden. Doch auch für die Lehrerinnen und Lehrer ergeben sich durch die Heranziehung von Basiskonzepten gravierende Vorteile. Zum einen helfen diese bei der Auswahl der Themen und Inhalte für den Unterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und zum anderen unterstützen sie dabei, den eigenen Unterricht besser zu strukturieren.¹⁹¹

*„Basiskonzepte helfen dabei den Lehrenden bei der Gestaltung des Unterrichts und lassen die Lernenden Zusammenhänge besser verstehen, indem sie in unterschiedlichen Fallbeispielen auf gleiche oder zumindest ähnliche konzeptionelle Strukturen treffen. Die einzelnen Konzepte gilt es miteinander zu verknüpfen.“*¹⁹²

In Bezug auf den erstellten Unterrichtszugang zur Thematik der zentral am Holocaust beteiligten Personen sind besonders die folgenden Basiskonzepte zu beachten und werden daher näher beschrieben:

Basiskonzept Perspektive:

Dieses Basiskonzept verdeutlicht, dass die Geschichte von Perspektiven geprägt ist, da Darstellungen der Vergangenheit stets aus unterschiedlichsten Perspektiven heraus vorgenommen werden. Daraus resultiert, dass sich fortwährend Verzerrungen oder Einseitigkeiten in den Darstellungen der Vergangenheit ergeben. Ebenso erfolgt die Vergangenheitsdarstellungen zumeist retroperspektivisch wodurch Vergangenheit und Geschichte aus dem Heute heraus erzählt und dargestellt werden. Diese Gegebenheiten müssen im Unterricht aufgezeigt werden, um den Schülerinnen und Schülern die Perspektivität der Geschichte klarzumachen. Durch das didaktische Prinzip der Multiperspektivität und einen absichtlichen Perspektivenwechsel im Unterricht kann für die Schülerinnen und Schülern zum einen die Perspektivität der Geschichtsdarstellungen besser erkennbar werden und zum anderen wird dadurch der jeweiligen Einseitigkeit der perspektivischen Darstellungen und Erzählungen entgegengetreten.¹⁹³

¹⁹¹ vgl. Hellmuth / Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (2016) 3.

¹⁹² vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

¹⁹³ vgl. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen, Informationen zur Politischen Bildung Nr. 38 (2016) 28.

Basiskonzept Konstruktivität:

Durch die Anwendung und Beachtung des Basiskonzeptes der Konstruktivität im Geschichtsunterricht wird veranschaulicht, dass es sich bei der Geschichte lediglich um eine Konstruktion handelt. Den Lernenden wird somit aufgezeigt, dass die Geschichte keineswegs einen exakten Abguss der Vergangenheit darzustellen vermag. Die daraus resultierende Konstruktivität von Geschichte ist ebenso mit Wertungen verbunden, welche die Vergangenheit rückblickend beurteilen. Im Unterricht müssen daher Fragen an die Geschichtsdarstellungen und Vergangenheitserzählungen gestellt werden, um dies zu verdeutlichen. Vor allem Fragestellungen wie „*Was wird erzählt?*“, „*Wie wird etwas erzählt?*“, oder „*Was steht im Zentrum der Erzählung?*“ sind hierbei von Bedeutung und Wichtigkeit für das Verstehen der Konstruktivität der Geschichte.¹⁹⁴

Basiskonzept Macht:

Macht ist ein zentraler Faktor unseres Zusammenlebens als Gesellschaft. Macht stellt den Ausgangspunkt für Veränderungen und Entscheidungen dar und ist dem folgend ein äußerst wichtiger Bestandteil der Geschichte. Hierdurch ist dieses Basiskonzept von zentraler Bedeutung für den Unterricht. Im Kontext der Geschichte und Politik ist Macht grundsätzlich als neutral anzusehen und weist keine negative Bedeutung auf. Die Macht selbst als auch die Ausübung von Macht hat aber stets Folgen wie etwa Herrschaftsstrukturen, die nicht nur auf eine Gruppe oder bestimmte Beziehungen beschränkt bleiben müssen, sondern sich weiter ausbreiten können. Diese Auswirkungen der Macht können entgegen der eigentlichen neutralen Bedeutung von Macht jedoch auch negative Entwicklungen, wie Konflikte oder Kriege mit sich bringen. Durch die Anwendung des Basiskonzeptes Macht im Unterricht des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wird sowohl das Wissen der Lernenden über die Strukturen von Gesellschaften und deren Zusammenleben verbessert, als auch Anlässe für eine Beschäftigung, Analyse und Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen geschaffen.¹⁹⁵

Basiskonzept Handlungsspielräume:

Dieses Basiskonzept baut auf der Grundannahme auf, dass sich das gesellschaftliche Zusammenleben aus einer Summe menschlicher Handlungsspielräume ergibt. Dadurch

¹⁹⁴ vgl. Hellmuth / Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (2016) 4.

¹⁹⁵ vgl. Hellmuth / Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten (2016) 5.

ermöglicht es der Einsatz dieses Basiskonzeptes konkrete Handlungen von Personen in bestimmten Situation näher zu betrachten und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Den Schülerinnen und Schülern soll damit auch klar werden, dass sich Veränderungen und ähnliche Prozesse stets aus menschlichen Handlungen ergeben und nicht unabhängig von diesen geschehen. Daraus ergibt sich eine enge Verbindung zum gerade eben behandelten Basiskonzept der Macht, da die menschlichen Handlungsspielräume fortwährend vom System der Macht beeinflusst und durch dieses bestimmt sind. Die Schülerinnen und Schüler können dadurch sowohl erkennen, dass verschiedene Handlungen möglich sind und somit Alternativen und Freiräume gefunden werden können, als aber auch, dass gleichsam Grenzen für die menschlichen Handlungsspielräume gegeben sind.¹⁹⁶

3.1.3 Die didaktischen Prinzipien

*„Didaktische Prinzipien helfen, die Lerngegenstände sowie die Lehr-Lern-Methoden und anzuwendende fachspezifische Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden.“*¹⁹⁷

Durch die didaktischen Prinzipien des Lehrplanes erfolgt somit eine Hilfestellung für die Auswahl der Lerngegenstände, Arbeitstechniken und Methoden für den Unterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Ebenso erleichtern sie die zielgerichtete und passgenaue Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Themen und Aspekte. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die Beachtung dieser Prinzipien auch die im Lehrplan verankerte Kompetenzorientierung und die Basiskonzepte bzw. das Lernen mittels Konzepten erfüllt wird.¹⁹⁸

Insgesamt finden sich im Lehrplan des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung acht didaktische Prinzipien:

- Gegenwarts- und Zukunftsbezug
- exemplarisches Lernen
- Lebensweltbezug und Subjektorientierung
- Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip

¹⁹⁶ vgl. Kühberger (2016) 26 - 27.

¹⁹⁷ vgl. Kühberger (2016) 45.

¹⁹⁸ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 5.

- Prozessorientierung
- Handlungsorientierung
- Problemorientierung
- Wissenschaftsorientierung¹⁹⁹

Angesichts des ausgewählten Lehrplanthemas bzw. der bereits beschriebenen Modul-Verankerung sowie des in Kapitel 4 nachfolgenden Unterrichtszuganges über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts, erscheinen vor allem die nunmehr näher beschriebenen didaktischen Prinzipien von Interesse und Bedeutung:

Wissenschaftsorientierung

Dieses didaktische Prinzip zielt darauf ab, dass Themen auch im Unterricht wissenschaftlich korrekt und zufriedenstellend unterrichtet werden. Dem folgend soll etwa keine Reduzierung oder gar eine monokausale Darstellung der Thematiken erfolgen. Besonders die Multiperspektivität sowie die Achtung der diversen wissenschaftlichen Perspektiven eines Themas stehen bei diesem Prinzip somit an zentraler Stelle. Aber auch angesichts der Auswahl von didaktischen Methoden und der zur Anwendung kommenden Arbeitstechniken ist eine Wissenschaftsorientierung vorzunehmen. Vor allem bei der Arbeit mit Quellen sind somit fachwissenschaftliche Aspekte besonders zu beachten.²⁰⁰

Bezugnehmend auf den ausgewählten Lehrplanaspekt aus dem Lehrplan der Mittelschulen wird deutlich, dass die Wissenschaftsorientierung eine sehr wichtige Rolle spielt. Daher baut der vorgestellte Unterrichtszugang auf den im fachwissenschaftlichen Teil der Arbeit beschriebenen und dargestellten Grundlagen auf. Hierdurch kann eine adäquate und wissenschaftlich korrekte Vermittlung über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander gewährleistet werden. Die methodische Herangehensweise an das Thema mittels der Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bzw. der Arbeit mit Zeitzeugnissen ist ebenso an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards orientiert. Dadurch kann dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung Genüge getan werden.

Handlungsorientiertes Lernen

Das didaktische Prinzip des handlungsorientierten Lernens zielt auf ein möglichst eigenständiges und selbstgesteuertes Tun der Schülerinnen und Schüler im Geschichte-,

¹⁹⁹ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 45.

²⁰⁰ vgl. *Hellmuth / Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan (2016) 7.

Sozialkunde- und Politische Bildung-Unterricht ab. Die Lehrperson hält sich hierbei zurück und agiert lediglich im Hintergrund, wodurch sowohl das selbstständige Arbeiten als auch die Selbststeuerung der Lernenden in den Vordergrund treten. Um handlungsorientiertes Lernen im Unterricht ermöglichen zu können, braucht es zuallererst ein Erlebnis, welches in weiterer Folge von den Schülerinnen und Schülern zu einer Erfahrung verarbeitet wird. Diese Umarbeitung des Erlebnisses hin zu einer Erfahrung schafft eine unmittelbare Möglichkeit zur Erlangung von Erkenntnissen im Bereich des Historischen und Politischen für die Lernenden. Um diese Erkenntnisse im Unterricht tatsächlich schaffen zu können, ist die Vornahme einer Reflexion der gemachten Erlebnisse von zentraler Bedeutung. Ebenso muss eine historische bzw. politische Kontextualisierung der Erlebnisse stattfinden.²⁰¹

Im Rahmen des Unterrichtes über den Holocaust innerhalb des vorgestellten Beispiels kommt dem didaktischen Prinzip des handlungsorientierten Lernens mit Sicherheit eine wichtige Rolle zu. Die Gespräche mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen nehmen hierbei den Charakter eines Erlebnisses an, welches die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf des Unterrichts sowohl zu individuellen als auch gemeinsamen Erfahrungen verarbeiten. Durch die Zurückhaltung der Lehrperson während dieser Gespräche erfolgt auch die wichtige Förderung und Forderung der Selbstständigkeit und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler. Der erarbeitete Unterrichtszugang gibt auch die unmittelbare Möglichkeit zur Reflexion und Kontextualisierung des Erlebnisses eines Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächs. Somit wird auch sichergestellt, dass durch den Unterricht das gemachte Erlebnis sowie die daraus gewonnenen Erfahrungen letztendlich zu wichtigen und zentralen Erkenntnissen über den Holocaust und die direkt an ihm beteiligten Personen aus den Gruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander umgewandelt werden können.

Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip

Der Unterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung ist anhand dieses didaktischen Prinzips so zu gestalten, dass den Schülerinnen und Schülern stets unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven auf eine historische oder politische Thematik aufgezeigt werden. Doch es sollen nicht nur verschiedene Perspektiven aufgezeigt werden, sondern die Lernenden sollen im Unterricht auch die Möglichkeit erhalten selbst

²⁰¹ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 7.

mannigfache Perspektiven einzunehmen. Damit stark verbunden ist auch die Tatsache, dass selbst in der Wissenschaft die unterschiedlichsten Betrachtungen, Meinungen und eben Perspektiven zu einem Thema existieren. Die sich daraus ergebende Vielfalt soll somit auch im Unterricht ihren Platz finden. Den Schülerinnen und Schülern soll anhand dieser Multiperspektivität und der Auswahl passender Thematiken klar werden, dass es nicht nur die eine richtige Wahrheit gibt. Dies spiegelt sich im Prinzip der Kontroversität wider, welches darauf abzielt, im Unterricht gegenüberliegende Perspektiven zu berücksichtigen und zu behandeln, sowie die Aufdrängung einer Meinung oder die Indoktrinierung der Schülerinnen und Schüler untersagt. Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität und des Kontroversitätsprinzip ermöglicht somit die Behandlung, Einnahme und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf ein historisches bzw. politisches Thema und verdeutlicht, dass wir in einer Welt mit vielen Wahrheiten leben.²⁰²

Dieses didaktische Prinzip findet ebenso Anwendung im nachfolgenden Unterrichtszugang. Durch die darin erfolgende Auseinandersetzung mit den drei Gruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts erfolgt zugleich eine Beschäftigung mit drei unterschiedlichen Perspektiven eines Ereignisses. Während die Opfer von den ihnen widerfahrenen Gräueltaten und ihrem Leid berichten, sprechen Täterinnen und Täter womöglich von ihren Motiven und Beweggründen oder versuchen ihre Taten gar recht zu fertigen. Bystander erzählen von ihrem vermeintlichen Nichtwissen oder ihrer Ohnmacht gegenüber dem NS-Regime. Dadurch werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichste, kontroverse und konkurrierende Perspektiven für die Thematik des Holocausts eröffnet. Somit wird den Lernenden auch klar, dass diverse Wahrheiten der einzelnen Gruppen zum Holocaust beitrugen bzw. diesen zum Teil ermöglichten.

Exemplarisches Lernen

Durch das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens erfolgt die Beschäftigung mit konkreten Fällen oder Beispielen im Unterricht. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern nicht nur eine tiefergehende Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern auch ein damit verbundenes umfassenderes Lernen ermöglicht. Die Auswahl der konkreten Beispiele ist dabei stets so vorzunehmen, dass diese nicht nur die Eigentümlichkeiten und Besonderheiten eines Themas bzw. Falles beleuchten, sondern auch die Möglichkeit für eine

²⁰² vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 7.

Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen schafft. „*Exemplarisches Lernen hat nicht die Aneignung des Besonderen zu ermöglichen, sondern vielmehr Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten zu vermitteln.*“²⁰³ Von besonderer Bedeutung im Zusammenhang mit dem didaktischen Prinzip des exemplarischen Lernens ist stets die dem Unterricht zugrundeliegende Fragestellung. Erst durch diese kann aus einem Beispiel oder einem konkreten Fall die Möglichkeit für historisches Lernen geschaffen werden. Somit können durch entsprechende Fragestellungen und Perspektiven die unterschiedlichsten Beispiele für den Unterricht verwendet werden.²⁰⁴

Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens wird im erstellten Unterrichtsbeispiel besonders durch die Heranziehung und Auseinandersetzung mit Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen bzw. der Arbeit mit Zeitzeugnissen erfüllt. Die hierbei verwendeten konkreten Fälle sind dabei so gewählt und gestaltet, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Besonderheiten der individuellen Schicksale nähergebracht werden, sondern auch eine allgemeine und vertiefende Auseinandersetzung mit den Personengruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander ermöglicht wird. Durch die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren Erzählungen erhalten die Schülerinnen und Schüler auch Einsicht in die Strukturen und Grundsätze des Holocaust, wodurch ein gänzlich anderes Lernen und Verstehen des Themas geschaffen wird.

Problemorientierung

Mithilfe des didaktischen Prinzips der Problemorientierung erfolgt ein Lernen anhand eines konkreten Falles oder Problems. Hierfür erfolgt die Umwandlung eines Problems in ein Thema, welches zum Mittelpunkt des Unterrichts wird. Das dargestellte Problem soll letztendlich gelöst werden und somit muss eine eingehende Analyse und Auseinandersetzung mit diesem erfolgen. Ziel der Problemorientierung ist somit das Finden bzw. Formulieren eines Wert- sowie Sachurteils durch die Schülerinnen und Schüler. Damit dies gelingen kann, sollte der Unterricht bzw. das Thema mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden werden, also eine Gegenwarts- und Alltagsorientierung stattfinden. Zusätzlich sind das didaktische Prinzip der Multiperspektivität bzw. das Kontroversitätsprinzip zu beachten. Durch die Formulierung einer kritischen und möglichst

²⁰³ Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 7.

²⁰⁴ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 7.

offen formulierten Leitfrage im Zusammenhang mit dem zentralen Problem des ausgewählten Themas kann ein problemorientierter Unterricht besonders gut und einfach gelingen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu bewegt werden, eigenständige Urteile zu fällen und somit eine Art Lösungsvorschlag für das Problem finden.²⁰⁵

In Bezug auf das im Anschluss vorgestellte Unterrichtsbeispiel zum Lehrplanaspekt der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts erfolgt eine Problemorientierung vor allem durch die zentrale Frage „*Was hätte man dagegen machen können?*“. Diese Frage steht vor allem in der Beschäftigung mit der Gruppe der Bystander im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler werden hierbei dazu motiviert, nicht nur ein Werturteil zum Verhalten dieser Personen zu fällen, sondern auch andere Lösungen für die Problematik des passiven Verhaltens zu finden. Hierdurch finden auch das Kontroversitätsprinzip sowie die Multiperspektivität Beachtung und ein Lernen an einem konkreten historischen Problem wird ermöglicht.

Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Gelingt es dem Geschichtsunterricht, die Vergangenheit als wichtig für die Gegenwart bzw. Zukunft der Schülerinnen und Schüler darzustellen, so erfüllt er ohne Zweifel das didaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges. Es wird eine Verbindung zwischen dem Vergangenen, dem Gegenwärtigen und dem Zukünftigen geschaffen und den Lernenden dabei vermittelt, dass historische Themen Auswirkungen und Bedeutung bis in die Jetztzeit und darüber hinaus haben.²⁰⁶ Durch die Beachtung des didaktischen Prinzips des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges gelingt es im Unterricht historische Themen mit Relevanz für die Schülerinnen und Schüler auszustatten und diese somit näher an die Lernenden heranzubringen. Damit kann auch die häufig gestellte Frage „*Was hat das (Geschichte) denn eigentlich mit mir/uns zu tun?*“ beantwortet werden. Gegenwarts- und Zukunftsbezüge ermöglichen auch ein besseres Verstehen von jetzigen und möglichen zukünftigen Problemen. Darüber hinaus regen sie auch zum Nachdenken über potenzielle Lösungen

²⁰⁵ vgl. Fabio Schwabe, Problemorientierung. Fachdidaktische Prinzipien (2021). online unter: <https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien/problemorientierung> [09.06.2022]

²⁰⁶ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 6.

an.²⁰⁷ Hierbei erscheint die Beachtung der sogenannten „Schlüsselprobleme“ wie Krieg, Migration, Frieden oder Globalisierung von großer Bedeutung. Diese sind sowohl in Vergangenheit, Gegenwart als auch Zukunft prägend und somit wichtig für das Erkennen der Bedeutung historischer Themen. Das didaktische Prinzip zielt jedoch auch darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler zu erkennen lernen, dass gegenwärtige und zukünftige Probleme und Erscheinungen wie Rassismus oder Antisemitismus im Speziellen oftmals einen langen historischen Ursprung haben. Dadurch kann es gelingen, gänzlich neue Zugänge zu historischen Themen zu öffnen.²⁰⁸

²⁰⁷ vgl. T. Wendel, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (2014), In: Geo & Ges-Wiki der PH-Karlsruhe und der PH-Ludwigsburg. online unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Der_Gegenwartsbezug_im_Geschichtsunterricht [30.06.2022]

²⁰⁸ vgl. Hellmuth / Kühberger, Kommentar zum Lehrplan (2016) 6.

3.2 Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust der IHRA

3.2.1 Über die IHRA

Die International Holocaust Remembrance Alliance, kurz IHRA, ist eine zwischenstaatliche Organisation, welche sich die Stärkung, Förderung und Voranbringung der Holocaust-Erziehung, -Forschung und -Erinnerung zum Ziel gesetzt hat. Die IHRA ist damit die einzige zwischenstaatliche Organisation weltweit, die sich ausschließlich mit dem Holocaust bzw. mit Problemen und Fragen in diesem Kontext beschäftigt. Sie geht auf die bereits 1998 gegründete *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF) zurück, die von Göran Persson, dem ehemaligen Ministerpräsidenten Schwedens, initiiert wurde. Die IHRA umfasst heute 35 Mitgliedsländer sowie acht Länder mit Beobachterstatus. Die jeweiligen nationalen Regierungen dieser Länder formen eigene Delegationen für die International Holocaust Remembrance Alliance. Diese bestehen vorzugsweise aus Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Wissenschaft und Pädagogik sowie aus Vertreterinnen und Vertretern von Gedenkstätten und musealen Einrichtungen. Daraus ergibt sich die Aufteilung der Delegierten in die drei Arbeitsgruppen der IHRA. Die einzelnen Arbeitsgruppen verfolgen die Aufgabe, anhand der von ihnen beobachteten Entwicklungen Empfehlungen für die IHRA zu erarbeiten und damit das Ziel der weltweiten Förderung der Erinnerung, Aufklärung und Erforschung des Holocaust zu erreichen.²⁰⁹ Das Wissen der Expertinnen und Experten dient als Grundlage für die Erstellung verschiedenster Veröffentlichungen und Materialien. Ebenso werden Frühwarnzeichen für die Beurteilung aktueller Geschehnisse entwickelt. Dadurch soll nicht nur ein Lernen aus dem Holocaust und Genozidprävention erreicht werden, sondern auch Wissen und wichtige Unterstützungen für politische Entscheidungsträger geschaffen werden.²¹⁰

Österreich ist seit 2001 ein Mitgliedsland der IHRA, hatte 2008 deren Vorsitz inne und nimmt eine durchaus aktive Rolle innerhalb der Organisation ein. Die Holocaust Education ist von hoher Wichtigkeit und Bedeutung für Österreich, da diese die Grundlage für das Verstehen der jüdischen Katastrophe und der mit ihr verbundenen Phänomene wie Rassismus oder

²⁰⁹ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance*, About us. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/about-us> [30.05.2022]

²¹⁰ vgl. Michael Baier, The IHRA and Austria, In: *_erinnern.at_*, Jahresbericht 2019. 20 Jahre *_erinnern.at_* (Bregenz 2020) 12. online unter: https://www.erinnern.at/media/web_jahresbericht_erinnern-2019-1.pdf [21.07.2022]

Antisemitismus ist. Österreich hat daher auch die Arbeitsdefinition für Antisemitismus der IHRA übernommen und den regelmäßigen Berichtsmechanismus für die Mitgliedsländer der IHRA eingeführt.²¹¹ Jedes Mitgliedsland ist dazu verpflichtet, einen Bericht über den gegenwärtigen Zustand der Holocaust Education und seine Bemühungen im Kontext der Ziele der IHRA zu verfassen. In diesen Länderberichten werden etwa Lehrpläne, Schulbücher oder auch die Anzahl der Unterrichtsstunden für die Thematik des Holocaust ermittelt.²¹²

Die wichtigste Grundlage für die Arbeit der International Holocaust Remembrance Alliance stellt die sogenannte „*Stockholm Declaration*“ aus dem Jahre 2000 dar. Sie ist nicht nur das Gründungsdokument der Organisation, sondern verpflichtet die Mitgliedsländer ebenso zu gemeinsamen Prinzipien:

„Wir, die Hohen Vertreter der Regierungen auf dem Stockholmer Internationalen Forum über den Holocaust, erklären Folgendes:

- 1. Der Holocaust (die Schoah) hat die Zivilisation in ihren Grundfesten erschüttert. In seiner Beispiellosigkeit wird der Holocaust für alle Zeit von universeller Bedeutung sein. Nach einem halben Jahrhundert ist er zeitlich noch hinreichend nah, dass Überlebende Zeugnis ablegen können über die Schrecken, die die jüdischen Mitmenschen durchleiden mussten. Das schreckliche Leid der Millionen weiterer Opfer der Nazis hat auch das gesamte Europa mit einer unauslöschlichen Narbe gezeichnet.*
- 2. Das Ausmaß des von den Nazis geplanten und ausgeführten Holocaust muss für immer in unserem kollektiven Gedächtnis verankert bleiben. Die selbstlosen Opfer derjenigen, die sich den Nazis widersetzen und manchmal gar ihr Leben ließen, um Opfer des Holocaust zu schützen oder zu retten, müssen ebenfalls einen festen Platz in unseren Herzen erhalten. Dieses ungeheure Grauen ebenso wie die Größe der Heldentaten können Eckpfeiler für uns sein, die menschliche Fähigkeit zum Guten wie zum Bösen zu verstehen.*
- 3. Da die Menschheit noch immer von Völkermord, ethnischer Säuberung, Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit gezeichnet ist, trägt die Völkergemeinschaft*

²¹¹ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance*, Member Countries. Austria. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/member-countries/austria> [30.05.2022]

²¹² vgl. Robert Sigel, Der internationale Kontext der Studie - die ITF, In: *Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit*, Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01/2008, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, 7.

eine hehre Verantwortung für die Bekämpfung dieser Übel. Gemeinsam müssen wir die schreckliche Wahrheit des Holocaust all jenen gegenüber vertreten, die sie bestreiten. Wir müssen die moralische Verpflichtung unserer Völker wie die politische Verpflichtung unserer Regierungen stärken, um sicherzustellen, dass künftige Generationen die Ursachen des Holocaust begreifen können und über seine Folgen nachdenken.

