

BÜRGERRECHTE



# Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken

Die Rolle historischer Stätten  
und Museen in der Holocaust-  
und Menschenrechtsbildung in der EU



**FRA**

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS



Der vorliegende Bericht befasst sich mit den meisten Artikeln der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, vor allem mit den Artikeln der Titel I bis IV – Würde des Menschen, Freiheiten, Gleichheit, Solidarität und Bürgerrechte.

**Europe Direct soll Ihnen helfen, Antworten auf Ihre Fragen  
zur Europäischen Union zu finden**

Gebührenfreie Telefonnummer (\*):  
00 800 6 7 8 9 10 11

(\*): Einige Mobilfunkanbieter gewähren keinen Zugang zu 00 800-Nummern oder berechnen eine Gebühr.

Foto (Umschlag & Innenseiten): iStockphoto

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union sind verfügbar über Internet, Server Europa (<http://europa.eu>).

FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte  
Schwarzenbergplatz 11 – 1040 Wien – Österreich  
Tel. +43 (1) 580 30 - 0  
Fax +43 (1) 580 30 - 699  
Email: [information@fra.europa.eu](mailto:information@fra.europa.eu)  
[fra.europa.eu](http://fra.europa.eu)

Katalogisierungsdaten befinden sich am Ende dieser Publikation.

Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2011

ISBN 978-92-9192-755-5  
doi: 10.2811/52614

© Agentur der Europäischen Union für Grundrechte, 2010  
Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

*Printed in Luxembourg*

GEDRUCKT AUF WHITE CHLORINE-FREE PAPER



# Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken

Die Rolle historischer Stätten und Museen in der  
Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU



# Vorwort

Ein fundiertes historisches Wissen ebenso wie eine kritische Reflexion der Vergangenheit stellen Grundvoraussetzungen dar, um Antworten auf die Herausforderungen der Gegenwart zu entwickeln und um zu vermeiden, dass sich Fehler der Vergangenheit wiederholen. Die Geschichte des Holocaust hat gezeigt, wozu es führt, wenn eine Gesellschaft sich Ideologien der ethnischen oder kulturellen Überlegenheit und der damit einhergehenden Missachtung von Menschenrechten unterwirft. Daher ist es die Pflicht unserer Gesellschaft, künftigen Generationen nahe zu bringen, wie wichtig die Einhaltung der Menschenrechte für das eigene Leben und das ihrer Mitmenschen ist.

Dieser Bericht präsentiert die Ergebnisse der ersten EU-weiten Studie, die untersuchte, welche Rolle Holocaust-Gedenkstätten und -Museen dabei spielen, wie und was Jugendliche über Holocaust und Menschenrechte lernen. Diese Studie der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) ist ein Beitrag zu einer neuen Diskussion in Europa, die sich damit auseinandersetzt, wie die Themen Holocaust und Menschenrechte miteinander verknüpft werden können. Zudem gibt die Studie Anregungen, wie diese Verbindung ein neues Denken über Probleme der Vergangenheit und Gegenwart befördern kann.

Viele der Stätten, die im Rahmen dieses Projektes untersucht wurden, legen ein direktes Zeugnis ab über die Verbrechen des Nationalsozialismus und über die Folgen rassistischer und antisemitischer Diskriminierung, Entmenschlichung und letztendlich der Beraubung des Rechts auf Leben. Die für diese Studie befragten SchülerInnen und LehrerInnen zeigten sich tief beeindruckt vom Besuch der ehemaligen Orte des Verbrechens und betonten, wie wichtig eine sinnvolle Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sei.

Was aber macht eine sinnvolle Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aus? Wie schaffen wir es zu erreichen, dass die Geschichte des Holocaust auch weiterhin bewusst reflektiert wird? Und wie können Jugendliche historisches Wissen mit gegenwärtigen Themen- und Problemstellungen in Verbindung bringen?

Die FRA hofft, dass die Ergebnisse dieser Studie die Debatte darüber voranbringen werden, wie wir die Erinnerungen an die Vergangenheit im Interesse der Zukunft bewahren können. Zweifellos sind hierfür Ansätze nötig, die die Lehre über den Holocaust mit Menschenrechtsbildung verbinden. Dem Besuch von Gedenkstätten und historischen Museen kann dabei eine bedeutende Rolle zukommen.

In Ergänzung zu diesem Forschungsbericht wird die FRA einen Leitfaden für LehrerInnen veröffentlichen, der Anregungen für die sinnvolle Gestaltung von Gedenkstätten- und Museenbesuchen gibt. Darüber hinaus plant die FRA die Veröffentlichung einer Überblickspublikation über neue pädagogische Zugänge und Ansätze an Gedenkstätten und historischen Museen, die Menschenrechtsbildung mit der Lehre über den Holocaust verknüpfen.

**Morten Kjærum**  
Direktor



# Inhalt

VORWORT .....	3
ABKÜRZUNGEN .....	7
ZUSAMMENFASSUNG .....	9
EINLEITUNG.....	13
<b>1 LITERATUR ÜBER „HOLOCAUST EDUCATION“ UND MENSCHENRECHTSBILDUNG AN GEDENKSTÄTTEN, HISTORISCHEN STÄTTEN UND MUSEEN.....</b>	<b>19</b>
1.1 „Holocaust education“ vor Ort .....	19
1.2 Menschenrechtsbildung.....	26
1.3 Zusammenfassung.....	29
<b>2 SICHT DER MINISTERIEN .....</b>	<b>31</b>
2.1 Zuständige Ministerien.....	31
2.2 Fragestellungen .....	33
2.3 Offizielle Empfehlungen für die Menschenrechtsbildung .....	33
2.4 Relevante außerschulische Institutionen für die Vermittlung der Menschenrechte .....	34
2.5 Projektförderung im Bereich „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung .....	35
2.6 Die Rolle von Gedenkstätten und Museen für die Auseinandersetzung mit Intoleranz, Rassismus und Antisemitismus heute .....	35
2.7 Förderung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen in der EU .....	37
2.8 Ziele von Gedenkstättenbesuchen mit SchülerInnen .....	37
2.9 Genannte Praxisbeispiele .....	39
2.10 Zusammenfassung.....	39
<b>3 SICHT DER INSTITUTIONEN .....</b>	<b>41</b>
3.1 Auswahl der Staaten und Institutionen .....	41
3.2 Pädagogische Schwerpunkte der Einrichtungen .....	43
3.3 BesucherInnenzahlen und Zielgruppen pädagogischer Arbeit.....	45
3.4 Pädagogische Angebote der Einrichtungen .....	47
3.5 Aufenthaltsdauer von Jugendlichen in den Gedenkstätten und Museen .....	48
3.6 Ressourcen.....	49
3.7 Erfolgsfaktoren der pädagogischen Arbeit.....	51
3.8 Herausforderungen und Hindernisse für die pädagogische Arbeit .....	51
3.9 Wichtigste Ziele der pädagogischen Arbeit .....	52
3.10 Zusammenfassung.....	54
<b>4 PERSPEKTIVEN VON LEHRERINNEN UND SCHÜLERINNEN .....</b>	<b>55</b>
4.1 Durchführung der Diskussionen in Fokusgruppen.....	55
4.2 Diskussionen der LehrerInnen.....	56
4.3 Diskussionen der SchülerInnen .....	66
4.4 Zusammenfassung.....	73

<b>5 RECHERCHE VOR ORT – ON-SITE VISITS.....</b>	<b>75</b>
5.1 Durchführung der Recherche vor Ort .....	75
5.2 Besuchte Gedenkstätten und Museen.....	76
5.3 Untersuchte Organisationen für Schüler- und Studienreisen nach Auschwitz .....	90
5.4 Aspekte pädagogischer Praxis im Vergleich .....	92
5.5 „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung – Bilanz nach der Recherche vor Ort .....	100
<b>SCHLUSSFOLGERUNGEN.....</b>	<b>103</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>109</b>



# Abkürzungen

ANED	Nationale Vereinigung ehemaliger politischer Insassen von nationalsozialistischen Konzentrationslagern in Italien (Associazione Nazionale Ex Deportati politici nei campi nazisti)
CDEC	Dokumentationszentrum jüdischer Zeitgeschichte (Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea)
DIIS	Dänisches Institut für internationale Studien (Dansk Institut for Internationale Studier)
EVZ	Stiftung Erinnerung; Verantwortung, Zukunft
FHAO	„Wir betrachten die Geschichte und wir betrachten uns“ (Facing History and Ourselves)
HRE	Menschenrechtsbildung (Human Rights Education)
ICCPR	Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (International Covenant on Civil and Political Rights)
ICEAH	Internationales Zentrum für die Aufklärung über Auschwitz und den Holocaust (International Centre for Education about Auschwitz and the Holocaust)
ICESCR	Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)
ICOM	Internationaler Museumsrat (International Council of Museums)
IC MEMO	Internationales Komitee von Gedenkstätten für Opfer staatlicher Gewalt (International Committee of Memorial Museums in Remembrance of the Victims of Public Crimes)
ITF	Arbeitsgruppe für internationale Zusammenarbeit zu Bildung und Forschung über den Holocaust und Gedenken an den Holocaust (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research)
IWM	Imperial War Museum, London
NGO	Nichtregierungsorganisation (Non-Governmental Organisation)
NKWD	Sowjetische Geheimpolizei (Narodny Kommissariat Wnutrennich Del)
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
ODIHR	Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte (Office for Democratic Institutions and Human Rights)
OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
UDHR	Allgemeine Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen (Universal Declaration of Human Rights)
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
USHMM	United States Holocaust Memorial Museum



# Zusammenfassung

## Der Bericht

Diese Studie untersuchte, welchen Beitrag europäische Gedenkstätten, Museen und Ausstellungen zur Aufklärung junger Europäerinnen und Europäer über den Holocaust und die Menschenrechte leisten.

Der Bericht wurde vom *Living History Forum* (Stockholm) in Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen sowie BildungsmitarbeiterInnen aus Gedenkstätten, Museen und Universitäten durchgeführt. Die ExpertInnen kamen aus Polen, Deutschland, dem Vereinigten Königreich, den Niederlanden und der Schweiz. Es waren HistorikerInnen, SozialpsychologInnen und PädagogInnen. Obgleich die meisten aus dem Bereich der „Holocaust education“ kamen, waren auch ExpertInnen aus dem Bereich Menschenrechtsbildung sowie der antirassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit an dem Bericht beteiligt.

Das Projekt beinhaltete:

- eine Analyse der einschlägigen Literatur,
- eine Befragung der relevanten Ministerien aller EU-Mitgliedsstaaten,
- eine Befragung von 22 ausgewählten Gedenkstätten und historischen Museen, die sich dem Holocaust widmen,
- Fokusgruppendifkussionen mit LehrerInnen und SchülerInnen in neun EU-Mitgliedstaaten,
- Besuche von 14 Gedenkstätten und historischen Museen und Interviews mit dort beschäftigten pädagogischen ExpertInnen und KuratorInnen.

Auf Grundlage der Ergebnisse des Berichts entwickelt die FRA außerdem

- ein Handbuch für LehrerInnen mit Informationen dazu, wie der Besuch einer Holocaust-Gedenkstätte bestmöglich für den geschichtlichen Unterricht und für Menschenrechtsbildung genutzt werden kann,
- eine Überblickspublikation über neue pädagogische Zugänge und Ansätze an Gedenkstätten und historischen Museen, die Menschenrechtsbildung mit der Lehre über den Holocaust verknüpfen.

Im Rahmen dieser Studie wird die Aufklärung über den Holocaust („Holocaust education“) verstanden als:

*jene Bildungsarbeit, deren Fokus auf die Diskriminierung, Verfolgung und Vernichtung der Juden durch das nationalsozialistische Regime gerichtet ist, die aber auch nationalsozialistische Verbrechen gegen andere Opfergruppen einschließt, sowohl um eines tieferen Verständnisses und der Kontextualisierung des Holocaust willen als auch aus dem Wunsch heraus, auch das Leidens der zahlreichen nicht-jüdischen Opfer des Nationalsozialismus anzuerkennen.*

Im Rahmen des Berichts wird die Begriffsverwendung des UNO Welt-Aktionsprogramms für Menschenrechtsbildung herangezogen. Menschenrechtsbildung wird dort definiert als

*„Bildung, Ausbildung und Information zur Schaffung einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte, die nicht nur Wissen über Menschenrechte und Mechanismen zu deren Schutz erläutert, sondern auch die Fähigkeiten*

*vermittelt, die für eine Förderung, Verteidigung und Anwendung der Menschenrechte im täglichen Leben erforderlich sind.“ (OHCHR, 'Plan of Action. World Programme for Human Rights Education', New York and Geneva, 2006, p. 1)*

## Ergebnisse

### Die Bedeutung der Gedenkstätten

Alle EU-Mitgliedstaaten betonen die Bedeutung von „Holocaust education“, Menschenrechtsbildung und demokratischer Bildungsarbeit. Die befragten SchülerInnen wiesen auf die starke Wirkungskraft hin, die die Konfrontation mit dem Holocaust auf ihr persönliches Leben hatte, wobei sie insbesondere die Besuche in den Gedenkstätten hervorhoben. SchülerInnen betrachten Gedenkstätten als Orte, die einen dauerhaften Eindruck hinterlassen können und empfinden „authentische“ historische Stätten als wesentlich kraftvoller als Museen. Das Treffen mit Überlebenden machte einen besonderen Eindruck auf sie.

### Bildungsschwerpunkte der Gedenkstätten

Alle interviewten Personen waren der Ansicht, dass „Holocaust education“ mehr umfasst als eine bloße Konfrontation mit der Vergangenheit. Die Konfrontation mit dem Holocaust beinhaltet immer auch eine Reflexion über Gegenwartsfragen. Manche der untersuchten und besuchten Gedenkstätten und Museen folgen Konzepten, die eine aktive Einbringung der BesucherInnen stimulieren sollen. Doch in den Bildungsprogrammen der meisten Stätten gibt es keinen klaren Fokus auf Menschenrechtsbildung. Lediglich eine der untersuchten Gedenkstätten betrachtet Bewusstseinsbildung im Bereich der Menschenrechte als ihr Hauptziel, alle anderen Institutionen konzentrieren sich auf die Vermittlung historischen Wissens.

### Menschenrechtsbildung in der Schule und in der Literatur

Von LehrerInnen und Schülern wird nur selten eine Verbindung zwischen dem Besuch einer Gedenkstätte und Menschenrechtsbildung hergestellt. Die Aussagen von LehrerInnen und Schülern weisen auch darauf hin, dass auch im schulischen Bereich nur eine schwache Verknüpfung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung besteht. In den Diskussionen stellte sich heraus, dass es einen Wissensmangel über die Geschichte und das Ziel der Menschenrechte gibt – ein Ergebnis, das den Aussagen der Ministerien der EU-Mitgliedstaaten widerspricht, denen zufolge

Menschenrechtsbildung hohe Priorität zukomme. Insgesamt scheint Menschenrechtsbildung weder in den Gedenkstätten noch in den Schulen ein klar definiertes Konzept zu sein. Sogar in der Literatur gibt es wenige Beiträge über eine Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung an Gedenkstätten.

### Erfolgsfaktoren und Probleme in Verbindung mit Bildung an Gedenkstätten

Aus Sicht der untersuchten Institutionen sind Erfolgsfaktoren für Bildungsaktivitäten in Gedenkstätten:

- hohe Qualität der Bildungsprogramme und -angebote,
- pädagogische Methoden, die die SchülerInnen aktiv einbinden und zum selbstständigen Handeln ermächtigen,
- positive Einstellung der SchülerInnen und LehrerInnen und eine gute Vorbereitung des Besuchs,
- Ausbildung und Motivation der pädagogischen MitarbeiterInnen,
- ausreichende finanzielle Unterstützung der Gedenkstätten und der Besuche von Gedenkstätten durch die staatlichen Behörden.

Aus Sicht der LehrerInnen und SchülerInnen sowie des Personals der Institutionen stehen die folgenden Hindernisse einem größeren Erfolg der Gedenkstätten im Wege:

- Mangel an qualifizierten und gut ausgebildeten MitarbeiterInnen,
- Unzureichende Förderung der Gedenkstätten und der Besuche (LehrerInnen wiesen auf die Schwierigkeiten der Finanzierung von Gedenkstättenbesuchen hin),
- Mangel an Seminarräumen und Räumen für Bildungsangebote,
- Zeitmangel für Bildungsaktivitäten an den Gedenkstätten,
- schlecht vorbereitete Gruppen,
- unpassendes Lehrmaterial zu Holocaust, Menschenrechtsbildung und Besuchen von Holocaust-Gedenkstätten,
- die verpflichtende Teilnahme von SchülerInnen an den Aktivitäten,
- mangelnde Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen unterschiedlicher Fachbereiche bei der Vermittlung des Themas „Holocaust“,



- zu wenig Interaktion und mangelnde Möglichkeiten selbstständiger Betätigung für SchülerInnen an Gedenkstätten,
- mangelnde Verbindung der Bildungsangebote der Institutionen zu Gegenwartsfragen.

## Ansichten zu den pädagogischen Ansätzen

Die meisten LehrerInnen sind gegen einen Unterricht „von oben herab“. Ihrer Meinung nach, der auch die SchülerInnen zustimmen, sollten SchülerInnen freiwillig an Besuchen zu Gedenkstätten teilnehmen. Die SchülerInnen sollten sich durch aktives, erforschendes und projektorientiertes Lernen ihre eigene Meinung bilden. LehrerInnen wie SchülerInnen unterstreichen die Bedeutung der Arbeit mit Biographien von Opfern und Tätern. Emotionen werden für den Lernprozess als wichtig erachtet, es besteht jedoch die Gefahr einer emotionalen Überladung bzw. eines emotionalen Widerstands.

## Vor und nach dem Besuch

SchülerInnen und LehrerInnen betonen die Bedeutung der Vorbereitung und, sogar noch mehr, der Nachbearbeitung eines Besuchs. Die Organisation von Diskussionen mit LehrerInnen oder Schulgruppen vor dem Besuch wäre eine erfolgreiche Strategie der Vorbereitung. Was die Verknüpfung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung betrifft, könnten die Vorbereitung und die Nachbearbeitung des Besuchs eine zentrale Rolle spielen. Alles in allem scheinen die Institutionen zu wenig über die Interessen der Jugendlichen, von denen sie besucht werden, zu wissen. Auf die Frage, aus welchen Gründen BesucherInnen vorrangig kommen würden, vermischen MitarbeiterInnen von Museen und Gedenkstätten häufig die möglichen Beweggründe der BesucherInnen mit ihren eigenen pädagogischen Zielen.

## Die Rolle der Bildungskräfte

Der Persönlichkeit und Ausbildung von LehrerInnen und Vermittlern kommt im Zusammenhang mit dem Thema „Holocaust“ entscheidende Bedeutung zu. LehrerInnen werden als das zentrale Element für das Interesse der SchülerInnen für dieses Thema angesehen. Vermittler wiederum sind hauptverantwortlich für den Erfolg des Besuchs einer Gedenkstätte. Oft sind die nicht fest angestellten Vermittlungskräfte jedoch nur unzureichend in die pädagogischen Abteilungen der Institutionen eingebunden. Nur wenige für Bildungstätigkeiten Angestellte von Institutionen im Bereich des Holocaust haben fundiertes Wissen und Ausbildung in den Bereichen Menschenrechte und Menschenrechtsbildung.

## Schlussfolgerungen

### „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung in Schulen

Die vorliegende Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Menschenrechtsbildung nur unzureichend in die Lehrpläne der Schulen integriert ist, obwohl die meisten EU-Mitgliedstaaten ihr Engagement in diesem Bereich betonen. Schulen sollten eine stärkere Rolle bei der Förderung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung sowie der Verknüpfung dieser beiden Felder übernehmen. Unabhängig davon, ob das Thema „Holocaust“ fachspezifisch oder fächerübergreifend unterrichtet wird, kann das Lernen über den Holocaust am besten dadurch mit Menschenrechtsbildung verbunden werden, indem die NS-Zeit in einem breiten historischen Kontext und unter Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die gegenwärtige Gesellschaft diskutiert wird.

### Die Bedeutung von Ausbildung und Fortbildung der Lehrer

LehrerInnen brauchen Möglichkeiten um ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, was Menschenrechtsbildung ist. Ein Weg, das zu erreichen, wäre, sowohl den Holocaust als auch die Geschichte und heutige Bedeutung der Menschenrechte in die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen zu inkludieren. Zusätzlich könnten internationale und nationale Seminare, Symposien und Konferenzen, bei denen Ideen, Methoden und Konzepte ausgetauscht werden können, zu einem besseren Verständnis beitragen.

### „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten und Museen

Derzeit gibt es nur wenige entwickelte und erprobte pädagogische Konzepte die die Geschichte des Holocaust mit aktuellen Fragen zusammenführen, ganz zu schweigen von deren Umsetzung und regelmäßigen Evaluierung. Ein erster Schritt um Bildungsangebote und pädagogische Ansätze zu überdenken und zu erweitern wäre die Analyse bestehender Programme und Angebote. Angesichts der Tatsache, dass Museen und Gedenkstätten mit ständigen und/oder temporären Ausstellungen arbeiten, müsste auch deren Verständlichkeit und Wirkung aus pädagogischer Sicht überprüft und Modelle zu ihrer Verbesserung entwickelt werden.

Wenn Museen und Gedenkstätten vermehrt Menschenrechtsbildung in ihre Arbeit einfließen lassen sollen, muss den Angestellten dieser Institutionen die notwendige Ausbildung und

Qualifikation vermittelt werden, damit diese in der Lage sind, Herausforderungen erfolgreich zu meistern. Darüber hinaus sollten Gedenkstätten und Museen herausfinden, wie sie enger mit (örtlichen) Universitäten und MenschenrechtsexpertInnen zusammenarbeiten können. Universitäten können bei der Evaluierung von Projekten und Programmen mitarbeiten und die Institutionen auch bei ihren Versuchen, ihre Bildungsstrategien zu überdenken und mehr Materialien und Programme zu entwickeln, unterstützen.

Diese Studie macht deutlich, dass das Bestreben, Verbindungen zwischen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung herzustellen und Bewusstsein über Menschenrechte zu verbreiten, nicht von Gedenkstätten und Museen allein bewerkstelligt werden kann. Ein Großteil der Bildungs- und Bewusstseinsbildungsarbeit muss in den Schulen geleistet werden. Die Besuche von Gedenkstätten und Museen können dies unterstützen und ergänzen.



# Einleitung

Der Holocaust ist in den vergangenen Jahrzehnten von einem der historischen Ereignisse des Zweiten Weltkriegs nahezu weltweit zu einem zentralen Bestandteil der Erinnerungskultur geworden. Einige AutorInnen bezeichnen den Holocaust sogar als Ausgangspunkt und Kern einer – zumindest – europäischen Identität, und tatsächlich lassen sich internationale Bemühungen feststellen, die Holocaust-Erinnerung als einen gemeinsamen moralischen Bezugspunkt unter negativem Vorzeichen zur institutionalisieren (vgl. Assmann 2007; Kroh 2008). In vielen Ländern gibt es inzwischen Gedenktage für die Opfer des Holocaust und anderer NS-Verbrechen. Gedenkstätten und Holocaust-Museen finden sich insbesondere, aber nicht nur an den historischen Orten der Verbrechen, und der Holocaust ist nicht allein in der EU länderübergreifend zu einem pädagogischen Gegenstand und Bestandteil des Schulunterrichts geworden. Dabei geht es sowohl um die Vermittlung historischer Fakten und Zusammenhänge als auch um die Verankerung und Festigung politischer wie moralischer Normen und Werte.

*„Der Holocaust kann uns das Bewusstsein vermitteln, dass demokratische Institutionen und Werte nicht automatisch aufrecht erhalten bleiben, und dass der Holocaust geschah, weil Individuen, Organisationen und Regierungen Entscheidungen trafen, die Diskriminierung legalisierten und Hass und Mord zuließen“ (Milton 2000<sup>1</sup>).*

In diesem Zusammenhang wird seit einiger Zeit die Frage diskutiert, ob und wie der Holocaust aus einer Menschenrechtsperspektive betrachtet werden soll und kann, die neben der Vermittlung historischer Zusammenhänge auch aktuelle Menschenrechtsthemen beinhaltet. Erst in jüngster Zeit haben 46 Staaten die so genannte „Terezin Declaration“ unterzeichnet, in der unter anderem der folgende Aufruf formuliert ist: „Wir regen an, dass alle Staaten Unterricht über den Holocaust und andere nationalsozialistische Verbrechen mit Vorrang in die Lehrpläne ihres öffentlichen Erziehungssystems aufnehmen.“ Im unmittelbar darauf folgenden Artikel wird auf die Menschenrechte Bezug genommen:

*„In der festen Überzeugung, dass internationale Gesetze zum Schutz der Menschenrechte wichtige Lehren aus der Geschichte widerspiegeln und dass die Einsicht in die Menschenrechte wesentlich dafür ist, allen Formen rassistischer, religiöser oder ethnischer Diskriminierung einschließlich des Antisemitismus und des Antiziganismus entgegenzutreten und ihnen vorzubeugen, verpflichten wir uns heute, Menschenrechtsbildung in die Lehrpläne unseres Erziehungssystems aufzunehmen.“<sup>2</sup>*

Neben und in Verbindung mit der Schule sind in vielen Staaten inzwischen vor allem die Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, aber auch Museen als wichtige Instanzen der historischen Bildung und der Wertevermittlung anerkannt. Jedes Jahr besuchen europaweit Millionen Menschen die Gedenkstätten an den Orten ehemaliger NS-Verbrechen und Museen und Ausstellungen zum Holocaust, unter ihnen viele

<sup>1</sup> Das Zitat wurde übersetzt; im Original heißt es: „The Holocaust provides us with an awareness that democratic institutions and values are not automatically sustained; and that the Holocaust occurred because individuals, organisations, and governments made a choice which legalised discrimination and permitted hatred and murder to occur.“

<sup>2</sup> Die englische Version der „Terezin Declaration“ vom 30. Juni 2009 ist abrufbar unter [www.holocausteraassets.eu/contacts/](http://www.holocausteraassets.eu/contacts/). Alle Links in diesem Bericht wurden am 24. Oktober 2011 besucht.

Jugendliche im Rahmen von Unterrichtsexkursionen, Studienreisen, Bildungsprogrammen oder Klassenfahrten. Sicher ist jedenfalls, dass Gedenkstätten – insbesondere aus pädagogischer Sicht – eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Immerhin reisen zahlreiche BesucherInnen trotz hohen organisatorischen Aufwands viele hundert Kilometer, um Orte aufzusuchen, die mit den nationalsozialistischen Verbrechen in besonderer Weise verbunden sind.

Die Bedeutung von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus an historischen Orten, aber auch von andernorts errichteten Museen und Ausstellungen zum Holocaust wird ganz wesentlich darin gesehen, dass sich in ihnen die nationalsozialistischen Massenverbrechen manifestieren, die in absehbarer Zeit keine Erlebnisgeneration mehr bezeugen können wird. Durch ihre topografische und materielle Fassbarkeit, die auch die räumliche Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart deutlich macht, verorten vor allem die KZ-Gedenkstätten die Verbrechen in der Lebenswirklichkeit und sollen eine Auseinandersetzung mit der Geschichte anstoßen. Museen dokumentieren insbesondere über ihre Sammlungen und Exponate die Tatsächlichkeit des Geschehenen. Neben der Vermittlung der Geschichte des Holocaust sollen Gedenkstätten für gegenwärtige gesellschaftliche Fragen sensibilisieren und Handlungsbereitschaft aktivieren. Gedenkstätten verweisen auf die Vergangenheit, indem sie an die Toten und damit – zumindest indirekt – auch an Tat und Täter erinnern. Auch historische Ausstellungen beschränken sich nicht auf dokumentarische Darstellungen. Sie beziehen die Perspektive der Opfer ein, um ein Gesamtbild des Holocaust zu ermöglichen, und ordnen das historische Geschehen in einen aktuellen Deutungszusammenhang ein. Zugleich sind sie in ihrer mahnenden Absicht auf die Gegenwart und Zukunft gerichtet.

Die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und den Massenvernichtungen wirft so grundsätzliche moralische Fragen auf und bringt so tiefe Verunsicherungen hinsichtlich menschlicher Errungenschaften mit sich, dass eine Belehrung über geschichtliche Abläufe und Zusammenhänge nicht als ausreichend angesehen wird. Aus der Geschichte des Holocaust soll nicht nur in politisch-institutioneller Hinsicht gelernt werden, sondern auch individuell moralisch.

Für die Gedenkstätten, die zunächst meist keine Museen waren und weder über Ausstellungen noch über pädagogische Programme verfügten, stellt der doppelte Verweis auf die Vergangenheit und Zukunft aber eine Herausforderung dar. Durch den gewachsenen zeitlichen Abstand

und demografische Veränderungen sowie eine zunehmend wissenschaftlich orientierte Ausrichtung der historischen Darstellung wird deutlich, dass die bloß moralische Ablehnung des Nationalsozialismus als Erkenntnis aus einem Gedenkstättenbesuch nicht ausreicht. Vielmehr sollen BesucherInnen ein differenziertes Geschichtsverständnis entwickeln und Zusammenhänge und Widersprüche verstehen lernen. Bevor die Geschichte als Ausgangspunkt des Nachdenkens etwa über die Menschenrechte dienen kann, muss deswegen zuallererst die Geschichte selbst zum Gegenstand gemacht, rekonstruiert und erläutert werden.

Gedenkstätten sind daher heute oft weit mehr als nur räumliche Markierungen des Gewesenen. In vielen Staaten sind sie zu Institutionen mit vielfältigen Aufgaben worden. Neben ihrer Funktion als öffentliche wie private Gedenkort und Friedhöfe sind sie auch Museen, Forschungs- und Bildungseinrichtungen. So fällt eine scharfe Unterscheidung zwischen Gedenkstätten, Museen und historischen Ausstellungen nicht leicht. Gedenkstätten umfassen heute jedenfalls oft alle diese Aspekte: Sie dienen neben dem Gedenken auch dem Forschen und ganz wesentlich dem Lernen.

Auf die Frage allerdings, welche Lehre oder Lehren aus der Geschichte für die Gegenwart zu ziehen sind, in welcher Art und Weise also „das Vermächtnis der Opfer“ bewahrt werden soll und kann, gibt es keine eindeutige Antwort. Zwar besteht international ein weitgehender politischer Konsens darüber, dass eine Wiederholung von „Auschwitz“ verhindert werden muss. Was das allerdings genau bedeutet und wie es erreicht werden kann, kann nicht aus den historischen Ereignissen selbst abgeleitet werden. Die Diskussionen darüber, was der Holocaust als Mahnung und Auftrag für nachkommende Generationen hinterlassen hat und an welchen Stellen er zur Legitimierung aktueller politischer Interessen instrumentalisiert wird, müssen deswegen immer wieder neu geführt werden, auch und erst recht, wenn die letzten Überlebenden der Lager gestorben sind.

Eine der politischen Lehren aus der historischen Erfahrung der nationalsozialistischen Massenverbrechen ist die Formulierung der Menschenrechte in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 und ihre Verankerung im internationalen Recht.<sup>3</sup> Im Dezember 1948 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Konvention über die

<sup>3</sup> Die AEMR enthält insgesamt 30 Artikel, mit Fokus auf Freiheit und Schutz des Individuums. Diese Rechte haben ihren historischen Hintergrund in den Ideen und Werten des Liberalismus und des Sozialismus.



Verhütung und Bestrafung des Völkermordes. Diese wurde im Jahre 1951 rechtsverbindlich. AEMR und Völkermordkonvention stehen in engem historischem Zusammenhang mit dem Gewährwerden der Kriegsverbrechen und der Ermordung der europäischen Juden. Mit der AEMR wurde eine politisch-humanitäre Konsequenz aus der nationalsozialistischen Massenvernichtung gezogen, um Ähnliches in Zukunft zu verhindern. Mit der Völkermordkonvention wurde ein völkerrechtliches Instrument geschaffen, in Zukunft Täter zu bestrafen, auch in der Hoffnung, dadurch eine abschreckende Wirkung zu erzielen. Die AEMR stellt eine offensichtliche Verbindung zwischen der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte und dem Einsatz für eine bessere Welt her, wenngleich die Einhaltung der Menschenrechte grundsätzlich der Ermöglichung eines menschenwürdigen Lebens dient und nicht allein auf die Verhinderung von Folter, Verschleppung, massenhaftem Morden und anderen Menschenrechtsverletzungen der massivsten Art zielt, wie sie die nationalsozialistischen Verbrechen darstellen.

Dass sich Geschichte, Gegenwart und Zukunft pädagogisch sinnvoll verknüpfen lassen, zeigt sich auch bei den Themen Holocaust und Menschenrechte: Wissen und Kenntnis über den Holocaust sollen zu Handlungsbereitschaft gegen Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus führen. Dass die Bedeutung des Holocaust für die Gegenwart insbesondere darin liege, dass man sich zu den Menschenrechten bekennt und sich für sie einsetzt, scheint leicht nachvollziehbar. Es erstaunt insofern kaum, dass die Frage nach der pädagogischen Relevanz der Geschichte des Holocaust seit einigen Jahren mit einer stärkeren Fokussierung auf die Bewusstmachung, Umsetzung und Einhaltung der Menschenrechte beantwortet wird. In diesem Zusammenhang könnte in Zukunft auch auf die europäische Grundrechtecharta verwiesen werden, die im Dezember 2000 von der EU proklamiert wurde.<sup>4</sup>

## Der Bericht

Die wachsende Bedeutung von Gedenkstätten und Museen für die Erinnerung an die nationalsozialistischen Massenverbrechen und die besondere Bedeutung einer EU-weiten Menschenrechtsbildung stellen zwei Grundvoraussetzungen des hier vorliegenden

Forschungsberichts dar. Der Bericht geht der Frage nach, welche Rolle Gedenkstätten und zeithistorische Museen/Ausstellungen in der EU aktuell für die „Holocaust education“ und die Menschenrechtsbildung im Schulunterricht tatsächlich spielen. Die dem Bericht zugrunde liegende Forschungsarbeit wurde 2008 von der Agentur für Grundrechte der Europäischen Union (Fundamental Rights Agency, FRA) in Auftrag gegeben und in weniger als einem Jahr vom schwedischen Living History Forum mit Unterstützung externer ExpertInnen umgesetzt.<sup>5</sup>

Auf Grundlage der Ergebnisse des Berichts entwickelt die FRA außerdem

- ein Handbuch für LehrerInnen mit Informationen dazu, wie der Besuch einer Holocaust-Gedenkstätte bestmöglich für den geschichtlichen Unterricht und für Menschenrechtsbildung genutzt werden kann,
- eine Überblickspublikation über neue pädagogische Zugänge und Ansätze an Gedenkstätten und historischen Museen, die Menschenrechtsbildung mit der Lehre über den Holocaust verknüpfen.

Berücksichtigt wurden dafür die offiziellen Richtlinien und Empfehlungen der zuständigen Behörden der einzelnen EU-Mitgliedstaaten, die Einschätzung ausgewählter LehrerInnen und SchülerInnen und die Beschreibung der betreffenden Einrichtungen selbst. Dazu wurden unterschiedliche Institutionen untersucht, die sich historisch und pädagogisch mit dem Holocaust beschäftigen. Dazu zählten

- historische Orte, die heutzutage als Gedenkstätten dienen (wie ehemalige Konzentrationslager und Vernichtungslager, aber auch andere bauliche Überreste und Gebäude des nationalsozialistischen Machtapparats)
- neu errichtete Gedenkorte, die über Ausstellungen und/oder ein Bildungsprogramm verfügen

<sup>4</sup> In den sechs Kapiteln Würde, Freiheiten, Gleichheit, Solidarität, Bürgerrechte und justizielle Rechte werden in 54 Artikeln die grundlegenden Werte der Europäischen Union und die bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rechte der EU-Bürger dargelegt. Die Charta wurde mit der Ratifizierung des Vertrages von Lissabon durch alle EU Mitgliedstaaten rechtsverbindlich.

<sup>5</sup> Folgende ExpertInnen haben an der Studie und der Gestaltung des Forschungsberichts mitgewirkt: Anna-Karin Johansson, Stellvertretende Direktorin des Forums Lebendige Geschichte (Living History Forum); Stockholm, Wolf Kaiser, Direktor der Bildungsabteilung des Hauses der Wannseekonferenz und Stellvertretender Direktor des Berliner Memorials, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs, Direktorin des Zentrums für Holocaust Studien, Jagiellonen-Universität, Krakau; Monique Eckmann, Professorin an der Fachhochschule Westschweiz, Genf; Barry van Driel, Internationaler Direktor für LehrerInnen-Training und Lehrplanentwicklung im Anne Frank Haus, Amsterdam; Verena Haug, Diplom-Pädagogin an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main; Paul Salmons, Leiter des Lehrplans und der Entwicklung des Holocaust Education Development Programms am Institut für Bildung der Universität London; sowie Birgitta Löwander, Eva Fried, Christer Mattsson, Oscar Österberg, Christina Gamstorp, Stefan Andersson, die alle als ProjektmanagerInnen am Forum Lebendige Geschichte (Living History Forum) in Stockholm tätig sind.

- Museen mit historischen Ausstellungen über den Holocaust und einem daran angeschlossenen Bildungsangebot.

Diese Vorgaben ermöglichten eine EU-weite Studie und nicht etwa nur eine Untersuchung der Staaten, in denen es Gedenkstätten an historischen Orten gibt. Die verwendeten Begriffe „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung müssen definiert werden. Beide Begriffe sind – insbesondere im Hinblick auf eine länderübergreifende Studie – nicht von vornherein eindeutig. Da sich die Untersuchung auf den territorialen Raum der gesamten EU erstreckt, kann kaum erwartet werden, dass sich Unterricht und außerschulische Bildungsaktivitäten auf dieselben Bildungskonzepte berufen und die ohnehin kaum klar definierten pädagogischen Programme dieselben Inhalte und Methoden beinhalten.

Zur Definition des Begriffes „Holocaust education“ bezieht sich der Bericht vor allem auf die Veröffentlichungen und Dokumente der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF)<sup>6</sup>, weil ihnen Diskussionen von ExpertInnen vieler Länder zugrunde liegen, die zu gemeinsam akzeptierten Formulierungen führten.<sup>7</sup> Gleichwohl bleibt der Begriff kontextgebunden und umschreibt jeweils sehr unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte.

Im Rahmen dieser Studie wird die Aufklärung über den Holocaust („Holocaust education“) verstanden als:

*jene Bildungsarbeit, deren Fokus auf die Diskriminierung, Verfolgung und Vernichtung der Juden durch das nationalsozialistische Regime gerichtet ist, die aber auch nationalsozialistische Verbrechen gegen andere Opfergruppen einschließt, sowohl um eines tieferen Verständnisses und der Kontextualisierung des Holocaust willen*

6 Die ITF, die 1998 vom schwedischen Premierminister Göran Persson ins Leben gerufen wurde, besteht aus Regierungsvertretern und Mitarbeitern von Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen. Inzwischen sind 27 Staaten Mitglieder der ITF geworden, darunter 20 Staaten der Europäischen Union. Ihr Zweck ist es, national und international Unterstützung politischer und gesellschaftlicher Führungspersonalitäten für die Notwendigkeit von „Holocaust education“, Gedenken und Forschung zu gewinnen. Sie arbeitet auf der Grundlage der Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums zum Holocaust (Stockholm Declaration on the Holocaust), die eine gemeinsame Auffassung des Holocaust und seiner „universellen Bedeutung“ zum Ausdruck bringt. Indem Regierungen die Erklärung unterschreiben, verpflichten sie sich, „das gemeinsame menschliche Streben nach gegenseitigem Verstehen und nach Gerechtigkeit zu bekräftigen“, und sie stellen fest, dass „die Völkergemeinschaft ein hehres Verantwortung“ trägt, „Völkermord, ethnischer Säuberung, Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit“ zu bekämpfen (vgl. die deutsche Fassung der „Stockholm Declaration“).

7 <http://holocausttaskforce.org>.

*als auch aus dem Wunsch heraus, auch das Leidens der zahlreichen nicht-jüdischen Opfer des Nationalsozialismus anzuerkennen.*

„Holocaust education“ umfasst die Gesamtheit der in den untersuchten Staaten vorfindbaren pädagogischen Annäherungen an die nationalsozialistischen Massenverbrechen. Dazu gehören neben der systematischen Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden die Verfolgung und Massentötungen von polnischen und anderen Zivilisten und sowjetischen Kriegsgefangenen sowie von Sinti und Roma, die massenhafte Tötung von Behinderten und Kranken im Rahmen der so genannten Euthanasie (an die eine der untersuchten Gedenkstätten erinnert) ebenso wie die Verfolgung von Homosexuellen und der Zeugen Jehovas. Unter den für die Untersuchung ausgewählten Institutionen sind aber auch solche, die sich hauptsächlich bis ausschließlich dem Holocaust<sup>8</sup> im engeren Sinn als Thema widmen.

So verstanden kann „Holocaust education“ eine Reihe von Zielen haben, abhängig von der Sichtweise des Unterrichtenden, dem jeweiligen Gegenstand und dem Alter und den Bedürfnissen der Lernenden. Die Ziele können vorwiegend historische sein und dem Bemühen dienen, die Vergangenheit zu verstehen, zu erklären, warum und wie der Holocaust geschah und seine Bedeutung und den sich daraus ergebenden Auftrag anzuerkennen; oder sie können gegenwartsbezogene und persönliche Reflexion über die moralischen, ethischen, theologischen und politischen Fragen beinhalten, die sich aus unserem Verständnis des Holocaust ergeben. Nach den Empfehlungen der Education Working Group (EWG<sup>9</sup>) der ITF soll Unterricht zum Holocaust

8 Holocaust bezeichnet den von der nationalsozialistischen Führung geplanten und ihren bewaffneten Einheiten sowie ihren KollaborateurInnen durchgeführten radikalen Völkermord an Juden und Jüdinnen, der darauf abzielte sämtliche Juden – Männer, Frauen und Kinder – zu ermorden. ‚Holocaust‘ – ein Begriff griechischen Ursprungs, der Brandopfer bedeutet – ist der in der angelsächsischen Welt meistgebrauchte Begriff, doch ziehen manche das hebräische Wort „Shoah“ vor, das Katastrophe bedeutet. Auf Jiddisch wird das Geschehen manchmal als Churb'n bezeichnet; dieses Wort wird vor allem von religiösen Juden benutzt. Wieder andere sprechen von der Vernichtung der europäischen Juden oder dem nationalsozialistischen Völkermord an ihnen.

9 In der Arbeitsgruppe der ITF zur Pädagogik (Education Working Group – EWG) arbeiten jeweils zwei ExpertInnen aus jedem Mitgliedsstaat mit; sie diskutieren und erarbeiten Konzepte für „Holocaust education“. Die EWG hat Empfehlungen zu folgenden Fragen formuliert: Warum den Holocaust lehren? Was unterrichten? Wie über den Holocaust in Schulen unterrichten? Außerdem Empfehlungen für den Besuch von Holocaust Gedenkstätten und –Museen und für die Vorbereitung von Gedenktagen für die Opfer des Holocaust. Diese Empfehlungen sind nicht unveränderbar und in den Empfehlungen zur Frage, wie über den Holocaust unterrichtet werden sollte, wird ausdrücklich festgestellt: „Für kein Thema gibt es nur einen einzig ‚richtigen‘ Weg, Unterricht zu gestalten, nur eine einzige ideale Methodik, die gleichermaßen für alle Lehrerinnen und Lehrer sowie



- Das Wissen über diese beispiellose Vernichtung vergrößern
- Die Erinnerung an die Opfer bewahren
- LehrerInnen und SchülerInnen dazu ermutigen, moralische und geistige Fragen zu erörtern, die sich aus den Erfahrungen des Holocaust ergeben, und zu überlegen welche Relevanz sie in der heutigen Welt haben.

Für den zweiten Untersuchungsstrang, der nach der Bedeutung der Gedenkorte und Museen für Menschenrechtsbildung fragt, kann auf eine relativ klare Begriffsbestimmung zurückgegriffen werden. Menschenrechtsbildung ist inzwischen ein internationales wissenschaftlich reflektiertes Feld, für das unterschiedliche Konzepte vorliegen. Im Rahmen des Berichts wird die Begriffsverwendung des UNO Welt-Aktionsprogramms für Menschenrechtsbildung herangezogen. Menschenrechtsbildung wird dort definiert als:

*Bildung, Ausbildung und Information zur Schaffung einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte, die nicht nur Wissen über Menschenrechte und Mechanismen zu deren Schutz erläutert, sondern auch die Fähigkeiten vermittelt, die für eine Förderung, Verteidigung und Anwendung der Menschenrechte im täglichen Leben erforderlich sind.*<sup>10</sup>

Was unter Menschenrechtsbildung im Zusammenhang mit „Holocaust education“ zu verstehen ist und in welcher Weise sie in NS-bezogenen Gedenkstätten, Museen und Ausstellungen zum Tragen kommt, wird erst im Laufe der nachfolgenden Ausführungen herausgearbeitet werden müssen. Denn in der Fachöffentlichkeit besteht keineswegs Einigkeit darüber, dass in Gedenkstätten und Museen mit dem Themenschwerpunkt Holocaust und Nationalsozialismus auch Menschenrechtsbildung stattfindet. Da Menschenrechtsbildung neben der Wissensvermittlung auch Empowerment und Handlungsfähigkeit verfolgt, bietet sie zwar eine programmatische Analogie in dem Sinn, dass auch die Pädagogik zu Nationalsozialismus und Holocaust eine enge Verbindung von Wissen und (moralisch richtigem) Handeln anstrebt. Manche ExpertInnen haben sich in dieser Hinsicht jedoch skeptisch geäußert.<sup>11</sup>

## Erhebungsmethoden

Der Aufbau des vorliegenden Berichts folgt im Wesentlichen der Chronologie der Untersuchung, die von einer Literaturstudie über Fragebogenerhebungen, Diskussionen in Fokusgruppen und Interviewbefragungen bis hin zu direkten Beobachtungen pädagogischer Praxis in Gedenkstätten und Museen reichte. Alle Forschungsschritte bauten aufeinander auf nahmen Bezug aufeinander.

Die Methoden der Datenerhebung waren dabei den jeweiligen Erkenntnisinteressen angepasst. So wurde zur flächendeckenden Erschließung der Frage, ob und wie die Gedenkstätten und Museen aus jeweils staatsoffizieller Sicht mit dem Schulunterricht verbunden werden, ein standardisierter Fragebogen mit einigen halboffenen Fragen eingesetzt. Dabei wurde insbesondere nach den Verbindungslinien zwischen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung gefragt. Methodisch entsprechend war das Vorgehen auch für einen ersten Überblick über die Lage in den einschlägigen Gedenkstätten und Museen in der EU. Doch musste hier aufgrund der hohen Zahl möglicher Institutionen von vornherein eine Beschränkung auf insgesamt 22 Einrichtungen in zehn der Mitgliedstaaten vorgenommen werden (zur Auswahl s. Kap. 4). In neun dieser Staaten, namentlich in Dänemark (Kopenhagen), der Bundesrepublik Deutschland (Berlin), der Tschechischen Republik (Prag), Litauen (Vilnius), den Niederlanden (Amsterdam), im Vereinigten Königreich (London), Österreich (Linz), Italien (Mailand) und Polen (Krakau) wurden im nächsten Erhebungsschritt je zwei Diskussionen in Fokusgruppen durchgeführt. Teilnehmer waren je drei bis zehn LehrerInnen und SchülerInnen in getrennten Gruppen. Als letzter Teil der Datenerhebung wurden von zwei- bis dreiköpfigen Teams der Projektgruppe insgesamt 14 Institutionen in neun der EU-Mitgliedstaaten besucht. Vor Ort wurden mit den Direktoren und einzelnen MitarbeiterInnen der Einrichtungen, in Ausnahmefällen auch mit (jugendlichen) BesucherInnen, Interviews geführt. Diese dienten einerseits dazu, die Erkenntnisse aus der Fragebogenerhebung zu vertiefen. Andererseits ermöglichten die vor Ort (*on-site*) durchgeführten Untersuchungen, die Einrichtungen, ihre räumliche und personelle Ausstattung, die Ausstellungen und medialen Möglichkeiten vor Ort kennen zu lernen, Einblick in didaktisches Material zu erhalten und in einigen Fällen auch pädagogische Veranstaltungen zu begleiten.