- 4. Wir verpflichten uns, unsere Anstrengungen zur Förderung der Aufklärung, des Erinnerns und der Forschung im Bereich des Holocaust zu verstärken, und zwar sowohl in den Ländern, die bereits viel in dieser Hinsicht geleistet haben, als auch in denjenigen, die sich unseren Bemühungen anschließen möchten.*
- 5. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, das Studium des Holocaust in allen seinen Dimensionen anzuregen. Wir werden die Aufklärung über den Holocaust an unseren Schulen und Universitäten sowie in unseren Gemeinden fördern und sie in anderen Einrichtungen unterstützen.*
- 6. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, der Opfer des Holocaust zu gedenken und diejenigen zu ehren, die Widerstand gegen ihn geleistet haben. Wir werden geeignete Formen des Erinnerns an den Holocaust in unseren Ländern anregen, darunter einen jährlichen Holocaust-Gedenktag.*
- 7. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, Licht in das noch immer herrschende Dunkel des Holocaust zu bringen. Wir werden alle erforderlichen Schritte unternehmen, um die Öffnung von Archiven zu erleichtern und somit Forschern den Zugang zu allen Dokumenten mit Bezug zum Holocaust zu gewährleisten.*
- 8. Es ist durchaus angemessen, dass diese erste große internationale Konferenz des neuen Jahrtausends sich dazu bekennt, die Saat einer besseren Zukunft in den Boden einer bitteren Vergangenheit zu streuen. Wir fühlen mit den Opfern, und ihr Kampf ist uns Ansporn. Wir wollen uns verpflichten, der Opfer zu gedenken, die ihr Leben gelassen haben, die noch unter uns weilenden Überlebenden zu achten und das gemeinsame menschliche Streben nach gegenseitigem Verstehen und nach Gerechtigkeit zu bekräftigen.“²¹³*

Durch die Bemühungen der International Holocaust Remembrance Alliance erfolgt nicht nur eine starke Intensivierung der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit in den Bereichen der

²¹³ International Holocaust Remembrance Alliance, Stockholm Declaration. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/de/about-us/stockholm-declaration> [30.05.2022]

Holocaustforschung, -vermittlung und -erinnerung, sondern sie werden zu gemeinsamen Verbindlichkeiten.²¹⁴

3.2.2 Die Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust der IHRA und ihre Auswirkungen auf den Unterricht

Im Rahmen ihrer umfassenden Bemühungen zur Holocaustvermittlung gibt die International Holocaust Remembrance Alliance bereits seit längerer Zeit ihre sogenannten „*Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust*“ heraus. Diese wurden von den Expertinnen und Experten der über 30 Mitgliedstaaten der IHRA und deren Delegierten verfasst und sollen nicht nur als Basis für die Entscheidungen politischer Oberhäupter dienen, sondern vor allem Lehrerinnen und Lehrer in ihren Bemühungen zum Unterricht über den Holocaust unterstützen und anleiten. Das Hauptziel der Empfehlungen ist es dabei, ein tieferes Verständnis über den Holocaust bei den Schülerinnen und Schülern zu schaffen, was etwa mittels dem Stellen von kritischen und unerlässlichen Fragen zum Kontext, dem Ausmaß oder Umfang des Holocaust gelingen soll. Dadurch soll es ermöglicht werden, besser verstehen zu können, warum und wie sich der Holocaust zutrug.²¹⁵

Durch ihre Empfehlungen erhofft sich die IHRA ebenso folgende allgemeine Auswirkungen und Effekte:

1. Das Fachwissen der Lernenden über den Holocaust wird stark gefördert. Ebenso wird genaues und präzises Wissen verstärkt, sowie ein umfassendes Verständnis für den Holocaust geschaffen. Darüber hinaus wird aufseiten der Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für die potenziell gefährlichen und gravierenden Folgen und Effekte des Antisemitismus etabliert.
2. Für das Lernen über den Holocaust erfolgt die Gestaltung entsprechender und angepasster Rahmenbedingung im Unterricht sowie die Förderung eines motivierenden Unterrichtsklimas.
3. Der Unterricht über den Holocaust trägt zu einem zunehmenden kritischen und reflektierten Denken über die Geschehnisse des Holocausts bei. Ebenso bestärkt und

²¹⁴ vgl. Sigel (2008) 7.

²¹⁵ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance, How to Teach about the Holocaust in Schools*. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/how-teach-about-holocaust-schools> [14.06.2022]

fördert er die Schülerinnen und Schüler darin, sich entschieden gegen Verbrämungen oder Leugnungen des Holocausts zu stellen.

4. Unterricht über den Holocaust hat auch auf die Aspekte der sogenannten Menschenrechtsbildung zu achten und schafft hierdurch einen wichtigen Beitrag zur ebenso zu behandelnden Genozidprävention.²¹⁶

Die Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust der International Holocaust Remembrance Alliance versucht nicht nur eine Antwort auf die Frage des „Wies“ im Sinne eines Unterrichts über den Holocaust zu geben, sondern sie enthalten auch Überlegungen und Ausführungen darüber, weshalb der Holocaust im Unterricht zu thematisieren ist und was genau über den Holocaust unterrichtet werden sollte.²¹⁷ Angesichts des Fokus der vorliegenden Masterarbeit beschränkt sich die folgende Darstellung der Empfehlungen auf den Bereich der Frage nach dem Wie und beleuchtet dabei neben allgemeingültigen Empfehlungen vor allem jene, die aus fachdidaktischer Sicht eine Verbindung mit dem Unterricht zur Thematik der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander im Holocaust zulassen.

3.2.2.1 Allgemeine Grundsätze der Empfehlungen

Es gibt keinen Königsweg

Bereits unmittelbar am Beginn der Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust stellt die IHRA eine äußerst wichtige und im Unterricht fortwährend zu beachtende Grundlage dar: *„Die ‚richtige‘ Art zu unterrichten gibt es nicht. Für kein Fach gibt es eine Unterrichtsmethode, die für alle Lehrenden und ihre Schülerinnen und Schüler ideal ist.“*²¹⁸ Durch diese Ausführungen wird deutlich, dass die Empfehlungen der IHRA nicht den Königsweg für einen allseits richtigen und guten Unterricht über den Holocaust darstellen. Sie bauen jedoch auf den fundierten Erfahrungen und Kenntnissen zahlreicher

²¹⁶ International Holocaust Remembrance Alliance, Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/educational-materials/empfehlungen-zum-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust> [14.06.2022]

²¹⁷ vgl. International Holocaust Remembrance Alliance (2019) 2.

²¹⁸ International Holocaust Remembrance Alliance (2019) 25.

Expertinnen und Experten sowie Lehrpersonen auf und stellen damit einen fachdidaktisch wertvollen und zugleich beachtenswerten Zugang zu dieser Thematik dar.²¹⁹

Erfolgreicher Unterricht über den Holocaust ist möglich

Bei vielen Lehrerinnen und Lehrern ruft der Unterricht über den Nationalsozialismus im Allgemeinen bzw. über den Holocaust im speziellen Gefühle wie Hemmung, Furcht oder gar Angst hervor. Die Lehrenden erachten die Vermittlung dieser Themen als besonders herausfordernd und sehen sich sowohl fachdidaktischer als auch themenspezifischer Hürden gegenüber. Zugleich erhoffen sich zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer von ihrem Unterricht über den Holocaust fixe Ziele, die jedoch nicht nur schwer zu erreichen, sondern auch schwer zu messen sind. Typische Beispiele hierfür wären etwa die erhoffte Entwicklung von gewünschten Emotionen, wie Empathie oder Bestürzung aufseiten der Schülerinnen und Schüler, sowie deren Verinnerlichung der im Kontext des Nationalsozialismus oft bemühten Floskel „*Nie wieder*“. Laut Expertinnen und Experten ergeben sich daraus nicht nur eine Zielambivalenz für den Unterricht, sondern auch die entsprechenden Schwierigkeiten in der Vermittlung des Themas, welche zu den beschriebenen Empfindungen von Angst oder Hemmung führen, resultieren daraus.²²⁰

Die IHRA ist sich dieser Sachlage durchaus bewusst und ermutigt Lehrerinnen und Lehrer daher in ihren Empfehlungen trotz der Bedenken und Ängste nicht daran zu zweifeln, dass ein erfolgreiches Unterrichten über den Holocaust zweifelsfrei möglich ist. Betont wird hierbei vor allem die Auswahl adäquater Inhalte und Methoden hinsichtlich des Alters der Schülerinnen und Schüler. Ebenso von Bedeutung ist die Verwendung persönlicher, individueller Geschichten und Primärquellen, was sich für den gewählten Lehrplanaspekt der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander besonders anbietet. Die IHRA betont auch, dass es für ein erfolgreiches Lehren und Lernen über den Holocaust von zentraler Bedeutung ist, die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden und damit verbundene Besonderheiten oder Ausnahmen stets zu beachten. Lehrpersonen sollten sich laut den Empfehlungen auch an den bereits bestehenden und äußerst vielfältigen Materialien für den Unterricht über den Holocaust bedienen. Dadurch erhält man Einblick in erprobte und erfolgreiche Methoden

²¹⁹ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 25.

²²⁰ Angela Kühner / Phil C. Langer / Robert Sigel, Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, In: *Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit*, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, Einsichten und Perspektiven Themenheft 1/08, 79 - 81.

und Konzepte, die für den gesamten Prozess von der Planung bis hin zur Realisierung des Unterrichtes unterstützend wirken können. Erfolgreicher Unterricht über den Holocaust soll somit nicht zuletzt durch die folgenden Empfehlungen keine mit Ängsten verbundene Abstraktion, sondern simple Wirklichkeit sein.²²¹

Präziser Sprachgebrauch und klar definierte Begriffe verwenden

Für den Unterricht über den Holocaust ist es von zentraler Bedeutung, dass die verwendeten Begriffe für die Schülerinnen und Schüler klar und verständlich sind. Vor allem der Begriff Holocaust muss hierfür stets durchsichtig definiert werden, um Verwirrungen, Interpretationen oder Missverständnissen vorbeugen zu können bzw. diese erst gar nicht entstehen zu lassen. Hierbei muss aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer klar sein, dass der Holocaust als Begriff auch in der Fachwissenschaft unterschiedlich definiert und verstanden wird.²²² Darüber hinaus braucht es auch ein Verständnis dafür, dass der Begriff Holocaust an sich problematisch ist, da er den fälschlichen Schluss zulässt, die Jüdinnen und Juden seien als „Brandopfer“ dargebracht worden, womit der Holocaust als ein jüdisches Martyrium dargestellt würde.²²³ Umso wichtiger ist daher eine korrekte und widerspruchsfreie Begriffsverwendung beim Lehren und Lernen über den Holocaust, um solchen falschen Suggestionen entgegenzutreten. Neben einer klaren, verständlichen und konsistenten Unterrichtssprache, erscheint für den Unterricht über den Holocaust aber auch eine Auseinandersetzung mit der in der Gesellschaft verwendeten Sprache im Zusammenhang mit dem Holocaust von Interesse. Den Schülerinnen und Schülern kann dadurch verdeutlicht werden, dass die Sprache über den Holocaust stark gesellschaftlich geprägt ist und somit verschiedenste gesellschaftliche Auffassungen, populäre Einflüsse, oder sogar Mythen im holocaustbezogenen Sprachgebrauch und damit dem Holocaustverständnis der Gesellschaft anzutreffen sind.²²⁴ Dies bedeutet für den Unterricht über den Holocaust, dass neben der Verwendung klar definierter Begriffe und einer akkuraten und widerspruchsfreien

²²¹ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 26.

²²² vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 26 - 27.

²²³ vgl. Jörg Echternkamp. Holocaust, Shoah oder Völkermord. Verschiedene Begriffe für die systematische Vernichtung von sechs Millionen Menschen, In: *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg*, Holocaust/Shoah im Unterricht. Bewährte Zugänge - neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein (Kronshagen / Hamburg 2020) 14 - 17. online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/14903690/e51cd8b5c528b3a13814c7302c7babde/data/holocaust-im-unterricht.pdf> [20.06.2022]

²²⁴ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 27 - 28.

Unterrichtssprache auch für eine Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Sprachgebrauch im Zusammenhang mit dem Holocaust zu sorgen ist, um ein optimales Lehren und Lernen zu gewährleisten.

Der Holocaust braucht Kontextualisierung und ist umfassend zu behandeln

Die International Holocaust Remembrance Alliance macht in ihren Empfehlungen darauf aufmerksam, dass sich der Mord an den sechs Millionen Jüdinnen und Juden regional stark unterschiedlich entwickelte, verschiedene Dynamiken aufwies, zahlreiche Länder umfasste und auch aus mannigfachsten, aber dennoch zusammengehörigen Ereignissen bestand. Auf diese Besonderheit des Holocausts wurde bereits im fachwissenschaftlichen Teil der Arbeit eingegangen und es zeigt sich nunmehr, dass diese auch für die fachdidaktische Beschäftigung mit dem Thema von Bedeutung ist. Für den Unterricht bedeuten diese Besonderheiten und Charakteristika des Holocausts zum einen, dass es gilt, diese im Unterricht aufzuzeigen und zu behandeln, sowie deren breiten Kontext für die Lernenden darzustellen. Zum anderen zeigen sie auch, dass für das Lehren und Lernen über den Holocaust das bereits beschriebene didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung von zentraler Wichtigkeit ist. Die IHRA betont dies in den Empfehlungen ausdrücklich und schlägt Lehrerinnen und Lehrern daher vor, stets möglichst aktuelle und verlässliche Ergebnisse der Fachwissenschaft und Forschung zum Holocaust zu verwenden. Vor allem in der Unterrichtsentwicklung und bei der Gestaltung von Materialien gilt es dies zu beachten. Mittels der Berücksichtigung dieser Empfehlungen der International Holocaust Remembrance Alliance erhalten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Einblicke in die verschiedenen Faktoren des Holocausts, lernen deren Kontexte besser zu verstehen und können somit im Allgemeinen ein umfassenderes Verständnis für den jüdischen Massenmord entwickeln.²²⁵ Die Orientierung an aktuellen Erkenntnissen der Wissenschaft stellt somit eines der zentralen Qualitätsmerkmale des Unterrichts dar, fördert eine kritische und reflexive Arbeitsweise der Lernenden und ist somit auch für den Unterricht über den Holocaust fortwährend ernst zu nehmen.²²⁶

²²⁵ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 28.

²²⁶ vgl. Wolfgang Sander, *Ein didaktischer Werkzeugkoffer, Tools für die Planung von Lernumgebungen*, Aufgelesen 3 / 2009, 5. online unter: https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander_Didaktische_Prinzipien.pdf [20.06.2022]

3.2.2.2 Lernaktivitäten und ganzheitliche Zugänge der Empfehlungen

Positive Lernumgebung schaffen, um Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu stellen und aktive Pädagogik anzuwenden

Der Holocaust als Unterrichtsthema stellt nicht nur wie bereits zuvor beschrieben für die Lehrpersonen oftmals eine Herausforderung dar. Auch für Schülerinnen und Schüler kann dieses Thema durchaus schwierig sein. Lernende haben gewisse Vorstellungen und Ansichten zu Thematiken wie Gesellschaft, Verhaltensnormen oder Menschlichkeit und bringen diese in den Unterricht mit. Eine Auseinandersetzung und Beschäftigung mit dem Holocaust und der mit ihm verbundenen Geschehnisse stellt diese Schülerinnen- und Schüleransichten oftmals infrage, was nicht nur zu einer aufgewühlten Gefühlslage, der Einnahme von Passivität gegenüber dem Thema oder zur Versteifung auf abweichende Sichtweisen führen kann, sondern auch massiv negativen Einfluss auf die allgemeine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust nehmen kann. Um der Entstehung solcher Schwierigkeiten bereits präventiv begegnen zu können, empfiehlt die International Holocaust Remembrance Alliance zum einen die Schaffung und Entwicklung eines sogenannten positiven bzw. förderlichen Lernumfeldes.²²⁷ Darunter versteht man *„sowohl die räumlichen Umgebungen wie z. B. der Klassenraum, Fachräume oder andere Arbeitsbereiche in der Schule als auch pädagogische Umgebungen, also die Gestaltung der Lernsituation oder die Entscheidung über Methoden, Materialien usw.“*²²⁸ Im Kontext des Unterrichts über den Holocaust meint dies maßgeblich, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Fragen zu stellen, den Prozess des Nachdenkens über das Gehörte oder Gelernte zu fördern, die Gedanken und möglichen Ängste der Lernenden im Unterricht zu besprechen oder auch ihre unterschiedlichen Meinungen einzubeziehen und zu diskutieren. Ebenso wichtig ist es, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Dadurch entsteht eine Schülerinnen- und Schülerorientierung, die nicht nur das aktive Lernen fördert, sondern auch Wissen alternativ entstehen lässt. Wissen über den Holocaust stellt keine Eins-zu-Eins-Vermittlung von den Lehrenden zu den Lernenden dar, sondern soll im Unterricht etwa durch den Einsatz verschiedener Wege und

²²⁷ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 29.

²²⁸ Gabriele Schreder, Bärbel Brömer, *Lehren und Lernen. Erläuterungen und Praxisbeispiele zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität, IQ Praxis 11*, hg. von *Hessisches Kultusministerium / Institut für Qualitätsentwicklung* (Wiesbaden 2009) 66. online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=928993> [21.06.2022]

Methoden, dem Stellen eigener Fragen, der Arbeit mit Quellen und Darstellungen und deren Hinterfragen und vor allem der eigenständigen Beschäftigung mit der Geschichte seitens der Schülerinnen und Schüler entstehen.²²⁹

Der Holocaust sollte individualisiert und persönliche Erzählungen verwendet werden

Im Zusammenhang mit dem gewählten Lehrplanaspekt der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts spricht sich die IHRA dafür aus, individuelle Erzählungen, Geschichten und Schicksale von Personen dieser Gruppen im Unterricht über den Holocaust einzusetzen. Dadurch kann beispielsweise die abstrakt wirkende und nur schwer vorstellbare Zahl von sechs Millionen jüdischen Opfern für die Schülerinnen und Schüler greifbarer gemacht werden. Darüber hinaus unterstützt die Individualisierung der Geschichte auch dabei, dass die einzelnen Gruppen von den Schülerinnen und Schülern nicht als homogene Massen wahrgenommen werden und somit einer Entpersonalisierung des Holocausts entgegengewirkt werden. Die Empfehlungen der International Holocaust Remembrance Alliance schlagen in diesem Zusammenhang ebenso vor, im Unterricht über den Holocaust vermehrt Zeitzeugnisse oder Zeitzeuginnen bzw. -zeugen einzusetzen und zugleich die Verwendung von statistischen Beispielen und Materialien gering zu halten. Erstere erlauben den Lernenden nämlich eine tatsächliche Interaktion mit der Geschichte und den Erfahrungen, Erlebnissen und Erzählungen von Personen, die diese miterlebt haben. Statistiken helfen dagegen zwar durchaus bei der Darstellung der Auswirkungen des Holocausts, verdecken jedoch den Blick auf die hinter den Zahlen stehenden Schicksale und Personen.²³⁰ Hier ergibt sich eine klare Verbindung zum didaktischen Prinzip des exemplarischen Lernens, welches bereits im vorherigen Kapitel vorgestellt wurde und betont, dass durch die individualisierte Auseinandersetzung mit der Geschichte ein besseres und tieferes Geschichtsverstehen entstehen kann und zugleich ein fruchtbareres Lernen stattfindet.²³¹ Die auch im vorgestellten Unterrichtszugang eingesetzte Verwendung von Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie die Arbeit mit Zeitzeugnissen führen

²²⁹ vgl. *erinnern.at*, Schaffen Sie ein positives Lernumfeld im Kontext einer schülerorientierten und auf aktive Aneignung ausgerichteten Didaktik. online unter:

https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/didaktik/methodik-didaktik-1/schaffen-sie-ein-positives-lernumfeld-im-kontext-einer-schulerorientierten-und-auf-aktive-aneignung-ausgerichteten-didaktik

²³⁰ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 30 - 31.

²³¹ vgl. Fabio *Schwabe*, Exemplarisches Lernen. Fachdidaktische Prinzipien (2021). online unter: <https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien/exemplarisches-lernen> [21.06.2022]

somit nicht nur zu der empfohlenen Individualisierung des Holocausts, sondern sie sind auch gangbare Wege für die Schaffung und Förderung eines besseren Lehrens und Lernens über den Holocaust.

Menschen und nicht Stereotype behandeln

Eine weitere Empfehlung der IHRA, die eng verbunden mit der vorherigen ist, besteht darin, bei einer Beschäftigung mit den am Holocaust beteiligten Menschen darauf zu achten, diese nicht anhand von Stereotypen zu beschreiben, sondern sich auf die individuellen Personen und deren Geschichte zu fokussieren. Durch diese Konzentration erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Handlungen der Personen und die sie bedingenden Faktoren besser verstehen zu können. Die Lernenden erhalten dadurch einen Einblick in die Komplexität menschlichen Handels und lernen, dass dieses auch im Kontext des Holocausts von wirtschaftlichen, ideologischen, gesellschaftlichen und persönlichen Einflussgrößen bedingt bzw. gesteuert war. Vor allem für die Beschäftigung mit den drei Kategorien der Täterinnen und Täter, der Opfer und der Bystander ist diese Empfehlung von Bedeutung. Sie inkludiert nämlich, dass der Unterricht über den Holocaust den Schülerinnen und Schülern verständlich zu machen hat, dass diese Klassifikation der Personen keine historische ist, sondern zur Beschreibung der Geschichte dient und nicht aus ihr entspringt. Den Lernenden ist in diesem Zusammenhang auch aufzuzeigen, dass Personen nicht zwangsläufig einer einzigen Kategorie zuzuteilen sind, da verschiedene Situationen und Kontexte einer scharfen Kategorisierung entgegenstehen.²³² Besonders für die Gruppe der Bystander wurde dieses Phänomen bereits in Kapitel 2.3.3 näher erläutert.