Eine Besonderheit des Untersuchungsdesigns liegt in der multiperspektivischen Betrachtung der Untersuchungsfelder. Dies betrifft nicht nur

Schülerinnen und Schüler geeignet ist.“ Aber die Tatsache, dass die Empfehlungen das Ergebnis intensiver Diskussionen sind, die zu einem Konsens zwischen Fachleuten aus vielen Ländern geführt haben, unterstreicht ihre Bedeutung.

<sup>10</sup> Siehe: [www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/PlanofActioninbrief\\_en.pdf](http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/PlanofActioninbrief_en.pdf).

<sup>11</sup> Vgl. etwa Scheurich (2010) and Hormel/Scherr (2008).

den Forschungsgegenstand, sondern auch die Forschergruppe. Neben den federführenden Schweden des Living History Forums waren ExpertInnen aus Praxis und Wissenschaft – von Gedenkstätten, Museen und Universitäten – aus Polen, Deutschland, dem Vereinigten Königreich, den Niederlanden und der Schweiz direkt an dem Bericht beteiligt.

## Aufbau des Berichts

Kapitel 1 gibt zunächst einen Überblick über den Stand der theoretischen und bildungspraktischen Diskussion. Dabei geht es vor allem darum, die untersuchten Themenfelder „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung abzustecken und mögliche Verbindungslinien zu identifizieren. Der Fokus ist dabei gemäß der Fragestellung des Berichts auf den Wirkungsbereich von Gedenkstätten und Museen gerichtet. Hier wird vor allem nach den Gemeinsamkeiten und Beziehungen der bislang weitgehend getrennt geführten Diskurse geforscht.

Kapitel 2 stellt die Ergebnisse der Fragebogenerhebung vor, die in den für die Bereiche Erziehung und Bildung bzw. Kultur zuständigen Ministerien der EU-Mitgliedstaaten durchgeführt worden ist. Darin geht es vor allem um die offiziellen Richtlinien und Empfehlungen für die Nutzung außerschulischer Institutionen wie Gedenkstätten und historischer Museen für den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus / Holocaust und Menschenrechte, aber auch um die offizielle Einschätzung und die Erwartung hinsichtlich ihrer Aufgaben, Ziele und Leistungen.

Kapitel 3 stellt diesen Ergebnissen die Auswertung der Fragebogenerhebung in ausgewählten einschlägigen Institutionen gegenüber. Insgesamt wurden 22 Einrichtungen in zehn Mitgliedstaaten der EU befragt. Dabei ging es um pädagogische Ziele, Möglichkeiten und Hindernisse, Zielgruppen, Ausstattung und Förderung der Einrichtungen. Die Erhebung per Fragebogen ermöglicht vor allem die Selbstbeschreibung der Institutionen, ihrer Aufgaben und Ziele sowie die Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten, Herausforderungen und Hindernisse bei der Bewältigung ihrer Aufgaben, die – so viel wird schnell deutlich – von vielfältigen und weit reichenden Erwartungen geprägt sind.

Kapitel 4 fasst die Ergebnisse der in neun EU-Mitgliedstaaten durchgeführten Diskussionen in Fokusgruppen von LehrerInnen einerseits und SchülerInnen andererseits zusammen. Dieser Perspektivenwechsel auf wichtige Nutzergruppen von Gedenkstätten und historischen Museen ermöglicht einen Einblick in die Erwartungen dieser Gruppen und

die Erfassung jener Faktoren, die für die SchülerInnen und LehrerInnen selbst als entscheidend für einen nachhaltigen Erfolg der „Holocaust education“ gelten. Die Diskussionen wurden mit SchülerInnen und LehrerInnen getrennt durchgeführt. Ihre Auswertung verweist auf wesentliche Kriterien für das, was gemeinhin als *good practice* bezeichnet wird. Hier konnten Schlüsselemente (*key factors*) identifiziert werden, die von SchülerInnen und LehrerInnen länderübergreifend als entscheidend dafür angesehen werden, was einen Gedenkstättenbesuch zu einem nicht nur eindrücklichen, sondern pädagogisch nachhaltigen Erlebnis macht.

Kapitel 5 beschreibt die Ergebnisse der vor Ort Recherche in 12 der 22 per Fragebogen erfassten Einrichtungen. Diese 12 Einrichtungen wurden mithilfe einer Reihe von Interviews und teilnehmender Beobachtung genauer untersucht. Zwei weitere Organisationen, die Studienreisen für SchülerInnen nach Auschwitz anbieten, wurden in diesem Forschungsschritt in die Untersuchung mit aufgenommen. Dabei sollte einerseits der Frage nachgegangen werden, wie die GedenkstättenmitarbeiterInnen die aus den Fokusgruppen-Diskussionen destillierten Bedingungen des Gelingens einschätzen und wie diese ggf. in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt und umgesetzt werden. Dabei zeigt sich, dass in vielen Punkten eine grundsätzliche Übereinstimmung zwischen den Wünschen der BesucherInnen (SchülerInnen und LehrerInnen) und der GedenkstättenmitarbeiterInnen herrscht, in der Praxis jedoch verschiedene Hindernisse bei der Umsetzung bestehen. Der Beschreibung der pädagogischen Praxis im Gespräch mit den Interviewern konnte an manchen Orten eine Praxisbeobachtung ergänzend angeschlossen werden. Die kleine Zahl der beobachteten pädagogischen Angebote lässt dabei aber keine allgemeinen Rückschlüsse auf die Umsetzung der jeweiligen pädagogischen Konzepte zu, sondern ermöglicht exemplarisch Einblicke in situativ geprägte Bildungsveranstaltungen. An dieser Stelle soll deswegen betont werden, dass die vorliegende Studie weder zur Aufgabe noch zum Ziel hatte, einzelne Institutionen hinsichtlich ihrer pädagogischen Angebote zu evaluieren.

Zum Abschluss werden die Ergebnisse des Berichts insbesondere hinsichtlich der Frage nach den Beziehungen der Themenfelder „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung zusammengefasst. Darüber hinaus werden Empfehlungen abgegeben, wie der Beitrag von Holocaust Gedenkstätten und Museen zur „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung verstärkt werden kann, und wie diese beiden Bereiche in Zukunft besser in Verbindung gebracht werden können.



# 1

## Literatur über „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung an Gedenkstätten, historischen Stätten und Museen



Dieses Kapitel zielt darauf ab,<sup>12</sup> einen Überblick über die gegenwärtige Debatte zum Thema „Holocaust education“ in ihrer Beziehung zu Gedenkstätten, historischen Stätten und Museen und Menschenrechtsbildung zu geben, um so Bereiche zu analysieren, in denen Gemeinsamkeiten und Verbindungen bestehen. Angesichts der sehr umfangreichen Literatur, die zu den Themen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung vorliegt, wurde eine Auswahl getroffen, um den Forschungsauftrag umsetzen zu können. Daher muss unterstrichen werden, dass die Literatursichtung für diese Studie einige wichtige Bereiche auslassen muss, darunter die Erinnerungskultur. Ihr Schwerpunkt liegt auf jener Literatur, die sich mit „Holocaust education“ an historischen Orten und Museen beschäftigt. Während die Debatte über Menschenrechtsbildung vorrangig in der englischsprachigen Literatur zu finden ist (Lohrenscheid 2002: 176), sind es vor allem Forscher und Praktiker in Deutschland, die ein theoretisches und methodisches Interesse an der Bildungsarbeit an einer historischen Stätte, genauer gesagt an „Gedenkstättenpädagogik“ entwickelt haben.<sup>13</sup> Auch die enorme Menge an Literatur zum Thema Menschenrechtsbildung im allgemeinen ist aus der Perspektive dieses Projekts ausgespart worden, was

zur Folge hat, dass beispielsweise Literatur mit den Schwerpunkten soziale Entwicklung und Globalisierung nicht berücksichtigt werden konnte. Eine dritte Einschränkung bezieht sich auf den zeitlichen Rahmen. Der Schwerpunkt liegt auf der Literatur, die in den letzten zehn Jahren veröffentlicht wurde.

### 1.1 „Holocaust education“ vor Ort

#### 1.1.1 Gedenkstätten, historische Orte und Museen – Definitionen

Seit Juli 2001 hat der Internationale Museumsrat (International Council of Museums, ICOM) ein internationales Komitee „Gedenkstätten für die Opfer von öffentlichen Verbrechen“ („Memorial Museums in Remembrance of the Victims of Public Crimes“ IC MEMO). Sein Ziel ist es, „verantwortungsvolles Erinnern an die Geschichte zu fördern und kulturelle Kooperation durch Bildung und durch eine Wissensnutzung im Interesse des Friedens voranzubringen.“<sup>14</sup> Diese Gedenkstätten zeichnen sich durch ihre Zielsetzung aus,

*„der Opfer staatlicher, gesellschaftlich verursachter oder ideologisch motivierter Verbrechen zu gedenken. Diese Einrichtungen befinden sich oft an den originalen historischen Schauplätzen oder an Orten, die von den Überlebenden zum Zweck des Gedenkens bestimmt worden sind. Sie zielen auf eine historische Vermittlungsarbeit, die einen starken Gegenwartsbezug aufweist, ohne die historische Perspektive aufzugeben.“<sup>15</sup>*

<sup>12</sup> Dieses Kapitel fußt auf einem von Oscar Österberg erstellten Forschungsüberblick, der in Kooperation mit Joanna Stoecker entstanden ist, welche die Sichtung der polnischen Literatur vorgenommen hat. Eine Untersuchung der israelischen Literatur von Mikael Tossavainen fand hingegen keine Literaturhinweise von Bedeutung für den Schwerpunkt dieser Studie.

<sup>13</sup> Eine Einführung in die deutsche Literatur zu Gedenkstättenpädagogik findet sich bei Kaiser 2006: 565-572. Einige Veröffentlichungen ähneln Handbüchern oder Handreichungen für Besuchergruppen, sind jedoch meist sehr deskriptiv angelegt (Siehe: Chiappano 2007, Chroboczyński/Trojański 2004, Kranz 2002). Es gibt allerdings Ausnahmen. Dies gilt insbesondere für die ITF-Empfehlungen, aber auch Hermansson-Adler/Mattsson (2009) enthält ein erhebliches Maß an analytischer Argumentation und Empfehlungen. Kverndokk (2007) fokussiert auf eine norwegische Klassenfahrt nach Auschwitz.

<sup>14</sup> <http://icom.museum/international/icmemo.html>.

<sup>15</sup> <http://icom.museum/international/icmemo.html/>

In den Empfehlungen der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (ITF) wird eine authentische Stätte definiert als „eine Stätte, an der ein historisches Ereignis während des Holocaust geschah. Vieler dieser Stätten sind in Denkmäler und/oder Lernorte und/oder Museen verwandelt worden.“<sup>16</sup> Diese Definition beschreibt recht genau die in dieser Studie untersuchten Institutionen und entspricht annähernd dem im Deutschen gebräuchlichen Begriff der Gedenkstätte, der zwar weder Denkmal noch Museum meint, beiden jedoch nahe kommt (vgl. Knigge 2004: 19). Eine Gedenkstätte könnte allgemein als ein Ort mit einem starken Bezug zu einem grausamen oder katastrophalen Ereignis beschrieben werden, der in einen Gedenkort umgewandelt worden ist. Das Konzept ist eng mit der Zeit des Nationalsozialismus verbunden, wird heute jedoch auch im Zusammenhang mit den Opfern kommunistischer Unterdrückung verwandt.

Es wird oft auf den mehrdimensionalen Bedeutungsgehalt insbesondere der Gedenkstätten in früheren Konzentrationslagern hingewiesen. Volkhard Knigge beschreibt Gedenkstätten als die Summe einer Reihe von Charakteristika: Sie sind 1) Tatorte, 2) Orte des Martyriums und Leidens, 3) Friedhöfe, sowohl symbolische wie tatsächliche, 4) politische Denkmale, 5) Lernorte, 6) Palimpseste, und 7) Orte individueller und kollektiver Projektionen und Identitätskonstruktionen, insbesondere in einer modernen, mediendominierten Gesellschaft (Knigge 2004: 26-28). Für den polnischen Kontext hat Tomasz Kranz folgende Charakteristika hinzugefügt: 1) sie dienen als Beispiele der Vergangenheit, 2) sie sind Bestandteil der polnischen Erinnerungskultur, 3) sie sind Träger historischer Kommunikation und Narrative, 4) sie legen der Gesellschaft gegenüber Zeugnis ab. Indem sie all diese Momente verbinden, weisen sie sowohl eine kognitive als auch eine emotionale Wirkmächtigkeit auf (vgl. Kranz 2002: 38-42, 108).

Innerhalb des im Entstehen begriffenen Forschungsfeldes der *'dark tourism' studies* (Lennon/Foley 2000) haben sich Forscher dem Thema historischer Schauplätze und Museen genähert, indem sie das Reisen zu mit Tod und Leiden verbundenen Orten selbst untersuchen (auf Deutsch auch: *Katastrophentourismus*, Anm. d. Übers.). So besteht zum Beispiel ein entscheidender Unterschied zwischen dem Imperial War Museum und Auschwitz-Birkenau (Miles 2002). Auf der Grundlage der vorliegenden

Forschungsliteratur hat Philip R. Stone daher vorgeschlagen, Orte des *dark tourism* entlang eines Spektrums von den „hellsten“ zu den „dunkelsten“ Orten zu analysieren. Während die hellsten sich auf Tod und Leiden beziehen, sind die „dunkelsten“ Orte, an denen Tod und Leiden sich tatsächlich vollzogen (Stone 2006: 151-152). Obgleich fast alle Einrichtungen, die von Bedeutung für dieses Projekt sind, zum „düsteren“ Ende des Spektrums neigen, mögen dennoch Unterschiede hinsichtlich der Authentizität des Ortes und der logistischen Infrastruktur bestehen, d. h. dass unterschiedliche Lösungen gefunden werden müssen, um für den/die BesucherIn die Erfahrung von Authentizität zu schaffen.

Stone hat auch eine Typologie der Bedarfsbefriedigung oder der Angebote für *dark tourism* entwickelt. Er unterscheidet sieben unterschiedliche Typen von Orten, von denen zwei hier zum Zwecke einer Differenzierung unterschiedlicher Orte in der gegenwärtigen Forschung aufgegriffen werden sollen (ebd.: 152-157). Dieses Kapitel wird sich auf Bildungsarbeit an Orten beziehen, die entweder zur Kategorie der „dunklen Ausstellungen“ (*dark exhibitions*) - als Dauerausstellung wie die im US Holocaust Memorial Museum, oder als Wanderausstellung, wie „Holocaust by Bullets“, (die gegenwärtig an wechselnden Orten in Europa gezeigt wird) - oder zur Kategorie der „dunklen Lager des Völkermords“ (*dark camps of genocide*) und anderer durch die Nationalsozialisten verübten Massenverbrechen (Buchenwald, Auschwitz) gehören.

### 1.1.2 „Holocaust education“- begriffliche Schwierigkeiten

Bildungsarbeit im Bereich des Holocaust und anderer von den Nationalsozialisten begangener Verbrechen ist mittlerweile verbindlicher Bestandteil der Lehrpläne vieler europäischer Länder, aber sie wird selten als ein eigenes Fach behandelt. Vielmehr wird der Holocaust am häufigsten in den Lehrplan für Geschichte oder Gesellschaftkunde mit einbezogen. Der Begriff „Holocaust education“ ist, wie bereits erwähnt, problematisch, obgleich er in offiziellen Dokumenten und Titeln von Fachzeitschriften erscheint. Er ist insbesondere in einem europäischen Kontext problematisch, da kein allgemeiner Konsens darüber besteht, was im Rahmen eines entsprechenden Lehrplans abzudecken ist. Die OSZE/ODHIR empfiehlt beispielsweise:

*„Lehrer sollten den Schwerpunkt nicht allein auf die Opfer des nationalsozialistischen Regimes legen sowie auf jene, die Widerstand leisteten, sondern auch die Täter, Kollaborateure und Mitläufer diskutieren.“*

<sup>16</sup> Empfehlungen für Studienreisen zu Holocaust-Gedenkstätten, [www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/guidelines-for-study-trips-to-holocaust-related-authentic-and-non-authentic-sites.html](http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/guidelines-for-study-trips-to-holocaust-related-authentic-and-non-authentic-sites.html). Die ITF Empfehlungen werden im Text zitiert. Siehe auch die Webseite <http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching.html>.

*Jüdisches Leben in Europa vor dem Holocaust, der Aufstieg der Nationalsozialisten zur Macht und die Geschichte des Antisemitismus sind wichtige Vorkriegsthemen, die in Holocaust-Erziehung einzubeziehen sind. Die Nachkriegszeit sollte auch behandelt werden: die Nachkriegsprozesse und die Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie die Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes.“ (OSZE/ODIHR 2006: 12)*

Obgleich der Völkermord an den europäischen Juden einen zentralen und allgemein akzeptierten gemeinsamen Nenner darstellt, schließt „Holocaust education“ auch die Untersuchung anderer nationalsozialistischer Verbrechen mit ein, die über den engen Rahmen des Begriffs Holocaust hinausreichen. Der Begriff „Holocaust education“ ist aus unterschiedlichen Gründen kritisiert worden. Kann beispielsweise ein Konzentrationslager, das wenig oder gar keine Bedeutung für den Völkermord an den europäischen Juden hatte, sondern vielmehr zur Unterdrückung politischer Gefangener eingesetzt wurde, oder ein mit dem T4 Euthanasieprogramm<sup>17</sup> verbundener historischer Ort zur „Holocaust education“ gehören? Und kann man den Holocaust getrennt vom allgemeinen historischen Narrativ des Zweiten Weltkriegs behandeln? Auch wurden die verschiedenen europäischen Nationen höchst unterschiedlich vom Zweiten Weltkrieg geprägt, und die Nachkriegsnarrative über diese Ereignisse sind keineswegs homogen. Vor diesem Hintergrund ist noch in keiner Weise klar, wie der Holocaust in diese nationalen Narrative einbezogen werden kann, die nach wie vor die Lehrpläne dominieren. Vieldeutigkeiten wie diese haben viele (europäische) Forscher dazu veranlasst, dem Gebrauch des Begriffs „Holocaust education“ skeptisch gegenüberzustehen (Ehmann 2001: 175; Knigge 2001). Trotz dieser Bedenken wird an dem Begriff „Holocaust education“ im Kontext der vorliegenden Studie festgehalten, teilweise weil er weiter ist als der Ausdruck „Erziehung über den Holocaust“.<sup>18</sup>

### 1.1.3 „Holocaust education“ an originalen Orten, Gedenkstätten und Museen

Obgleich „Holocaust education“ mittlerweile in den Geschichtsunterricht der meisten europäischen

Länder einbezogen worden ist, wird die Rolle von Besuchen in Museen und an originalen Orten noch nicht immer in der allgemeinen Literatur außerhalb des deutschen Sprachraums behandelt. Beispielsweise wird der Holocaust in der Veröffentlichung des Europarats „Die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts im Unterricht“ zwar behandelt, allerdings nicht in Verbindung mit außerschulischen Lernangeboten (Stradling 2001: 157-170). Sogar im für diesen Zweck konzipierten Handbuch „Teaching about the Holocaust in the 21st century“ findet der Leser keine Empfehlungen oder Vorschläge bezüglich der Besuche von Museen oder historischen Orten (Lecomte 2001). Dasselbe gilt für die neuen offiziellen Richtlinien für „Holocaust education“ an französischen Schulen (Ministère de l'Éducation nationale 2008). Im Gegensatz hierzu hat das polnische Bildungsministerium Kernanforderungen für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht definiert, die auch den Unterricht zum Thema Holocaust und Gedenkstättenbesuche einschließen. Angesichts der großen Zahl und räumlichen Nähe von Gedenkstätten in Polen ist es dort seit vielen Jahren üblich, im Rahmen des Mittel- und Oberstufenunterrichts Besuche in Gedenkstätten zu organisieren. (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009). Zugleich wissen wir aus Statistiken, dass jedes Jahr Tausende europäischer SchülerInnen, nicht nur aus Deutschland und Polen, Orte und Museen mit ihren LehrerInnen besuchen, die mit dem Holocaust verbunden sind, weil die historischen Orte wegen ihrer „Authentizität“ eine besondere Anziehungskraft für pädagogische Zwecke besitzen.

Grundsätzlich werden drei primäre Ziele von „Holocaust education“ in der Literatur beschrieben und im Folgenden behandelt: (1) Geschichtsunterricht/historisches Lernen, (2) Gedenken und (3) moralische Lehren für die Zukunft.

### Historisches Lehren und Lernen

Die Zielsetzung, Wissen über den Holocaust als ein wichtiges historisches Ereignis zu vermitteln, ist unumstritten. Dabei geht es darum, einen früher ignorierten Komplex historischen Wissens in das allgemeine Geschichtsnarrativ, das in der Gesellschaft gelehrt und kommuniziert wird, einzubeziehen und zu integrieren. Dieses Vorhaben unterscheidet sich nur wenig vom üblichen Modus historischen Denkens in wissenschaftlicher Forschung und Lehre. Lehren von Geschichte ist vorrangig an der Frage nach Ursachen orientiert (genetisch), indem es bemüht ist, die Faktoren und Prozesse zu identifizieren, die zum Völkermord führten und diesen bedingten. Es setzt an einem Punkt in der Vergangenheit an und folgt der Entwicklung chronologisch bis zur Gegenwart. Dabei gilt das Hauptaugenmerk in der

<sup>17</sup> Die so genannte „Aktion T 4“ bezog sich auf den zentral organisierten Mord an zehntausenden von geistig und körperlich behinderten Menschen zwischen 1940 und 1941. Der Begriff „T 4“ stammt von der Adresse der Zentrale dieses Unterfangens, Tiergartenstr. 4 in Berlin.

<sup>18</sup> Die Notwendigkeit, jeweils im Einzelfall zu definieren, was mit „Holocaust-Erziehung“ gemeint ist, ist offensichtlich. Die Verwendung des Begriffs im Rahmen dieser Studie wird in der Einführung erläutert.

Regel der Kontextualisierung und der Vermeidung von Anachronismen und Vereinfachungen.

In der gesichteten Literatur zur Gedenkstättenpädagogik wird die Bedeutung der örtlichen Geschichte besonders hervorgehoben. Allerdings betonen viele AutorInnen auch die Notwendigkeit historischer Kontextualisierung und heben die Wichtigkeit hervor, lokale Ereignisse in einem größeren historischen Zusammenhang zu präsentieren. Dies bezieht sich nicht nur auf die Vermittlung von Faktenwissen, sondern auch von Ideologien, politischen Zielen und persönlichen Motiven sowie von strukturellen und institutionellen Prozessen, die zu diesen Ereignissen führten. Es wird hervorgehoben, dass eine gründliche Kontextualisierung der Tendenz entgegenwirkt, dem Holocaust einen transzendenten Status „außerhalb“ des historischen Prozesses zu verleihen (Kaiser 2000), und dass „Holocaust education“ einen präzisen Umgang mit historischen Fakten erfordert. Die Herausforderung besteht hier darin, die Vermittlung von Faktenwissen mit der Entwicklung der Fähigkeit der SchülerInnen zu verbinden, Perspektivenwechsel zu reflektieren und vorzunehmen (Kößler 2001: 198-199).

Viele AutorInnen heben die Wichtigkeit hervor, die Perspektive einzelner historischer Akteure mit einzubeziehen (vgl. Kößler 2001; Salmons 2001: 142-144; Santerini 2008: 99). Uwe Neirich zufolge bedeutet Bildungsarbeit an der historischen Stätte nicht nur die Vermittlung von historischen Fakten über das nationalsozialistische Deutschland, sondern diese ermöglicht auch ein Verstehen der Motive und Ziele der Täter, ohne dabei jedoch die Opfer zu übersehen. Dies verhindert eine Darstellung der Täter als „Monster“, die mit normalen Menschen wenig gemein haben, was wiederum bedeutet, dass die SchülerInnen mit den häufig scheinbar geringfügigen oder banalen Gründen konfrontiert werden, warum jemand zum Täter wurde (Neirich 2000: 32-33). Es ist natürlich ebenso wichtig, dass der Fokus auf die Täter nicht zu einer Identifikation mit den Tätern als aktiven Subjekten führt, im Gegensatz zu den scheinbar hilflosen Opfern (ibid.: 35).

Wie im Geschichtsunterricht im Allgemeinen, sollte historische Bildungsarbeit an historischen Stätten im Idealfall auch zu einer kritischen Reflexion über die gegebenen Informationen anregen. Dies ist jedoch umstritten, und es zu realisieren mag an vielen Orten schwierig sein. Annette Eberle betont beispielsweise, dass ein Wissen über historische Fakten, Tatsachen und Zusammenhänge nicht zugunsten von Bedürfnissen der Gegenwart, wie zum Beispiel einer Förderung subjektiver und individueller

Interpretationen der Vergangenheit, verloren gehen darf (Eberle 2008: 63).

## Gedenken und die Entwicklung von Empathie mit den Opfern

Die zweite Zielsetzung besteht in der Bewahrung und Achtung der Erinnerung an die Opfer, dadurch dass ihre individuelle Identität vor dem Vergessen bewahrt und Empathie mit ihnen entwickelt wird. Dieser Aspekt hat in jüngster Zeit vermehrt Aufmerksamkeit gefunden, zumal die Zahl der Augenzeugen der historischen Ereignisse rapide abnimmt (vgl. Torner 2001; Bidussa 2009). Eine wichtige Funktion originaler Orte und Museen, so wird argumentiert, besteht demzufolge in der Aufrechterhaltung einer öffentlichen Erinnerung an den Holocaust und seine Opfer. In diesem Kontext reicht das historische Denken aus der Gegenwart zurück in die Vergangenheit; es lässt sich daher am ehesten als genealogisch bezeichnen. Im Gegensatz zu einem ursachenorientierten, genetischen Zugang zu historischem Denken, das bemüht ist, historische Ereignisse unter ihren eigenen Prämissen und befreit von Gegenwartsinteressen zu (re)konstruieren, orientiert sich genealogisches historisches Denken primär an der Gegenwart und ihren Bedürfnissen.

Die Zielsetzung des Gedenkens ist bei den meisten historischen Stätten sehr explizit. Die meisten von ihnen waren jahrzehntlang vor allem Erinnerungsorte, und erst in jüngster Zeit gab es eine Verlagerung zugunsten von Bildung und Lernen (Knigge 1998; Knigge 2001; Knigge 2004). In der Regel hatten Gedenkstätten für die Opfer des Faschismus in früheren kommunistischen Ländern recht früh pädagogische Funktionen inne. Die Problematik des Gedenkens, ob mit einem Zweck oder, wie Micha Brumlik es in Anlehnung an den Theologen Jean Baptist Metz nennt, als „anamnetische Solidarität“ (Brumlik 1995: 112), ist auch mit der kritischen Diskussion über die Instrumentalisierung der Opfer zur Legitimierung kommunistischer Nachkriegsstaaten verbunden. (Weitere Informationen über Gedenkstätten in diesem Zusammenhang finden sich bei Kranz 2002: 108).

Ein wichtiger Teil der Erinnerungsarbeit an historischen Orten und in Museen besteht darin, Empathie mit den Opfern hervorzurufen (Kößler 2001: 202; Lutz 2004: 174; Eberle 2008: 71). In der Literatur scheint an diesem Punkt dahingehend völlige Übereinstimmung zu bestehen, dass es in dieser Hinsicht wichtig ist, nicht zwischen verschiedenen Opfergruppen zu unterscheiden (Neirich 2000: 24; Brumlik 2001: 52-53; Lange, 2006: 10). Hier bedeutet Empathie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und dazu, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, eher



als die Identifizierung mit den Opfern (Lutz 1995: 18; Steinbach 2007: 110). Demgegenüber argumentieren die meisten AutorInnen, dass man sich der Differenz zwischen den Opfern der Vergangenheit und den BesucherInnen der Gegenwart bewusst bleiben muss (Siehe Kaiser 2001: 24). Wolf Kaiser zufolge ist nicht nur jeder Versuch der Identifizierung falsch und könnte zu einer Trivialisierung der Leiden des Opfers führen, sondern, zumindest aus einer deutschen Perspektive, auch illegitim, weil er auf ein Vermeiden der Übernahme einer besonderen deutschen Verantwortung für das vergangene Geschehen hinauslaufen würde (ibid.). Die polnische Lehrerin Ewa Lorkowska hingegen nutzt und empfiehlt jedoch die Strategie der Identifizierung. Ihrer Meinung nach hilft ein Fokus auf das Schicksal der polnischen Jugendlichen in Auschwitz, die in annähernd dem gleichen Alter wie die SchülerInnen waren, die Lebensbedingungen der Gefangenen besser zu verstehen und Empathie für die Opfer zu entwickeln (Lorkowska 2004: 250-252).

Die Entwicklung von Empathie muss nicht zwangsläufig ein Spielen mit den Emotionen der BesucherInnen oder ein Provozieren starker Gefühle bedeuten. Zwar weist ein Großteil der jüngeren Forschung darauf hin, dass ein gewisses Maß an emotionalem Engagement eine Voraussetzung für langfristige pädagogische Effekte darstellt (Hinton et al. 2008.), doch warnen die meisten AutorInnen vor emotionaler Überforderung oder „Schockpädagogik“ (siehe Lutz 1995: 18; Ehmann 1998: 48-49; Kaiser 2000; Brockhaus 2008). In der theoretischen Diskussion besteht weitreichende Einigkeit darüber, dass Bildungsarbeit nicht als ein Spielen mit Emotionen und moralischen Schlagworten, sondern als ein rationaler Prozess verstanden werden sollte, geleitet von Fragen wie „warum?“ und „wie?“ (Neirich 2000: 23-24). Gedenkstätten können Menschen nicht für die Geschichte und das Leid der Verfolgten des Nazi-Regimes durch eine Steigerung des durch die Geschichtserzählung hervorgerufenen Horrors sensibilisieren, insbesondere angesichts der Tatsache, dass junge Menschen ohnehin in hohem Maße durch moderne Massenmedien Horror ausgesetzt sind und sich an diesen gewöhnt haben (Lutz 1995: 22). Tatsächlich sind junge BesucherInnen in Gedenkstätten häufig enttäuscht, weil sie nicht genügend Horror sehen und der erwartete „Kick“ sich nicht einstellt (Neirich 2000: 25; Gryglewski 2005: 185-186). Daher betont Eberle die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit den ikonenhaften fiktionalen Bildern des Holocaust, wie sie von den Massenmedien erzeugt und reproduziert werden, was einen medienkritischen Ansatz in der Bildungsarbeit erfordert (Eberle 2008: 70).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Siehe auch die Diskussion bei Langer 2008.

## Lehren für die Zukunft

Schließlich ist das dritte und vielleicht umstrittenste Ziel, SchülerInnen Erkenntnisse und Lehren zu vermitteln, die als eine mögliche Grundlage für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln dienen können. Die meisten historischen Orte und Holocaust-Museen betonen, dass es eine wichtige Zielsetzung ihrer Aktivitäten ist, eine Reflexion über gegenwärtige Zustände anzustoßen und die BesucherInnen beispielsweise für Menschenrechtsverletzungen zu sensibilisieren. Sie verstehen sich selbst nicht „lediglich“ als historische Museen und Gedenkstätten. Vielmehr ist ihre Bildungsarbeit am Ziel ausgerichtet, einen „Reflexionsprozess zu initiieren, der von den Fragen der Vergangenheit zu den impliziten Fragen der Gegenwart führt.“ (Pampel 2007:57) Allerdings sind die Zielsetzungen, die über die Geschichtsvermittlung hinausreichen, disparat (vgl. Morsch 2003: 67), und es gibt kaum eine ausführlichere Diskussion in der Literatur, wie dieser Prozess – von der Vergangenheit zur Gegenwart – denn eigentlich genau funktionieren soll. Zumeist scheint es eine implizite Annahme zu geben, dass eine gründliche historische Bildung, in Verbindung mit einem einführenden Verstehen der Protagonisten, vor allem der Opfer, am Ende das erwünschte Ergebnis zeitigen wird.

Es scheint, dass viele die Hervorhebung individuellen Handelns als das vielleicht beste Mittel sehen, eine moralische Reflexion anzuregen. Der Fokus auf einzelne Protagonisten charakterisiert beispielsweise den Ansatz der „Konfrontationen“, wie er vom Fritz-Bauer-Institut entwickelt worden ist (Hollstein et al. 2002: 16-18). Das Konzept ist von der Herangehensweise der Organisation *Facing History and Ourselves* nachhaltig beeinflusst; allerdings wird der historischen Genauigkeit und Nuanciertheit wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet (Kößler 2001: 197-199).<sup>20</sup>

Obgleich diese dritte Zielsetzung der „Lehren für die Zukunft“ beispielsweise in politischen Stellungnahmen sehr häufig anzutreffen ist, gibt es keine allgemeine Übereinstimmung in der Frage, welche Wirkung realistisch zu erwarten ist. Einige Studien legen nahe, dass Wissensvermittlung über den Holocaust zumindest Einfluss auf die Einstellungen der SchülerInnen zu verschiedenen menschenrechtsbezogenen Themen hat (Cowan/Maitles 2007). Allerdings gibt es in dieser Hinsicht auch ein erhebliches Maß an Skepsis hinsichtlich der

<sup>20</sup> Eine ähnliche Übernahme des amerikanischen Programms für Menschenrechtserziehung erfolgte für die Lehrerbildung in Deutschland (Mecklenburg-Vorpommern) in 2002: *Sich und der Geschichte begegnen – Auseinandersetzung mit Diktaturen* (vgl. Ehmann, 2005: 176).

Wirksamkeit von kurzen Gedenkstättenbesuchen (Lutz 1995: 20-21; Ehmann 2001: 183-184; Rook 2004: 110). Das grundsätzliche Problem – dass es kaum theoretische Modelle dafür gibt, Geschichtsvermittlung mit thematisch strukturierter Bildungsarbeit im Bereich Menschenrechte und Stärkung von Demokratie zu verbinden – wird kaum diskutiert, obwohl erwartet wird, dieses zu realisieren. Die Schlussfolgerung ist oft, dass die Beschäftigung mit historischen Ereignissen zwar nicht Einstellungen formen wird, aber bereits bestehende Überzeugungen bestärken oder hinterfragen kann (Neirich 2000: 32). Daher wird es als wichtig angesehen, dass Besuche Teile wesentlich breiter ausgreifender und umfassenderer Bildungsvorhaben werden, die imstande sind, wichtige Teile der Lebenswelt junger Menschen einzubeziehen (Steinebach 2007: 113-114). Dies scheint von besonderer Bedeutung in Polen zu sein, wo SchülerInnen die Gelegenheit haben, viele Gedenkstätten zu besuchen. Es gehört daher zum Schulunterrichts, die SchülerInnen auf strukturierte pädagogische Besuche vorzubereiten (Lorkowska et al., 2004: 278-281).

Es ist offensichtlich, dass Spannungen bestehen zwischen den drei skizzierten Aspekten von „Holocaust education“ an historischen Orten. Allerdings wäre es fruchtbarer, diese nicht als Dichotomien zu sehen, sondern Geschichtsunterricht, Gedenken und die Förderung eines moralischen Bewusstseins als ein Dreieck zueinander in Beziehung zu setzen. Eine gute Bildungsarbeit im Bereich des Holocaust umfasst Elemente aller drei Dimensionen, und die Frage ist primär, wo der Schwerpunkt gelegt wird. Dies bezieht sich dabei wohl nicht nur auf die pädagogischen Ziele einer Einrichtung, sondern auch auf die sozialen und politischen Erwartungen der Gesellschaft, sowie, im Falle von historischen Orten, auf die Geschichte des jeweiligen Ortes.

#### 1.1.4 Bildungserfahrungen an authentischen Orten

Eine Hypothese des vorliegenden Projekts ist, dass historische Orte des Holocaust an Bedeutung gewinnen werden, weil es keine Augenzeugen mehr geben wird. Diese Überzeugung wird auch von der gesichteten Literatur geteilt (Lutz 1995: 22; Kranz 2002: 108; Chrobaczyński 2004: 170; Mantelli 2007; Ahlheim 2008) und gründet sich hauptsächlich auf zwei Aspekte. Zum einen haben diese Orte eine besondere Bedeutung, weil sie Beweise des Geschehenen und Manifestationen der Erinnerung sind. Die zentrale Aufgabe der dort errichteten Museen ist es, „die Relikte und Orte sprechen zu lassen“ und sie in einen breiteren historischen Zusammenhang zu stellen (Kranz, 2000: 57-63). Zum anderen sind Gedenkstätten Orte, an denen das

Vermächtnis der Opfer bewahrt wird. Die materiellen Relikte sind in diesem Zusammenhang nicht die entscheidenden Faktoren; eher ist es die Sammlung von Zeugnissen in Gestalt schriftlicher und mündlicher Aufzeichnungen, die eine Schlüsselrolle spielt, sowie das „angeeignete“ Wissen der Institutionen und ihrer MitarbeiterInnen. Viele AutorInnen sehen eine besondere pädagogische Qualität in der Authentizität oder „Aura“ originaler Orte (und Objekte) (vgl. Kößler, 1997: 33-35; Popp 2003; Kranz, 2005: 238; Pampel 2007: 269-276; Grillmeyer/Wirtz 2008: 12).

Es gibt unterschiedliche Ansätze, Authentizität zu beschreiben und zu diskutieren. Üblicherweise gehört dazu ein individuelles Gefühl einer stärkeren Verbindung zu den Ereignissen der Vergangenheit durch eine Begegnung mit einem greifbaren Überrest jener Vergangenheit. Diese Begegnung kann die mit einer Stätte sein, an der diese Ereignisse physisch stattfanden, mit einem in einem Museum ausgestellten Objekt oder originalen Dokument, oder mit einem Augenzeugen solcher Ereignisse. Diese „Authentizität“ bietet die Möglichkeit, eine Lernsituation zu schaffen, in der Konzepte, Kontexte und Strukturen erfahren werden können. Wolf Kaiser argumentiert beispielsweise, dass originale Stätten eine besondere Aura besitzen, die im Wissen der BesucherInnen, was am jeweiligen Ort geschah, ihren Ursprung hat. Viele BesucherInnen haben das Gefühl, dass Gedenkstätten eine besondere Aura besitzen, die mit der Vorstellung des Besuchers von der Zerstörung menschlichen Lebens verbunden ist, die dort geschah. Die Vorstellungskraft sollte pädagogisch genutzt werden, indem sichergestellt wird, dass auch im Verlauf eines Bildungsprogramms immer ausreichend Zeit für Reflektion und Innehalten bleibt (Kaiser 2001: 23; siehe auch Hermansson-Adler/Mattsson 2009: 29).

Die meisten BesucherInnen erwarten Authentizität und könnten enttäuscht sein, wenn ihre Erwartungen nicht erfüllt werden (Lutz 2004: 171; Pampel 2007: 101-104). Neirich zufolge kann es allerdings häufig schwierig sein, dieser Erwartung zu entsprechen, weil spätere Ereignisse einen historischen Ort so sehr verändert haben, dass nur noch Teile original sind (Neirich 2000: 23). Im Gegensatz zu Kaisers Behauptung, die „Aura“ eines Orts stamme vom Wissen des Besuchers/der Besucherin, legt dies nahe, dass die Wahrnehmung von Authentizität von der Stätte abhängt.

Während einige AutorInnen der Überzeugung sind, dass diese Aura SchülerInnen helfen kann, sich deutlicher bewusst zu machen, was an diesem Ort geschehen ist, hat Charles S. Maier gewarnt: „Mit Orten verbundene Erinnerungen laufen Gefahr, passiv zu werden – sie bleiben melancholisch und nahezu bequem in ihrer Trauer... Ihre ästhetische Dimension



überwältigt ihre moralische Dimension.“ (Maier 2002: 332). Er argumentiert, dass Dokumentation in Ausstellungen eher zur Reflexion über die Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart anregt. Maier sieht eine Konkurrenzsituation zwischen authentischen Relikten und kuratierten Ausstellungen und fragt, wie die letzteren so wirkmächtig wie die authentischen Relikte gemacht werden können. Allerdings ist dieses Thema – in welcher Weise „Authentizität“, insbesondere die Authentizität von Stätten, auch die pädagogischen Möglichkeiten eines Ortes einschränken und bei der Erkundung von Geschichte ein Problem darstellen kann – in der Literatur nur für einzelne Fälle diskutiert worden.

### Gibt es Authentizität?

Die Frage der Authentizität ist in der Tourismusforschung schon länger Gegenstand eines ausgeprägten theoretischen Interesses gewesen. Im Grunde gibt es drei paradigmatische Ansätze in der Tourismusforschung: der objektivistische Ansatz, der konstruktivistische Ansatz und der existenzialistische Ansatz.

Der *objektivistische Ansatz* geht davon aus, dass Authentizität in der Originalität eines besuchten Objekts wie eines Ortes begründet ist. Theoretisch könnte diese Originalität unter Anwendung einer Reihe objektiver Kriterien gemessen werden, um festzustellen, ob ein Objekt authentisch ist oder nicht. In diesem Falle ist Authentizität eher eine Frage des Wissens als des Gefühls (Wang 1999: 352-353). Diese Sicht ist von den Vertretern des *konstruktivistischen Ansatzes* kritisiert worden, der stattdessen das diskursive Herstellen symbolischer Bedeutungen betont. Es gibt keinen statischen Ursprung oder ein Original, anhand dessen absolute Authentizität gemessen werden kann (Auschwitz änderte sich auch in der Zeit als NS-Lager). Vielmehr ist Authentizität das Ergebnis subjektiver Perspektiven und Interpretationen. Folglich können kulturelle Diskurse Einfluss gewinnen, so dass die Zuschreibung von „Authentizität“ seitens der BesucherInnen in stereotypen Bildern und Erwartungen ihrer eigenen kulturellen Gruppe begründet ist und nicht in dem, was sie am besuchten Ort sehen. Dementsprechend betont der konstruktivistische Ansatz die pluralistische Natur des Sinnstiftungsprozesses, durch den Authentizität hergestellt wird, und nimmt an, dass Authentizität durch soziale Diskurse auf ein Objekt projiziert wird (ibid: 353-356).

Vieles spricht für eine konstruktivistische Perspektive. Bert Pampel stellt beispielsweise fest, dass die physischen Relikte vor Ort weniger wichtig werden, je mehr Verbindungen zu bereits bestehendem Wissen des Besuchenden gegeben sind. Dieses

Vorverständnis kompensiert den Mangel an physischen Relikten (Pampel 2007: 273). Wenn man der Argumentation von Belhassen et al. folgt, kann man, obgleich mittlerweile die meisten Forscher zu einer konstruktivistischen Sicht neigen, annehmen, dass es Situationen gibt, in denen „die besuchten Objekte und die sozialen Konstruktionen, die diese Erfahrung umgeben, im Zuge der Analyse nicht von der Erfahrung selbst getrennt werden können“ (Belhassen et al. 2008: 673), wie beispielsweise bei der Untersuchung von Pilgererfahrungen. Dies könnte auch für dieses Projekt von Bedeutung sein, zumal viele AutorInnen betonen, dass Besuche historischer Orte des Holocaust heutzutage oft die Gestalt einer modernen Pilgerfahrt annehmen (Gross 2006: 93-95). Viele Menschen bringen heute wohl eine sozial konstruierte „imaginäre Topographie“ des Holocaust mit sich, in deren Mittelpunkt die meisten Todeslager stehen und deren primären Fixpunkt Auschwitz darstellt.<sup>21</sup> Wie Langer herausgearbeitet hat, ist Auschwitz der Maßstab der Authentizität für andere Stätten geworden: „Je näher sich eine Stätte dem imaginären Zentrum des Vernichtungsprozesses befindet, umso authentischer erscheint sie, und desto eher wird ihr die Qualität beigemessen, junge Menschen ‘anzusprechen‘“ (Langer 2008). Dies unterstützt sicherlich die konstruktivistische Sicht, aber es legt auch nahe, dass einige originale Stätten dieser Topographie eher Erfahrungen der Authentizität erzeugen als andere. Darüber hinaus haben physische Überreste an einem historischen Ort angesichts der Frage des Revisionismus u. ä. einen besonderen Status inne als historischer Beweis (Hoffmann 2002). Auch aus diesem Grund besteht wahrscheinlich eine zusätzliche Notwendigkeit, zwischen originalen Stätten und Museen zu differenzieren. Aus der Perspektive von Tomasz Kranz, der Forscher, Direktor des Staatlichen Museums in Majdanek und zugleich Historiker mit einem Interesse an der Wissensvermittlung über den Holocaust und die nationalsozialistischen Verbrechen ist, bietet die Kombination aus Museum und originaler Stätte eine einzigartige Gelegenheit für Pädagogik: eine solche Gedenkstätte kann sowohl den Verstand als auch das Herz des Besuchers/der Besucherin erreichen (Kranz 2002: 116; Kranz 2000: 76-78).

Der *existenzialistische Ansatz* fokussiert auf einen möglichen existentiellen Zustand, der durch Tourismusaktivitäten aktiviert werden kann. Existenzielle Authentizität braucht daher nichts mit der Authentizität der besuchten Objekte zu tun haben,

<sup>21</sup> Man könnte sich hier auf die Thesen von Maurice Halbwachs beziehen, der mit seiner Betonung des Konstruktionscharakters historischer Orte seiner Zeit wesentlich voraus war (vgl. Halbwachs 1941).

was diesen Ansatz vielleicht weniger interessant für unsere Zwecke macht (Wang 1999: 358-361).

Zusammenfassend ist festzustellen: Authentizität kann als Ergebnis einer Überlappung von drei voneinander getrennten „Feldern“ des Einflusses verstanden werden. Da ist zunächst die besuchte Stätte, die möglicherweise mehr oder weniger originale Objekte aus der im Mittelpunkt des historischen Interesses stehenden historischen Periode aufweisen kann und deren ursprüngliche Topographie eventuell mehr oder weniger erhalten ist. Zweitens kommen die Kenntnisse, Erwartungen und Überzeugungen hinzu, die von BesucherInnen mitgebracht werden. Und schließlich gibt es die Aktivitäten, die während des Besuchs stattfinden (Bildungsprogramme, Zeremonien, Zeit zur individuellen Reflexion etc.). Um Erfahrungen von Authentizität zu pädagogischen Zwecken zu erzeugen (eine jener möglichen Aktivitäten), sollten nicht nur die Stätte und ihre Objekte, sondern auch das Wissen und die Erwartungen der BesucherInnen in den Blick genommen werden.