Rund um den Holocaust und die Vernichtung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden gibt es auch heute noch zahlreiche Stereotype und Vorurteile, die ebenfalls ihren Weg in den Unterricht finden können. Dies muss jedoch bestmöglich verhindert werden, da Stereotype und Vorurteile negativen Einfluss auf die Lernumgebung nehmen und zugleich falsches Wissen fördern. Daher gilt es Stereotype im Unterricht zu erkennen und zu entlarven, die hinter ihnen stehenden Narrative zu untersuchen und zu erforschen und sie somit aufzulösen, wodurch die diskriminierenden und verletzenden Folgen sichtbar gemacht

²³² vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 31.

werden.²³³ Für den Unterricht über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander bedeutet dies, dass darauf geachtet werden muss, Stereotype über diese Gruppen nicht zu verstärken und bestmöglich aufzulösen. Die Gruppe der Täterinnen und Täter wird oftmals als teuflisch, die der Bystander als passiv und gleichgültig und jene der Opfer als hilflos und schwach dargestellt. Solche falschen und stereotypischen Darstellungen gilt es zu vermeiden, zu hinterfragen sowie zu entkräften und durch korrekte historische Fakten und Hintergründe zu ersetzen. Die Heranziehung und Fokussierung auf Einzelpersonen stellt hierfür ein gutes Mittel dar und kann somit nicht nur die Komplexität der menschlichen Handlungen während des Holocausts greifbar machen, sondern auch bei der Entkräftung von Stereotypen helfen.²³⁴

Die Täterinnen und Täter nicht als Monster darstellen

Die Gruppe der Täterinnen und Täter erhält in den Empfehlungen der IHRA besondere Beachtung. Dies liegt zum einen in den zahlreichen bereits angesprochenen Vorurteilen und Stereotypen über diese Gruppe begründet und zum anderen darin, dass eine Beschäftigung mit den Täterinnen und Tätern des Holocaust ein tieferes Verständnis für die den Holocaust maßgeblich definierenden Handlungen dieser Gruppe zulassen. Den Schülerinnen und Schülern sollen dabei nicht nur die verschiedenen Beweggründe und Motive verdeutlicht werden, sondern vor allem Einflussfaktoren auf das Verhalten und die Handlungen der Täterinnen und Täter wie etwa Kameradschaft, nationalsozialistische Propaganda und Ideologie, Entmenslichung, Antisemitismus, Krieg, Angst, aber auch das Streben nach Macht und Einfluss näher gebracht werden. Hierbei gilt es zu betonen, dass ein solches Vorhaben nicht der Milderung oder gar der Normalisierung der Taten dienen soll, sondern zu einem besseren Verständnis der Lernenden darüber, unter welchen Umständen sich die grausamen Taten ereigneten,²³⁵ denn *„[d]as grundsätzliche Problem bei der Vermittlung der Shoa ist nicht das Einfühlen in die Opfer, sondern das fehlende Wissen über die Motivation und die Handlungsweisen der Täter [...]“*²³⁶

²³³ vgl. *Organization for Security and Co-operation in Europe*, Umgang mit antisemitischen Stereotypen und Vorurteilen, Lehrhilfe 3 / 2019, 1 & 5 - 10. online unter:

<https://www.osce.org/files/f/documents/4/e/475286.pdf> [22.06.2022]

²³⁴ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 31.

²³⁵ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 32.

²³⁶ Daniel Gerson, Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und der Schwierigkeit des Verstehens der Täter. Zur Problematik der fehlenden Täterperspektive beim Gedenken an den Holocaust, In: Béatrice Ziegler /

Während die Beschäftigung mit den Opfern des Holocausts im Unterricht oftmals zu Mitgefühl und Sympathie führt, werden die Täterinnen und Täter als Monster, Bestien oder Teufel angesehen. Die brutalen und grausamen Taten sind sicherlich als böse zu bezeichnen, für eine Auseinandersetzung mit den Täterinnen und Tätern im Unterricht greift die damit einhergehende Reduzierung dieser Gruppe auf das Böse in Person jedoch zu kurz. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr dazu angeleitet werden zu fragen, wie aus gewöhnlichen Menschen solch brutal und böse erscheinende Täterinnen und Täter werden konnten.²³⁷ Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Täterinnen und Täter beispielhaft behandelt und vor allem benannt, ihre Taten dargestellt und beschrieben und auch mögliche Motive beleuchtet werden sollten. Durch eine derartig ausgelegte Beschäftigung mit der Gruppe der Täterinnen und Täter kann im Unterricht eine bessere Begreifbarkeit des Holocaust erreicht werden. Monsterdarstellungen und -erzählungen erreichen dies dagegen sicherlich nicht.²³⁸

Verwendung nationaler, regionaler, lokaler und globaler Geschichte und Erinnerung

Die International Holocaust Remembrance Alliance geht in ihren Empfehlungen auch auf den Aspekt der regionalgeschichtlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte und Vergangenheit ein. Im Kontext des Unterrichts über den Holocaust bedeutet diese, dass regionale bzw. lokale historische Ereignisse behandelt werden sollten. Vor allem in jenen Ländern und Gegenden, in denen sich unmittelbare Geschehnisse der jüdischen Katastrophe ereignet haben.²³⁹ Österreich zählt neben Deutschland als wichtiges Land in der Organisation und Initiierung des Holocausts, wodurch sich zahlreiche lokale, regionale aber auch nationale Anknüpfungspunkte für eine Beschäftigung mit der Geschichte und Erzählungen über den Holocaust ergeben.²⁴⁰ Im vorgestellten Unterrichtsbeispiel in Kapitel 4 werden daher Gespräche mit österreichischen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eingesetzt und somit versucht, eine auf Österreich konzentrierte Auseinandersetzung mit den am Holocaust beteiligten Personen zu schaffen. Laut IHRA ist eine solche Beschäftigung mit nationalen Erzählungen im Rahmen des Unterrichts über den Holocaust besonders zu fördern und zu

Peter Gautschi / Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (Zürich 2013) hier 6. online unter: <http://pianopoliticus.de/dateien/GersonShoahSchule.pdf> [22.06.2022]

²³⁷ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 32.

²³⁸ vgl. *Gerson* (2013) 13.

²³⁹ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 33.

²⁴⁰ vgl. Dirk Rupnow, *Shoah, Haus der Geschichte Österreich Online* (o. J.). online unter: <https://www.hdgoe.at/shoah> [23.06.2022]

unterstützen. Trotz der Wichtigkeit lokal, regional oder national fokussierter Betrachtungen und Beschäftigungen mit dieser Zeit, gilt es dennoch stets die nahezu Gesamteuropa umfassende Dimension des nationalsozialistischen Massenmordes mitzudenken und im Unterricht ebenso zu beachten. Die Kombination aus einer stark lokalen, regionalen und nationalen Auseinandersetzung und einer zugleich erfolgenden Beachtung größerer Dimensionen des Holocausts ergibt somit ein breiteres Gesamtbild und ermöglicht infolgedessen auch ein umfassenderes Verständnis und Lernen.²⁴¹

3.2.2.3 Kritisches Denken und Selbstreflexion in den Empfehlungen

Der Holocaust war nicht unvermeidlich

Es wäre ein falscher Schluss, anzunehmen, dass der Holocaust unvermeidlich gewesen sei, denn er war kein schicksalsbedingtes Desaster, welches die Jüdinnen und Juden ereilte.²⁴² Aus diesem Grund hebt die International Holocaust Remembrance Alliance in ihren Empfehlungen hervor, dass den Schülerinnen und Schülern der Holocaust nicht als unvermeidlich präsentiert werden darf. Den Lernenden soll dagegen vermittelt werden, dass die Entscheidungen für oder wider bestimmter Dinge und Handlungen verschiedener Staaten, Gruppen und Menschen letztendlich zum Holocaust führten. Im vorgestellten Unterrichtsbeispiel beschäftigen sich die Lernenden intensiv mit den Erzählungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und somit auch mit deren individuellen Entscheidungen und Handlungen. Sie werden dabei zur Formulierung von Fragen aufgefordert und somit auch zum kritischen Denken. Im Rahmen der Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche soll den Schülerinnen und Schülern damit auch klar werden, dass die jeweiligen Entscheidungen und Handlungen entsprechende Auswirkungen nach sich zogen und somit Teil des Holocausts waren. Das Aufzeigen dieser Tatsachen im Unterricht über den Holocaust stellt einen grundlegenden Anreiz zum kritischen Denken aufseiten der Schülerinnen und Schüler dar und kann zugleich tiefere Einsichten in den Holocaust schaffen.²⁴³

²⁴¹ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 33.

²⁴² vgl. *Humboldt-Universität zu Berlin / Deutsches Historisches Museum*, Die Vernichtung der europäischen Juden als Thema der Geschichtswissenschaft und einer Ausstellung des DHM. Protokoll der 8. Sitzung vom 5.12.2001. online unter: <https://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/holocaust/univeranstaltung/protokoll8.htm> [28.06.2022]

²⁴³ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 34.

Leugnungen, Verfälschungen und Verharmlosungen des Holocausts

Neben den bereits weiter oben behandelten Stereotypen und Vorurteilen können auch Aspekte von Holocaust-Leugnung, -verfälschung oder -verharmlosungen ihren Weg in den Unterricht finden. Häufig ist in solchen Behauptungen etwa davon zu hören, dass der Holocaust eine Erfindung der Jüdinnen und Juden wäre, es keine Gaskammern in Konzentrationslagern gab oder die Opferzahl von sechs Millionen viel zu hoch sei.²⁴⁴

All diese Aussagen sind als Elemente eines modernen Antisemitismus zu sehen, können bei den Schülerinnen und Schülern jedoch durchaus Wissbegier und Interesse hervorrufen. Im Kontext des kritischen Denkens gilt es hierbei anzumerken, dass Verharmlosungen, Verfälschungen oder Leugnungen nicht als eine Form kritischer Fragestellung zu werten sind, sondern sie *„[...] untergraben kritisches Denken, indem historische Beweise und ein faktenbasiertes Geschichtsverständnis ignoriert und abgewertet werden.“*²⁴⁵ Es ist daher umso wichtiger, solchen Behauptungen und Aussagen im Unterricht über den Holocaust entsprechend entgegenzutreten und richtig auf diese zu reagieren. Dabei ist es stets von besonderer Wichtigkeit, die sogenannten Informations- bzw. Inspirationsquellen für Leugnungen, Verharmlosungen oder Verfälschungen des Holocausts herauszufiltern. Diese können Rückschluss darüber geben, weshalb Schülerinnen und Schüler entsprechende Aussagen treffen und bieten somit einen idealen Ansatzpunkt für das weitere Vorgehen.²⁴⁶

Für Holocaustleugnungen empfiehlt die IHRA, dass Lehrende im Rahmen von Diskussionen oder Gesprächen versuchen, die Motive und Beweggründe für die entsprechenden Äußerungen zu erfragen und damit zugleich ermitteln, warum Schülerinnen und Schüler von diesen überzeugt sind. Als richtige Reaktion auf Verharmlosungen oder Verfälschungen wird das Aufzeigen von Fakten, die Heranziehung historischer Quellen oder auch die Arbeit mit Fachliteratur geraten. Um bestmöglich mit Verharmlosungen, Verfälschungen und Leugnungen umgehen zu können, sollte eine ausführliche Beschäftigung mit diesen erfolgen. Ratsam ist hierbei, dies in einer eigenen Stunde vorzunehmen und sich dafür entsprechend Zeit zu nehmen.²⁴⁷

²⁴⁴ vgl. *United States Holocaust Memorial Museum*, Holocaustleugnung. Wichtige Eckdaten, In: Holocaust Encyclopedia. online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/holocaust-denial-key-dates> [28.06.2022]

²⁴⁵ *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 36.

²⁴⁶ vgl. *Organization for Security and Co-operation in Europe*, Umgang mit Leugnung, Verzerrung und Verharmlosung des Holocaust, Lehrhilfe 6 / 2019, 8. online unter: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/7/475304.pdf> [29.06.2022]

²⁴⁷ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 36 - 37.

3.2.2.4 Quellen und Ressourcen für effektives Lehren und Lernen in den Empfehlungen

Primärquellen im Unterricht über den Holocaust einsetzen

Die Verwendung von Primärquellen stellt auch für den Unterricht über den Holocaust eine wichtige Empfehlung der IHRA dar. Die Arbeit und Auseinandersetzung mit Quellen stellt eine zentrale Methode des Geschichtsunterrichts dar, denn ohne Quellen keine Geschichte. Durch die Quellenarbeit kann aufseiten der Schülerinnen und Schüler ein historisches Denken angestoßen werden und somit auch historisches Lernen stattfinden.²⁴⁸ Sie erlaubt beispielsweise eine unmittelbare Beschäftigung mit der Geschichte, stärkt das selbstständige Arbeiten der Lernenden, ermöglicht ein vertiefendes und entdeckendes Lernen und fördert das Formulieren und Stellen eigener Fragen an die Geschichte seitens der Lernenden. Die Arbeit mit Quellen stellt somit nicht nur ein fachliches Erfordernis des Geschichtsunterrichts dar, sondern ist auch aus fachdidaktischer Sicht sehr zu empfehlen.²⁴⁹

Für einen Unterricht über die Gruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocaust erscheint eine Verwendung von Primärquellen besonders gewinnbringend: *„Es sind die Briefe, Tagebücher, Zeitungen, Reden, Kunstwerke, Befehle und offiziellen Dokumente der Zeit, in denen sich die Täterinnen und Täter, Opfer, Retterinnen und Retter und Zuschauerinnen und Zuschauer zu erkennen geben.“*²⁵⁰ Primärquellen sind somit ein wichtiger Schlüssel zum Verstehen der menschlichen Handlungen, Gefühle, Antriebe und Gedanken und sie tragen dadurch auch dazu bei, die Entscheidungen und Ereignisse des Holocausts für Schülerinnen und Schüler greifbarer und besser verständlich zu machen.²⁵¹

²⁴⁸ vgl. Wolfgang Buchberger, Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen, In: Wolfgang Buchberger / Elmar Mattle / Simon Mörwald (Hrsg.), Mit Quellen arbeiten, Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe (Salzburg / Wien 2020) 7. online unter: https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/8157056663/Buchberger_Mattle_M%C3%B6rwald_2020_Mit+Quellen+arbeiten.pdf?t=1588240760 [23.06.2022]

²⁴⁹ vgl. Peter Gautschi, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, In: Lehrmittelverlag des Kanton Zürich, Hinschauen und Nachfragen (Zürich 2006) 24 - 26. online unter: https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/23_Didaktik.pdf [23.06.2022]

²⁵⁰ International Holocaust Remembrance Alliance (2019) 38.

²⁵¹ vgl. International Holocaust Remembrance Alliance (2019) 38.

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in den Unterricht über den Holocaust einbinden

„Die Anwesenheit einer Person, die die historischen Ereignisse in nächster Nähe erlebt hat, kann ein Verständnis der Geschichte vermitteln, das durch andere Quellen kaum erreicht werden kann.“²⁵²

Als weitere wichtige Primärquelle für den Unterricht über den Holocaust gelten daher Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Diese Personen können, wie im Zitat verdeutlicht, den Schülerinnen und Schülern Geschichte und Vergangenheit gänzlich anders vermitteln, da sie diese selbst miterlebt haben. Laut der IHRA gilt es bei der Arbeit mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen besonders auf eine gute Vor- und Nachbereitung zu achten und ebenso für ausreichende Kenntnisse über den historischen Hintergrund der Gespräche aufseiten der Schülerinnen und Schüler zu sorgen. Mit entsprechender Vorgehensweise stellen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen somit eine wahre Bereicherung für das Lehren und vor allem das Lernen über den Holocaust dar.²⁵³

Anmerkung: Die Darstellung dieser Empfehlung ist gewollt kurz, da eine umfassende Behandlung des Einsatzes von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive sowie der damit verbundenen Auswirkungen auf den Unterricht im eigens dafür vorgesehenen Kapitel 3.3 vorgenommen wird.

Potenziele sowie Grenzen von Unterrichtsmaterialien

Holocaust und Nationalsozialismus sind zwei der wohl zentralsten Themen des Unterrichts im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Daraus resultiert auch eine große Fülle an Unterrichtsmaterialien, an der sich Lehrende, auch aufgrund der steigenden Digitalisierung, praktikabel und einfach bedienen können. Es erscheint jedoch angesichts der stetig wachsenden Zahl dieser Materialien zunehmend schwierig, entsprechende Materialien herauszufiltern, die zugleich auch den qualitativen Ansprüchen des eigenen Unterrichts entsprechen. Abhilfe können dabei seriöse und fundierte Quellen für Unterrichtsmaterialien über den Holocaust schaffen.²⁵⁴ Stellvertretend sei hier etwa auf die Internetseiten der

²⁵² *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 38.

²⁵³ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 38.

²⁵⁴ Benjamin Stello, Auf Spurensuche im Internet. Neue (digitale) Zugänge zum Themenfeld, In: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Holocaust / Shoah im Unterricht. Bewährte Zugänge - neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein (Kronshagen / Hamburg 2020) 42.

Gedenkstätte Yad Vashem, des Holocaust Education Instituts [_erinnern.at_](http://erinnern.at) oder der Deutschen Bundeszentrale für politische Bildung hingewiesen.

Trotz der zahlreichen Möglichkeiten zur Beschaffung von seriösen und qualitativ hochwertigen Unterrichtsmaterialien ist es laut der Empfehlungen der IHRA dennoch wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass selbst die besten Materialien Grenzen haben. Diese können beispielsweise in der historischen Richtigkeit liegen oder auch mit emotionalen und kognitiven Aspekten der Schülerinnen und Schüler verbunden sein. Im Kontext der Verwendung von Zeugnissen aus der Zeit des Holocausts als Unterrichtsmaterial gilt es für die Lehrenden besonders darauf zu achten, dass viele Bilder und Dokumente von den Nazis selbst stammen. Ebenso bringen Zeitzeugnisse, ganz egal von wem sie stammen mögen, immer auch eine ganz bestimmte Perspektive mit sich. Solche Texte und Bilder ermöglichen zwar die Erkundung dieser verschiedenen Perspektiven, können aber etwa auch Stereotype verstärken oder emotional belastend für die Lernenden sein. Wichtig ist es daher immer auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu achten und entsprechende Materialien für den Unterricht über den Holocaust auszuwählen.²⁵⁵

Bei der Auswahl oder eigenen Erstellung von Unterrichtsmaterialien ist es folglich von zentraler Bedeutung, sich diese Empfehlung der IHRA zu Herzen zu nehmen, etwa auf Seriosität, historische Korrektheit und Altersangemessenheit zu achten und so bestmögliche Materialien für ein erfolgreiches Lehren und Lernen über den Holocaust anfertigen bzw. finden zu können.

3.2.2.5 Schaffung von Gegenwartsbezügen in den Empfehlungen

Unterricht über den Holocaust und Menschenrechtsbildung

Wie am Beginn des fachdidaktischen Teils kurz angeführt, lässt sich zwischen dem Unterricht über den Holocaust und der modernen Menschenrechtsbildung eine Verbindung herstellen. Möglich wird dies etwa dann, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht dazu aufgefordert werden, Gemeinsamkeiten, Zusammenhänge oder Konnekte zwischen den historischen Ereignissen des Holocausts und aktuellen Ereignissen oder Katastrophen zu suchen. Exemplarisch könnte dies etwa anhand von Thematiken wie Flüchtlingskrisen,

²⁵⁵ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 40.

Menschenrechtsverletzungen, Völkermorden oder Rassismus und Diskriminierung im Unterricht behandelt werden. Dies zeigt deutlich, dass gerade der Holocaust als ein historisches Thema auch eine große Relevanz für die Gegenwart mit sich bringt und somit das bereits beschriebene didaktische Prinzip des Gegenwartsbezuges äußerst wichtig ist.²⁵⁶

Im Bezug auf die mit dem Gegenwartsbezug des Holocausts stark verbundene Menschenrechtsbildung geht die International Holocaust Remembrance Alliance in ihren Empfehlungen insbesondere ein und verbindet dabei die von den Vereinten Nationen formulierten, drei Dimensionen für Menschenrechtsbildung mit dem Unterricht über den Holocaust. Die folgende tabellarische Aufstellung gibt einen Überblick dazu:

Dimensionen der Vereinten Nationen	Lehren und Lernen über den Holocaust
Unterricht über Menschenrechte	Wichtigkeit des Holocausts für: • Allgemeine Erklärung der Menschenrechte • UN-Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes
Unterricht durch Menschenrechte	Unterricht über den Holocaust wird so gestaltet, dass sowohl die Rechte der Lehrenden, als auch jene der Lernenden gewährleistet, geachtet und gestärkt werden. Die Lernenden stehen im Mittelpunkt und erhalten Förderung und Unterstützung im Lernprozess.
Unterricht für Menschenrechte	Der Holocaust als Unterrichtsthema ermöglicht eine eingehende Beschäftigung mit der Verletzung von Menschenrechten, durch seinen Charakter der Gewalt und des Völkermordes. Die Lernenden werden dazu befähigt, Menschenrechte anzuwenden und zu verteidigen.

Tabelle 3: Verbindung von Menschenrechtsbildung und Unterricht über den Holocaust²⁵⁷

²⁵⁶ vgl. *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 23.

²⁵⁷ Tabelle selbst erstellt nach: *International Holocaust Remembrance Alliance* (2019) 45.

3.3 Zeitzeuginnen- und Zeitzeugen sowie Zeitzeugnisse im Unterricht

3.3.1 Allgemeines und Potenziale des Einsatzes von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zählen heute zum festen Repertoire des Unterrichts über den Holocaust, denn: *„Die reale Begegnung mit Menschen aus der Zeit des Nationalsozialismus soll den Schülern einen Einblick in die alltäglichen Auswirkungen der nationalsozialistischen Ausgrenzungs- und Vernichtungspolitik eröffnen, sie zur Empathie befähigen und für Menschenrechte und Toleranz sensibilisieren.“*²⁵⁸

Die Beschäftigung und Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren Geschichten, Erfahrungen und Erzählungen ermöglicht gänzlich neue und andere, pädagogisch äußerst wertvolle Sichtweisen auf das Thema Holocaust. Dies liegt darin begründet, dass eine Interaktion mit handelnden Personen aus der Geschichte als ein Erlebnis bzw. eine Erfahrung zu sehen ist, welche für die Schülerinnen und Schüler eine ganz besondere und lebendige Begegnung mit der Vergangenheit erlaubt.²⁵⁹

Die Einbindung von Zeuginnen und Zeugen der Zeit in den Unterricht über den Holocaust birgt darüber hinaus weitere wichtige Potenziale. So ermöglichen sie es etwa, vor allem die Gruppe der Opfer als Menschen darzustellen und durch die Erzählung persönlicher Geschichten wird ihr Leidensweg und ihr Schicksal für die Lernenden besser nachvollziehbar. Der Holocaust, seine Gräueltaten und Verbrechen gelten als allgemein unvorstellbar. Eine richtige und verständliche Vermittlung ist angesichts dieser Tatsache oftmals schwierig, die Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gilt aber als probates Mittel hierfür. Durch die Schilderungen und Erzählungen über die für uns unvorstellbaren Ereignisse werden diese für die Zuhörerinnen und Zuhörer wesentlich konkreter und damit auch realer sowie besser verständlich. Das Unvorstellbare kann damit also zumindest in Teilen zu etwas Vorstellbarem werden. Auch im Kontext der Moral geht von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ein pädagogischer Mehrwert aus. Sie lehren in ihren Erzählungen neben Einsichten und Erkenntnissen über den Holocaust auch wichtige Eckpfeiler eines moralisch richtigen Verhaltens, appellieren gegen Rassismus und Gewalt und können damit über zentrale und äußerst wichtige Lehren aus dem Holocaust sprechen. Ein letztes Beispiel dieser

²⁵⁸ Meseth (2008) o. S.