### Auf Erfahrungen vorbereiten?

Das Feld von „Kenntnissen, Erfahrungen und Überzeugungen“ verdient definitiv zusätzliche Aufmerksamkeit. Der größte Teil der Literatur betont die Bedeutung der Vorbereitung einer Gruppe im Vorfeld eines Besuchs (Michelsen 2001; Popp 2002: 7-8; Ahlheim et al., 2004: 14-15; Rook 2004: 111-112; Nickolai 2007: 54; Lutz 2004: 173; Chiappano 2007: 3). Ein Besuch, der gut vorbereitet worden ist, hat eine wesentlich bessere Chance, einen guten und dauerhaften Eindruck zu hinterlassen als einer, der nicht zuvor vorbereitet worden ist (Ahlheim et al: 9-12; Mądry 2004: 278-281). Allerdings geht aus der Literatur nicht hervor, welche Form der Vorbereitung erforderlich ist, abgesehen von einer Einführung in den historischen Kontext. Wird ein bestimmtes Niveau von Allgemeinwissen oder Vorwissen erwartet? Ist es erforderlich, mit gewissen Verhaltenskonventionen vertraut zu sein, oder geht es um die Fähigkeit, bestimmte Themen im Lichte der Geschichte betrachten zu können? Sollten emotionale Reaktionen antizipiert werden? Oder sollte man die Reflexion individuell, national oder (sub)kulturell bestimmter Vorstellungen von Geschichte erwarten?

Es ist zum Beispiel eine offene Frage, wie internationale Gruppen auf Besuche vorbereitet werden sollten, obgleich viele Gedenkstätten und Museen von zahlreichen BesucherInnengruppen aus dem Ausland aufgesucht werden. Allerdings kann dies problematisch sein, da BesucherInnen mit verschiedenen nationalen und biographischen Hintergründen sich häufig auf unterschiedliche

historische Tatsachen konzentriert und sie auch auf der Grundlage unterschiedlicher Perspektiven und unterschiedlicher Narrative interpretiert haben (vgl. Grynberg 2005; Bartel 2005; Kaiser 2007: 345-353). Dies gilt insbesondere für viele Staaten in Osteuropa, wo dem Holocaust häufig weniger Bedeutung beigemessen wird als der Periode kommunistischer Herrschaft und wo nationale Beteiligung am Völkermord an den europäischen Juden häufig heruntergespielt wird. Außerdem wurde der Holocaust in Ländern wie Schweden primär als außerhalb der nationalen Geschichte stehend wahrgenommen (Dietsch 2006; Wight/Lennon 2007).

Damit eng verbunden ist die Frage der multikulturellen Gesellschaft. Viele SchülerInnen in den meisten europäischen Gesellschaften sind außereuropäischer Herkunft, was nicht nur bedeutet, dass sie Schwierigkeiten haben, sich mit den Protagonisten europäischer Gesellschaften zu identifizieren, sondern dass andere Völkermorde, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Grausamkeiten für sie von ähnlicher oder größerer Wichtigkeit sind (Brumlik 2001: 51-52). Dieser Problematik ist jedoch in der deutschen Diskussion große Aufmerksamkeit gewidmet worden, und viele Gedenkstätten arbeiten zielstrebig an der Entwicklung pädagogischer Strategien, um diesen Entwicklungen gerecht zu werden (vgl. Kaiser n.d.).

## 1.2 Menschenrechtsbildung

Während der Ort selbst von besonderer Bedeutung für Bildung und Aufklärung in Gedenkstätten und Museen ist, scheint Menschenrechtsbildung nicht an einen spezifischen Ort gebunden zu sein. Zudem scheint der Anspruch auf universale Geltung der Menschenrechte prinzipiell an jedem Ort rational und plausibel zu sein. Ein Überblick über den gegenwärtigen Status von Menschenrechtsbildung ermöglicht eine Einschätzung, in welchem Grade Menschenrechtsbildung sich an „Holocaust education“ orientiert, und ob und wie sie dort „beheimatet“ sein kann.

### 1.2.1 Menschenrechtsbildung – Definitionen, Ziele und Methoden

Das Recht auf Bildung und auf Menschenrechtsbildung als Weg zur Realisierung von Menschenrechten ist Bestandteil mehrerer Dokumente und Erklärungen der Vereinten Nationen und anderer supranationaler Organisationen. Die grundlegenden Texte finden sich in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948, im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte und im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, die 1966 verabschiedet



wurden und im Jahre 1976 in Kraft traten. Sie bilden gemeinsam die Internationale Menschenrechtscharta. Nach der „Dekade der Menschenrechtsbildung“ der Vereinten Nationen (1995-2004) und der darauf folgenden Verabschiedung eines „Handlungsplans für die erste Phase eines Weltprogramms für Menschenrechtsbildung“ hat die Schulung und Bildungsarbeit im Bereich der Menschenrechte stark zugenommen und deckt jetzt ein weites Feld ab, einschließlich einer enormen Zahl von Institutionen und Agenturen (vgl. UNESCO 2006). Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Internationale Menschenrechtscharta als ihren Ausgangspunkt nehmen. Die UNESCO definiert Menschenrechtsbildung breit als

*„Bildung, Schulung und Information, die auf die Etablierung einer universalen Kultur der Menschenrechte zielt. Eine umfassende Menschenrechtsbildung vermittelt nicht nur Wissen über Menschenrechte und die sie beschützenden Mechanismen, sondern auch die Fähigkeiten, sie zu fördern, zu verteidigen und im Alltag zur Anwendung zu bringen. Menschenrechtsbildung bringt die Einstellungen und Verhaltensweisen hervor, die zur Wahrung der Menschenrechte aller Mitglieder der Gesellschaft erforderlich sind“ (ibid: 1).*

Menschenrechtsbildung zielt auf die Entwicklung eines Verständnisses unserer gemeinsamen Verantwortung für die Verwirklichung der Menschenrechte in allen Gemeinschaften und in der Gesellschaft als Ganzes. Diese Form der Bildung ist eine recht neue Entwicklung, insbesondere in postkommunistischen Ländern. Sie ist eine Praxis, welche die Lernenden in einen Prozess der Selbstermächtigung einzubeziehen versucht. Das heißt, dass Menschenrechtsbildung nicht nur von der Wertschätzung und vom Respekt für Menschenrechte handelt, sondern auch vom Anreiz für persönliches Handeln zur Gewährleistung dieser Bedingungen (Tibbitts 2005: 107). Menschenrechtsbildung hat daher einen wesentlich umfassenderen Anspruch als die Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz und Rassismus. Insbesondere in Entwicklungsländern ist die wichtigste Zielsetzung vielleicht, Menschen zu einer Selbstermächtigung zu verhelfen. In dieser Hinsicht ist die Förderung ökonomischer und sozialer Verbesserungen auch ein wichtiges Ziel. Es sollte beachtet werden, dass Menschenrechtsbildung auch darauf abzielt, ein Schulwesen in Übereinstimmung mit den Menschenrechten zu entwickeln, d.h. Bildung sollte demokratisch und anti-autoritär erfolgen.

Felisa Tibbitts hat unterschiedliche Praktiken im Bereich der Menschenrechtsbildung untersucht und ein oft zitiertes Analysesystem mit drei

grundlegenden Ansatztypen oder Modellen entwickelt (Tibbitts 2002: 163-167).

Im *Werte- und Bewusstseinsmodell* (Modell I) liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Grundwissen über Menschenrechte und der Förderung ihrer Einbeziehung in öffentliche Wertevorstellungen. Dieser Ansatz betont nur wenig die Entwicklung von Fähigkeiten. Vielmehr fokussiert er auf die Entwicklung von kritischem Denken und der Fähigkeit, ein Menschenrechtsparadigma bei der Analyse von Politik anzuwenden. Ein typisches Beispiel ist die Einbeziehung menschenrechtsbezogener Lehrinhalte in den Staatsbürgerkunde-, Sozialkunde- oder Geschichtsunterricht.

Im *Verantwortlichkeitsmodell* (Modell II) wird von den Lernenden erwartet, sich direkt oder indirekt für die Gewährleistung der Menschenrechte in ihrer beruflichen Praxis einzusetzen. Menschenrechtsbildung ist daher im Rahmen dieses Modells ein Bestandteil der Berufsausbildung.

Schließlich zielt Menschenrechtsbildung im *Transformationsmodell* (Modell III) auf eine Befähigung des Individuums, sowohl Menschenrechtsverletzungen zu erkennen als auch ihre Vermeidung sicherzustellen. Ein formaler Fokus auf Menschenrechte ist nur eine Komponente dieses Modells, das oft pädagogische Techniken zur Anwendung bringt, die Selbstreflexion und Unterstützung innerhalb der Gemeinschaft der Lernenden fördern sollen. Modell III findet sich am häufigsten in Programmen, die in Flüchtlingslagern, in Gemeinschaften nach Konflikten, bei Missbrauchopfern und bei Menschen, die Armen helfen, angewandt werden. Allerdings ist dieses Modell in einigen Fällen auch im Schulsystem zu finden: „wo eine genaue Fallstudie einer Menschenrechtsverletzung (wie der Holocaust und Völkermord) als ein affektiver Katalysator für die Untersuchung von Menschenrechtsverletzungen dienen kann“ (Tibbitts 2002: 166-167).

### 1.2.2 Die Vermittlung des Holocaust in Menschenrechtsbildung – und die Vermittlung von Menschenrechten in „Holocaust education“

In der gesichteten Literatur zur Menschenrechtsbildung ist eines der auffälligsten Merkmale die völlige Abwesenheit einer Diskussion über Museen und Gedenkstätten als Lernorte. Auch gibt es kaum eine Erörterung von „Holocaust education“ als einer Methode der Menschenrechtsbildung. Es würde den Rahmen dieser Studie sprengen, die Ursache hierfür zu erklären. Allerdings hat Barry van Driel

eine ähnliche Beobachtung zum Verhältnis von Literatur zu „Holocaust education“ und Literatur über interkulturelle Bildungsarbeit gemacht:

*„Auf einer eher theoretischen Ebene scheinen Fachleute im Bereich der „Holocaust education“ und interkultureller Bildungsarbeit kaum die Arbeit der jeweils anderen zur Kenntnis zu nehmen. Bei der Lektüre zahlloser Aufsätze und Bücher über interkulturelle Erziehung wird kaum jemals auf Studien zur „Holocaust education“ Bezug genommen und umgekehrt“ (van Driel 2003: 128).*

Die Felder der Antirassismus-Bildung und der „Holocaust education“ haben sich auch völlig getrennt voneinander entwickelt (Eckmann/Eser 2003: 30-36).

Die Abwesenheit einer expliziten Diskussion in der Literatur bedeutet weder, dass Menschenrechtsbildung nicht in Gedenkstätten stattfinden könnte, noch dass es grundsätzlich keine Verbindung zwischen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung gibt.

Es ist wichtig festzuhalten, dass Menschenrechtsbildung sowohl Erziehung über Menschenrechte als auch Erziehung für Menschenrechte umfasst.<sup>22</sup> Das erste Feld berührt das Wissen über die Entstehung, Entwicklung und Bedeutung der Menschenrechte und der international etablierten Instrumente, die für ihre Realisierung geschaffen wurden. Der Schwerpunkt liegt auf Wissen, Verstehen und Bewerten. Das zweite Feld zielt darauf ab, das Individuum die Natur seiner Bedürfnisse verstehen zu lassen sowie die Ursachen und Wirkungen der politischen und sozialen Strukturen, die ihre Befriedigung verhindern. Der Schwerpunkt liegt auf Konzepten wie Respekt, Verantwortlichkeit und Solidarität (Lenhart/Savolainen 2002: 145-147; Lohrenscheit 2002: 176-177).

Menschenrechtsbildung orientiert sich stark an Gegenwart und Zukunft. Es gibt in dem am häufigsten genutzten Material nur wenig Diskussion über die historische Dimension. Manchmal ist Geschichte – oder eher – sind unterschiedliche Geschichtsbilder das Problem, das Menschenrechtsbildung zu lösen bestrebt ist. Dies ist beispielsweise der Fall bei den

pädagogischen Programmen in Bosnien-Herzegowina, wo es darum geht, die ethnisch-nationalen historischen Narrative zu thematisieren, die als Hindernisse für ein friedliches Zusammenleben in der Region gesehen werden (Lenhart 2006: 87-88). Eine ähnliche Idee prägt eine der Übungen in *Companion* („Begleiter“), einem Handbuch für Bildung und Erziehung zugunsten des Wandels im Sinne von Vielfalt, Menschenrechten und Teilhabe, wobei der Zweck ist, die SchülerInnen dazu zu veranlassen, nationale Mythen über Krieg zu reflektieren, wie sie in öffentliche Denkmäler eingeschrieben sind, und eine Vorstellung zu entwickeln, wie die Gruppe den Zweiten Weltkrieg gern erinnert sähe (Council of Europe 2007: 28-31). Menschenrechtsbildung, mit ihrem Ansatzpunkt am Individuum und seinem universalen Streben, vernachlässigt oft ihre eigene Historizität, d.h. sie diskutiert nicht, wie das gegenwärtige normative System durch zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem spezifischen Ort gegebene historische Kräfte geschaffen und aufrechterhalten wurde (Hormel/Scherr 2008: 10, 19-20).

Während historische Beispiele bei der Erziehung für und über Menschenrechte häufig eingesetzt werden, ist umstritten, wie solche Beispiele verwendet und gelehrt werden sollten. Beispielsweise legt das häufig benutzte Lehrbuch von Amnesty International, „First Steps“, nahe, dass Menschenrechte in den traditionellen Geschichtsunterricht eingeführt werden können. Einige Beispiele werden präsentiert: berühmte Dokumente (die Magna Charta, die amerikanische Unabhängigkeitserklärung, die Erklärung der Menschenrechte), größere historische Vorgänge (Krieg, Sklaverei, Kolonialismus, Imperialismus und Nationalsozialismus, Apartheid, politische Unterdrückung in Lateinamerika oder unter dem Stalinismus), oder historische Persönlichkeiten wie Anne Frank, Martin Luther King oder Rigoberta Menchú (vgl. Amnesty International, „First Steps“). In diesem Fall liegt ein eher instrumenteller Gebrauch der Geschichte vor, bei dem historische Fälle verwandt werden, um Menschenrechtsthemen zu demonstrieren. Die Vergangenheit wird vor allem als Reservoir guter pädagogischer Geschichten genutzt, die zu einer zusammenhängenden Erzählung universaler Menschenrechte zusammengeführt werden, die aus der heutigen Perspektive interpretiert werden, ohne dem historischen Kontext allzu viel Beachtung zu schenken (ein ausgebildeter Mediävist würde beispielsweise wahrscheinlich zu einer etwas anderen Deutung der Magna Charta kommen). Diese Verwendung historischer „Fälle“ kann problematisch sein und ist darüber hinaus für den Versuch kritisiert worden, einen Sinn für gesellschaftliche Verantwortung

<sup>22</sup> In der Praxis sind es oft die Bedingungen vor Ort, die entscheidend für den jeweiligen Schwerpunkt sind: In Entwicklungsländern wird Menschenrechtserziehung häufig mit der Entwicklung von Wirtschaft und Gemeinschaft sowie mit Frauenrechten, in posttotalitären oder postautoritären Staaten mit der Entfaltung von Zivilgesellschaft, Demokratie und Rechtsstaat verbunden. Hier überlappt sie sich oft mit verschiedenen Formen von Gesellschaftskunde oder politischer Bildung, die auf eine Förderung des Respekts vor Rechten, Rechtsstaat und gesellschaftlicher Verantwortung ausgerichtet sind (vgl. Tibbitts 1994: 366).



durch die Kenntnis ihrer Einschränkungen etablieren zu wollen (vgl. Sliwinski 2005: 222).

In anderen Zusammenhängen kann das Ziel sein, Empathie für historische Opfer zu erzeugen und zu verstehen zu suchen, warum ein Ereignis eintrat, wer daran teilhatte sowie in welcher Weise und wer dafür verantwortlich war, um so die Sensibilität der SchülerInnen für Menschenrechtsverletzungen anzuregen und ein Interesse für das Thema zu wecken. Ein solches Beispiel ist die Fallstudie zu Anne Frank, wie sie im Material für Menschenrechtsbildung *Resources for Human Rights Education* in der euro-mediterranen Region eingesetzt wird. Die verwendete Methode kann als „SchülerInnen führen SchülerInnen“ bezeichnet werden; sie wird im Bereich der Menschenrechtsbildung häufig eingesetzt. Das Ziel ist es, SchülerInnen im Alter von 15-18 Jahren Guides für Gleichaltrige in der Ausstellung „Anne Frank – eine Geschichte für heute“ sein zu lassen. Der Schwerpunkt liegt auf der „persönlichen Geschichte [Anne Franks] und ihrer Implikationen für die Gegenwart“. Dabei ist nicht beabsichtigt, eine „umfassende Geschichte des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust“ zu vermitteln, sondern ein besseres Verständnis der Entscheidungen, die „Helfer, Täter, Opfer und Mitläufer“ trafen (Euro-Mediterranean Human Rights Network 2008: 15-16). Dieser Ansatz ähnelt in hohem Maße den Methoden, wie sie im Bereich der „Holocaust education“ eingesetzt werden.

Einige anspruchsvollere Bildungsmodelle integrieren historische Beispiele in einen auf sozio-psychologischen und soziologischen Theorien gegründeten Ansatz. Bei diesem Ansatz wird die Arbeit mit historischen Fällen eingesetzt, um SchülerInnen über allgemeine Verhaltensmuster und soziale Prozesse nachdenken zu lassen, die ihnen helfen können, historische Ereignisse mit gegenwärtigen Problemen in Verbindung zu bringen. Das elaborierteste Beispiel ist der von *Facing History and Ourselves* (FHAO) entwickelte und eingesetzte Ansatz, der angesichts seiner Zielsetzungen und Inhalte im Grunde ein Programm im Bereich der Menschenrechtsbildung ist, obgleich er gelegentlich als ein Beispiel für „Holocaust education“ genannt wird. FHAO schult Pädagogen darin, SchülerInnen an eine Untersuchung unterschiedlicher Formen von Konflikten zwischen Gruppen heranzuführen und dabei Perspektivenwechsel, kritisches Denken und moralische Entscheidungsfindung zu entwickeln. Als solches passt das Programm gut in den weiteren Rahmen der Menschenrechtsbildung. Das Bildungsziel ist, Nachdenken über die Ursachen und Folgen von Vorurteilen, Benachteiligung und Gruppengewalt anzuregen sowie die Bedeutung von Solidarität und gesellschaftlichem Handeln hervorzuheben. Evaluierungen legen nahe, dass dieser Ansatz

tatsächlich einige der angestrebten pädagogischen Effekte haben könnte (Brabeck/Kenny 1994; Schultz et al. 2001; van Driel 2003: 132-133; Barr 2005).

Menschenrechtsbildung deckt ein breites Feld ab, von dem Völkermord und Diskriminierung nur ein Teil sind, und die Bildungsangebote sind oft für den Gebrauch in unterschiedlichen Teilen der Welt produziert, was die relativ begrenzte Bezugnahme auf den Holocaust in der gesichteten Literatur erklären könnte. Allerdings gibt es keinen Hinweis darauf, dass „Holocaust education“ nicht in Programme der Menschenrechtsbildung einbezogen werden könnte. Im Gegenteil, es wäre zum Beispiel möglich, die Geschichte des Holocaust als eines der größeren Ereignisse zu berücksichtigen, die zu der Proklamation der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Jahre 1948 führten.

### 1.3 Zusammenfassung

Als Fazit kann festgehalten werden, dass es eine Reihe von Unterschieden zwischen der Literatur über „Holocaust education“ und jener über Menschenrechtsbildung gibt. „Holocaust education“ legt vergleichsweise mehr Betonung auf ein kontextualisiertes und komplexes Verständnis historischer Ereignisse als dies normalerweise bei Texten über Menschenrechtsbildung der Fall ist, bei denen Universalismus und Zukunftsorientierung im Mittelpunkt stehen.

Einige AutorInnen warnen davor, Bildungsarbeit an historischen Stätten zu zukunftsorientiert zu betreiben, da immer ein Risiko besteht, eine Hierarchie zu etablieren, bei der das „positive“ Thema der Menschenrechte und zukünftiger Demokratie den „negativen“ nationalsozialistischen Themen der Vergangenheit gegenüberstehen. Allerdings bemüht sich „Holocaust education“ an historischen Orten und in Museen, das moralische Bewusstsein von BesucherInnen zu beeinflussen; sie kann daher auch als Menschenrechtsbildung verstanden werden. Auch wenn kaum ein Bezug zu sozialtheoretischen Annahmen hergestellt wird, kann man unterstellen, dass uns ein größeres historisches Wissen hilft, heute Menschenrechtsverletzungen zu bemerken und vielleicht sogar zu verhindern, weil dieses Wissen uns erlaubt, Ähnlichkeiten zwischen gegenwärtigen Vorgängen und Entwicklungen in der Vergangenheit festzustellen, die zu schweren Menschenrechtsverletzungen geführt haben.

In methodischer Hinsicht gibt es auch viele Ähnlichkeiten zwischen den beiden pädagogischen Feldern. Beispielsweise wird in beiden Bereichen die Wichtigkeit einer freiwilligen Teilnahme betont

(Lutz 1995: 24; Neirich 2000: 36-37; Ehmann 2001: 189; Ahlheim 2004: 17; Nickolai 2007: 51). Auch wird die Vermeidung einer formalen Vergabe von Noten als wichtig erachtet (Ehmann 1998: 49; Rook 2004: 113), wobei aktive Mitwirkung und projektorientiertes Arbeiten der SchülerInnen in der Literatur stark befürwortet werden (Neirich 2000: 36-37; Ehmann 2001: 189; Ahlheim 2004: 19).

Im Gegensatz zur üblichen Menschenrechtsbildung mit ihrer Betonung einer demokratischen und anti-autoritären Bildung sind einem „feindseligen Infragestellen“ oder sogar wissenschaftlicher Quellenkritik mündlicher Zeugnisse aus Respekt vor den überlebenden Opfern und ihren Verwandten Grenzen gesetzt.<sup>23</sup> Kaiser empfiehlt beispielsweise vorab klarzustellen, dass schwierige oder kontroverse Fragen besser in einem geschlossenen Seminarraum zu diskutieren sind. Letztlich sei jedoch immer den Interessen der Überlebenden und ihrer Verwandten Priorität einzuräumen (Kaiser 2001: 19). In dieser Hinsicht gibt es eine klare Spannung zwischen den beiden Feldern, was sich vermutlich auch im Mangel einer Diskussion über Besuche an historischen Orten in der Literatur über Menschenrechtsbildung widerspiegelt. Diesbezügliche ethische Probleme sind Fragen, die von Referenten im Bereich der Menschenrechtsbildung normalerweise nie erwogen werden müssen.

In der Literatur über „Holocaust education“ gibt es nur wenig Diskussion zur Menschenrechtsbildung. Es gibt auch nur wenige Verweise auf die Literatur über Menschenrechtsbildung im Allgemeinen. Dies spiegelt wahrscheinlich nicht nur die unterschiedlichen Traditionen wider, wobei „Holocaust education“ dazu neigt, sich auf historische Bildung zu konzentrieren, während Menschenrechtsbildung sich an Rechts- und Sozialwissenschaften orientiert, sondern auch die Tatsache, dass Besuche in Museen und Gedenkstätten in der Regel nur ein paar Stunden währen, höchstens einige Tage. Dies bedeutet, dass nur wenig Zeit zur Verfügung steht, SchülerInnen Wissen über historische Ereignisse zu vermitteln; daher wird das Thema Menschenrechte anderen Institutionen überlassen. Dies ist sicherlich verständlich. Allerdings gibt es in der hier untersuchten Literatur keine detaillierte Diskussion, wie Besuche von Museen und Gedenkstätten mit Bezug zum Holocaust in größere Projekte integriert werden können, die ihren Schwerpunkt im Bereich der Menschenrechtsbildung haben. Dieses Versäumnis ist misslich, auch angesichts der Forschung, die darauf verweist, dass LehrerInnen in europäischen Ländern häufig den Holocaust als

einen Weg erachten, ihre SchülerInnen an das Thema der Menschenrechte heranzuführen (vgl. Lange 2008; Russell 2008).

Es hat jedoch mittlerweile eine Reihe von Versuchen gegeben, die Themen in der pädagogischen Praxis zusammenzuführen. Einige dieser Initiativen und Ansätze werden detaillierter in zwei weiteren Publikationen dieses Projekts beschrieben, einem Handbuch für Schulen und LehrerInnen und einer zur Diskussion anregenden Veröffentlichung für Gedenkstätten und historische Museen und die dort Arbeitenden.

<sup>23</sup> Christian Gudehus hat beispielsweise gezeigt, dass Bildungsreferenten an deutschen Gedenkstätten solche Quellenkritik selten zulassen (vgl. Gudehus 2006: 194-195).



# 2

## Sicht der Ministerien

### 2.1 Zuständige Ministerien

Die zentrale Frage des Berichts zur Rolle von Gedenkstätten und historischen Museen für die „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung in der EU bringt Institutionen der formellen und informellen Bildung – Schulen und Gedenkstätten/ Museen – in einen engen Zusammenhang. Da Gedenkstätten und Museen ins Kulturressort fallen, die Schulen aber in den Verantwortungsbereich der Bildungsministerien, sind auf staatlicher Ebene deswegen in aller Regel mindestens zwei verschiedene Ressorts zuständig. Darüber hinaus unterscheiden sich die Bildungssysteme der einzelnen EU-Mitgliedstaaten zum Teil erheblich. Von einheitlichen Bildungsentscheidungen in den föderalen Staaten kann nicht gesprochen werden, so dass zur Abbildung der Situation dieser Länder wiederum mehrere Verantwortliche in die Befragung einbezogen werden mussten. Neben den Bildungsministerien der Mitgliedstaaten mussten auch Regierungsbehörden, die für kulturelle Angelegenheiten zuständig sind, eingebunden werden.

In manchen Staaten wurden die Fragebögen von den Erziehungsministerien beantwortet, in anderen Fällen von den für Kultur zuständigen Behörden, in einigen Fällen auch von beiden Ressorts (z.T. mit Verweis auf das für die jeweilige Frage zuständige Ministerium). Die dem Bericht zugrunde liegenden Auswertungen der Fragebogenerhebung beschreiben die Situation in den einzelnen Ländern insofern zum Teil aus unterschiedlichen Quellen.

In den föderal organisierten Staaten wurden nicht alle für den Geltungsbereich des Berichts zuständigen Behörden befragt und auch aus dem Vereinigten Königreich wurde lediglich England berücksichtigt. In Deutschland gingen die Fragebögen an die

Kultusministerien von sechs der 16 Bundesländer<sup>24</sup> und zusätzlich an das bei der Bundesregierung angesiedelte Staatsministerium für Kultur und Medien. In Belgien wurden die zuständigen Ministerien der drei Gemeinschaften befragt, so dass auch hier mehrere Antworten in die Beschreibung der gegenwärtigen Situation einfließen. In Österreich wurde der Fragebogen vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur mit Unterstützung des Bundesministeriums für Inneres beantwortet.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> In folgenden fünf ausgewählten Bundesländern befinden sich die Gedenkstätten an Orten ehemaliger Konzentrationslager: in Brandenburg sind dies die Gedenkstätten Sachsenhausen und Ravensbrück, in Bayern die Gedenkstätten Dachau und Flossenbürg, in Hamburg die Gedenkstätte Neuengamme, in Niedersachsen die Gedenkstätte Bergen-Belsen und in Thüringen die Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora. Darüber hinaus wurde auch Nordrhein-Westfalen befragt, wo ein enges Netz von regionalen Gedenkstätten an historischen Orten besteht. Mit einer Ausnahme (Thüringen) liegen Antworten aus allen befragten Bundesländern und zusätzlich aus dem Staatsministerium für Kultur und Medien vor, so dass sich die Darstellung der deutschen Situation aus insgesamt sechs Quellen speist. Woher die Angaben im Einzelfall stammen, wird jeweils benannt.

<sup>25</sup> Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen liegt in der Zuständigkeit des Österreichischen Innenministeriums.

Tabelle 1: Zurückerhaltene Fragebögen aus folgenden Ministerien von insgesamt 26 EU-Mitgliedstaaten

Mitgliedstaaten		Ministerien
Belgien	flämischsprachig	Flämisches Ministerium für Arbeit, Erziehung und Ausbildung Ministerium für Kultur, Jugend, Sport und Brüsseler Angelegenheiten
	französischsprachig	Ministerium für Erziehung
	deutschsprachig	Ministerium für Erziehung und Wissenschaft
Bulgarien		Ministerium für Erziehung und Wissenschaft
Dänemark		Ministerium für Erziehung Ministerium für Kultur
Deutschland		Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien
Bayern		Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Brandenburg		Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur
Hamburg		Behörde für Kultur, Sport und Medien
Niedersachsen		Kultusministerium
Nordrhein-Westfalen		Ministerium für Schule und Weiterbildung
Estland		Ministerium für Kultur Ministerium für Erziehung und Forschung
Finnland		Ministerium für Erziehung
Frankreich		Ministerium für Nationale Erziehung
Griechenland		Ministerium für Erziehung und Religiöse Angelegenheiten
Irland		Ministerium für Erziehung und Wissenschaft
Italien		Ministerium für Erziehung
Lettland		Ministerium für Erziehung und Wissenschaft
Litauen		Ministerium für Erziehung und Wissenschaft Ministerium für Kultur
Luxemburg		Ministerium für Nationale Erziehung
Malta		Ministerium für Erziehung, Kultur, Jugend und Sport
Niederlande		Ministerium für Gesundheit, Gemeinwohl und Sport Fachabteilung für Erziehung, Kunst und Kultur
Österreich		Ministerium für Erziehung, Kunst und Kultur, gemeinsam mit dem Bundesministerium für Inneres
Polen		Ministerium für Erziehung Ministerium für Kultur und Nationales Erbe
Portugal		Ministerium für Erziehung Ministerium für Kultur
Rumänien		Ministerium für Erziehung, Forschung und Innovation Ministerium für Kultur
Slowenien		Ministerium für Hochschulwesen und Ministerium für Erziehung und Sport
Slowakei		Ministerium für Erziehung und Außenministerium Ministerium für Kultur
Schweden		Ministerium für Kultur und Ministerium für Erziehung
Spanien		Ministerium für Erziehung und Wissenschaft
Tschechische Republik		Ministerium für Erziehung, Jugend und Sport Ministerium für Kultur
Ungarn		Ministerium für Erziehung und Kultur
Vereinigtes Königreich		Staatssekretär für Kinder, Schulen und Familien und Ministerium für Kultur, Kulturschaffende und Tourismus



## 2.2 Fragestellungen

Das Kapitel gibt einen Gesamtüberblick über die gegenwärtige Situation in der EU. Allerdings muss auf die Grenzen der Fragebogenerhebung hingewiesen werden: Es handelt sich um Selbstbeschreibungen der jeweiligen Ministerien. So ist einerseits nicht überraschend, wenn diese positiv ausfallen, andererseits kann nicht in jedem Fall davon ausgegangen werden, dass alle für den Bericht relevanten Informationen erfasst werden. So fehlt etwa im Fragebogen des deutschen Staatsministers für Kultur und Medien auf die Frage nach der Förderung von Projekten, die „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung verbinden, der Hinweis auf das Programm „Menschen Rechte Bilden“ der „Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“, die mit erheblicher finanzieller Beteiligung der Bundesrepublik Deutschland zustande gekommen ist.<sup>26</sup> Inwieweit ähnliche Aktivitäten auch in den Fragebögen anderer Ministerien unberücksichtigt bleiben, entzieht sich dem Kenntnisstand der Forschergruppe.

Der Fragebogen bezog sich auf drei Themenbereiche:

- Offizielle Empfehlungen (zu Menschenrechtsbildung, „Holocaust education“, Gedenkstätten-/ Museumsbesuche, Schulcurricula)
- Einschätzungen (Bedeutende Einrichtungen für die „Holocaust education“, Wichtige Lern- und Unterrichtsbereiche, Wichtigste anvisierte Ziele für jugendliche Gedenkstätten- und MuseumsbesucherInnen, Rolle der Institutionen für die Bewusstseinsbildung)
- Förderungen, die Gedenkstätten und Museen eine größere Bedeutung verleihen (Didaktische Unterstützung für LehrerInnen, Finanzierung, Entwicklung pädagogischer Konzepte zur Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung)

Einige Fragebögen wurden in allen Einzelheiten ausgefüllt und eine Vielzahl von Beispielen für die einzelnen erfragten Bereiche angeführt. Andere Fragebögen kamen dagegen nur teilweise beantwortet zurück. Insgesamt wurden von den Ministerien für Erziehung mehr vollständig ausgefüllte Fragebögen zurückgesandt als von den Ministerien für Kultur. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass eine Vielzahl der Fragen auf die jeweilige Erziehungs- und Bildungspolitik gerichtet ist. Die am häufigsten unbeantworteten Fragen waren jene nach den Einschätzungen (i) der Rolle von Gedenkstätten und Museen für die Bewusstseinsbildung und das

Verstehen aktueller Äußerungsformen von Intoleranz, Rassismus und Antisemitismus, (ii) der wichtigsten Ziele von Bildung in Gedenkstätten und Museen und (iii) der wichtigsten Bereiche des Lernens aus der Geschichte für die Menschenrechtsbildung. Von mehreren Ministerien wurden auch keine Angaben darüber gemacht, ob Kürzungen im Bereich der Förderung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen geplant seien. Zwei der EU-Mitgliedstaaten schienen größere Schwierigkeiten mit dem Fragebogen zu haben als andere: Griechenland und Malta ließen eine ganze Reihe von Fragen unbeantwortet.

## 2.3 Offizielle Empfehlungen für die Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung ist in fast allen befragten Staaten expliziter Bestandteil der Kerncurricula und findet Eingang in unterschiedliche Fächer aller Schulformen und -stufen. Vierundzwanzig Mitgliedstaaten geben an, dass in ihren Ländern von staatlichen Ministerien oder lokalen Schulbehörden offizielle Empfehlungen für Menschenrechtsbildung als Teil des Schulcurriculums ausgesprochen worden sind und werden.

Oft verfolgen die Vorgaben eine multidisziplinäre Umsetzung mit dem Ziel der Vermittlung von Wissen, Werten, Kompetenzen und der Entwicklung von politisch-moralischen Haltungen. So gibt z.B. die Tschechische Republik an:

*„Die Themen multikulturelle Toleranz und Pluralität, Freiheit, Gleichheit und Menschenrechte, die Vermeidung von Diskriminierung etc. sind in den Lehrplänen der Sekundarstufe in Form von fächerübergreifendem Unterricht abgedeckt. Dieser vermittelt Wissen und Fertigkeiten und beschäftigt sich mit Werten und Gesinnungen.“* (Tschechische Republik).

Darüber hinaus ist Menschenrechtsbildung oft Teil eines allgemeinen Unterrichts- und Schulprinzips. Am umfassendsten ist in diesem Zusammenhang die Auskunft des schwedischen Kulturministeriums, das auf eine grundsätzliche Verankerung nicht nur der Menschenrechtsbildung, sondern der Menschenrechte selbst in der Schule verweist:

*„Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens, individuelle Freiheit und Unversehrtheit, der gleiche Wert aller Menschen, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, Solidarität mit den Schwachen und*

<sup>26</sup> [www.stiftung-evz.de/projekte/handeln-fuer-menschenrechte/menschen\\_rechte\\_bilden/](http://www.stiftung-evz.de/projekte/handeln-fuer-menschenrechte/menschen_rechte_bilden/)

*Verwundbaren – dies alles sind Werte, die die Schule verkörpern und vermitteln sollte.“ (Schweden).*

Werden konkrete Unterrichtsfächer zur Umsetzung von Menschenrechtsbildung genannt, so handelt es sich häufig um Civic Education (Portugal, Slowenien, Estland), Civic Social and Political Education (Irland), Civil Science (Slowakei) oder Citizenship Education (Bulgarien). Genannt werden aber auch die Fächer Politik, Sozialkunde, Geschichte, Philosophie, „Volkswirtschaft, Recht und Politische Bildung“ (Österreich) oder (Fremd-)Sprachen. Spanien weist auf eine Neuerung in der Gesetzgebung hin, die nicht nur vorsieht, Menschenrechtsbildung auf allen Ausbildungsniveaus umzusetzen, sondern auch ein eigenes Fach „Civic and Human Rights Education“ einzurichten.

Dass die Frage nach den (regierungs-)offiziellen Empfehlungen für Menschenrechtsbildung in zwei Mitgliedstaaten – Vereinigtes Königreich (England) und den Niederlanden – negativ beantwortet wird, heißt keineswegs, dass die Beschäftigung mit Menschenrechten hier nicht Teil schulischer Erziehung darstellt. In England gehört die Auseinandersetzung mit den Werten, die mit den Menschenrechten in Verbindung stehen, und ihre Vermittlung selbstverständlich zur Schulerziehung, auch wenn dafür keine direkten staatlichen Vorgaben gemacht zu werden scheinen. Die Niederlande betonen vor allem Lernmöglichkeiten für die Gegenwart, wenn es um die Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust geht.

*„Wir finden es wichtig, dass das, was im zweiten Weltkrieg geschehen ist, sich in unseren Taten und Ansichten über unsere heutige Welt niederschlägt. Die Beschäftigung mit dem Zweiten Weltkrieg ist eine indirekte Art, auf Rassismus, Menschenrechte etc. zu achten.“ (Niederlande)*

## 2.4 Relevante außerschulische Institutionen für die Vermittlung der Menschenrechte

Nicht von allen Staaten wird eine so eindeutige Verbindung zwischen der Auseinandersetzung mit dem Holocaust und der Menschenrechtsbildung gezogen wie von den Niederlanden. In welcher Weise Menschenrechtsbildung und „Holocaust education“ EU-weit miteinander verknüpft und wie außerschulische historische Orte und Museen im Rahmen der Menschenrechtsbildung genutzt werden, kann deswegen nicht einheitlich beantwortet werden. Auf die Frage, welche Museen, Gedenkstätten und Denkmale vor allem im Rahmen einer Menschenrechtsbildung aufgesucht werden, werden häufig dieselben Institutionen und Orte genannt, die man auch im Rahmen der „Holocaust education“ aufsucht, weil sie in erster Linie auf NS-Verbrechen verweisen. Von der Tschechischen Republik etwa werden die Gedenkstätten Theresienstadt und Lidice genannt, von Österreich unter anderen die Gedenkstätte Mauthausen, Schloss Hartheim und die Jüdischen Museen, von den Niederlanden das Anne Frank Haus und die Gedenkstätten Westerbork und Amersfoort, von Polen die Staatlichen Museen Auschwitz-Birkenau und Majdanek.

Im Falle ehemals kommunistischer Staaten werden aber selbstverständlich auch Orte erwähnt, die mit dem staatlichen Unrecht und politischer Verfolgung durch die früheren Machthaber verbunden sind (in Lettland etwa das Museum der Okkupation Lettlands oder das Lettische Kriegsmuseum). Im Falle Belgiens wird auch auf Orte von Schlachten des Ersten Weltkriegs hingewiesen. Die Slowakische Republik führt außerdem jene Museen an, die sich vor allem mit der Geschichte der verschiedenen Minderheiten im Land beschäftigen. Frankreich führt vor allem Gedenkstätten und historische Orte an, die mit der Résistance und den Deportationen von Juden in Verbindung stehen.

**Tabelle 2: Empfehlungen von Ministerien und/oder lokalen Behörden hinsichtlich des erzieherischen Auftrages von Gedenkstätten und Museen im Bereich „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung**

Mitgliedstaaten mit Empfehlungen	Mitgliedstaaten ohne Empfehlungen
Belgien (französisch- und deutschsprachig), Dänemark, Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen, Luxemburg, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Tschechische Republik, Ungarn	Belgien (flämischsprachig), Bulgarien, Finnland, Irland, Lettland, Malta, Niederlande, Schweden, Slowenien, Spanien, Vereinigtes Königreich



Bei den genannten Orten handelt es sich sehr häufig um Gedenkstätten, die aufgrund ihrer Ortsgeschichte Bedeutung erlangt haben, oder Museen, die schwerpunktmäßig Geschichte ausstellen. Ihr Fokus auf die Menschenrechte hat sich erst im Laufe der Zeit herausgebildet, oder ihre Rezeption erfolgt erst neuerdings aus dem Blickwinkel der Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen.

Als Einrichtungen, die weniger eindeutig historisch ausgerichtet sind bzw. sich nicht an Orten massiver Menschenrechtsverletzungen befinden, aber im Rahmen von Menschenrechtsbildung aufgesucht werden, werden Frankreich an erster Stelle das Mémorial Caen-Normandie, Zentrum für Geschichte, angeführt, Schweden nennt das Världskulturmuseet (Museum der Weltkulturen) in Göteborg und Portugal die Assembleia da República (das Portugiesische Parlament und sein Museum). Belgien weist außerdem darauf hin, dass eine Reihe von pädagogischen Materialien und Veranstaltungen von menschenrechtsorientierten NGOs angeboten und durchgeführt werden, die nicht mit Gedenkstätten oder historischen Museen in Verbindung stehen. Da der Bereich der Menschenrechtsbildung international sehr stark von der Arbeit entsprechender NGOs geprägt ist, dürfte dies auch für weitere EU-Staaten zutreffen (vgl. Tibbits 2004).

In zwei Dritteln der EU-Mitgliedstaaten (17 von 26) gibt es offizielle Empfehlungen von Ministerien oder lokalen Behörden hinsichtlich des erzieherischen Auftrages von Gedenkstätten und Museen im Bereich „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung (Tabelle 2).

## 2.5 Projektförderung im Bereich „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung

Mit zwei Ausnahmen, Bulgarien und dem Vereinigten Königreich, geben alle EU-Mitgliedstaaten an, die Entwicklung von Projekten und Initiativen zu unterstützen und zu fördern, die ausdrücklich Verbindungen zwischen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung herstellen. Sehr häufig werden dabei Lehrerfortbildungen (Estland, Polen, Spanien, Finnland, Ungarn, Lettland, Luxemburg, Rumänien, Malta, Österreich, Slowenien, Tschechische Republik), Schulcurricula (Griechenland, Spanien, Irland, Portugal), schulische Projektaktivitäten (Litauen, Rumänien) und Vernetzungsmöglichkeiten wie virtuelle Foren (Belgien, Polen) genannt. Außerdem angeführt werden staatlich initiierte Institutionen der Geschichtsvermittlung (Österreich,

Schweden) sowie Fördermöglichkeiten von Gedenkstättenfahrten. Einige Länder weisen auf die Gestaltung von Gedenktagen (Italien, Dänemark, Rumänien) und den Aufbau und die Pflege einzelner Gedenkstätten und Archive (Polen, Litauen, Belgien) hin.

Nur das Vereinigte Königreich (England) und Bulgarien verneinen die Frage nach der Projektförderung im Bereich der Verknüpfung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung. In England wird diese Verbindung nicht ausdrücklich und spezifisch gefördert, Bulgarien merkt an, dass kein besonderer Grund für fehlende Fördermaßnahmen bestehe. Beide Länder machen aber deutlich, dass der Holocaust in den Kerncurricula von großer Bedeutung ist. In England wird er neben dem Geschichtsunterricht auch in den Fächern „Citizenship“, „Religious Education“ und Englisch zur Sprache gebracht. Außerdem wird das Programm „Lessons from Auschwitz“ des Holocaust Education Trust staatlich gefördert.

## 2.6 Die Rolle von Gedenkstätten und Museen für die Auseinandersetzung mit Intoleranz, Rassismus und Antisemitismus heute

Dass Gedenkstätten (und Museen) inzwischen als anerkannte Bildungseinrichtungen gelten, macht exemplarisch die Einschätzung des deutschen Staatsministers für Kultur und Medien deutlich:

*„Der Bildungs- und Aufklärungsauftrag der Gedenkstätten ist, neben der Funktion als Gedenkort, von besonderer Bedeutung. Gerade an diesen Orten werden demokratische Prinzipien und Toleranz gegenüber Minderheiten vermittelt.“*

Durch die sinnliche Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit gelten sie nicht nur für die individuelle Suche nach gesellschaftlicher und kultureller Orientierung als besondere Institutionen. Ihnen kommt auch eine wesentlich gemeinschaftsbildende Funktion zu („Museums have an important role in building social cohesion“ – Vereinigtes Königreich). In pädagogischer Hinsicht werden Besuche in Gedenkstätten und Museen vor allem als Ergänzung und Vertiefung des Unterrichts angesehen („To improve knowledge and make young generation aware of the damage intolerance, racism and antisemitism can do to democratic society“ – Niederlande). Sie bilden ein besonderes Medium

der Geschichte, das als wirksamer eingeschätzt wird als „die traditionelle Vermittlung von Unterrichtsstoff“ (Belgien<sup>27</sup>) und mit der Wirkung von Zeitzeugenbegegnungen verglichen wird.

Als Manifestation der historischen Realität sind sie Beweis des Geschehenen, aber auch Anschauungsobjekte für die Lehren aus der Geschichte. Insbesondere in Bezug auf Gedenkstätten werden die besonderen Qualitäten im Kontrast zur Schule benannt. Häufig werden Gedenkstätten und auch Museen mit intensiveren (Lern-)Erfahrungen in Verbindung gebracht als sie im Schulunterricht möglich seien. Betont wird vor allem die Möglichkeit emotionalen Lernens.

Insofern kommen auch weniger die Bildungskonzepte von Gedenkstätten und Museen zur Sprache als vielmehr die – symbolisch aufgeladenen – historischen Orte. Ihre pädagogische Strahlkraft wird dabei mitunter ausgesprochen optimistisch eingeschätzt. („Visits to Holocaust commemoration sites, authentic sites and museums develop schoolchildren’s awareness of Holocaust and Human Rights, historical knowledge, tolerance etc.“ – Litauen; „Tolerance and Awareness of democratic values. Lesson from history what can happen if Human Rights are not guaranteed in reality“ – Estland; „The visit of sites are an educational tool to rise consciousness to fight against all forms of exclusion and discrimination“ – Frankreich).

Ein wesentlicher Unterschied bei der Einschätzung und Bewertung hinsichtlich der Bedeutung vor allem von Gedenkstätten besteht darin, ob in den jeweiligen Ländern historische Orte von NS-Verbrechen existieren. Dass Deutschland und Polen, die Tschechische Republik und die baltischen Staaten die Wichtigkeit der Orte unterstreichen, ist kaum erstaunlich. Die Orte erinnern nicht nur an die Verbrechen, sie bezeugen sie seit Jahrzehnten und halten sie – wie bewusst auch immer – im kommunikativen Gedächtnis bereits mehrerer Generationen. Allerdings befinden sich unter jenen Staaten, aus denen keine Antworten auf die Frage nach der aktuellen Bedeutung der Gedenkstätten und Holocaust bezogenen Museen vorliegen (Dänemark, Malta, Ungarn, Bulgarien und Griechenland) durchaus auch solche, die mit der Deportation der dort einst ansässigen Juden auf ganz unterschiedliche Weise unmittelbar verbunden waren, wenngleich vor Ort keine Konzentrations- oder Vernichtungslager der Nationalsozialisten bestanden haben. Es zeigt sich also ein unterschiedlicher Umgang mit den Orten der Deportation und Vernichtung der verschiedenen Länder, der allerdings anhand der vorliegenden Daten nicht schlüssig erklärt werden kann.