²⁵⁹ vgl. Werner Imhof, Oral History, Chancen, Grenzen, Praxis (2008). online unter: <https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/geschichte-begreifen/42324/oral-history/?p=all> [01.07.2022]

exemplarischen Darstellung möglicher Potenziale von Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen liegt darin, dass mit ihnen auch eine unmittelbare Möglichkeit sowie Hoffnung zum Erhalt der Erinnerung einhergeht. Die Erzählungen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen verstummen mit deren Tod, die Erinnerung kann jedoch auch über diesen hinaus erhalten bleiben. Diese Wahrung und Erhaltung der Erinnerung an den Holocaust ist als wichtiger Bestandteil des Lehrens und Lernens über den Holocaust zu verstehen.²⁶⁰

3.3.2 Fachdidaktische Umsetzung von Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Wie bereits im Rahmen der Beschäftigung mit den Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust der International Holocaust Remembrance Alliance kurz angeschnitten, benötigt der Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen stets einen Dreischritt aus Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.²⁶¹

Vorbereitung

Der Vorbereitung auf eine Begegnung zwischen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und Schülerinnen und Schülern kommt großes Augenmerk zu, denn ein solches Aufeinandertreffen stellt für alle Beteiligten Personen ein besonderes Ereignis dar. Während es für die Lernenden eine unmittelbare Begegnung mit der Geschichte darstellt, kann es für Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine schwierige und emotional aufgeladene Situation sein. Der pädagogische Mehrwert einer solchen Begegnung hängt daher besonders von einer guten Vorbereitung ab.²⁶² Ein wichtiger Bestandteil dieser sollte in der Vermittlung und Auseinandersetzung von bzw. mit dem historischen Kontext des Gespräches bestehen. Ebenso von Bedeutung ist die Auswahl passender Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie eine Beschäftigung mit Ihnen selbst und ihrem Leben.²⁶³ Dies ist insofern von Bedeutung, als sich gezeigt hat, dass Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche ihre besondere und tiefe

²⁶⁰ vgl. *Yad Vashem*, Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht.

²⁶¹ vgl. Maria Ecker, Überlegungen zum Ablauf von ZeitzeugInnen-Gesprächen. ZeitzeugInnen-Seminar März 2013) 1 - 2. online unter: <https://www.erinnern.at/media/ce2c92d757033b3797b20cd1cceeaa51/ZeitzeugInnen-Gesprache.pdf> [01.07.2022]

²⁶² vgl. Noa Mkayton / Shira Magen, Begegnungen mit ZeitzeugInnen des Holocaust im schulischen Rahmen (Israel o. J.) 1. online unter: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/GuidelinesSurvivorMeetingKurz.pdf [04.07.2022]

²⁶³ vgl. Maria Ecker, Gespräche mit ZeitzeugInnen im Unterricht (o. O. 2008) 1. online unter: http://www.erinnern.at/bundeslaender/vorarlberg/bibliothek/privat/gedenktag-5-mai/archiv/gedenktag-5-mai-archiv/Maria%20Ecker_ZeitzeugInnen_im_Unterricht_15_02_2008_.pdf [04.07.2022]

Wirkung, die in der direkten und persönlichen Begegnung besteht, für das Lernen über den Holocaust erst dann richtig entfalten können, wenn diese in einen breiteren Kontext gestellt werden und die Lernenden zumindest über fundamentale biographische Informationen zu den Zeuginnen und Zeugen verfügen. Des Weiteren ist es in der Vorbereitung wichtig, die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zu erfragen. Hierbei muss als Lehrperson auch darauf hingewiesen werden, dass solche Gespräche aufgrund ihres Charakters als Erzählungen aus der jeweiligen Erinnerung mit gewissen Grenzen versehen sind. Der Vorgang des Sich-Erinnerns ist komplex und im Kontext von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen von der langen Dauer zwischen dem Ereignis und der gegenwärtigen Erzählung sowie von möglichen verdrängenden oder verzerrenden Faktoren geprägt. Somit ist den Lernenden auch klarzumachen, dass diese Gespräche nicht als einwandfrei historisch korrekt anzusehen sind. Als ebenso bedeutsam für eine gute und umfassende Vorbereitung auf die Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen hat sich die Beschäftigung mit der Frage erwiesen, warum Menschen ihre Geschichte erzählen wollen. Hierbei kann mit den Lernenden über das oftmals anzutreffende Spannungsverhältnis zwischen dem Erzählen als Bedürfnis und dem Erzählen als Last gesprochen werden. Dies dient zum einen dazu, dass die Wichtigkeit des Erinnerns an den Holocaust greifbarer und eindrücklicher wird und zum anderen die Schülerinnen und Schüler verstehen, warum Zeitzeuginnen und Zeitzeugen über gewisse Episoden ihres Lebens womöglich nicht sprechen wollen.²⁶⁴

Als probates Mittel für die Beendigung der Vorbereitung hat sich die Formulierung von Fragen an die Zeitzeugin bzw. den Zeitzeugen erwiesen. Hierdurch können sich die Schülerinnen und Schüler bereits im Vorfeld des eigentlich Gespräches Gedanken dazu machen, was sie erfahren bzw. erfragen wollen und es erfolgt eine umfassende und intensive Vorbereitung auf die Begegnung. Fragen, die im Rahmen des Gespräches nicht beantwortet wurden, können im Zuge der Nachbesprechung als Grundlage für Diskussionen dienen und sind somit ebenso wertvoll.²⁶⁵

Durchführung

Zur Durchführung von Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen gilt es im Allgemeinen zu sagen, dass diese stets individuell ablaufen. Der Ort bzw. die Größe der Zuhörerinnen und Zuhörer sind jedoch stets von Bedeutung. Während ein Veranstaltungssaal etwa die

²⁶⁴ vgl. McKayton / Magen (o. J.) 1 - 4.

²⁶⁵ vgl. Ecker (2008) 3.

Möglichkeit bietet, dass möglichst viele Schülerinnen und Schülern teilnehmen, birgt dies das Potenzial einer gefühlstechnischen Überlastung und führt zwangsläufig zu einer größeren Distanz zwischen den Lernenden und der Zeugin bzw. dem Zeugen. Findet das Gespräch in der Klasse statt, so erfolgt es in einem gewohnten und bekannten Umfeld. Dies kann jedoch wiederum dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler auch in ihr gewohntes Verhalten und ihre Rollen im Klassenraum zurückfallen. Eine dritte Gestaltungsform wäre jene des Kleingruppen-Settings. Hierbei entsteht nicht nur eine intimere Gesprächsatmosphäre, sondern es erfolgt auch eine interaktivere Beschäftigung mit den Erzählungen. Hierbei erhalten auch ansonsten eher ruhige und zurückhaltende Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in einer kleineren Gruppe aktiv mitzuarbeiten und sich am Gespräch zu beteiligen. Diese Gestaltungsform ist allerdings mit einem Mehraufwand verbunden und vor allem im Bereich des Organisatorischen herausfordernder als andere.²⁶⁶

Unabhängig von der Gestaltungsform stellt sich auch die Beachtung gewisser Grundregeln in allen Fällen als nützlich dar. Grundsätzlich sollten die Gespräche in Form eines Dialoges zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Zeuginnen bzw. Zeugen verlaufen. Somit erhalten die Lernenden die Möglichkeit selbst einen Fokus auf für sie interessante Erzählungen zu legen und sie können dabei die bereits in der Vorbereitung erarbeiteten Fragen stellen. Das Anfertigen von entsprechende Notizen sollte dabei ebenso erfolgen. Als Lehrperson ist es aber dennoch förderlich, ab und an in das Geschehen einzugreifen, vor allem bei Unklarheiten, nötigen Erläuterungen oder auch wenn das Gespräch ins Stocken gerät. Ebenso sinnvoll ist es, das Gespräch zu strukturieren. Zum einen wird dem Zeugen bzw. der Zeugin dadurch klar, zu welchen Themen und Thematiken er bzw. sie sprechen soll und zum anderen kann damit die meist knappe Zeit besser genützt werden. Hilfreich hat sich hierbei auch das Stellen von gesprächsanregenden Eingangsfragen für die einzelnen Abschnitte des Gespräches erwiesen. Die Lehrperson schlüpft damit maßgeblich in die Rolle eines Moderators bzw. einer Moderatorin und lenkt das Gespräch durch Nachfragen, Zusammenfassen, Erklären usw. Am Ende des Gespräches sollte nochmals eine kompakte Zusammenfassung des Gesagten und Gehörten erfolgen und die Möglichkeit für das Stellen letzter Abschlussfragen gegeben werden. Abschließend erfolgt die Verabschiedung der Gesprächspartnerin bzw. -partners und ein gebührender Dank für die Erzählungen aus ihrem

²⁶⁶ vgl. Ecker (2013) 1- 2.

bzw. seinem Leben. Generell gilt es darauf zu achten, dass die Zeuginnen und Zeugen angesichts der womöglich emotional belastenden und traumatisierenden Erzählungen mit einem guten Gefühl aus dem Gespräch herauskommen. Hierfür ist ein wertschätzender Umgang eine notwendige Grundvoraussetzung.²⁶⁷

Nachbereitung

Der Nachbereitung als letzten Aspekt des Dreischrittes aus Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung gilt es ebenso besonderes Augenmerk zu schenken. Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche hinterlassen bei den Schülerinnen und Schülern Spuren und können zu unterschiedlichsten Reaktionen führen. Diese können von Betroffenheit über Desinteresse bis hin zu Überforderung reichen. Es ist daher wichtig, dass die Nachbereitung zu einer Reflexion des Gespräches anregt und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, über das Gehörte und Erlebte nachzudenken und dieses zu verarbeiten. Es sollte somit der Frage nachgegangen werden, was das Gespräch mit der Zeitzeugin bzw. dem Zeitzeugen in den Schülerinnen und Schülern ausgelöst hat. Hierfür stehen unterschiedliche Methoden und Wege zur Verfügung, aus denen entsprechend der jeweiligen Situation und Klasse ausgewählt werden kann. Denkbar wäre etwa, dass die Lernenden über Ihre Gedanken, Eindrücke und Gefühle sprechen, diese niederschreiben, Fragen stellen oder sich bewegen möchten.²⁶⁸ Andere Möglichkeiten der Nachbereitung bestehen zum Beispiel darin, Ausstellungen über die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und die geführten Gespräche zu erstellen, Briefe an die Zeuginnen und Zeugen zu schreiben oder durch andere Formen des kreativen Zeichnens und Schreibens die Gespräche zu reflektieren.²⁶⁹

3.3.3 Begegnungen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Form von Videos

Im Kapitel der fachwissenschaftlichen Beschäftigung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wurde bereits erläutert, dass die Zahl der infrage kommenden Überlebenden stetig sinkt und daher vermehrt Videos bzw. audiovisuelles Material für eine Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Unterricht über den Holocaust eingesetzt werden. Da auch im

²⁶⁷ vgl. Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur / Zeitzeugenbüro.de, Gelebte Geschichte. DDR-Zeitzeugen in Schulen, Ein Leitfaden für Lehrkräfte (Berlin 2016) 15. online unter: https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/sites/default/files/shop/broschuere_leitfaden_zeitzeugen.pdf [04.07.2022]

²⁶⁸ vgl. Ecker (2008) 1 - 2.

²⁶⁹ vgl. McKayton / Magen (o. J.) 5.

anschließend vorgestellten Unterrichtsbeispiel die Begegnung mit Überleben in Form solcher Videos erfolgt, wird nunmehr eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit dieser Thematik vorgenommen.

Video-Interviews von Überlebenden des Holocausts stellen eine audiovisuelle Quelle der Vergangenheit und somit ein Zeitzeugnis dar. Sie sind äußerst subjektiv, für Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts aber dennoch faszinierend und spannend. Die Erfahrungen, Erzählungen und Schilderungen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen haben dabei nicht eine Förderung oder einen Zugewinn im Bereich historisch wissenschaftlicher Fakten über den Holocaust zum Ziel, sondern sie dienen dazu, Vergangenheit und Geschichte durch die in den Erzählungen enthaltenen Gefühle, Gedanken und Ansichten für die Lernenden greifbarer und verständlicher zu machen.²⁷⁰

Ebenso wie bei einer tatsächlichen Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ist auch im Falle des Einsatzes von Videos auf eine umfassende und gute Vorbereitung zu achten. Im Rahmen dieser erfolgt vor allem die Auswahl entsprechender audiovisueller Materialien, bei der etwa lebensweltliche Bezüge eine wichtige Rolle spielen.²⁷¹ Bedeutsam hierbei ist die Frage, ob eine thematische oder biografische Fokussierung vorgenommen wird. Bei ersterer werden die Videos bzw. Ausschnitte anhand eines übergeordneten Themas ausgewählt und somit mehrere Erzählungen zusammengefügt. Dies bietet sich vor allem für die Beschäftigung mit eng gefassten Themen oder bestimmten Ereignissen an. Fällt die Entscheidung auf eine biografische Fokussierung, so erfolgt die Beschäftigung mit einem einzigen Interview. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dabei die Möglichkeit, sich intensiv mit der Lebensgeschichte einer Person auseinanderzusetzen und lernen diese somit näher kennen. Unabhängig von der Fokussierung ist in der Vorbereitung auch auf die Länge der ausgewählten Quellen zu achten. Angesichts der klassischen 50-Minuten-Taktung des

²⁷⁰ vgl. Dorothee Wein, Didaktische Grundsätze und Impulse zur Arbeit mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews, In: *Freie Universität Berlin / Bundeszentrale für Politische Bildung / USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education* u. a. (Hrsg.), *Zeugen der Shoah. Fliehen, Überleben, Widerstehen, Weiterleben. Schulisches Lernen mit Video-Interviews*. DVD-Begleitheft für Lehrende (Berlin 2012) 19.

²⁷¹ vgl. Michele Barricelli / Juliane Brauer / Dorothee Wein, Zeugen der Shoah. Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung, *Medaon - Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 5/2009, 5. online unter: [https://www.academia.edu/18902885/Brauer_J_Zeugen_der_Shoah_Historisches_Lernen_mit_lebensgeschichtlichen_Videointerviews_Das_Visual_History_Archive_des_Shoah_Foundation_Institute_in_der_schulischen_Bildung_in_Medaon_5_2009_zusammen_mit_Michele_Barricelli_und_Dorothee_Wein_\[05.07.2022\]](https://www.academia.edu/18902885/Brauer_J_Zeugen_der_Shoah_Historisches_Lernen_mit_lebensgeschichtlichen_Videointerviews_Das_Visual_History_Archive_des_Shoah_Foundation_Institute_in_der_schulischen_Bildung_in_Medaon_5_2009_zusammen_mit_Michele_Barricelli_und_Dorothee_Wein_[05.07.2022])

Unterrichts ist es empfehlenswert, kürzere Videos und Interviews heranzuziehen. Hierdurch wird auch dem empfehlenswerten, mehrmaligen Ansehen bzw. Anhören gewisser Abschnitte genügend Raum gegeben. Nichtsdestotrotz sollte ein längeres Zuhören ermöglicht werden und nicht nur kurze Ausschnitte aus den Interviews bearbeitet werden.²⁷² Für die Auswahl entsprechender Videos von Zeitzeuginnen- und Zeitzeugeninterviews stehen zahlreiche Websites und Anbieter bereit. Erwähnenswert sind etwa das vom ORF und dem Mauthausen Komitee initiierte Videoarchiv *Österreichs Zeitzeugen*, die verschiedenen Angebote von *_erinnern.at_*, das Online-Archiv *Zeugen der Shoah* oder auch das *Visual History Archive* des USC Shoah Foundation Institute.

Die Kontextualisierung spielt auch bei der Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen im Videoformat eine tragende Rolle für die Vorbereitung. Die Schülerinnen und Schüler sollten mit dem historischen Rahmen der Videos vertraut sein und über entsprechendes Grundwissen zum Holocaust und dem Nationalsozialismus verfügen.²⁷³ Das kritische Betrachten und Vergleichen verschiedener Quellengattungen gilt als eine besonders gute Form der Kontextualisierung und fördert die Kompetenz der Lernenden, Erzählungen besser in der Geschichte verorten zu können. Zahlreiche Websites, auf denen sich Videos von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen finden, bieten zusätzliches Material zu den Personen an. Eine Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit diesen Bildern, Texten oder Biographien dient ebenso als vorbereitende Aktivität für das Ansehen der Videos und eröffnet zugleich die Möglichkeit einer umfassenderen Kontextualisierung sowie Thematisierung. Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch auch besser auf die anzusehenden Zeitzeuginnen- und Zeitzeugeninterviews vorbereitet und eingestellt.²⁷⁴

Im Rahmen der Arbeit mit Videos von Überlebenden ist auch die Durchführung einer Quellenanalyse von Bedeutung. Den Lernenden soll hierbei klar werden, dass die gesehenen Gespräche sehr subjektiv sind und somit auch lediglich als eine Quelle der Erinnerung anzusehen sind. Häufig werden keine historischen Fakten abgegeben, sondern individuelle und persönliche Erlebnisse, Erfahrungen und Ähnliches.²⁷⁵ Für die Analyse können etwa die thematischen und inhaltlichen Schwerpunkte interessant sein. Auch das Verhalten und die

²⁷² vgl. Wein (2012) 22 - 24.

²⁷³ vgl. Barricelli / Brauer / Wein (2009) 14.

²⁷⁴ vgl. Wein (2012) 25.

²⁷⁵ vgl. Wein (2012) 27 - 28.

Erzählweise der Zeitzeugin bzw. des Zeitzeugen und damit verbundene Aspekte wie die Sprache oder das Antwortverhalten können für die Analyse herangezogen werden. Die Situation, in der das Interview stattfindet, sollte ebenso untersucht werden. Fragen nach dem Verhalten der interviewenden Person, deren Fragestellung oder auch möglichen Kommentaren können dabei nachgegangen werden. Zuletzt erfolgt im Rahmen der Quellenanalyse auch eine Auseinandersetzung mit der Wirkung des Gehörten und Gesehenen. Hierfür bietet sich eine Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler an. Was hat sie beeindruckt? Wurden Emotionen ausgelöst - welche und warum? Verspürten sie Sympathie bzw. Antipathie für die Zeuginnen und Zeugen? Die dabei gewonnenen Ergebnisse und Antworten der Lernenden sollten festgehalten und anschließend diskutiert werden.²⁷⁶

Im Sinne der Nachbereitung hat es sich als sinnvoll erwiesen, schülerinnen- und schülerorientierte Verbindungen zur unmittelbaren Erfahrungswelt herzustellen. Dabei erfolgt die Konstruktion von Bezügen zwischen der Lebenswelt der Lernenden und den Erzählungen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Somit kann die persönliche und individuelle Bedeutung der Gespräche für die Schülerinnen und Schüler erarbeitet und auch ein weiteres Nachdenken und Reflektieren ausgelöst werden.²⁷⁷ Durch das Herausarbeiten solcher Gegenwarts- und Zukunftsbezüge wird es ermöglicht, zu erkennen, welche Einsichten, Erfahrungen und Schlüsse aus der audiovisuellen Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen hervorgegangen sind. Diese helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung eines besseren und tieferen Verstehens der Geschichte und somit auch beim Lernen über den Holocaust.²⁷⁸

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche, in welcher Form sie auch stattfinden mögen, stets als eine Bereicherung für den Unterricht über den Holocaust anzusehen sind. Trotz möglicher Schwierigkeiten und Mehraufwände stellen sie einen unvergleichbaren Zugang zur Geschichte dar, ermöglichen Schülerinnen und Schülern eine gänzlich andere Begegnung mit der Vergangenheit und schaffen zugleich ein tieferes und besseres Verstehen historischer Ereignisse.

²⁷⁶ vgl. *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (Hrsg.), Medienbegleitheft zum Thema ZEITZEUGINNEN IM FILM, Thematisches Medienbegleitheft (Wien 2012) 11 - 14. online unter: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=503_thmbhzz_2012_23373.pdf [06.07.2022]

²⁷⁷ vgl. *Wein* (2012) 30.

²⁷⁸ vgl. *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (2012) 15.

4. Entwickelter Unterrichtszugang

In diesem Kapitel wird die Beschreibung und Vorstellung des exemplarisch entwickelten Unterrichtszuganges für den ausgewählten Lehrplanaspekt *„Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen“*²⁷⁹ aus dem Lehrplan der vierten Klasse (Modul 5) der Mittelschulen vorgenommen. Diese beispielhafte Herangehensweise an einen Unterricht über den Holocaust stellt eine unmittelbare Verbindung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Teile der vorliegenden Masterarbeit dar: Die zuvor beschriebenen fachdidaktischen Aspekte aus dem Lehrplan als auch jene aus den Empfehlungen der International Holocaust Remembrance Alliance dienen als Grundlage für die didaktische Ausgestaltung des Unterrichtszuganges. Die im fachwissenschaftlichen Teil erarbeiteten Informationen über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts stellen im Sinne der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts die fachliche Basis der schulischen Beschäftigung dar.

Der Unterrichtszugang stellt somit eine exemplarische Antwort auf die zentrale Frage dieser Masterarbeit danach dar, wie über den Holocaust im Fach Geschichte Sozialkunde und Politische Bildung unterrichtet werden soll und welche Aspekte es dabei zu beachten gilt.

4.1 Kurze Bedingungsanalyse

Unterricht und damit auch der vorgestellte Unterrichtsentwurf sind stets mit Bedingungen verbunden. Diese bestehen vor allem aus den anthropogenen und soziokulturellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als auch aus den personellen und institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts.²⁸⁰ Aus diesem Grund werden im Folgenden einige zentrale und zu beachtende Bedingungen für das entwickelte Unterrichtsbeispiel dargestellt.

²⁷⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 53.

²⁸⁰ vgl. Raphael Fehrmann, Unterrichtsplanung. Eine Einführung (Münster 2019) 10 - 11. online unter: https://www.uni-muenster.de/Lernroboter/manuellefreigabedaten/vortraege/2019.11_Fehrmann_Unterrichtsplanung.pdf [11.07.2022]

Klassenzusammensetzung

Im Rahmen des entwickelten Unterrichtszugangs erfolgt die Teilung der Klasse in drei Gruppen. Die Größe der Klasse spielt für eine solche Gruppeneinteilung eine wichtige Rolle und stellt somit eine Grundüberlegung der Bedingungsanalyse dar.

Die Planung des vorgestellten Unterrichtsbeispiels erfolgt für eine fiktive vierte Klasse an einer Mittelschule. Anhand statistischer Daten kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Klasse in Österreich aus etwas mehr als 20 Schülerinnen und Schülern besteht. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung lässt sich nahezu ein Gleichgewicht zwischen männlichen und weiblichen Schülerinnen und Schülern feststellen, wobei Männer leicht in der Überzahl sind.²⁸¹ Somit wird für das vorgestellte Unterrichtsbeispiel eine Klassengröße von 21 Schülerinnen und Schülern angenommen, da dies nicht nur den statistischen Daten entspricht, sondern auch eine Erstellung von drei gleichgroßen Gruppen zu je 7 Schülerinnen und Schülern zulässt.

Ausstattung der Klasse

Hinsichtlich der Klassenausstattung wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler über Tablets verfügen und diese auch im Unterricht verwenden dürfen. Dies beruht auf der Initiative *„Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler“* des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, deren Ziel es ist, Lernende mit entsprechenden Endgeräten zu versorgen. Ebenso in der Initiative enthalten ist die Forderung danach, durch entsprechende technische als auch pädagogische Schritte einen IT-gestützten Unterricht zu etablieren und es somit zu ermöglichen, dass digitale Bildung Einzug in den Unterricht erhalten kann.²⁸²

Der vorgestellte Unterrichtszugang versucht dieser Forderung nachzukommen und verwendet daher Tablets für die Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen des Holocausts. Hinzuzufügen ist, dass das Unterrichtsbeispiel auch ohne Tablets durchgeführt werden kann, sofern alternative Endgeräte, etwa in einem Computerraum, zur Verfügung stehen.