In einigen anderen Staaten, deren Berührung mit den NS-Verbrechen sich nicht in konkreten Orten niedergeschlagen hat, sind in den vergangenen Jahren gleichwohl Institutionen eingerichtet worden,

**Tabelle 3: Offizielle Empfehlungen für Schulcurricula und Richtlinien zur ausdrücklichen Unterstützung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen**

Mitgliedstaaten mit Empfehlungen	Mitgliedstaaten ohne Empfehlungen
Belgien (französisch- und deutschsprachig), Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Spanien, Tschechische Republik	Belgien (flämischsprachig), Bulgarien, Dänemark, Finnland, Schweden, Vereinigtes Königreich

**Tabelle 4: Offizielle Finanzierungsmöglichkeiten für Gedenkstätten- und Museumsbesuche**

Besuche werden direkt staatlich gefördert	Andere öffentliche Finanzierungsmöglichkeiten
Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Litauen, Luxemburg, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich	Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Slowakei, Schweden, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich

<sup>27</sup> Deutschsprachige Gemeinschaft, Ministerium für Unterricht, Ausbildung und Beschäftigung.



die in gewisser Weise funktionale Äquivalente zumindest auf der Ebene der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Holocaust darstellen, so etwa in Schweden oder Dänemark. In beiden Ländern wurden Institutionen geschaffen, die vor dem Hintergrund des Holocaust sowie anderer Völkermorde und Verbrechen gegen die Menschlichkeit zu einem besseren Verständnis der aktuellen Geschehnisse beitragen sollen.

## 2.7 Förderung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen in der EU

Die Mehrheit der EU-Mitgliedstaaten (20 von 26 Ländern) empfiehlt ausdrücklich die Integration historischer Orte/Gedenkstätten und Museen in den Unterricht zum Thema Holocaust (Tabelle 3). Die Anregung für die Nutzung solcherlei außerschulischer Aktivitäten ist in den Schulcurricula niedergelegt. In den übrigen Ländern liegt die Entscheidung, ob und wie Gedenkstättenbesuche im Rahmen des Unterrichts genutzt werden, auf der Ebene von regionalen Schulbehörden, einzelnen Schulen und LehrerInnen.

Mit drei Ausnahmen, Irland, Griechenland und Malta, werden Gedenkstättenfahrten und Museumsbesuche in allen Mitgliedstaaten mit öffentlichen Geldern gefördert. 17 von 26 Staaten geben an, dass ihre Regierungen schulische Besuche von Gedenkstätten und Museen finanziell unterstützen, in 22 Staaten werden Besuche von den Regierungen finanziert (Tabelle 4). Als weitere Förderer von Gedenkstätten-/Museumsbesuchen und deren pädagogische Aktivitäten werden Landesschulbehörden, einzelne Schulen, Museen/Gedenkstätten, in Einzelfällen auch Jüdische Gemeinden (Tschechien) oder Elternvereine (Österreich) genannt. Frankreich erwähnt außerdem öffentliche Stiftungen und nationale Verbände ehemaliger Frontkämpfer und Opfer des Zweiten Weltkriegs. Die Fördermöglichkeiten variieren dabei von der anteiligen zur kompletten Übernahme der Kosten. Malta ist der einzige Staat, in dem es von öffentlicher Seite keine finanzielle Unterstützung für derartige Besuche gibt. Von Griechenland kam diesbezüglich keine Antwort.

## 2.8 Ziele von Gedenkstättenbesuchen mit SchülerInnen

Mit dem Besuch von Gedenkstätten im Rahmen des Unterrichts werden staatlicherseits unterschiedliche

pädagogische Ziele verbunden. Zur Auswahl standen die folgenden Ziele:

- Kenntnisse über den historischen Ort
- Kenntnisse über die nationale Geschichte
- Entwicklung antirassistischer Einstellungen
- Bewusstsein für demokratische Werte
- Bewusstsein für die Bedeutung der Menschenrechte
- Kenntnisse über die Geschichte des Holocaust

Die Bitte, nur die drei wichtigsten Ziele auszuwählen und diese gemäß ihrer Bedeutung zu sortieren, wurde in mehreren Fällen ausdrücklich zurückgewiesen. Österreich, Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft) und Deutschland (Bayern) sehen alle vorgegebenen Alternativen als gleichrangig an, während für andere Bundesländer in Deutschland (Brandenburg und Hamburg) sowie Malta, Polen, Schweden und die Slowakei vier von sechs Möglichkeiten von gleicher Wichtigkeit sind. Frankreich gibt als gleichwertige Ziele Kenntnis der Geschichte und politische Bildung an. Bulgarien, Irland, Griechenland und das Vereinigte Königreich (England) antworteten nicht auf diese Frage. (Tabelle 5)

Die Mehrheitsverteilung zeigt, dass EU-weit gewisse Bildungsschwerpunkte identifizierbar sind, die mit dem Besuch von Gedenkstätten und historischen Museen verbunden werden. Am wichtigsten erscheinen dabei Kenntnisse über die Geschichte des Holocaust und das Bewusstsein für demokratische Werte, gefolgt von der Antwort „Bewusstsein über die Bedeutung der Menschenrechte“. Sie sind gleichhäufig, von einer Mehrheit der befragten 26 EU-Mitgliedstaaten, genannt worden.

Dass historisches Wissen und im weitesten Sinne demokratie-orientierte Haltungen nahezu ausgewogen als Ziele von Gedenkstättenbesuchen angesehen werden, bestätigt die Einschätzung von Gedenkstätten als Institutionen der „Holocaust education“, die immer sowohl historisches Wissen als auch daraus erwachsende Lehren in Form der Entwicklung politischer Haltungen und Einstellungen verfolgt. Dieses Ergebnis wird durch die Möglichkeit der Mehrfachnennung von Zielen unterstützt – kein einziges Ministerium wählt bei der Nennung der wichtigsten Ziele ausschließlich Antworten aus dem Komplex historischen Wissens oder aus dem Komplex politischer Haltungen.

Das immerhin von mehr als einem Drittel aller Befragten genannte Ziel, Wissen über die Geschichte des jeweiligen Ortes zu erlangen, zeigt an, dass

Gedenkstätten heutzutage wesentlich die Bedeutung beigemessen wird, historische Ereignisse zu lokalisieren und differenziert darzustellen. Sie werden als Institutionen wahrgenommen, die Geschichte vermitteln können anstatt rein symbolisch aufgeladene Orte der Erinnerungspolitik und -kultur zu sein.

Tabelle 5: Einschätzungen der befragten Ministerien zu den wichtigsten Zielen von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen

EU-Mitgliedstaat		Geschichte des Ortes	Nationalgeschichte	Anti-rassistische Einstellungen	Demokratische Werte	Menschenrechte	Geschichte des Holocaust	Andere Angaben
Belgien	flämischsprachig			x	x	x		
	französischsprachig				x	x	x	
	deutschsprachig	x	x	x	x	x	x	
Dänemark			x		x		x	
Deutschland	Bayern	x	x	x	x	x	x	
	Brandenburg	x	x		x	x		
	Hamburg	x			x	x	x	
	Niedersachsen			x	x	x		
	Nordrhein-Westfalen				x	x	x	
Estland				x	x		x	
Finnland					x	x	x	
Frankreich								x
Italien				x		x	x	
Lettland				x	x		x	
Litauen		x		x			x	
Luxemburg		x	x				x	
Malta		x	x		x	x		
Niederlande		x		x	x			
Österreich		x	x	x	x	x	x	
Polen		x	x	x			x	
Portugal		x			x	x	x	
Rumänien		x	x		x		x	
Schweden				x	x	x	x	
Slowakei		x	x	x		x	x	
Slowenien				x	x	x		
Spanien					x	x	x	
Tschechische Republik			x	x		x		
Ungarn					x	x	x	



## 2.9 Genannte Praxisbeispiele

Die Ministerien wurden danach gefragt, welche Beispiel gelungener Praxis ihnen aus ihren Ländern bekannt seien. Genannt wurden eine ganze Reihe unterschiedlicher Beispiele, wenngleich betont werden muss, dass kaum eines ausdrücklich menschenrechtsbildnerische Aspekte verfolgt. Insgesamt scheint kein differenziertes Verständnis von Menschenrechtsbildung und politischer Bildung (civic education) vorzuherrschen. Für das Vereinigte Königreich wird das Bildungsprogramm „Their Past Your Future“ genannt<sup>28</sup>, das eine Reihe von Aktivitäten und Mitteln zur Förderung gelungener Modelle im Bereich der „Holocaust education“, insbesondere durch Gedenkstättenbesuche, beinhaltet. Andere Staaten verweisen auf Praxisbeispiele, die durch Handbücher zugänglich sind (Estland, Niederlande), auf pädagogische Zeitschriften (Belgien) oder die Internetseiten von Gedenkstätten und Museen (Deutschland, Tschechische Republik, Litauen, Niederlanden, Finnland, Schweden). Deutschland weist außerdem auf die Bundeszentrale für politische Bildung, auf die Arbeitsgruppe KZ-Gedenkstätten sowie eine allgemeine Website für Gedenkstätten hin.<sup>29</sup> Nicht erwähnt ist die Website „Lernen aus der Geschichte“, die eine Vielzahl pädagogischer Angebote und Unterrichtsvorschläge sowie wichtige Links bereithält. Die Website ist außer in deutscher Sprache auch auf Englisch, Spanisch und Polnisch verfügbar<sup>30</sup>. Von der Tschechischen Republik werden zwei Websites angeführt, die beide Praxisbeispiele und Unterrichtsmaterial zum Thema Holocaust zur Verfügung stellen. Polen nennt neben Lehrerfortbildungsangeboten das Projekt „Spuren der Vergangenheit“, bei dem Jugendliche sich mit historischen Orten und Denkmälern in ihrer Region befassen, ihre Geschichte rekonstruieren und ihre Pflege übernehmen. Angeführt werden außerdem der Gedenktag für die Opfer des Holocaust und die jährlich stattfindende Großveranstaltung „March of the Living“, die allerdings keine polnische Initiative darstellt, aber nach Polen führt.<sup>31</sup> Slowenien verweist auf einen Gedenktag und das Außenministerium der Slowakei führt als gelungenes Praxisbeispiel die Initiative an, erstmals am Ort eines ehemaligen Lagers ein Holocaust-Museum und Bildungszentrum einzurichten.

## 2.10 Zusammenfassung

Die Ministerien aller 26 Staaten, die einen Fragebogen beantworteten, betonen gleichermaßen die

Bedeutung von Menschenrechtsbildung, eine ähnlich einstimmige Haltung zeigt sich auch gegenüber der Bedeutung von Gedenkstätten und historischen Museen als Ergänzung zum Unterricht. Deutlich wird ebenfalls die Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung der Institutionen sowie der Förderung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen für Schulklassen. In den nachfolgenden Kapiteln werden diese positiven Selbsteinschätzungen und -darstellungen den Sichtweisen der Einrichtungen (Gedenkstätten und Museen) sowie LehrerInnen und SchülerInnen gegenüber gestellt, die im Rahmen des Berichts untersucht worden sind.

Die Ergebnisse der Ministerienbefragung zeigen, dass Menschenrechtsbildung in 24 der 26 EU-Mitgliedstaaten Teil zum festen Bestandteil der Schulcurricula gehört. 24 der Staaten geben außerdem an, die konzeptuelle Verbindung von Menschenrechtsbildung und „Holocaust education“ zu unterstützen und voranzutreiben. In 17 Staaten liegen ausdrückliche Empfehlungen seitens der Regierungen oder regionaler Behörden dazu vor, „Holocaust education“ mit Gedenkstätten- und Museumsbesuchen zu verbinden. Die meisten Staaten empfehlen außerdem ausdrücklich die Integration von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen in den schulischen Unterricht über den Holocaust. Kein Konsens besteht allerdings hinsichtlich der Frage, ob Gedenkstättenbesuche auch im Zusammenhang mit Menschenrechtsbildung stehen oder stehen sollten. Eine ganze Reihe von Ministerien weisen Vorgaben hinsichtlich der thematischen Ausgestaltung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen im Rahmen des Unterrichts zurück, indem sie auf die Autonomie der Schulen und LehrerInnen verweisen, die in den Lernplänen vorgegebenen Themen umzusetzen. Mit wenigen Ausnahmen bestehen aber in allen EU-Staaten Möglichkeiten der öffentlichen Förderung für Gedenkstätten- und Museumsbesuche, und keines der befragten Ministerien plant die Kürzung dieser öffentlichen Fördermaßnahmen. Das Ausmaß der finanziellen Förderung variiert in den befragten Staaten erheblich, allerdings erlauben die vorliegenden Daten weder die genaue Bezifferung der Ausgaben noch direkte Vergleiche. Die folgenden Kapitel werden zeigen, dass die positive Einschätzung der Ministerien bezüglich finanzieller Unterstützungen bei weitem nicht von allen Institutionen und LehrerInnen geteilt wird, die hierzu befragt wurden.

Als wichtigste Lernziele von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen erachten die im Rahmen des Berichts berücksichtigten Ministerien Kenntnisse über die Geschichte des Holocaust und Bewusstsein über die Bedeutung demokratischer Werte und der Menschenrechte. Verbindungen zwischen Geschichtslernen und Lernen aus der Geschichte

<sup>28</sup> /www.theirpast-yourfuture.org.uk.

<sup>29</sup> /www.gedenkstaettenforum.de.

<sup>30</sup> www.lernen-aus-der-geschichte.de.

<sup>31</sup> www.motl.org/.

werden insgesamt als wichtig erachtet. Um den Ministerien die Dokumentation und Förderung existierender positiver Modelle in den Bereichen „Holocaust education“, Menschenrechtsbildung, bzw. einer Kombination dieser beiden Bereiche, sowie die Entwicklung neuer solcher Modelle zu ermöglichen, werden allerdings neue Ansätze notwendig sein. Diese Ansätze müssen auf einer klaren Definition der Begriffe „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung sowie verwandter Bildungsziele basieren.



# 3

## Sicht der Institutionen



### 3.1 Auswahl der Staaten und Institutionen

Um zu untersuchen, welche pädagogischen Schwerpunkte die einschlägigen Gedenkstätten und Museen verfolgen, welche Rolle dabei Menschenrechtsbildung spielt und unter welchen Bedingungen die pädagogische Arbeit vor Ort überhaupt bewältigt wird, wurde ein zweiter standardisierter Fragebogen mit einer Reihe halboffener Fragen entwickelt. Er wurde an insgesamt 22 Einrichtungen in 10 EU-Staaten verschickt. Um einen relevanten Einblick in die gegenwärtige Situation in der EU zu erhalten, wurden Einrichtungen nach bestimmten Kriterien ausgewählt, mit denen die geografische Lage und der Einrichtungstyp (Gedenkstätte oder Museum) berücksichtigt wurden:

In etwas mehr als der Hälfte aller Fälle (12 von 22) befinden sich die befragten Institutionen an historischen Orten. Dazu zählen aber nicht ausschließlich ehemalige Lagerorte wie Auschwitz oder Mauthausen oder Tötungsanstalten wie das Schloss Hartheim, sondern auch etwa das Anne Frank Haus in Amsterdam oder das Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin. Während die historischen Orte exemplarisch bestimmte Verbrechenkomplexe repräsentieren, beziehen sich die befragten Museen und anderen Institutionen schwerpunktmäßig auf die Massenvernichtung der europäischen Juden.

Die Unterscheidung von Gedenkstätten und historischen Museen kann allerdings nicht ganz trennscharf gehandhabt werden. Alle untersuchten Gedenkstätten verfügen über Ausstellungen und sind in mehrerlei Hinsicht museal gestaltet. Viele von ihnen bezeichnen sich offiziell als Museen, so

etwa das Staatliche Museum Auschwitz Birkenau oder das Dänische Nationalmuseum Froeslev Lager. Andere Einrichtungen, die aufgrund ihrer nicht an einen historischen Ort gebundenen Lage und ihrer auf Vermittlung ausgerichtete Konzeption als Museum gelten, haben auch Gedenkfunktionen und bezeichnen sich, wie etwa die *Shoah-Gedenkstätte* in Paris, offiziell als Gedenkstätte.

Der Fragebogen richtete sich an die Direktoren der ausgewählten Einrichtungen. Er beinhaltete insgesamt 32 Fragen, die vier Bereiche abdecken:

- Bildungsinhalte (inhaltliche Schwerpunkte, Ziele, Herausforderungen, Faktoren des Gelingens, Praxisbeispiele)
- pädagogische Möglichkeiten und Bedingungen (Zahl der MitarbeiterInnen, Aus- und Fortbildung der MitarbeiterInnen, fachliche Unterstützung)
- Ressourcen (Personalressourcen, Budget, Förderungsmöglichkeiten)
- BesucherInnen (BesucherInnenzahlen, jugendliche BesucherInnen, ausländische BesucherInnen, Aufenthaltsdauer)

Mit dem Fragebogen sollten vor allem die Bedingungen der pädagogischen Arbeit, insbesondere mit jugendlichen BesucherInnen, vor Ort ermittelt werden und der Frage nachgegangen werden, ob die pädagogischen Angebote das Thema Menschenrechte aufgreifen oder konkrete Konzepte und Angebote im Bereich der Menschenrechtsbildung bestehen.

Tabelle 6: Überblick über die befragten Einrichtungen

Ort/Institution	Land/Stadt
Gedenkstätte Theresienstadt	Tschechische Republik, Terezin
Jüdisches Museum Prag	Tschechische Republik, Prag
Dänisches Jüdisches Museum	Dänemark, Kopenhagen
Dänisches Nationalmuseum Froeslev Lager	Dänemark, Padborg
Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS), Abteilung Holocaust und Völkermord Studien	Dänemark, Kopenhagen
Gedenkstätte Buchenwald	Deutschland, Weimar-Buchenwald
KZ-Gedenkstätte Dachau	Deutschland, Dachau
Anne Frank Zentrum	Deutschland, Berlin
Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz	Deutschland, Berlin
Shoah-Gedenkstätte	Frankreich, Paris
Zentrum für zeitgenössische Jüdische Dokumentation (CDEC)	Italien, Mailand
Museum Risiera di San Sabba	Italien, Trieste
Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum	Litauen, Vilnius
Museum und Gedenkstätte Neundes Fort	Litauen, Kaunas
Anne Frank Haus	Niederlande, Amsterdam
Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim	Österreich, Alkoven
KZ-Gedenkstätte Mauthausen	Österreich, Mauthausen
Staatliches Museum Majdanek	Polen, Lublin
Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau	Polen, Oświęcim
Das Zentrum „Grodzka Tor – NN Theater“	Polen, Lublin
Holocaust-Zentrum Beth Shalom	Vereinigtes Königreich, Laxton Newark
Imperial War Museum London (Ausstellung zum Holocaust)	Vereinigtes Königreich, London

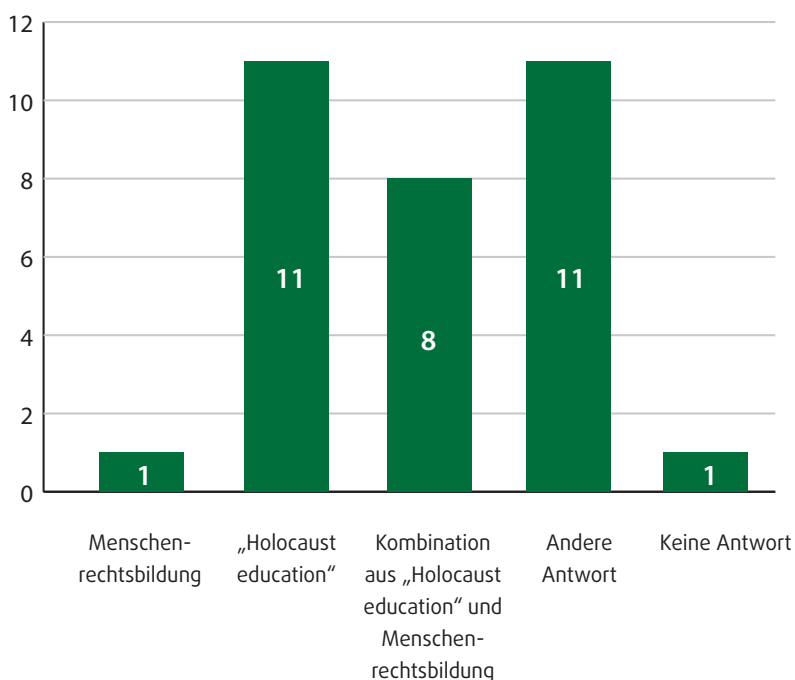


## 3.2 Pädagogische Schwerpunkte der Einrichtungen

Die erste Frage zielte auf die pädagogische Schwerpunktsetzung der Einrichtungen. Gemäß dem Untersuchungsinteresse wurde erfragt, ob sich der pädagogische Fokus auf „Holocaust education“, Menschenrechtsbildung und/oder eine Kombination der beiden Bereiche oder anderes richtete (siehe Diagramm 1).

Acht von 22 Gedenkstätten und Museen betrachten ihren pädagogischen Schwerpunkt in der Kombination von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung und eine Gedenkstätte gab dezidiert den Bereich Menschenrechtsbildung an. Tabelle 7 zeigt die Antworten im Einzelnen. Bei der Institution, die ihren Schwerpunkt im Bereich Menschenrechtsbildung angab, handelt es sich um den Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim, der an die Ermordung von mehr als 30.000 Menschen im Rahmen der NS-„Euthanasie“ erinnert.<sup>32</sup>

Diagramm 1: Pädagogischer Schwerpunkt (Anzahl der Institutionen)



<sup>32</sup> Die Zahlen, die insgesamt mehr als die befragten 22 Institutionen ergeben, erklären sich aus einigen Mehrfachnennungen. Sie kommen vor allem dadurch zustande, dass die Antwortalternative „anderes“ mehrmals zusätzlich zu einem anderen Punkt genannt worden ist.

Tabelle 7: Pädagogischer Schwerpunkt nach Einrichtungen

Institution	Menschenrechtsbildung	„Holocaust education“	Kombination	Andere
Gedenkstätte Theresienstadt		x		nicht spezifiziert
Jüdisches Museum Prag		x	x	
Dänisches Jüdisches Museum				kulturelle Geschichte der Juden in Dänemark
Museum Froeslev Lager				Information über das Froeslev Lager und die Deportation dänischer Bürger in Konzentrationslager
Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS)		x		Holocaust und andere Völkermorde
Gedenkstätte Buchenwald	Keine Antwort			
KZ-Gedenkstätte Dachau			x	historische und politische Bildung
Anne Frank Zentrum (Berlin)			x	
Haus der Wannsee-Konferenz		x		
Shoah-Gedenkstätte		x		
Zentrum für zeitgenössische Jüdische Dokumentation (CDEC)		x		
Museum Risiera di San Sabba		x		Widerstandsbewegung gegen Nationalsozialismus und Faschismus
Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum			x	
Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort		x		
Anne Frank Haus			x	
Schloss Hartheim	x			Wert des Lebens, Rechte von Menschen mit Behinderungen
KZ-Gedenkstätte Mauthausen			x	
Staatliches Museum Majdanek				Pädagogik des Gedenkens
Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau		x	x	Völkermord an polnischen Bürgern und andere Opfer des NS-Regimes
Zentrum „Grodzka Tor-Theater NN“		x		Andenken und Geschichte von Lublin
Holocaust-Zentrum Beth Shalom			x	
Imperial War Museum London (Ausstellung zum Holocaust)		x		Geschichte des Krieges und bewaffnete Konflikte seit dem 2. WK



Die deutsche Gedenkstätte Buchenwald, die keine der angebotenen Antwortmöglichkeiten auswählte, wies darauf hin, dass

*„sich die inhaltliche Ausrichtung der Gedenkstättenarbeit nicht auf „Holocaust-Bildung“ und „Menschenrechtsbildung“ reduzieren lässt. Beide abgefragten Themenschwerpunkte stellen nur Teile der „Gedenkstättenpädagogik“ dar. Es geht vielmehr darum, „in konkreter handlungsorientierter Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte historische Urteilskraft und reflektiertes Geschichtsbewusstsein ebenso zu entwickeln wie gegenwartsbezogene gesellschaftliche Sensibilität und entsprechendes demokratisch-zivilgesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein und Handlungsbereitschaft. Dies schließt die intensive Auseinandersetzung mit der Shoah ebenso ein wie die Vermittlung der Bedeutung der Menschenrechte, geht aber weit darüber hinaus.“*

### 3.3 BesucherInnenzahlen und Zielgruppen pädagogischer Arbeit

Die untersuchten Einrichtungen unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer BesucherInnenzahlen zum Teil erheblich. Die erfragten GesamtbesucherInnenzahlen beziehen sich auf das Jahr 2008 und bewegen sich zwischen 15.000 und 1.130.000 (s. Tabelle 8).