²⁸¹ vgl. *Statistik Austria*, Bildung in Zahlen 2020/21. Tabellenband (Wien 2022) 111 & 129 - 131. online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf [11.07.2022]

²⁸² vgl. *Digitale Schule / Bildungsministerium für Bildung*, Wissenschaft und Forschung, Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler. online unter: <https://digitaleschule.gv.at/digitale-endgerate-fur-schulerinnen-und-schuler/> [11.07.2022]

Vorwissen der Schülerinnen und Schüler

Als Vorwissen bezeichnet man ein bereits vor einem Lernprozess vorhandenes Wissen über den Inhalt jenes Lernprozesses. Schülerinnen und Schüler verfügen dem folgend bereits im Vorfeld über Kenntnisse und Informationen zu den Inhalten und Thematiken des Unterrichts. Dieses Vorwissen wird als entscheidende Einflussgröße für den Lernprozess angesehen, da neue Inhalte mit bereits bestehendem Wissen verknüpft werden können. Dadurch ist sowohl der Aufbau von Vorwissen als auch die Anknüpfung daran als wichtiges Element des Unterrichts anzusehen.²⁸³

Im Bezug zum entwickelten Unterrichtsbeispiel ist Vorwissen über den Holocaust und die Zeit des Nationalsozialismus seitens der Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung. Aus diesem Grund versteht sich dieser Unterrichtszugang keineswegs als Einstieg in eine Auseinandersetzung mit diesen Themen, denn eine unterrichtliche Beschäftigung mit den Opfern, Täterinnen und Tätern sowie Bystandern des Holocausts braucht ein gutes Basiswissen über den Holocaust seitens der Lernenden. Dies trifft vor allem auch für den geplanten Einsatz von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu. Daher wird für die Planung des vorgestellten Unterrichts vorausgesetzt, dass im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der fiktiven Klasse der Holocaust als auch der Nationalsozialismus im Vorfeld bereits eingehend behandelt wurden. Die Lernenden verfügen somit nicht mehr nur über ein Vorwissen zu diesen Themen, sondern auch über fundiertes und anwendbares Wissen. Das folgende Unterrichtsbeispiel ist somit als eine Art Abschluss der Beschäftigung mit dem Holocaust anzusehen und setzt dem entsprechendes Wissen bzw. Vorwissen der Schülerinnen und Schüler voraus.

Vertrautheit mit Sozialformen, Erarbeitungsformen, Methoden und Medien

Für das Gelingen eines Unterrichtszuganges ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler gut mit den oben genannten Aspekten vertraut sind. Diesbezüglich setzt das vorgestellte Beispiel für den Unterricht über den Holocaust voraus, dass sowohl Gruppenarbeiten, die Erstellung von Postern, das selbstständige Arbeiten, das Präsentieren von Ergebnissen als

²⁸³ vgl. Christian Gross, Die Bedeutung von Vorwissen für den Lernerfolg. Einsatz einer Lerntheke im Erdkundeunterricht zur Kompensation individueller Defizite im Hinblick auf relevantes Vorwissen zu Beginn der gymnasialen Oberstufe (Hamburg 2014) 4. online unter: https://books.google.at/books/about/Die_Bedeutung_von_Vorwissen_f%C3%BCr_den_Ler.html?id=fCZnCGAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=de&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [11.07.2022]

auch die Verwendung von Tablets geläufige Mittel des Unterrichts für die Lernenden sind. Dadurch wird nicht nur ein möglichst planungsgemäßer, sondern vor allem gewinnbringender und damit lehrreicher Unterricht über den Holocaust und die zentral an ihm beteiligten Personengruppen ermöglicht.

4.2 Darstellung und Beschreibung des Unterrichtszuganges

Der im Folgenden vorgestellte Unterrichtszugang umfasst in Summe vier Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten. Hinsichtlich des Lehrplanes ergibt sich eine Verankerung im Modul 5 der 4. Klasse Mittelschule mit theoretischer Fokussierung auf den Aspekt *„Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen;“*.²⁸⁴

Anzumerken ist, dass auch dieser Unterrichtszugang wie in den Empfehlungen der IHRA beschrieben wird, keinen Königsweg für einen Unterricht über den Holocaust darzustellen vermag. Er vermag es jedoch aufzuzeigen, dass erfolgreicher Unterricht über den Holocaust möglich ist und zeigt entsprechend der Forschungsfrage dieser Masterarbeit, welche Aspekte es dabei exemplarisch zu beachten gilt.

Die vier Unterrichtseinheiten werden eingehend beschrieben und Verbindungen zu den für einen Unterricht über den Holocaust zu beachtenden Aspekten aus dem fachdidaktischen Teil hergestellt. Hierfür findet sich am Ende der Beschreibung jeder Unterrichtseinheit eine entsprechende Übersicht. Die Lernziele der einzelnen Einheiten werden in den jeweiligen Planungsmatrizes an gegebener Stelle genannt. Die Arbeitsaufträge für die Schülerinnen und Schüler werden auf einem separaten Blatt ausgewiesen. (siehe Anhang)

4.2.1 Erste Unterrichtseinheit - Vorbereitung

Die erste Unterrichtseinheit versteht sich als eine Art Vorbereitung auf die Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Im Zentrum stehen dabei neben einer fachlichen und historischen Kontextualisierung vor allem eine Auseinandersetzung mit den Gruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander als auch die Beschäftigung mit der Biographie

²⁸⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, 53.

der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Das Ergebnis der Stunde besteht in der Findung und Formulierung von Fragen für die Begegnung mit den Zeuginnen und Zeugen.

Der Einstieg in diese Einheit erfolgt durch das Einblenden zweier Photographien aus der Zeit des Holocausts. Dadurch wird eine Einbindung von Primärquellen in den Unterricht erreicht. Auf den Bildern lassen sich bei genauerem Hinsehen sowohl Opfer, Täterinnen und Täter als auch Bystander erkennen. Die Fotos wurden dabei so ausgewählt, dass keine expliziten Gewalthandlungen oder Gräueltaten zu erkennen sind. Dies erfolgt aufgrund der Anregung der IHRA, Stereotype nicht zu verstärken. Durch die allgemeine Frage „*Was erkennen wir auf diesen Bildern?*“ bzw. „*Welche Personengruppen könnten auf den Bildern zu sehen sein?*“ sollen die Schülerinnen und Schüler zum Thema der kommenden vier Unterrichtsstunden geleitet werden. Ziel ist es somit, dass die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Aufnahmen und der Aktivierung potenziellen Vorwissens den thematischen Schwerpunkt selbst erkennen. Die Schülerinnen und Schüler werden somit anhand des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung zu einem selbstgesteuerten und eigenständigen Tun motiviert. Zur leichteren Findung können die entsprechenden Personen bzw. Personengruppen auf den Bildern grafisch hervorgehoben werden und somit das Erkennen erleichtert werden. (siehe Abbildung 6)

Ebenso ist davon auszugehen, dass für die Schülerinnen und Schüler der Terminus „*Bystander*“ nicht geläufig ist und somit eher Begriffe wie Zuseher oder Beobachter genannt werden. Hierbei kann die Lehrperson jedoch durch entsprechende Erklärungen den Begriff Bystander in den Unterricht einführen und dadurch entsprechend der Empfehlung der Verwendung eines klaren Sprachgebrauches und eindeutiger Begriffe agieren.

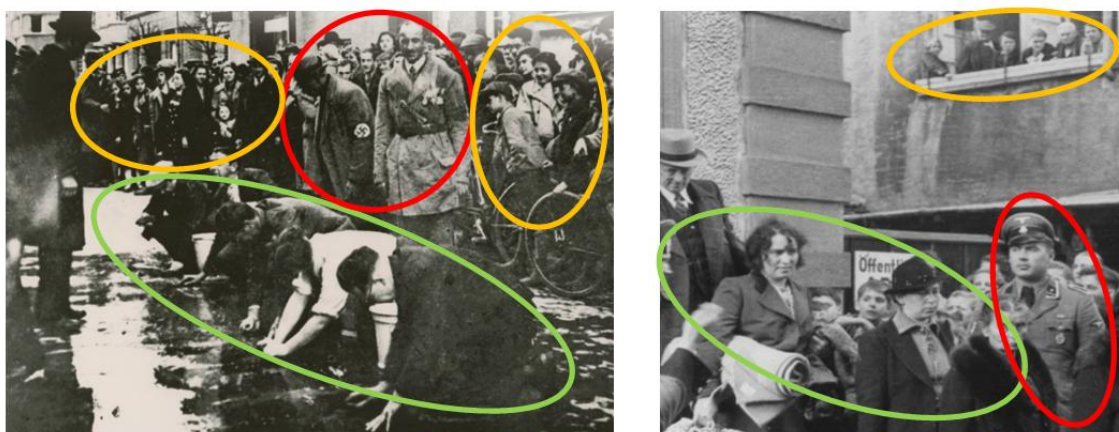


Abb. 6: Bilder für den Einstieg der ersten Unterrichtseinheit inkl. grafischer Hervorhebung der Gruppen Opfer (grün) , Täterinnen und Täter (rot) sowie Bystander (orange)

Nach dem Einstieg und der Klärung der thematischen Ausrichtung der kommenden Stunden wird in die Erarbeitungsphase übergeleitet. Hierfür wird die Klasse in drei möglichst gleichgroße Gruppen geteilt. Die Zuteilung erfolgt zufällig durch die probate Methode des Durchzählens. Diese ist nicht nur zeiteffizient, sondern bewirkt auch eine bestmögliche Durchmischung der Schülerinnen und Schüler während der Gruppenzuteilung. Gruppe 1 beschäftigt sich fortan mit den Opfern, Gruppe 2 mit den Täterinnen und Tätern und Gruppe 3 mit den Bystandern des Holocausts. Jede Gruppe sucht sich einen für sie angenehmen Lernort in der Klasse wodurch eine positive Lernumgebung geschaffen werden soll. Ist dies geschehen, werden Informationsblätter zu den jeweiligen Personengruppen ausgeteilt (siehe Abbildung 7 und Anhang).

Die Opfer des Holocausts

Definition:
Jene Menschen, die durch die grausamen Ereignisse des Holocausts den Tod fanden, bezeichnet man als Opfer des Holocausts. Die Opfer des Holocausts waren Jüdinnen und Juden, welche aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Religion von den Nationalsozialisten ermordet wurden.

Über die Opfer des Holocausts:
Bereits ab 1933 wurden erste Schritte gegen die Jüdinnen und Juden unternommen, um sie aus dem öffentlichen Leben zu verdrängen. Durch Gesetze wurde ihnen etwa verboten zu arbeiten, eine Universität zu besuchen oder Beziehungen mit deutschen Frauen und Männern zu führen. Im Laufe der Herrschaft der Nationalsozialisten wurden der Hass und die Ausgrenzung immer mehr. Daher flohen sehr viele Jüdinnen und Juden aus ihrer alten Heimat und mussten ihren Besitz zurücklassen. Durch den Beginn des Zweiten Weltkrieges 1939 war eine Flucht nicht mehr so leicht möglich, denn die Nationalsozialisten eroberten viele Länder, in die die Menschen geflohen waren. Ebenso wurden Jüdinnen und Juden nun dazu gezwungen, in sogenannten Ghettos zu leben. Die Bedingungen und Lebensumstände in den Ghettos waren so schlecht, dass viele Jüdinnen und Juden dort starben. Das Jahr 1941 stellt eines der wohl schlimmsten Jahre für die Opfer des Holocausts dar. Die Nationalsozialisten wollten ein judenfreies Deutsches Reich schaffen und entschlossen daher, dass alle Jüdinnen und Juden sterben sollten. Der damit beginnende systematische und organisierte Mord an den Jüdinnen und Juden erfolgte auf unterschiedliche Weise. Viele tausende von ihnen wurden erschossen. Dies war vor allem in Osteuropa und den besetzten Gebieten der Sowjetunion der Fall. Bald begannen die Nationalsozialisten auch damit, eigene Tötungslager zu errichten. In diesen Konzentrations- und Vernichtungslagern wurden die Opfer in Gaskammern umgebracht und anschließend verbrannt. Das größte Vernichtungslager war Auschwitz-Birkenau in Polen. Alleine dort wurden über eine Million Menschen umgebracht.

Insgesamt wurden während der Zeit des Holocausts (1933 bis 1945) circa sechs Millionen Jüdinnen und Juden von den Nationalsozialisten ermordet. Die genaue Zahl der Opfer ist leider auch heute noch nicht bekannt, da die Nationalsozialisten viele Beweise für ihre Morde vernichtet haben. Unter den Opfern waren Männer und Frauen, alte Menschen und besonders viele Kinder. Sie alle wurden aufgrund ihrer Herkunft und Religion vergast, erschossen, sind verhungert oder wurden auf andere Art und Weise ermordet.

Nur wenige Jüdinnen und Juden konnten die schreckliche Zeit des Holocausts überleben.

Marko Feingold



Marko Feingold wurde 1913 in der Slowakei geboren und wuchs in Wien auf. 1939 wurde er gemeinsam mit seinem Bruder in Prag von den Nationalsozialisten festgenommen und später in Krakau (Polen) eingesperrt. Im Jahre 1940 wurde er in das Konzentrationslager Auschwitz verlegt und war später ebenso in den Konzentrationslagern Neugamme, Dachau und Buchenwald inhaftiert. 1945 wurde er aus letztemannem befreit. Er überlebte somit vier Konzentrationslager und die dortigen unvorstellbaren Lebensbedingungen mit unmenschlicher Gewalt und unermesslichem Hunger. Er verstarb 2019 im Alter von 106 Jahren in Salzburg.

Die Täterinnen und Täter des Holocausts

Definition:
Als Täterinnen und Täter des Holocausts werden jene Menschen bezeichnet, die an der Ermordung der sechs Millionen Jüdinnen und Juden zwischen 1933 und 1945 beteiligt waren. Zehntausende Täterinnen und Täter waren in direkter Form am Holocaust beteiligt. Das bedeutet, dass sie jüdische Menschen ermordeten. Andere waren indirekte Täterinnen und Täter, halfen also bei der Planung und Durchführung des Holocausts.

Über die Täterinnen und Täter des Holocausts:
Die Täterschaft, also die zentrale Verantwortung für die Verbrechen des Holocausts, liegt bei den Nationalsozialisten unter der Führung von Adolf Hitler. Er alleine hätte die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden jedoch nicht erreichen können. Aus diesem Grund waren tausende Täterinnen und Täter an der jüdischen Katastrophe beteiligt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Holocaust beschäftigen, gehen davon aus, dass etwa 200.000 bis 250.000 Täterinnen und Täter am Holocaust beteiligt waren. Die meisten Täter des Holocausts waren männlich, aber auch Frauen waren an der Organisation der Ermordung beteiligt. Eine Vielzahl der Täterinnen und Täter waren Angehörige der Schutzstaffel (SS), der Wehrmacht oder der Geheimen Staatspolizei (Gestapo). In der Wehrmacht waren viele Soldaten, die an der Ermordung der Juden beteiligt waren, auch an der Ermordung von Kriegsgefangenen und Zivilisten beteiligt. In der Gestapo waren viele Beamte, die an der Ermordung der Juden beteiligt waren, auch an der Ermordung von politischen Gegnern und Zivilisten beteiligt.

Die Bystander des Holocausts

Ein Ereignis anwesend ist, an diesem aber nicht teilnimmt, sondern nur zuschaut. Bystander sind Menschen, die das Geschehen mitemachen, aber nicht eingreifen. In der Geschichte des Holocausts waren Bystander Menschen, die das Geschehen mitemachten, aber nicht eingriffen. Sie waren oft Menschen, die in der Nähe der Ermordungen waren, aber nicht eingriffen. Sie waren oft Menschen, die in der Nähe der Ermordungen waren, aber nicht eingriffen. Sie waren oft Menschen, die in der Nähe der Ermordungen waren, aber nicht eingriffen.

Im Jahr 1941 wurde ein jüdischer Nachbar in der Nähe eines Konzentrationslagers ermordet. Die Bystander, die das Geschehen mitemachten, aber nicht eingriffen, wurden später als Bystander bezeichnet. Sie waren oft Menschen, die in der Nähe der Ermordungen waren, aber nicht eingriffen. Sie waren oft Menschen, die in der Nähe der Ermordungen waren, aber nicht eingriffen. Sie waren oft Menschen, die in der Nähe der Ermordungen waren, aber nicht eingriffen.

Kurt Hauer



Kurt Hauer trat im Jahre 1938 in den Dienst der Schutzstaffel (SS) ein, da ihn eine Anzeige dazu bewogen hatte. Ebenso haben ihm laut eigener Aussage die schwarzen Uniformen besonders gut gefallen. Im Laufe seiner Karriere bei der Schutzstaffel wurde er als Teil des Wachpersonals im Konzentrationslager Mauthausen eingesetzt. Dort erlebte er unmittelbar die Grausamkeit und Brutalität des Holocausts. Die unmenschliche Ermordung der Jüdinnen und Juden ging nicht spurlos an ihm vorbei. Hauer versuchte daher mittels eines Austrittes aus der SS den Gräueltaten des nationalsozialistischen Massenmordes zu entkommen.

Viele Menschen der einfachen Bevölkerung wussten somit vom Holocaust. Man sagt daher, dass sie zwar etwas wissen konnten, aber scheinbar nichts wissen wollten.

Die Bystander tragen dadurch, dass sie trotz ihres Wissens über die Verbrechen nichts gegen diese unternahmen, auch einen Teil der Verantwortung für diese. Klar ist jedoch auch, dass es nicht so einfach war, etwas gegen den Holocaust und die Macht der Nationalsozialisten zu unternehmen.

Beatrix



Beatrix wurde im Jahre 1913 in Rotterdam in den Niederlanden geboren. Ihre Mutter verstarb als Beatrix gerade einmal 13 Jahre alt war. Daher wuchs sie bei ihrer Tante und ihrem Onkel auf. Später heiratete Beatrix einen niederländischen Arzt. Gemeinsam lebten die beiden in einem großen Haus in Utrecht. Sie wusste über den Holocaust und das Vorgehen gegen die Jüdinnen und Juden während der Zeit des Zweiten Weltkrieges durchaus Bescheid. Sie sah jedoch keine Möglichkeit zu helfen, da sie ihrer Meinung nach ganz alleine nichts gegen die Nationalsozialisten und den Holocaust ausrichten hätte können.

Abb. 7: Infoblätter für die jeweiligen Gruppen

Die Informationsblätter dienen vorrangig der Kontextualisierung des Themenschwerpunkts und der Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit dem benötigten Wissen und zentralen Informationen über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander. Die Lernenden erfahren in den Texten auch indirekt etwas über die Handlungsspielräume der einzelnen Gruppen und die Machtverhältnisse während der Zeit des Holocausts wodurch sich eine Verbindung zu den entsprechenden Basiskonzepten des Lehrplans ableiten lässt. Auf den Blättern für Gruppe 1 und 2 findet sich im rechten unteren Eck aber auch stets ein Bild sowie einige biographische Daten der Zeitzeugen mit welchen sich die Lernenden in den kommenden Einheiten intensiv beschäftigen werden. Gruppe 3 trifft nicht in videobasierter Form auf einen Zeitzeugen bzw. eine Zeitzeugin sondern beschäftigt sich mit einer Transkription eines Zeitzeuginnen-Interviews. Im rechten unteren Eck finden sich aber dennoch biographische Daten zur interviewten Person. Die Informationsblätter sind entsprechend dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung möglichst anhand des aktuellen Stands der Holocaustforschung verfasst und enthalten somit die Kernaussagen des fachwissenschaftlichen Teiles der vorliegenden Masterarbeit. Des Weiteren wurde bei der Erstellung entsprechend der Empfehlungen der IHRA auf Seriosität, historische Korrektheit und Altersangemessenheit geachtet.

Die Schülerinnen und Schüler werden nunmehr dazu aufgefordert, sich die Informationsblätter selbstständig aufmerksam durchzulesen, zentrale Aussagen zu markieren und unbekannte Begriffe o.ä. zur Diskussion zu stellen. Im Anschluss wird in der Gruppe über das Gelesene geredet und die verschiedenen Eindrücke etc. besprochen.

Es folgt die Erteilung des Arbeitsauftrages als Gruppe Fragen für die in der nächsten Stunde anstehende Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu formulieren. Obwohl Gruppe 3 nicht direkt auf einen Zeitzeugen trifft, formuliert auch diese Gruppe gleichsam Fragen. Als Grundlage für das Finden dieser Fragen dienen zum einen die allgemeinen fachwissenschaftlichen Informationen der Informationsblätter und zum anderen die kurze biographische Darstellung der Zeuginnen und Zeugen. Die Lernenden sind bei der Fragenfindung grundsätzlich frei, es ist jedoch darauf zu achten, dass sinnvolle und vor allem wertige Fragen produziert werden. Aus diesem Grund erfolgt in der zweiten Einheit im Vorfeld der Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine Vorstellung der Fragen inklusive eventuell nötiger Überarbeitungen.

Zur Sicherung der Ergebnisse dieser ersten Unterrichtseinheit werden die Fragen jeder Gruppe auf einem Blatt oder im Heft festgehalten. Ebenso werden die Informationsblätter entsprechend eingeklebt, abgeheftet o.ä.

Angesprochene Kompetenzen:

- Historische Methodenkompetenz
- Historische / politische Sachkompetenz
- Historische Fragekompetenz

Verbindung zu folgenden Basiskonzepten:

- Handlungsspielräume
- Macht

Angewandte didaktische Prinzipien:

- Wissenschaftsorientierung
- handlungsorientiertes Lernen

Befolgte Empfehlungen der IHRA

- präziser Sprachgebrauch und klare Begriffe
- Schaffung einer positiven Lernumgebung
- keine Stereotype behandeln
- Kontextualisierung
- Primärquellen einsetzen

4.2.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit - Durchführung

In der zweiten und dritten Unterrichtseinheit erfolgt die Begegnung mit Zeitzeugen des Holocausts bzw. die Arbeit mit der Transkription einer solchen. Die Einbindung entsprechender Personen und Interviews wird nicht nur von der International Holocaust Remembrance Alliance ausdrücklich empfohlen, sondern bietet wie im fachdidaktischen Teil eingehend beschrieben, zahlreiche Vorteile und positive Effekte für den Unterricht über den Holocaust. Die Begegnung selbst erfolgt grundsätzlich durch die Arbeit mit Videointerviews. Für die Gruppe der Bystander ließ sich leider kein Videointerview in entsprechender Länge und passenden Inhalten finden. Aus diesem Grund beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 3 mit der Transkription eines Interviews mit der Bystanderin Beatrix (siehe Anhang). Diese Gestaltungsform der Begegnungen wurde ausgewählt, da sie es zum einen ermöglicht, mehrere Zeuginnen und Zeugen zeitgleich in den Unterricht zu integrieren und zum anderen durch das mit ihr verbundene Kleingruppen-Setting ein intensiveres und interaktiveres Arbeiten entsteht.

Optimal wäre es, Einheit zwei und drei als Doppelstunde abhalten zu können, da sich daraus ein durchgängiges Arbeiten mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ergäbe und somit die Arbeits- und Lernprozesse der Lernenden nicht unterbrochen werden müssten.

Als Einstieg in diese Unterrichtseinheiten fungiert die Methode Blitzlicht. Hierbei kann jede Schülerin und jeder Schüler durch Aufzeigen und anschließendes Sprechen kurz mitteilen, was für sie bzw. ihn die wichtigsten Erkenntnisse, Eindrücke, Ergebnisse etc. des vorausgegangenen Unterrichts waren. Es erfolgt somit eine unkomplizierte und rasche Wiederholung der zentralen Inhalte der ersten Einheit als auch eine direkte Aktivierung der Schülerinnen und Schüler.

Im Anschluss formen die Lernenden erneut die bereits bekannten drei Gruppen und finden sich am selbst gewählten Lernort in der Klasse ein. Erneut mit der Absicht, dadurch eine entspannte und positive Lernumgebung zu schaffen. Jede Gruppe stellt die gefundenen Fragen für die anschließende Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen kurz vor. Die Lehrperson als auch die restliche Klasse geben gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge, helfen bei der Konkretisierung der Fragen oder schlagen alternative Fragestellungen usw. vor. Durch diese Vorgehensweise werden die Fragen nicht nur sichtbar gemacht, sondern es

wird auch sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler mit sinnvollen, lehrreichen und wertigen Fragen in die unmittelbar anschließende Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gehen.

Die Lernenden der Gruppen 1 und 2 werden nun dazu aufgefordert, mithilfe ihrer Tablets das jeweilige Videointerview ihrer Gruppe aufzurufen. Um einer zu starken Lärmentwicklung in der Klasse entgegenzuwirken, werden diese mit Kopfhörern angesehen. Die Videos stammen aus dem Projekt „*Österreichs Zeitzeugen*“ des ORF und des Mauthausenkomitees. Es wurde darauf geachtet, nach Möglichkeit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aus Österreich auszuwählen um den im Lehrplan gewünschten Österreichbezug herstellen zu können. Selbiger Ratschlag lässt sich auch in den Empfehlungen der IHRA finden. Bei der Auswahl wurde jedoch auch darauf geachtet, die typischen Stereotype nicht zu unterstützen und vor allem die Täterinnen und Täter nicht als Monster darzustellen.

Die Videos werden für den Unterricht wie folgt eingesetzt: Die Videos werden in drei Blöcken angesehen. Die Lehrperson gibt hierfür entsprechende Signale und Anweisungen. Gruppe 1 betrachtet das gesamte Videointerview mit Herrn Feingold mit einer Dauer von circa 20 Minuten in den folgenden Blöcken

- Block 1: 00:00 bis 06:25
- Block 2: 06:25 bis 12:25
- Block 3: 12:25 bis Ende

Das Video der Gruppe 2 umfasst im Original etwa 36 Minuten und wird daher in gekürzter Form verwendet. Es werden folgende Abschnitte betrachtet:

- Block 1: 00:00 bis 07:45
- Block 2: 07:45 bis 15:38
- Block 3: 16:38 bis 20:33 und 34:20 bis 35:41

Zwischen den Blöcken erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit in der Gruppe über das soeben Gesehene und Gehörte zu reden als auch über die gefundenen Antworten auf ihre Fragen zu sprechen.

Gruppe 3 beschäftigt sich in dementsprechender Form mit der Interviewtranskription. Die Lernenden dieser Gruppe erhalten dafür Auszüge aus einer Befragung der Bystanderin Beatrix aus einem Forschungsprojekt von Kristen Monroe²⁸⁵ (siehe Abbildung 8 und Anhang).

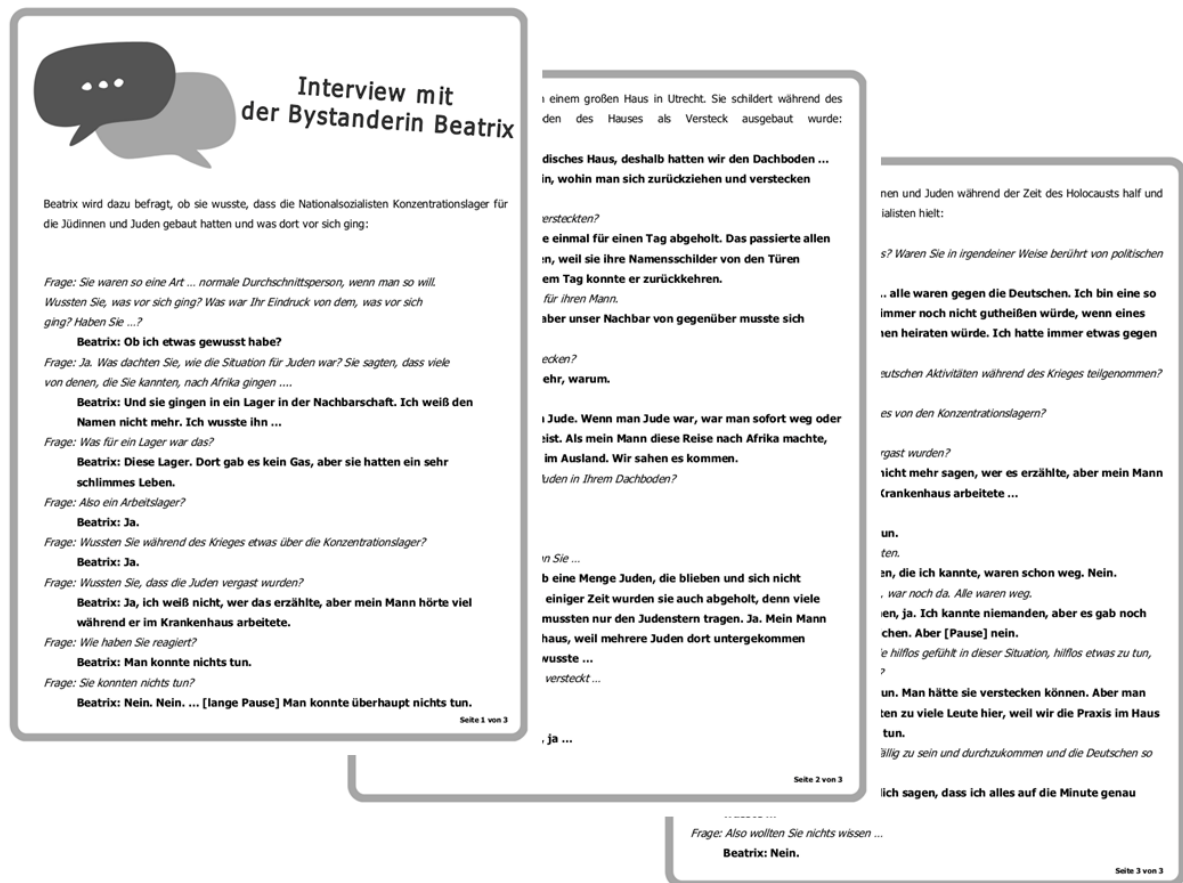


Abb. 8: Interviewtranskription der Gruppe 3 - Bystander

Auch diese Gruppe liest und bearbeitet ihre Unterlagen entsprechend des blockweisen Vorgehens und diskutiert dazwischen über das Gelesene. Jede A4-Seite der Transkription stellt dabei einen Block dar.

Durch diese Gestaltungsform wird zum einen der Empfehlung nachgekommen, Videos und Zeitzeugnisse möglichst vollständig aber in kleineren Abschnitten zu bearbeiten. Zum anderen ermöglicht dies aber auch die notwendige zwischenzeitliche Reflexion und Diskussion in den Kleingruppen.

Für die Betrachtung der Zeitzeugeninterviews bzw. der Arbeit mit der Interviewtranskription erhalten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, Antworten für die von ihnen

²⁸⁵ Kristen Monroe, Entscheidungen während des Holocaust. Ein Vergleich der ethischen Systeme von Nazis, Mitläufern und Judenrettern, Nationalsozialistische Ideologie und Ethik 2019 Vol. 65, 317 & 319 - 321.

formulierten Fragen herauszuarbeiten und zu notieren. Ebenso sollen sie entsprechend einer kurzen Quellenanalyse darauf achten, welche thematischen Schwerpunkte gesetzt werden, wie sich die Person verhält und spricht, was bei der Gestaltung des Interviews auffällt und wie die Begegnung auf sie wirkt bzw. welche Emotionen sie auslöst.

Durch die Einbindung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen sowie der Interviewtranskription erfolgt nicht nur die angeratene Individualisierung des Holocausts, sondern den Schülerinnen und Schülern können durch ein handlungsorientiertes und exemplarisches Lernen auch die unterschiedlichen Perspektiven des Themas verdeutlicht werden. Anhand der Beleuchtung von drei verschiedenen Personengruppen wird auch dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität nachgekommen. Zusätzlich wird es den Lernenden durch die Analyse und die Diskussion über die Gespräche möglich, den Konstruktionscharakter dieser zu erkennen. Aus diesen Punkten ergibt sich auch die unmittelbare Verbindung zu den Basiskonzepten der Perspektive und der Konstruktivität. Des Weiteren wird durch die Zeitzeugen und die Interviewtranskription eindrücklich ersichtlich, dass die Menschen auch während des Holocausts innerhalb bestimmter Handlungsspielräume ihre Entscheidungen trafen und ihr Handeln stark durch diese bestimmt war.

Sind die Videos in ihrer Gänze angesehen worden und auch die Beschäftigung mit dem transkribierten Interview beendet, wird in die Phase der Ergebnissicherung übergegangen. Hierfür kehren die Schülerinnen und Schüler in ihre Kleingruppen zurück und tragen ihre Ergebnisse zusammen. Dabei sollen neben Antworten auf die selbstgestellten Fragen auch die Aspekte der Quellenanalyse diskutiert werden. Für den letztgenannten Schritt erhalten die Lernenden ein Arbeitsblatt von der Lehrperson, welches beim Festhalten der Ergebnisse unterstützen soll. (siehe Abbildung 8 und Anhang)

Nach Erledigung dieser Arbeitsschritte werden die Unterlagen im Heft oder der Mappe eingeklebt bzw. abgelegt und im Anschluss die Stunde beendet.

Gruppe: _____



Quellenanalyse

Denkt an eure Begegnung mit dem Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin. Haltet fest, was euch zu den folgenden vier Punkten aufgefallen ist.

Thematische Schwerpunkte:	Verhalten und Antworten der interviewten Person:
Interview-Situation:	Wie hat die Begegnung auf euch gewirkt? Welche Emotionen verspürt ihr?

Abb. 9: Arbeitsblatt für die vorzunehmende Quellenanalyse

Angesprochene Kompetenzen:

- historische Fragekompetenz
- (politische) Urteilskompetenz
- historische Methodenkompetenz

Verbindung zu folgenden Basiskonzepten:

- Perspektive
- Konstruktivität
- Handlungsspielräume

Angewandte didaktische Prinzipien:

- Handlungsorientiertes Lernen
- Exemplarisches Lernen
- Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip

Befolgte Empfehlungen der IHRA

- Schaffung einer positiven Lernumgebung
- Individualisierung und persönliche Erzählungen einbauen
- Zeitzeuginnen und Zeitzeugen verwenden
- Täter nicht als Monster darstellen
- nationale, regionale, lokale und globale Geschichte verwenden
- (Primär)quellen einsetzen

4.2.3 Vierte Unterrichtseinheit - Nachbereitung

Die vierte und damit letzte Unterrichtseinheit des entwickelten Unterrichtszuganges steht ganz im Zeichen der Nachbereitung der Zeitzeugenbegegnungen. Diese erfolgt in kreativer Form durch die Gestaltung von Plakaten in den Kleingruppen. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Ausgestaltung dieser komplett frei, müssen auf dem Plakat jedoch die folgenden fünf Leitfragen bearbeiten:

1. Was haben wir über die Opfer bzw. Täterinnen und Täter bzw. Bystander des Holocausts erfahren?
2. Wie war es, jemandem zu begegnen, der selbst den Holocaust miterlebt hat?
3. Welcher Aspekt der Begegnung ist uns am stärksten in Erinnerung geblieben - und warum?
4. Hätte der Zeitzeuge/die Zeitzeugin eurer Meinung nach während des Holocausts anders handeln können?
5. Was nehmt ihr aus der Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen für euch selbst mit?

Durch die Beantwortung dieser fünf Leitfragen werden die Schülerinnen und Schüler zur Selbstreflexion der Begegnung mit den Zeitzeugen und der Arbeit mit dem Zeitzeugnis eingeladen. Hierbei werden auch die in den vorherigen Einheiten behandelten Aspekte wie Perspektivität, Konstruktivität, Handlungsspielräume und Macht erneut beleuchtet. Durch die vierte Frage erfolgt zudem die Bearbeitung eines historischen Problems, indem die Lernenden nach möglichen Alternativen für die Handlungen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander suchen sollen. Dabei kommen auch die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität zur Anwendung, vor allem jedoch die

Problemorientierung. Frage fünf versucht einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug herzustellen. Die Schülerinnen und Schüler werden daher dazu aufgefordert, Schlüsse und Erkenntnisse für sich selbst, ihre Handlungen oder ihre Zukunft aus der Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu ziehen.

Als Grundlage und Hilfestellung für die Gestaltung der Plakate dienen die in der Ergebnissicherung aus der vorherigen Einheit niedergeschriebenen Antworten als auch das ausgefüllte Arbeitsblatt zur Quellenanalyse.

Nach Fertigstellung der Plakate werden diese präsentiert und die Ergebnisse der Klasse vorgestellt. Im Anschluss daran werden die Plakate in der Klasse aufgehängt und fungieren somit als eine Ausstellung zu den vier Unterrichtseinheiten über die Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts.

Angesprochene Kompetenzen:

- historische Sachkompetenz
- historische Fragekompetenz
- (politische) Urteilskompetenz

Verbindung zu folgenden Basiskonzepten:

- Perspektive
- Konstruktivität
- Macht

Angewandte didaktische Prinzipien:

- Handlungsorientiertes Lernen
- Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip
- Problemorientierung
- Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Befolgte Empfehlungen der IHRA

- Schaffung einer positiven Lernumgebung
- Individualisierung und persönliche Erzählungen einbauen
- nationale, regionale, lokale und globale Geschichte verwenden
- (Primär)quellen einsetzen

4.3 Planungsmatrizes für die vier Unterrichtseinheiten

4.3.1 Erste Unterrichtseinheit

Zeit	Unterrichtsphase	Methode	Beschreibung	Lernziele	Medien
5 Min.	Einstieg	Arbeit mit Bildern; selbstständige Erarbeitung des Unterrichtsthemas	Zwei Bilder aus der Zeit des Holocausts werden via Beamer an die Tafel projiziert. Auf diesen sind sowohl Opfer, Täterinnen und Täter als auch Bystander des Holocausts zu sehen. Durch zielgerichtete Fragestellungen werden die SuS dazu angeleitet die 3 Gruppen zu erkennen bzw. zu benennen und somit das Unterrichtsthema selbst zu ermitteln.	SuS können anhand der Beschäftigung mit historischen Bildern selbstständig das Unterrichtsthema ermitteln.	PC; Beamer; Bilder
5 Min.	---	Gruppeneinteilung	Mittels Durchzählen wird die Klasse in drei Gruppen eingeteilt. Gruppen finden sich an selbstgewähltem Arbeitsplatz ein.	---	---
30 Min.	Erarbeitungsphase	Einzelarbeit; Gruppenarbeit; Arbeit mit Informationsblättern	SuS erhalten entsprechend ihrer Gruppeneinteilung ein Informationsblatt zur jeweiligen Personengruppe des Holocausts. Darauf enthalten ist auch eine kleine Biographie zu den jeweiligen Zeitzeuginnen bzw. Zeitzeugen. Das Blatt wird in einem ersten Schritt in Einzelarbeit durchgelesen, zentrale Informationen markiert etc. In einem zweiten Schritt wird in der Gruppe über das Gelesene diskutiert. Im Anschluss erarbeiten die SuS in der Gruppe Fragen für	- SuS können zentrale Inhalte und Informationen aus einem Text herausarbeiten. - SuS können selbstständig Fragen für eine Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen	Informationsblätter; Stifte

			die Begegnung mit der jeweiligen Zeugin bzw. dem Zeugen die in der nächsten Einheit ansteht.	erstellen.	
10 Min.	Ergebnissicherung	Einzelarbeit	Die gefundenen Fragen werden von jedem SuS in der Gruppe niedergeschrieben und die Informationsblätter eingeklebt o.ä.	----	Stifte; Papier; Mappe oder Heft; Kleber

4.3.2 Zweite und dritte Unterrichtseinheit

Zeit	Unterrichtsphase	Methode	Beschreibung	Lernziele	Medien
5 Min.	Einstieg	Blitzlicht	SuS werden dazu aufgefordert über zentrale Inhalte etc. der ersten Unterrichtseinheit zu berichten. Durch Aufzeigen signalisieren sie ihre Bereitschaft dazu und werden an die Reihe genommen.	SuS können zentrale Inhalte und Erkenntnisse der vorausgegangenen Unterrichtseinheit wiedergeben.	---
20 Min.	Erarbeitungsphase 1	Gruppenarbeit; Präsentation der Fragen	SuS stellen als Gruppe ihre gefundenen Fragen vor. Lehrperson und restliche Klasse geben Verbesserungsvorschläge etc. Fragen werden gegebenenfalls überarbeitet. Jede Gruppe verfügt letztendlich über wertige, lehrreiche und interessante Fragen für die Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.	- SuS können erarbeitete Fragen vorstellen. - SuS können Fragen anderer Gruppe bewerten. - SuS können wertige Fragen für die Begegnung mit	---

				Zeitzeuginnen und Zeitzeugen herausarbeiten.	
50 Min.	Erarbeitungsphase 2	Einzelarbeit; Gruppenarbeit Arbeit mit Video-Interviews von ZeitzeugInnen und Zeitzeugen	SuS der Gruppen 1 und 2 öffnen via Tablet den entsprechenden Link zum Video ihres Zeitzeugen. Gruppe 3 arbeitet mit dem transkribierten Interview. In Einzelarbeit erfolgt die Betrachtung der Videos bzw. die Auseinandersetzung mit der Transkription in mehrminütigen Blöcken. Diese werden durch die Lehrperson vorgegeben. SuS machen sich Notizen zu zentralen Aussagen etc. Während den Blöcken wird in der Gruppe über das Gesehene und Gehörte bzw. Gelesene gesprochen. Ebenso werden mögliche Antworten auf die gestellten Fragen gefunden.	• SuS können Video-Interviews mit ZeitzeugInnen bzw. Videotranskriptionen erschließen. • SuS können aus einem Video-Interview bzw. einer Videotranskription Aussagen und Inhalte herausarbeiten. • SuS können Antworten auf selbstgestellte Fragen aus Video-Interview bzw. einer Videotranskription ableiten.	Tablet; Kopfhörer; Video-Interviews; Zeitzeugnis; Papier; Stifte
25 Min	Ergebnissicherung	Gruppenarbeit	SuS kehren in ihre Gruppen zurück und sammeln ihre Ergebnisse. Zum einen sollen hierbei Antworten auf die gestellten Fragen	• SuS können Video-Interviews bzw. Videotranskription-	Arbeitsblatt „Quellenanalyse“; Stifte; Heft o.ä.

			gefunden werden und zum anderen im Sinne der Quellenanalyse der Gespräche das entsprechende Arbeitsblatt ausgefüllt werden. Die Unterlagen werden anschließend in das Heft o.ä. eingeklebt	en als Quellen kritisch analysieren. • SuS können Video-Interviews bzw. Videotranskriptionen untersuchen.	
--	--	--	--	--	--

4.3.3 Vierte Unterrichtseinheit

Zeit	Unterrichtsphase	Methode	Beschreibung	Lernziele	Medien
30 Min.	Einstieg Bearbeitungsphase	Plakat erstellen Reflexion und Nachbereitung der Begegnungen mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen	Nach einem kurzen allgemeinen Einstieg wird direkt in die Erarbeitungsphase übergeleitet. Die SuS finden sich in den Gruppen zusammen und erstellen im Sinne der Nachbereitung ein Plakat über die Begegnung mit dem Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin. SuS sind bei der Erstellung grundsätzlich frei, müssen jedoch folgende Leitfragen behandeln: 1. Was haben wir über die Opfer bzw. Täterinnen und Täter bzw. Bystander des Holocausts erfahren? 2. Wie war es, jemandem zu begegnen, der selbst den Holocaust miterlebt hat? 3. Welcher Aspekt der Begegnung ist	• SuS können selbstständig Plakate anhand vorgegebener Leitfragen gestalten. • SuS können zentrale Inhalte und Erkenntnisse der vorausgegangenen Unterrichtseinheiten benennen. • SuS können die Handlungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen kritisch	Stifte; Plakate

			uns am stärksten in Erinnerung geblieben - und warum? 4. Hätte der Zeitzeuge/die Zeitzeugin eurer Meinung nach während des Holocausts anders handeln können? 5. Was nehmt ihr aus der Begegnung mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen für euch selbst mit?	bewerten. • SuS können Zusammenhänge zwischen historischen Themen und ihrem eigenen Leben herstellen.	
20 Min.	Ergebnissicherung	Präsentation	Nach Fertigstellung der Plakate präsentieren die Gruppen abwechselnd ihre Ergebnisse. Dadurch erfolgt eine abschließende Vorstellung des Gelernten über die drei Gruppen der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander. Ebenso wird der Prozess der Reflexion sichtbar gemacht. Nach den Präsentationen werden die Plakate im Klassenzimmer aufgehängt und dadurch eine Ausstellung zu den vergangenen vier Unterrichtseinheiten erstellt.	• SuS können die Ergebnisse aus der Beschäftigung mit einem Thema in eigenen Worten darstellen und präsentieren.	Plakate, Klebeband

5. Schlussbetrachtung und Fazit

*„Es ist einmal geschehen. Es hätte nicht geschehen dürfen, aber es geschah. Es darf nicht wieder geschehen, aber es könnte geschehen. Deswegen ist Unterricht über den Holocaust fundamental.“*²⁸⁶

Mit diesem Zitat wurde die vorliegende Masterarbeit eingeleitet und auf den vorausgegangenen Seiten wurde eindrücklich klar, warum diesen Worten von Herrn Persson zuzustimmen ist.

Der Holocaust stellt zweifelsfrei eine der wohl schlimmsten Katastrophen der Geschichte dar. Männer, Frauen und Kinder waren Teil dieses dunklen Kapitels der Menschheit und als Opfer, Täterinnen und Täter oder Bystander in verschiedensten Formen und Ausprägungen an ihm beteiligt. Sechs Millionen Jüdinnen und Juden fanden den Tod. Massenerschießungen, Ghettos, Konzentrations- und Vernichtungslager wurden zu den beispielhaften Stätten der rücksichtslosen, brutalen und grausamen Morde der Täterinnen und Täter. Während letztere durch ihre blutigen Handlungen das Schicksal ihrer ehemaligen jüdischen Mitmenschen, Nachbarn und Freunde besiegelten, schauten unzählige Bystander zu und verhielten sich scheinbar gleichgültig und passiv.

Der Holocaust stellt aber auch ein zentrales und äußerst wichtiges Thema für den Unterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an den Schulen Österreichs dar. Der Unterricht über den Holocaust ruft allerdings oftmals Gefühle wie Verunsicherung, Hemmung, Furcht oder gar Angst hervor und es stellt sich allgemein für viele Lehrpersonen die Frage, wie man über dieses Thema eigentlich unterrichten soll.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit bestand daher in einer exemplarischen Beantwortung dieser Frage für die Lehrplanthematik der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander des Holocausts. Durch die vorgenommene eingehende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Beschäftigung mit dieser Fragestellung wurde zum einen eine exemplarische

²⁸⁶ Göran Persson, Eröffnungsworte des Stockholm International Forum on the Holocaust 2000, entnommen aus: *International Holocaust Remembrance Alliance*, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (o.O. 2019) 1. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20u%CC%88ber%20den%20Holocaust.pdf> [28.01.2021]

Beantwortung dieser Frage erzielt und zum anderen verdeutlicht, dass erfolgreicher Unterricht über den Holocaust zweifelsohne möglich ist.

Zunächst gilt es für den Unterricht über den Holocaust zahlreiche Aspekte aus dem Lehrplan zu berücksichtigen. Historische und politische Kompetenzen, verschiedene Basiskonzepte und didaktische Grundsätze wollen dabei beachtet und angewandt werden. Der Lehrplan enthält eine Vielzahl solcher Aspekte, fokussiert diese jedoch angesichts der breiten Fächerung des Unterrichtsfaches nicht konkret auf das Thema des Holocausts. Die vorgestellten und analysierten Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust der International Holocaust Remembrance Alliance können diese Lücke jedoch füllen. Obgleich die Empfehlungen nicht wie der Lehrplan als eine verbindliche Grundlage des Unterrichts anzusehen sind, enthalten sie zahlreiche nützliche und aus fachdidaktischer Sicht wertvolle und konkrete Hinweise, Anregungen und Empfehlungen für den Unterricht über den Holocaust. So benötigt man als Lehrperson für einen gelingenden Unterricht über den Holocaust zum Beispiel einen präzisen Sprachgebrauch, soll Primärquellen einsetzen, durch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine Individualisierung der Geschichte vornehmen oder darauf achten, keine Stereotype zu unterrichten.

Der entwickelte Unterrichtszugang beantwortet anhand der Thematik der Opfer, Täterinnen und Täter sowie Bystander in exemplarischer Form die zentrale Frage danach, wie Unterricht über den Holocaust aussehen kann. Dieser braucht neben einer guten Vorbereitung, Planung und Kontextualisierung vor allem die Beachtung der vorgestellten Aspekte aus dem Lehrplan und die Befolgung der Empfehlungen der IHRA. Von zentraler Bedeutung ist ebenso die Einbindung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Es zeigt sich, dass diese Kombination aus fachdidaktischer Sicht nicht nur ein erfolgreiches Lehren und Lernen über den Holocaust erlaubt, sondern vor allem die Voraussetzungen für ein besseres und tieferes Verständnis für dieses wichtige Thema auf Seiten der Schülerinnen und Schüler schafft.

Hinsichtlich der Frage danach, was es beim Unterricht über den Holocaust zu berücksichtigen gilt, lässt sich damit abschließend festhalten, dass es vor allem die Beachtung zahlreicher Aspekte, eine gute Vorbereitung und umfassende Planung sowie zusätzlich ein Bewusstsein dafür braucht, dass Unterricht über den Holocaust im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung schlichtweg fundamental ist.

Literaturverzeichnis

Götz *Aly*, Europa gegen die Juden 1880 - 1945 (Frankfurt am Main 2017).

Michael *Baier*, The IHRA and Austria, In: *_erinnern.at_*, Jahresbericht 2019. 20 Jahre *_erinnern.at_* (Bregenz 2020) 12 - 15. online unter:
https://www.erinnern.at/media/web_jahresbericht_erinnern-2019-1.pdf [21.07.2022]

Frank *Bajohr*, Neuere Täterforschung, In: Frank *Bajohr* (Hrsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 167 - 185.

Victoria J. *Barnett*, The Changing View of the „Bystander“ in Holocaust Scholarship. Historical, Ethical and Political Implications, Utah Law Review: Vol. 2017 No. 4, 633 - 647. online unter: <https://dc.law.utah.edu/ulr/vol2017/iss4/1/> [16.05.2022]

Michele *Barricelli* / Juliane *Brauer* / Dorothee *Wein*, Zeugen der Shoah. Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung, Medaon - Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 5/2009, hier 1 - 17. online unter:
https://www.academia.edu/18902885/Brauer_J_Zeugen_der_Shoah_Historisches_Lernen_mit_lebensgeschichtlichen_Videointerviews_Das_Visual_History_Archive_des_Shoah_Foundation_Institute_in_der_schulischen_Bildung_in_Medaon_5_2009_zusammen_mit_Michele_Barricelli_und_Dorothe_Wein_ [05.07.2022]

Wolfgang *Benz*, Der Holocaust (München 2018⁹).

Wolfgang *Benz*, Die Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus (München 1991).

Wolfgang *Benz*, Ghettos in Osteuropa. Definitionen, Strukturen, Funktionen. online unter:
<https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/geheimsache-ghettofilm/141448/ghettos-in-osteuropa-definitionen-strukturen-funktionen/#node-content-title-1> [21.07.2022]

Alexander *Brakel*, Der Holocaust. Judenverfolgung und Völkermord (Berlin-Brandenburg 2008).

Tim *Braune*, Viele Holocaust-Überlebende sterben - Was wird aus Gedenken? (2020). online unter: <https://www.morgenpost.de/politik/article228253007/Viele-Holocaust-Ueberlebende-sterben-Was-wird-aus-Gedenken.html> [11.05.2022]

Wolfgang *Buchberger*, Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen, In: Wolfgang *Buchberger* / Elmar *Mattle* / Simon *Mörwald* (Hrsg.), Mit Quellen arbeiten, Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe (Salzburg / Wien 2020) 7 - 14. online unter:
https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/8157056663/Buchberger_Mattle_M%C3%B6rwald_2020_Mit+Quellen+arbeiten.pdf?t=1588240760 [23.06.2022]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen. online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [21.07.2022]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehren und Lernen über den Holocaust. online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ep/Insho.html>
[14.06.2022]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschulen. online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [09.03.2022]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne. online unter:
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [31.05.2022]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Mittelschule. online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html
[31.05.2022]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.), Medienbegleitheft zum Thema ZEITZEUGINNEN IM FILM, Thematisches Medienbegleitheft (Wien 2012). online unter:
https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=503_thmbhzz_2012_23373.pdf [06.07.2022]

Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur / Zeitzeugenbüro.de, Gelebte Geschichte. DDR-Zeitzeugen in Schulen, Ein Leitfaden für Lehrkräfte (Berlin 2016). online unter:
https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/sites/default/files/shop/broschuere_leitfaden_zeitzeugen.pdf [04.07.2022]

Christoph *Classen*, Der Zeitzeuge als Artefakt der Medienkonsumgesellschaft. Zum Verhältnis von Medialisierung und Erinnerungskultur, In: Martin *Sabrow* / Norbert *Frei* (Hrsg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012) 300 - 319.

Ideo *de Haan*, Saving the Bystander, In: Christina *Morina* / Krijn *Thijs* (Hrsg.), Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History (New York 2018) 343 - 353.

Froukje *Demant*, The many Shades of Bystanding, On social Dilemmas and passive Participation, In: Christina *Morina* / Krijn *Thijs* (Hrsg.), Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History (New York 2018) 90 - 106.

Digitale Schule / Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler. online unter: <https://digitaleschule.gv.at/digitale-endgerate-fur-schulerinnen-und-schuler/> [11.07.2022]

Bernward *Dörner*, Die Deutschen und der Holocaust. Was niemand wissen wollte, aber jeder wissen konnte. (Berlin 2007).

Jörg *Echternkamp*. Holocaust, Shoah oder Völkermord. Verschiedene Begriffe für die systematische Vernichtung von sechs Millionen Menschen, In: *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)* / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Holocaust/Shoah im Unterricht. Bewährte Zugänge - neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein (Kronshagen / Hamburg 2020) 14 - 17. online unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/14903690/e51cd8b5c528b3a13814c7302c7babde/data/holocaust-im-unterricht.pdf> [20.06.2022]

Maria *Ecker*, Gespräche mit ZeitzeugInnen im Unterricht (o. O. 2008). online unter: http://www.erinnern.at/bundeslaender/vorarlberg/bibliothek/privat/gedenktag-5-mai/archiv/gedenktag-5-mai-archiv/Maria%20Ecker_ZeitzeugInnen_im_Unterricht_15_02_2008_.pdf [04.07.2022]

Maria *Ecker*, Überlegungen zum Ablauf von ZeitzeugInnen-Gesprächen. ZeitzeugInnen-Seminar März 2013). online unter: <https://www.erinnern.at/media/ce2c92d757033b3797b20cd1cceeaa51/ZeitzeugInnen-Gesprache.pdf> [01.07.2022]

erinnern.at, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust. Ein IHRA-Handbuch. online unter: <https://www.erinnern.at/themen/artikel/empfehlungen-fuer-das-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust-ein-ihra-handbuch> [09.03.2022]

erinnern.at, Schaffen Sie ein positives Lernumfeld im Kontext einer schülerorientierten und auf aktive Aneignung ausgerichteten Didaktik. online unter:
https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/didaktik/methodik-didaktik-1/schaffen-sie-ein-positives-lernumfeld-im-kontext-einer-schulerorientierten-und-auf-aktive-aneignung-ausgerichteten-didaktik

Raphael *Fehrmann*, Unterrichtsplanung. Eine Einführung (Münster 2019). online unter:
https://www.uni-muenster.de/Lernroboter/manuellefreigabedaten/vortraege/2019.11_Fehrmann_Unterrichtsplanung.pdf [11.07.2022]

Mary *Fulbrook*, Bystanders. Catchall Concept, alluring Alibi, or curcial Clue? In: Christina *Morina* / Krijn *Thijs* (Hrsg.), Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History (New York 2018) 15 - 35.

Peter *Gautschi*, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, In: *Lehrmittelverlag des Kanton Zürich*, Hinschauen und Nachfragen (Zürich 2006) 23 - 26. online unter:
https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/23_Didaktik.pdf [23.06.2022]

Christian *Gerlach*, Der Mord an den europäischen Juden. Ursachen, Ereignisse, Dimensionen (München 2017).

Daniel *Gerson*, Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und der Schwierigkeit des Verstehens der Täter. Zur Problematik der fehlenden Täterperspektive beim Gedenken an den Holocaust, In: Béatrice *Ziegler* / Peter *Gautschi* / Meik *Zülsdorf-Kersting* (Hrsg.), Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert (Zürich 2013) hier 1 - 14. online unter:
<http://pianopoliticus.de/dateien/GersonShoahSchule.pdf> [22.06.2022]

Robert A. *Goldberg*, The Bystander During the Holocaust, Utah Law Review Vol. 2017 No. 4, 649 - 659. online unter: <https://dc.law.utah.edu/ulr/vol2017/iss4/2/> [16.05.2022]

Christian *Gross*, Die Bedeutung von Vorwissen für den Lernerfolg. Einsatz einer Lerntheke im Erdkundeunterricht zur Kompensation individueller Defizite im Hinblick auf relevantes Vorwissen zu Beginn der gymnasialen Oberstufe (Hamburg 2014). online unter:
https://books.google.at/books/about/Die_Bedeutung_von_Vorwissen_f%C3%BCr_den_Ler.html?id=fCZnCGAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=de&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [11.07.2022]

Peter *Hayes*, Warum? Eine Geschichte des Holocaust (Frankfurt am Main / New York 2017).

Thomas *Hellmuth* / Christoph *Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung Nr. 1 / 2016, 3 - 8.

online unter:

https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/Unterricht/HSK_Hefte/1_2016.pdf [09.06.2022]

Thomas *Hellmuth* / Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschulen und der AHS-Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2016) (Wien 2016).

online unter: [https://www.politik-](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf)

[lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf) [12.06.2022]

Ulrich *Herbert*, Das Dritte Reich. Geschichte einer Diktatur (München 2021).

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 1 (Frankfurt am Main 2017).

Raul *Hilberg*, Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933 - 1945 (Frankfurt am Main 2011).

Humboldt-Universität zu Berlin / Deutsches Historisches Museum, Die Vernichtung der europäischen Juden als Thema der Geschichtswissenschaft und einer Ausstellung des DHM.

Protokoll der 8. Sitzung vom 5.12.2001. online unter:

<https://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/holocaust/univeranstaltung/protokoll8.htm> [28.06.2022]

Werner *Imhof*, Oral History, Chancen, Grenzen, Praxis (2008). online unter:

<https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/geschichte-begreifen/42324/oral-history/?p=all> [01.07.2022]

International Holocaust Remembrance Alliance, About us. online unter:

<https://www.holocaustremembrance.com/about-us> [30.05.2022]

International Holocaust Remembrance Alliance, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (o.O. 2019). online unter:

<https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20u%CC%88ber%20den%20Holocaust.pdf>

International Holocaust Remembrance Alliance, Empfehlungen zum Lehren und Lernen über den Holocaust. online unter:

<https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/educational-materials/empfehlungen-zum-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust> [14.06.2022]

International Holocaust Remembrance Alliance, How to Teach about the Holocaust in Schools. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/how-teach-about-holocaust-schools> [14.06.2022]

International Holocaust Remembrance Alliance, Member Countries. Austria. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/member-countries/austria> [30.05.2022]

International Holocaust Remembrance Alliance, Stockholm Declaration. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/de/about-us/stockholm-declaration> [30.05.2022]

Reihard Krammer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Short Summary (Wien 2008). online unter:

https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf [13.06.2022]

Christoph Kühberger / Elfriede Windischbauer, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, In: Barbara Dmytrasz / Alois Ecker / Irene Ecker et. al (Hrsg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modell, Texte, Beispiele (o. O. 2012²) 8 - 18. online unter: https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/RESSOURCEN/18_06_2012_Broschuere.pdf [12.06.2022]

Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen, Informationen zur Politischen Bildung Nr. 38 (2016) 20 - 29.

Angela Kühner / Phil C. Langer / Robert Sigel, Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, In: *Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit*, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, Einsichten und Perspektiven Themenheft 1/08, 76 - 83.

Julian Kümmerle, Der Holocaust, Kompaktwissen Geschichte hg. von Gerhard Henke-Bockschatz (Stuttgart 2016).

Primo Levi, Ist das ein Mensch? Die Atempause (München 2011).

Sabine *Mader*, Basiskonzepte für historisch-politisches Verständnis, öbv-Magazin 20.11.2017. online unter: <https://magazin.oebv.at/basiskonzepte-fuer-historisch-politisches-verstaendnis/> [09.06.2022]

Klaus-Michael *Mallmann* / Gerhard *Paul* (Hg.), Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien (Darmstadt 2004).

Wolfgang *Meseth*, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen (2008). online unter: <https://www.bpb.de/themen/erinnerung/geschichte-und-erinnerung/39849/holocaust-erziehung-und-zeitzeugen/?p=all> [11.05.2022]

Philipp *Mittnik* / Georg *Lauss* / Sabine *Hofmann-Reiter*, Generation des Vergessens?: deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg (Frankfurt 2021).

Noa *Mkayton* / Shira *Magen*, Begegnungen mit ZeitzeugInnen des Holocaust im schulischen Rahmen (Israel o. J.). online unter: http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/GuidelinesSurvivorMeetingKurz.pdf [04.07.2022]

Kristen *Monroe*, Moralische Entscheidungen während des Holocaust. Ein Vergleich der ethischen Systeme von Nazis, Mitläufern und Judenrettern, Nationalsozialistische Ideologie und Ethik 2019 Vol. 65, 311 - 326.

Christian *Morina* / Krijn *Thijs*, Introduction. Probing the Limits of Categorization, In: Christina *Morina* / Krijn *Thijs* (Hrsg.), Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History (New York 2018) 1 - 12.

Organization for Security and Co-operation in Europe, Umgang mit antisemitischen Stereotypen und Vorurteilen, Lehrhilfe 3 / 2019. online unter: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/e/475286.pdf> [22.06.2022]

Organization for Security and Co-operation in Europe, Umgang mit Leugnung, Verzerrung und Verharmlosung des Holocaust, Lehrhilfe 6 / 2019. online unter: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/7/475304.pdf> [29.06.2022]

Cord *Pagenstecher*, Oral History als Methode (o.O. 2016). online unter: <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/ns-zwangsarbeit/227274/oral-history-als-methode/> [10.05.2022]

Göran *Persson*, Eröffnungsworte des Stockholm International Forum on the Holocaust 2000, entnommen aus: *International Holocaust Remembrance Alliance*, Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (o.O. 2019) 1. online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20u%CC%88ber%20den%20Holocaust.pdf> [28.01.2021]

Dieter *Pohl*, Holocaust. Die Ursachen - das Geschehen - die Folgen (Freiburg im Breisgau 2000).

Dieter *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933 - 1945 (Darmstadt 2011).

Michaela *Raggam-Blesch*, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden als Zwischenstation vor der Deportation. Wien 1938 - 1942, In: *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes* (Hrsg.), Forschungen zu Vertreibung und Holocaust (Wien 2018) 81 - 100.

Margit *Reiter*, Der Zeitzeuge als natürlicher Feind des Historikers? Eine Reflexion über Oral History, In: Regina *Thumser-Wöhs* / Martina *Gugglberger* / Birgit *Kirchmayr* u.a. (Hrsg.), Außerordentliches. Festschrift für Albert Lichtblau (Wien 2019) 192 - 198.

Robert-Havemann-Gesellschaft e.V. / Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg), Opposition und Repression in der DDR. ZeitzeugInneninterviews - Informationen - Dokumente Eine multimediale Arbeitsmappe, 6M. ZeitzeugInnen und Interviews – zur Methode (o. O. 2010). online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/havemann/docs/material/6_M.pdf [09.05.2022]

Markus *Roth*, Holocaust. Die 101 wichtigsten Fragen (München 2021).

Dirk *Rupnow*, Shoah, Haus der Geschichte Österreich Online (o. J.). online unter: <https://www.hdgoe.at/shoah> [23.06.2022]

Martin *Sabrow* / Norbert *Frei* (Hrsg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012).

Martin *Sabrow*, Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten, In: Martin *Sabrow* / Norbert *Frei* (Hrsg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012) 13 - 32.

Wolfgang *Sander*, Ein didaktischer Werkzeugkoffer, Tools für die Planung von Lernumgebungen, Aufgelesen 3 / 2009, hier 1 - 5. online unter:

https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/Praktika/Sander_Didaktische_Prinzipien.pdf [20.06.2022]

Ortfried *Schöffter*, Was macht eine Erinnerung zu einem Zeitzeugnis? (Berlin 2018). online unter:
https://www.researchgate.net/publication/322753819_Was_macht_eine_Erinnerung_zu_einem_Zeitzeugnis [11.05.2022]

Gabriele *Schreder*, Bärbel *Brömer*, Lehren und Lernen. Erläuterungen und Praxisbeispiele zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität, IQ Praxis 11, hg. von *Hessisches Kultusministerium / Institut für Qualitätsentwicklung* (Wiesbaden 2009). online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=928993> [21.06.2022]

Waltraud *Schreiber* / Andreas *Körber* / Bodo von *Borries* et. al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Band 1 (Neuried 2006). online unter:
https://www.geschichtsdidaktik.com/app/download/8134829163/Sonderdruck_FUER+Kompetenzmodell.pdf?t=1583520668 [11.06.2022]

Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, Zeitschrift für Pädagogik 54. Jahrgang Heft 2 / 2008. 198 - 212. online unter:
https://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/methodik-didaktik/schreiber-ein-kompetenz-strukturmodell-historischen-denkens.pdf [11.06.2022]

Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, In: Andreas *Körber* / Waltraud *Schreiber* / Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) 155 - 193. online unter:
https://edoc.ku.de/id/eprint/2079/1/Kompetenzband_Fragekompetenz_pdf.pdf [12.06.2022]

Fabio *Schwabe*, Exemplarisches Lernen. Fachdidaktische Prinzipien (2021). online unter:
<https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien/exemplarisches-lernen> [21.06.2022]

Fabio *Schwabe*, Problemorientierung. Fachdidaktische Prinzipien (2021). online unter:
<https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien/problemorientierung> [09.06.2022]

Robert Sigel, Der internationale Kontext der Studie - die ITF, In: *Bayrische Landeszeitung für Politische Bildungsarbeit*, Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01/2008, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, 6 - 9.

Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2020/21. Tabellenband (Wien 2022). online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf [11.07.2022]

Benjamin Stello, Auf Spurensuche im Internet. Neue (digitale) Zugänge zum Themenfeld, In: *Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg*, Holocaust / Shoah im Unterricht. Bewährte Zugänge - neue Wege in Hamburg und Schleswig-Holstein (Kronshagen / Hamburg 2020) 38 - 43.

Jan Taubitz, Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft (Göttingen 2016).

Janik Tilmann / Cajus Wypior, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Heilbronn / Stuttgart 2011). online unter: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-heilbronn-gym/pdf/hn_gym_Geschichtskompetenzen.pdf [11.06.2022]

United States Holocaust Memorial Museum, Bystanders In: Holocaust Encyclopedia. online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/bystanders> [16.05.2022]

United States Holocaust Memorial Museum, Ghettos, In: Holocaust Encyclopedia. online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/ghettos> [21.07.2022]

United States Holocaust Memorial Museum, Holocaustleugnung. Wichtige Eckdaten, In: Holocaust Encyclopedia. online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/holocaust-denial-key-dates> [28.06.2022]

Universität Leipzig, Oral History, In: Methodenportal Universität Leipzig. online unter: <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/oral-history/> [10.05.2022]

Dorothee Wein, Didaktische Grundsätze und Impulse zur Arbeit mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews, In: *Freie Universität Berlin / Bundeszentrale für Politische Bildung / USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education* u. a. (Hrsg.), Zeugen der Shoah. Fliehen, Überleben, Widerstehen, Weiterleben. Schulisches Lernen mit Video-Interviews. DVD-Begleitheft für Lehrende (Berlin 2012) 18 - 37.

Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In: Franz E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim / Basel 2014) 17 - 32.

Harald Welzer, Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden (Frankfurt am Main 2005).

T. Wendel, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (2014), In: Geo & Ges-Wiki der PH-Karlsruhe und der PH-Ludwigsburg. online unter: https://geoges.ph-karlsruhe.de/wiki/index.php/Der_Gegenwartsbezug_im_Geschichtsunterricht [30.06.2022]

Wiktionary Das freie Wörterbuch, Zeitzeugnis. online unter: <https://de.wiktionary.org/wiki/Zeitzeugnis> [11.05.2022]

Kim Wünschmann, Unter der NS-Herrschaft ermordete Juden nach Land (2014). online unter: <https://www.bpb.de/themen/holocaust/gerettete-geschichten/177616/unter-der-ns-herrschaft-ermordete-juden-nach-land/> [15.04.2022]

Yad Vashem, Die Halle der Namen. online unter: <https://www.yadvashem.org/de/archive/hall-of-names.html> [21.07.2022]

Yad Vashem, Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht. online unter: <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/learning-environment/testimony.html> [09.05.2022]

Zentrum Polis, Politische Bildung im Lehrplan Geschichte Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016). Handreichung für die siebte Schulstufe, polis aktuell Nr. 5 2018. online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/nupNJMJKomLOnJqx4KJK/pa_2018_5_LP_7Schulstufe_web_pdf [01.06.2022]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verhungerte und verwahrloste Kinder im Warschauer Ghetto	20
Abb. 2: Aufnahme einer Massenerschießung von Jüdinnen und Juden.....	23
Abb. 3: Bilder des Grauens aus dem Vernichtungslager Auschwitz	28
Abb. 4: Deportation von Jüdinnen und Juden nach Belzec 1942. Auf dem Wagon ist deutlich die Aufschrift <i>Deutsche Reichsbahn</i> zu sehen.....	38
Abb. 5: Links: Bystander beobachten, wie Jüdinnen und Juden die Straße putzen müssen. Rechts: Bystander beobachten vom Fenster aus, wie Jüdinnen und Juden abtransportiert werden	46
Abb. 6: Bilder für den Einstieg der ersten Unterrichtseinheit inkl. grafischer Hervorhebung der Gruppen Opfer (grün) , Täterinnen und Täter (rot) sowie Bystander (orange)	113
Abb. 7: Infoblätter für die jeweiligen Gruppen	114
Abb. 8: Interviewtranskription der Gruppe 3 - Bystander	119
Abb. 9: Arbeitsblatt für die vorzunehmende Quellenanalyse	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einteilung der „ <i>Nichtarier</i> “ in Mischlinge und Juden durch die Nürnberger Gesetze 1935.....	16
Tabelle 2: Gegenüberstellung der Opferzahlen des Holocausts anhand von Untersuchungen und Forschungen der Jahre 1991, 2003 und 2014.....	32
Tabelle 3: Verbindung von Menschenrechtsbildung und Unterricht über den Holocaust....	100

Anhang

Blatt mit Arbeitsaufträgen Gruppe 1 - Opfer

Gruppe 1: Opfer des Holocausts



Arbeitsaufträge

Hier findest du alle Arbeitsaufträge der nächsten vier Unterrichtsstunden.
Erfülle diese in der entsprechenden Stunde und in der vorgegebenen Reihenfolge

Erste Unterrichtseinheit:

- Lies dir das Informationsblatt zu den Opfern des Holocausts aufmerksam durch.
 - Markiere zentrale Aussagen und (unbekannte) Begriffe.
- Diskutiert in der Gruppe kurz über das Gelesene und besprecht eure Eindrücke.
- Im rechten unteren Eck findest du eine kurze Biographie eures Zeitzeugen, mit dessen Geschichte ihr euch in den nächsten Stunden beschäftigen werdet.
 - Lies dir die kurze Biographie aufmerksam durch.
 - Markiere zentrale Aussagen und (unbekannte) Begriffe.
- Formuliert in der Gruppe Fragen, die ihr eurem Zeitzeugen gerne stellen möchtet.

Zweite und dritte Unterrichtseinheit:

- Stellt als Gruppe eure Fragen der Klasse vor.
 - Überarbeitet eure Fragen gegebenenfalls anhand der erhaltenen Vorschläge.
- Nimm dein Tablet zur Hand und rufe den folgenden Link zum Interview mit eurem Zeitzeugen auf: <https://tvthek.orf.at/history/Nationalsozialismus-2-Weltkrieg/13425184/Feingold-Die-meisten-Haeftlinge-sind-stehend-gestorben/13396751>
- Schaue dir das Interview mit dem Zeitzeugen aufmerksam an und mache dir Notizen.
 - Diskutiert in den Pausen als Gruppe über das Gehörte und Gesehene. Versucht dabei Antworten auf die von euch gestellten Fragen zu finden.
- Füllt als Gruppe das Arbeitsblatt "Quellenanalyse" aus.

Vierte Unterrichtseinheit:

- Erstellt in der Gruppe ein Plakat über die Begegnung mit eurem Zeitzeugen anhand der folgenden 5 Leitfragen:
 - Was habt ihr über die Opfer des Holocausts erfahren?
 - Wie war es, jemandem zu begegnen, der selbst den Holocaust miterlebt hat?
 - Welcher Aspekt der Begegnung ist euch am stärksten in Erinnerung geblieben - und warum?
 - Hätte der Zeitzeuge eurer Meinung nach während des Holocausts anders handeln können?
 - Was nehmt ihr aus der Begegnung mit dem Zeitzeugen für euch selbst mit?
- Präsentiert euer Plakat und eure Ergebnisse vor der Klasse.



Arbeitsaufträge

Hier findest du alle Arbeitsaufträge der nächsten vier Unterrichtsstunden.

Erfülle diese in der entsprechenden Stunde und in der vorgegebenen Reihenfolge

Erste Unterrichtseinheit:

- Lies dir das Informationsblatt zu den Täterinnen und Tätern des Holocausts aufmerksam durch.
 - Markiere zentrale Aussagen und (unbekannte) Begriffe.
- Diskutiert in der Gruppe kurz über das Gelesene und besprecht eure Eindrücke.
- Im rechten unteren Eck findest du eine kurze Biographie eures Zeitzeugen, mit dessen Geschichte ihr euch in den nächsten Stunden beschäftigen werdet.
 - Lies dir die kurze Biographie aufmerksam durch.
 - Markiere zentrale Aussagen und (unbekannte) Begriffe.
- Formuliert in der Gruppe Fragen, die ihr eurem Zeitzeugen gerne stellen möchtet.

Zweite und dritte Unterrichtseinheit:

- Stellt als Gruppe eure Fragen der Klasse vor.
 - Überarbeitet eure Fragen gegebenenfalls anhand der erhaltenen Vorschläge.
- Nimm dein Tablet zur Hand und rufe den folgenden Link zum Interview mit eurem Zeitzeugen auf: <https://tvthek.orf.at/history/Nationalsozialismus-2-Weltkrieg/13425184/Ueber-die-SS-Die-schwarzen-Uniformen-haben-imponiert/13251196>
- Schau dir das Interview mit dem Zeitzeugen aufmerksam an und mache dir Notizen.
 - Diskutiert in den Pausen als Gruppe über das Gehörte und Gesehene. Versucht dabei Antworten auf die von euch gestellten Fragen zu finden.
- Füllt als Gruppe das Arbeitsblatt "Quellenanalyse" aus.

Vierte Unterrichtseinheit:

- Erstellt in der Gruppe ein Plakat über die Begegnung mit eurem Zeitzeugen anhand der folgenden 5 Leitfragen:
 - Was habt ihr über die Täterinnen und Täter des Holocausts erfahren?
 - Wie war es, jemandem zu begegnen, der selbst den Holocaust miterlebt hat?
 - Welcher Aspekt der Begegnung ist euch am stärksten in Erinnerung geblieben - und warum?
 - Hätte der Zeitzeuge eurer Meinung nach während des Holocausts anders handeln können?
 - Was nehmt ihr aus der Begegnung mit dem Zeitzeugen für euch selbst mit?
- Präsentiert euer Plakat und eure Ergebnisse vor der Klasse.



Arbeitsaufträge

Hier findest du alle Arbeitsaufträge der nächsten vier Unterrichtsstunden.

Erfülle diese in der entsprechenden Stunde und in der vorgegebenen Reihenfolge

Erste Unterrichtseinheit:

- Lies dir das Informationsblatt zu den Bystandern des Holocausts aufmerksam durch.
 - Markiere zentrale Aussagen und (unbekannte) Begriffe.
- Diskutiert in der Gruppe kurz über das Gelesene und besprecht eure Eindrücke.
- Im rechten unteren Eck findest du eine kurze Biographie eurer Zeitzeugin, mit deren Geschichte ihr euch in den nächsten Stunden beschäftigen werdet.
 - Lies dir die kurze Biographie aufmerksam durch.
 - Markiere zentrale Aussagen und (unbekannte) Begriffe.
- Formuliert in der Gruppe Fragen, die ihr eurer Zeitzeugin gerne stellen möchtet.

Zweite und dritte Unterrichtseinheit:

- Stellt als Gruppe eure Fragen der Klasse vor.
 - Überarbeitet eure Fragen gegebenenfalls anhand der erhaltenen Vorschläge.
- Nimm das Arbeitsblatt "Interview mit der Bystanderin Beatrix" zur Hand.
- Lies dir das Interview mit der Zeitzeugin aufmerksam durch und mache dir Notizen.
 - Diskutiert in den Pausen als Gruppe über das Gelesene.
 - Versucht dabei Antworten auf die von euch gestellten Fragen zu finden.
- Füllt als Gruppe das Arbeitsblatt "Quellenanalyse" aus.

Vierte Unterrichtseinheit:

- Erstellt in der Gruppe ein Plakat über die Begegnung mit eurer Zeitzeugin anhand der folgenden 5 Leitfragen:
 - Was habt ihr über die Bystander des Holocausts erfahren?
 - Wie war es, jemandem zu begegnen, der selbst den Holocaust miterlebt hat?
 - Welcher Aspekt der Begegnung ist euch am stärksten in Erinnerung geblieben - und warum?
 - Hätte die Zeitzeugin eurer Meinung nach während des Holocausts anders handeln können?
 - Was nehmt ihr aus der Begegnung mit der Zeitzeugin für euch selbst mit?
- Präsentiert euer Plakat und eure Ergebnisse vor der Klasse.

Die Opfer des Holocausts

Definition:

Jene Menschen, die durch die grausamen Ereignisse des Holocausts den Tod fanden, bezeichnet man als Opfer des Holocausts. Die Opfer des Holocausts waren Jüdinnen und Juden, welche aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Religion von den Nationalsozialisten ermordet wurden.

Über die Opfer des Holocausts:

Bereits ab 1933 wurden erste Schritte gegen die Jüdinnen und Juden unternommen, um sie aus dem öffentlichen Leben zu verdrängen. Durch Gesetze wurde ihnen etwa verboten zu arbeiten, eine Universität zu besuchen oder Beziehungen mit deutschen Frauen und Männern zu führen. Im Laufe der Herrschaft der Nationalsozialisten wurden der Hass und die Ausgrenzung immer mehr. Daher flohen sehr viele Jüdinnen und Juden aus ihrer alten Heimat und mussten ihren Besitz zurücklassen. Durch den Beginn des Zweiten Weltkrieges 1939 war eine Flucht nicht mehr so leicht möglich, denn die Nationalsozialisten eroberten viele Länder, in die die Menschen geflohen waren. Ebenso wurden Jüdinnen und Juden nun dazu gezwungen, in sogenannten Ghettos zu leben. Die Bedingungen und Lebensumstände in den Ghettos waren so schlecht, dass viele Jüdinnen und Juden dort starben. Das Jahr 1941 stellt eines der wohl schlimmsten Jahre für die Opfer des Holocausts dar. Die Nationalsozialisten wollten ein judenfreies Deutsches Reich schaffen und entschlossen daher, dass alle Jüdinnen und Juden sterben sollten. Der damit beginnende systematische und organisierte Mord an den Jüdinnen und Juden erfolgte auf unterschiedliche Weise. Viele tausende von ihnen wurden erschossen. Dies war vor allem in Osteuropa und den besetzten Gebieten der Sowjetunion der Fall. Bald begannen die Nationalsozialisten auch damit, eigene Tötungslager zu errichten. In diesen Konzentrations- und Vernichtungslagern wurden die Opfer in Gaskammern umgebracht und anschließend verbrannt. Das größte Vernichtungslager war Auschwitz-Birkenau in Polen. Alleine dort wurden über eine Million Menschen umgebracht.

Insgesamt wurden während der Zeit des Holocausts (1933 bis 1945) circa sechs Millionen Jüdinnen und Juden von den Nationalsozialisten ermordet. Die genau Zahl der Opfer ist leider auch heute noch nicht bekannt, da die Nationalsozialisten viele Beweise für ihre Morde vernichtet haben. Unter den Opfern waren Männer und Frauen, alte Menschen und besonders viele Kinder. Sie alle wurden aufgrund ihrer Herkunft und Religion vergast, erschossen, sind verhungert oder wurden auf andere Art und Weise ermordet.

Nur wenige Jüdinnen und Juden konnten die schreckliche Zeit des Holocausts überleben.

Marko Feingold

Marko Feingold wurde 1913 in der Slowakei geboren und wuchs in Wien auf. 1939 wurde er gemeinsam mit seinem Bruder in Prag von den Nationalsozialisten festgenommen und später in Krakau (Polen) eingesperrt.

Im Jahre 1940 wurde er in das Konzentrationslager Auschwitz verlegt und war später ebenso in den Konzentrationslagern Neugamme, Dachau und Buchenwald inhaftiert. 1945 wurde er aus letztgenanntem befreit. Er überlebte somit vier Konzentrationslager und die dortigen unvorstellbaren Lebensbedingungen mit unmenschlicher Gewalt und unermesslichem Hunger.

Er verstarb 2019 im Alter von 106 Jahren in Salzburg.



Die Täterinnen und Täter des Holocausts

Definition:

Als Täterinnen und Täter des Holocausts werden jene Menschen bezeichnet, die an der Ermordung der sechs Millionen Jüdinnen und Juden zwischen 1933 und 1945 beteiligt waren. Zehntausende Täterinnen und Täter waren in direkter Form am Holocaust beteiligt. Das bedeutet, dass sie jüdische Menschen ermordeten. Andere waren indirekte Täterinnen und Täter, halfen also bei der Planung und Durchführung des Holocausts.

Über die Täterinnen und Täter des Holocausts:

Die Tatherrschaft, also die zentrale Verantwortung für die Verbrechen des Holocausts, liegt bei den Nationalsozialisten unter der Führung von Adolf Hitler. Er alleine hätte die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden jedoch nicht erreichen können. Aus diesem Grund waren tausende Täterinnen und Täter an der jüdischen Katastrophe beteiligt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit dem Holocaust beschäftigen, gehen davon aus, dass etwa 200.000 bis 250.000 Täterinnen und Täter alleine aus Österreich und Deutschland stammten. Hinzuzuzählen ist eine nicht genau bestimmbare Zahl von Helferinnen und Helfern. Die meisten Täter des Holocausts waren männlich, aber auch viele Frauen waren an der Planung und Organisation der Ermordung beteiligt. Eine Vielzahl der Täterinnen und Täter waren Teil der Schutzstaffel (SS), der Wehrmacht oder der Geheimen Staatspolizei. Sie brachten auf unterschiedlichste Weise millionenfach Männer, Frauen, Kinder und alte Menschen um. Massenerschießungen, das Vergasen der Opfer in Konzentrationslagern und andere unmenschliche Methoden wurden dabei angewendet.

Schon lange stellt man sich aufgrund der Brutalität des Holocausts die Frage, welche Menschen es waren, die Millionen von Jüdinnen und Juden direkt ermordeten oder bei ihrer Ermordung mithalfen. Untersuchungen und Tests haben gezeigt, dass die Täterinnen und Täter trotz ihrer furchtbaren die Jüdinnen und Juden vernichtet werden mussten. Andere ließen sich von den Lehren und der Erziehung des Nationalsozialisten beeinflussen und glaubten daher das Richtige zu tun. Eine Vielzahl der Täterinnen und Täter sagt heute, sie hätten damals nur das getan, was ihnen befohlen wurde und versuchen sich so zu verteidigen.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden einige Täterinnen und Täter sofort gefasst und vor Gericht gestellt, verhaftet oder sogar zum Tode verurteilt. Andere blieben unentdeckt und konnten ihr Leben ohne große Probleme fortsetzen. Auch heute versucht man daher noch, Täterinnen und Täter des Holocausts ausfindig zu machen.

Kurt Hauer

Kurt Hauer trat im Jahre 1938 in den Dienst der Schutzstaffel (SS) ein, da ihn eine Anzeige dazu bewogen hatte. Ebenso haben ihm laut eigener Aussage die schwarzen Uniformen besonders gut gefallen.



Im Laufe seiner Karriere bei der Schutzstaffel wurde er als Teil des Wachpersonals im Konzentrationslager Mauthausen eingesetzt. Dort erlebte er unmittelbar die Grausamkeit und Brutalität des Holocausts. Die unmenschliche Ermordung der Jüdinnen und Juden ging nicht spurlos an ihm vorbei. Hauer versuchte daher mittels eines Austrittes aus der SS den Gräueln des nationalsozialistischen Massenmordes zu entkommen.

Die Bystander des Holocausts

Definition:

Als Bystander bezeichnet man eine Person, die bei einem Ereignis anwesend ist, an diesem aber nicht teilnimmt. Im Deutschen spricht man daher oftmals von Zuseherinnen und Zusehern. Im Zusammenhang mit dem Holocaust sind Bystander vor allem jene Menschen, die den Holocaust miterlebt haben, sich jedoch nicht an ihm beteiligt haben. Bystander haben nicht in die Handlungen des Holocausts eingegriffen, sondern sich passiv oder gleichgültig verhalten. Das trifft auf große Teile der deutschen und europäischen Bevölkerung zu, die somit weder Täterinnen und Täter noch Opfer waren.

Über die Bystander des Holocausts:

Der Holocaust und viele der mit ihm verbundenen Verbrechen ereigneten sich direkt vor den Augen unzähliger Menschen. Personen, die wir heute als Bystander bezeichnen, haben sich gegenüber dieser unzähligen Morde und Schandtaten an den Jüdinnen und Juden meist passiv oder sogar gleichgültig verhalten. Das bedeutet, dass sie nichts dagegen unternommen haben und auch nicht versuchten, den Opfern der Nationalsozialisten zu helfen. Als Grund dafür nennen viele Bystander, dass sie alleine nichts gegen den Holocaust ausrichten hätten können und Angst um ihre eigene Sicherheit hatten. Andere wiederum erachteten das brutale Vorgehen gegen die Jüdinnen und Juden als gut und unternahmen deshalb nichts. Bystander verhielten sich aber nicht immer passiv. Viele von ihnen kauften Besitztümer von getöteten Jüdinnen und Juden und manche verrieten sogar ihre ehemaligen jüdischen Nachbarn und Freunde.

Trotzdem sagten viele Bystander nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, dass sie von der Ermordung der sechs Millionen Jüdinnen und Juden nichts gehört und nichts gesehen hatten. „*Davon haben wir nichts gewusst*“, sagten sie. Heute weiß man jedoch, dass viele Menschen aus der Gruppe der Bystander sehr wohl etwas wussten. Deportationen, Verhaftungen und Gewalt gegen die Jüdinnen

und Juden passierten inmitten der Bystander. Informationen über Massenerschießungen und die Grausamkeiten der Konzentrationslager sickerten ebenso nach und nach durch. Viele Menschen der einfachen Bevölkerung wussten somit vom Holocaust. Man sagt daher, dass sie zwar etwas wissen konnten, aber scheinbar nichts wissen wollten.

Die Bystander tragen dadurch, dass sie trotz ihres Wissens über die Verbrechen nichts gegen diese unternahmen, auch einen Teil der Verantwortung für diese. Klar ist jedoch auch, dass es nicht so einfach war, etwas gegen den Holocaust und die Macht der Nationalsozialisten zu unternehmen.

Beatrix

Beatrix wurde im Jahre 1913 in Rotterdam in den Niederlanden geboren. Ihre Mutter verstarb als Beatrix gerade einmal 13 Jahre alt war. Daher wuchs sie bei ihrer Tante und ihrem Onkel auf.



Später heiratete Beatrix einen niederländischen Arzt. Gemeinsam lebten die beiden in einem großen Haus in Utrecht.

Sie wusste über den Holocaust und das Vorgehen gegen die Jüdinnen und Juden während der Zeit des Zweiten Weltkrieges durchaus Bescheid. Sie sah jedoch keine Möglichkeit zu helfen, da sie ihrer Meinung nach ganz alleine nichts gegen die Nationalsozialisten und den Holocaust ausrichten hätte können.

Gruppe: _____



Quellenanalyse

Denkt an eure Begegnung mit dem Zeitzeugen bzw. der Zeitzeugin. Haltet fest, was euch zu den folgenden vier Punkten aufgefallen ist.

Thematische Schwerpunkte:

Verhalten und Antworten der interviewten Person:

Interview-Situation:

Wie hat die Begegnung auf euch gewirkt?
Welche Emotionen verspürt ihr?



Interview mit der Bystanderin Beatrix

Beatrix wird dazu befragt, ob sie wusste, dass die Nationalsozialisten Konzentrationslager für die Jüdinnen und Juden gebaut hatten und was dort vor sich ging:

Frage: Sie waren so eine Art ... normale Durchschnittsperson, wenn man so will. Wussten Sie, was vor sich ging? Was war Ihr Eindruck von dem, was vor sich ging? Haben Sie ...?

Beatrix: Ob ich etwas gewusst habe?

Frage: Ja. Was dachten Sie, wie die Situation für Juden war? Sie sagten, dass viele von denen, die Sie kannten, nach Afrika gingen

Beatrix: Und sie gingen in ein Lager in der Nachbarschaft. Ich weiß den Namen nicht mehr. Ich wusste ihn ...

Frage: Was für ein Lager war das?

Beatrix: Diese Lager. Dort gab es kein Gas, aber sie hatten ein sehr schlimmes Leben.

Frage: Also ein Arbeitslager?

Beatrix: Ja.

Frage: Wussten Sie während des Krieges etwas über die Konzentrationslager?

Beatrix: Ja.

Frage: Wussten Sie, dass die Juden vergast wurden?

Beatrix: Ja, ich weiß nicht, wer das erzählte, aber mein Mann hörte viel während er im Krankenhaus arbeitete.

Frage: Wie haben Sie reagiert?

Beatrix: Man konnte nichts tun.

Frage: Sie konnten nichts tun?

Beatrix: Nein. Nein. ... [lange Pause] Man konnte überhaupt nichts tun.

Beatrix wohnte mit ihrem Mann in einem großen Haus in Utrecht. Sie schildert während des Interviews, dass der Dachboden des Hauses als Versteck ausgebaut wurde:

Beatrix: Es war ein altmodisches Haus, deshalb hatten wir den Dachboden ... wir richteten einen Teil ein, wohin man sich zurückziehen und verstecken konnte.

Frage: Gab es jemanden, den Sie versteckten?

Beatrix: Mein Mann wurde einmal für einen Tag abgeholt. Das passierte allen medizinischen Spezialisten, weil sie ihre Namensschilder von den Türen entfernt hatten. Nach einem Tag konnte er zurückkehren.

Frage: Sie hatten also ein Versteck für ihren Mann.

Beatrix: Er war nicht da, aber unser Nachbar von gegenüber musste sich einmal verstecken.

Frage: Warum musste er sich verstecken?

Beatrix: Ich weiß nicht mehr, warum.

Frage: War er Jude?

Beatrix: Nein, er war kein Jude. Wenn man Jude war, war man sofort weg oder man war nach Afrika gereist. Als mein Mann diese Reise nach Afrika machte, waren eine Menge Juden im Ausland. Wir sahen es kommen.

Frage: Aber Sie versteckten keine Juden in Ihrem Dachboden?

Beatrix: Nein.

Frage: Kannten Sie damals Juden?

Beatrix: Ja.

Frage: Aber niemand wandte sich an Sie ...

Beatrix: Nein, denn es gab eine Menge Juden, die blieben und sich nicht verstecken wollten. Nach einiger Zeit wurden sie auch abgeholt, denn viele Juden lebten normal, sie mussten nur den Judenstern tragen. Ja. Mein Mann wusste das vom Krankenhaus, weil mehrere Juden dort untergekommen waren, so dass niemand wusste ...

Frage: Sie wurden im Krankenhaus versteckt ...

Beatrix: Ja.

Frage: Und Ihr Mann wusste das.

Beatrix: Er wusste davon, ja ...

Beatrix wird dazu befragt, ob sie Jüdinnen und Juden während der Zeit des Holocausts half und was sie von den deutschen Nationalsozialisten hielt:

Frage: Wie war es während des Krieges? Waren Sie in irgendeiner Weise berührt von politischen Ereignissen während des Krieges?

Beatrix: Nein. Es gab keine ... alle waren gegen die Deutschen. Ich bin eine so furchtbare Frau, dass ich es immer noch nicht gutheißen würde, wenn eines meiner Kinder einen Deutschen heiraten würde. Ich hatte immer etwas gegen die Deutschen ...

Frage: Aber Sie haben an keinen antideutschen Aktivitäten während des Krieges teilgenommen?

Beatrix: Nein.

Frage: Wussten Sie während des Krieges von den Konzentrationslagern?

Beatrix: Ja.

Frage: Wussten Sie, dass die Juden vergast wurden?

Beatrix: Ja. Ich kann Ihnen nicht mehr sagen, wer es erzählte, aber mein Mann hörte eine Menge, als er im Krankenhaus arbeitete ...

Frage: Wie haben Sie darauf reagiert?

Beatrix: Man konnte nichts tun.

Frage: Es gab nichts, was Sie tun konnten.

Beatrix: Nein. Nein. Alle Juden, die ich kannte, waren schon weg. Nein.

Frage: Also, niemand, den Sie kannten, war noch da. Alle waren weg.

Beatrix: Im Grunde genommen, ja. Ich kannte niemanden, aber es gab noch Juden, und sie trugen ihr Zeichen. Aber [Pause] nein.

Frage: Haben Sie sich einfach irgendwie hilflos gefühlt in dieser Situation, hilflos etwas zu tun, um das, was vor sich ging, zu stoppen?

Beatrix: Man konnte nichts tun. Man hätte sie verstecken können. Aber man hatte Hauspersonal. Wir hatten zu viele Leute hier, weil wir die Praxis im Haus hatten.... Man konnte nichts tun.

Frage: Sie haben also versucht, unauffällig zu sein und durchzukommen und die Deutschen so gut es ging zu vermeiden.

Beatrix: Ich muss Ihnen ehrlich sagen, dass ich alles auf die Minute genau wusste ...

Frage: Also wollten Sie nichts wissen ...

Beatrix: Nein.