Einige Gedenkstätten werden aufgrund ihres internationalen Bekanntheitsgrads von EinzelbesucherInnen und Gruppen aus der ganzen Welt aufgesucht, andere sind stärker im lokalen Umfeld verankert. Einige Institutionen werden überwiegend aus pädagogischen Gründen aufgesucht, andere sind Orte, an denen sich unterschiedliche BesucherInnen-Interessen überschneiden. Das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau als meistbesuchte Gedenkstätte unter den befragten Einrichtungen ist bis heute ganz wesentlich Ort ehemaliger Häftlinge und ihrer Angehörigen, es

Tabelle 8: BesucherInnenzahlen im Jahr 2008

Institution	BesucherInnenzahlen
Gedenkstätte Theresienstadt	225.304
Jüdisches Museum Prag	Ca. 20.000
Dänisches Jüdisches Museum	24.000
Museum Froeslev Lager	37.000
Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS)	Keine Angabe
Gedenkstätte Buchenwald	Mehr als 600.000
KZ-Gedenkstätte Dachau	800.000
Anne Frank Zentrum (Berlin)	21.000
Haus der Wannsee-Konferenz	104.375
Shoah-Gedenkstätte	200.000
Zentrum für zeitgenössische Jüdische Dokumentation (CDEC)	Keine Angabe
Museum Risiera di San Sabba	Ca. 100.000
Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum	22.709
Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort	128.804
Anne Frank Haus	1.000.000
Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim	15.000
KZ-Gedenkstätte Mauthausen	189.021
Staatliches Museum Majdanek	130.000
Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau	1.130.000
„Grodzka Tor-Theater NN“	11.000
Holocaust-Zentrum Beth Shalom	36.100
Imperial War Museum London	294.925

Tabelle 9: Prozentualer Anteil der BesucherInnen unter 18 Jahren (in 2008)<sup>34</sup>

Weniger als 20%	Zwischen 20% und 50%	Mehr als 50%
Dänisches Jüdisches Museum, Museum Froeslev Lager, Anne Frank Zentrum (Berlin), Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum, Anne Frank Haus	Gedenkstätte Buchenwald, KZ-Gedenkstätte Dachau, Haus der Wannsee-Konferenz, Imperial War Museum London	Gedenkstätte Theresienstadt, Jüdisches Museum Prag, Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS), Shoah-Gedenkstätte, Museum Risiera di San Sabba, Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort, Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim, KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Staatliches Museum Majdanek, Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau, Zentrum „Grodzka Tor-Theater“, Holocaust-Zentrum Beth Shalom

Tabelle 10: Prozentualer Anteil der unter 18-jährigen BesucherInnen bei pädagogischen Angeboten der Einrichtungen<sup>35</sup>

Weniger als 20%	Zwischen 20% und 50%	Mehr als 50%
Shoah-Gedenkstätte, Anne Frank House, Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau	Dänisches Jüdisches Museum, KZ-Gedenkstätte Dachau, Museum Risiera di San Sabba, KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Zentrum „Grodzka Tor-Theater NN“	Gedenkstätte Theresienstadt, Museum Froeslev Lager, Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS), Gedenkstätte Buchenwald, Haus der Wannsee-Konferenz <sup>36</sup> , Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum, Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort, Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim, Staatliches Museum Majdanek, Holocaust-Zentrum Beth Shalom, Imperial War Museum London

ist der größte jüdische und polnische Friedhof der Welt und ein bedeutender öffentlicher Gedenkort. Auschwitz-Birkenau ist aber auch ein wichtiges touristisches Ziel, das in keinem Reiseführer über Osteuropa fehlt. Ähnlich verhält es sich auch mit den anderen bekannten und symbolträchtigen KZ-Gedenkstätten wie Buchenwald, Dachau oder Mauthausen.<sup>33</sup> Obwohl die Mehrheit der BesucherInnen unter 18 Jahre alt ist, sind insbesondere die KZ-Gedenkstätten, aber auch andere Einrichtungen, die dem Opferandenken gewidmet sind, nicht in erster Linie oder ausschließlich pädagogische Orte.

Zwölf der 22 untersuchten Einrichtungen wurden im Jahr 2008 zu über 50% von Jugendlichen unter 18 Jahren besucht (Tabelle 9). Die zwei Einrichtungen mit den höchsten BesucherInnenzahlen, Auschwitz-Birkenau (1.130.000) und das Anne Frank Haus in Amsterdam (1.000.000), weisen aber unterschiedliche BesucherInnenprofile hinsichtlich jugendlicher BesucherInnen auf. Das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau hatte zu über 50% jugendliche BesucherInnen, während weniger als 20% der BesucherInnen des Anne Frank Hauses unter 18 waren. Von den BesucherInnen der beiden untersuchten KZ-Gedenkstätten in Deutschland, Buchenwald und Dachau, waren weniger als die Hälfte Jugendliche unter 18 Jahren.

33 Die Frage, warum manche der ehemaligen Konzentrationslager große Bedeutung in der Erinnerungsgeschichte des Nationalsozialismus und Holocaust erlangt haben, andere hingegen vergessen wurden, lässt sich nicht allein durch die historische Bedeutung der Lager oder der dort verübten Verbrechen erklären. Die symbolische Aufladung der Orte und ihre Verankerung im kollektiven Gedächtnis ist vor allem ein Prozess mehr oder weniger bewusster Erinnerungspolitik. Die Folgen sind bis heute spürbar und bilden sich selbstverständlich auch in der vorliegenden Untersuchung ab. Dass der Holocaust vor allem mit Auschwitz als Ort der industriellen Massenvernichtung verbunden wird, lässt bis heute vergessen, dass Millionen von Juden in anderen Vernichtungslagern und von mobilen Einsatzkommandos, SS und Wehrmacht, aber auch von kollaborierenden Männern aus der Bevölkerung besetzter Länder ermordet wurden. Die mit diesen Massenverbrechen in Verbindung stehenden Orte sind bis heute weniger bekannt und weniger symbolisch bedeutsam als Auschwitz. Im Rahmen des Berichts fällt dies vor allem am Beispiel des 9. Forts in Kaunas, Litauen, auf, aber auch etwa am Beispiel der Gedenkstätte Majdanek in Polen.

34 Das Zentrum für zeitgenössische jüdische Dokumentation (CDEC) machte hierzu keine Angaben.

Insgesamt scheint der Fokus der meisten untersuchten Einrichtungen stark auf die pädagogische Arbeit gerichtet zu sein, der Aspekt des Gedenkens ist dem der Wissensvermittlung und des Lernens nachgeordnet. Wo die symbolträchtigen Gedenkstätten von vielen als Gedenkort aufgesucht werden, weil die BesucherInnen bis zu einem gewissen Grad wissen, wessen sie gedenken wollen, haben sich die weniger bekannten Einrichtungen die Aufgabe gestellt, mithilfe pädagogischer Angebote die Orte in Erinnerung zu rufen und überhaupt erst einmal zu vermitteln, was vor Ort geschehen ist. Diese Aufgabe kommt auch den bekannteren Gedenkstätten zu, ist aber nach wie vor nicht ihre Hauptaufgabe. Die Mehrheit der befragten Einrichtungen gab an, dass mehr als 50% der jugendlichen BesucherInnen



unter 18 Jahren die pädagogischen Angebote der Gedenkstätten und Museen nutzen (Tabelle 10).

Die Mehrheit der befragten Gedenkstätten und Museen gab außerdem an, dass die Anzahl der Jugendlichen unter 18 Jahren, die an pädagogischen Angeboten teilnehmen, in den letzten 10 Jahren zugenommen hätte. Zwölf der 22 Einrichtungen antworteten entsprechend.

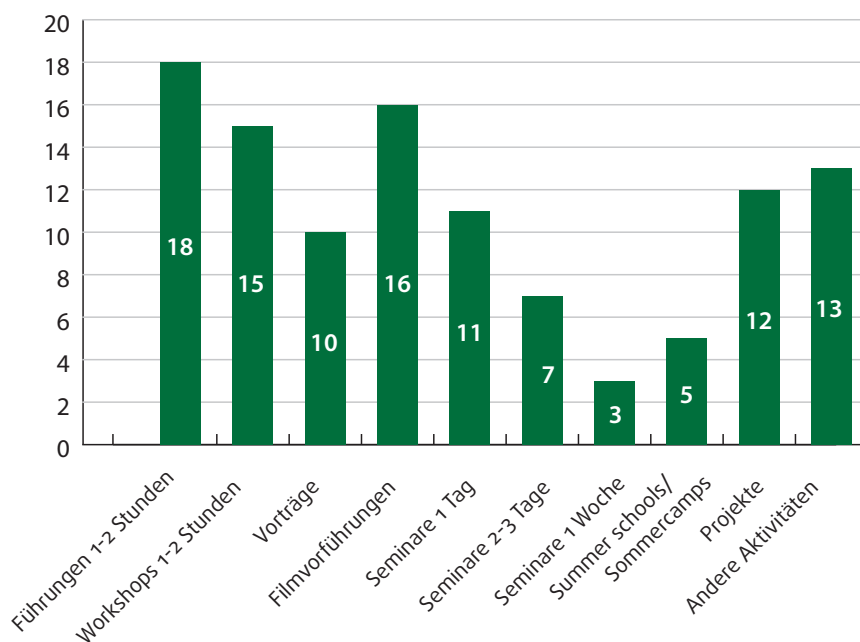
Weil Pädagogik vor allem mit der Erziehung und (Aus-)Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Zusammenhang gebracht wird und ganz wesentlich mit der Institution Schule verknüpft ist, erstaunt es kaum, dass die Hauptzielgruppe pädagogischer Angebote auch in Gedenkstätten Jugendliche sind. Staaten wie Institutionen übergreifend handelt es sich dabei ganz wesentlich um SchülerInnen von Gymnasien und High Schools im Alter zwischen 14 und 18 Jahren. Alle befragten Einrichtungen bezeichneten SchülerInnen der Sekundarstufe II (Senior High School Students) und 18 von 22 Einrichtungen die SchülerInnen der Sekundarstufe I (Junior High School Students) als eine ihrer drei wichtigsten Zielgruppen. Nur jeweils sechs der 22 Gedenkstätten und Museen nannten GrundschülerInnen als Adressaten ihrer pädagogischen Angebote. Insgesamt fünfmal wurde die Kategorie „andere“ gewählt. In allen fünf Fällen wurden dabei LehrerInnen als eine spezifische

### 3.4 Pädagogische Angebote der Einrichtungen

Die untersuchten Gedenkstätten und historischen Museen bieten ihren BesucherInnen eine Vielzahl an pädagogischen Angeboten von unterschiedlicher Länge und auf Grundlage verschiedener Methoden an. Der Großteil des pädagogischen Angebots erstreckt sich auf Führungen und kürzere Workshops, häufig kombiniert mit Filmpräsentationen.<sup>37</sup> Eintagesveranstaltungen werden ebenfalls relativ häufig genannt (Diagramm 2)

In den Antworten zeigt sich ein unterschiedliches Verständnis davon, was als pädagogisches Angebot angesehen wird. Dies ist typisch für Institutionen, deren inhaltlicher Schwerpunkt nicht von seiner Vermittlung klar getrennt werden kann. Insofern ist es je nach Perspektive, aber auch dem jeweiligen pädagogischen Konzept der Einrichtung einleuchtend, auch Ausstellungen und Archive (Museum Risiera di San Sabba), Bibliotheken (Museum Risiera di San Sabba, Gedenkstätte Buchenwald, Haus der Wannsee-Konferenz) und Vorträge sowie individuelle Betreuung von Praktikanten und Freiwilligen (Gedenkstätte Buchenwald) zum pädagogischen Angebot zu zählen, während andere Einrichtungen ein engeres Verständnis ihrer pädagogischen Arbeit erkennen lassen und vor allem Formen der

Diagramm 2: Pädagogische Angebote der Einrichtungen insgesamt



35 Keine Angaben hierzu wurden vom Jüdischen Museum Prag, vom Anne Frank Zentrum (Berlin) und vom Zentrum für zeitgenössische jüdische Dokumentation (CDEC) gemacht.

36 Die Zahlen des Hauses der Wannsee-Konferenz beziehen sich auf Gruppenbesucher.

37 Dabei wurde nicht differenziert erfragt, ob es sich um den Einsatz dokumentarischen oder fiktionalen Filmmaterials handelt.

interaktiven und dialogischen Auseinandersetzung mit Gruppen als pädagogisch bezeichneten. Aber auch hier bleibt eine Unklarheit, wenn etwa zwischen den „pädagogischen Aktivitäten“ und „Führungen“ unterschieden wird (Auschwitz-Birkenau) oder nicht die Führung an sich als pädagogische Aktivität angesehen wird, sondern die Einführung in die Ausstellung und ein Feedback-Gespräch im Anschluss an den Ausstellungsbesuch (Imperial War Museum).

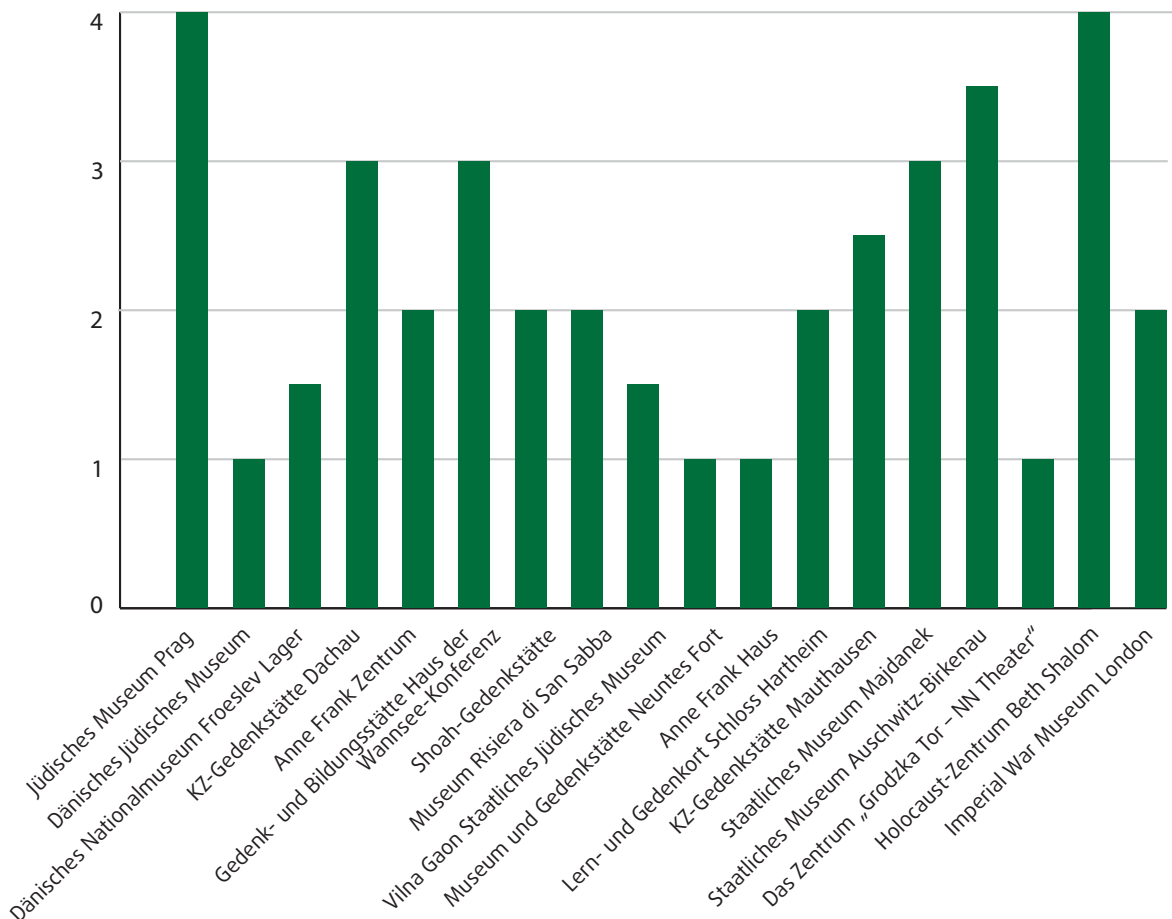
### 3.5 Aufenthaltsdauer von Jugendlichen in den Gedenkstätten und Museen

Trotz der Bandbreite verschiedener Angebotsformen, die von wenigen Stunden bis hin zu mehreren Tagen oder sogar Wochen im Rahmen von *summer schools* und *summer camps* reichen, zeigt das folgende Diagramm deutlich, dass die Verweildauer von Jugendlichen in den Einrichtungen durchschnittlich sehr kurz ist (Diagramm 3).

Die Aufenthaltsdauer steht offenbar nicht im Verhältnis zur jeweiligen Größe der Einrichtungen. Zieht man in Betracht, dass in den großen KZ-Gedenkstätten bereits die Bewältigung von Wegstrecken zwischen den einzelnen Orten im Gelände beträchtliche Zeiten in Anspruch nehmen, kann nur vermutet werden, wie wenig Zeit für pädagogische Aktivitäten jenseits der Führungen bleibt. Die grafische Darstellung zeigt die höchste durchschnittliche Verweildauer mit vier Stunden in zwei Museen, die nicht über historische Außengelände verfügen: das Holocaust Center Beth Shalom und das Jüdische Museum Prag.

Verglichen mit der tatsächlichen Aufenthaltsdauer scheinen die hohen öffentlichen Erwartungen, wie sie beispielsweise in offiziellen Gedenkreden zur Sprache kommen und an die Gedenkstätten gerichtet werden, kaum erfüllbar zu sein. Immerhin geht es dabei nicht nur darum, die Geschichte der Orte genau zu rekonstruieren, sondern auch um die Entzifferung und Erläuterung der materiellen Spuren und Relikte. Es sollen Häftlingsperspektiven vermittelt und das Leben im Lager erklärt werden. Darüber hinaus soll mit den Jugendlichen die Bedeutung des in der Gedenkstätte

Diagramm 3: Durchschnittliche Aufenthaltsdauer der unter 18-jährigen BesucherInnen (in Stunden)



erworbenen Wissens und ihrer Erfahrungen vor Ort für deren jeweilige Leben herausgearbeitet werden, und sie sollen politisches Bewusstsein (etwa für die Bedeutung und Einhaltung der Menschenrechte) sowie Handlungsfähigkeit entwickeln.

## 3.6 Ressourcen

Die Frage nach den finanziellen und personellen Ressourcen der Einrichtungen schätzten 7 der 22 befragten Einrichtungen als zufrieden stellend ein, während doppelt so viele eine Reihe von Defiziten wahrnehmen (14 von 22). Aus einer Einrichtung (Gedenkstätte Buchenwald) liegt keine diesbezügliche Antwort vor (s. Tabelle 11). Als Defizite werden nicht nur spezifische Mängel, sondern auch grundsätzliche pädagogische Herausforderungen zum Ausdruck gebracht. Eine davon ist Zeit, andere beziehen sich auf die Notwendigkeit geeigneten Personals, angemessener Methoden und Materialien.

### 3.6.1 Finanzielle Ressourcen

Es bestehen große Unterschiede hinsichtlich der den jeweiligen Einrichtungen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Die Ausstattung und die damit zusammenhängenden pädagogischen Möglichkeiten scheinen nicht nur im internationalen, sondern auch im interinstitutionellen Vergleich verschieden zu sein. Dass davon auch die Möglichkeiten pädagogischer Aktivitäten entscheidend beeinflusst werden, liegt nahe, eine Beurteilung dieser Aktivitäten anhand der vorliegenden Daten ist jedoch nicht zulässig. Entscheidend ist vielmehr die subjektive Einschätzung der Einrichtung hinsichtlich der zugänglichen Ressourcen für die pädagogische Arbeit. Eine der befragten Einrichtungen, das DIIS, verwendet die Hälfte des zur Verfügung stehenden Gesamtbudgets für pädagogische Zwecke. Drei weiteren Einrichtungen (Haus der Wannsee-Konferenz, Museum San Sabba Risiera,

Holocaust-Zentrum Beth Shalom) stehen etwa ein Drittel des jeweiligen Budgets für pädagogische Angebote und Aktivitäten zur Verfügung. In vier Gedenkstätten/ Museen wird weniger als 10% für pädagogische Aufgaben eingesetzt. Von sechs der befragten Einrichtungen liegt keine Antwort auf die Frage vor.

Wie schon zuvor angemerkt wurde, beurteilen sieben von 22 Institutionen ihre Ausstattung mit finanziellen Ressourcen und Personal als zufrieden stellend. Insbesondere die KZ-Gedenkstätten weisen mehr oder weniger direkt auf den Finanzposten für den Erhalt der Orte hin, was in diesen Gedenkstätten unmittelbare Auswirkung auf die Bildungsarbeit hat. Während die Gedenkstätte Buchenwald die Erhaltung des Ortes als grundsätzlich gesichert einschätzt, weist die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau auf die enormen Kosten des Erhalts und der Sicherung von Gelände, Gebäuden und Objekten hin. Aber auch etwa im innerdeutschen Vergleich sind klare Differenzen in der Einschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen auszumachen. So beschreibt die Gedenkstätte Buchenwald die eigene Bildungsarbeit als im Wesentlichen gesichert, in Dachau dagegen wird bemängelt, dass wissenschaftlich ausgebildetes Personal für die Materialentwicklung und die Unterstützung von Honorarkräften fehlt.<sup>38</sup> Die personelle Ausstattung wird von vielen anderen Institutionen ebenfalls als Schwierigkeit angesehen. In einem Fall (Anne Frank Zentrum Berlin) wird der Umstand, dass nur „projektfinanzierte Stellen“ existieren, als „strukturelles Problem“ bezeichnet. Andere Antworten legen nahe, dass die Einrichtungen gerne weiteres Personal einstellen würden (Holocaust Center-Beth Shalom, Shoah-Gedenkstätte, Dänisches Jüdisches Museum), wieder andere beziehen sich auf die „unzureichende Infra-Struktur“ (Majdanek), fehlende Ressourcen für weitere/mehr Forschung (DIIS), technische Ausstattung und pädagogische Materialien (Haus der Wannsee-Konferenz).

Tabelle 11: Einschätzungen der eigenen Ressourcen

Zufrieden stellend	Nicht zufrieden stellend
Gedenkstätte Theresienstadt, Jüdisches Museum Prag, Anne Frank Zentrum (Berlin), Museum Risiera di San Sabba, Anne Frank Haus, KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Imperial War Museum London	Dänisches Jüdisches Museum, Museum Froeslev Lager, Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS), KZ-Gedenkstätte Dachau, Haus der Wannsee-Konferenz, Shoah-Gedenkstätte, Zentrum für zeitgenössische jüdische Dokumentation (CDEC), Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum, Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort, Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim, Staatliches Museum Majdanek, Staatliches Museums Auschwitz-Birkenau, Zentrum „Grodzka Tor-Theater NN“, Holocaust-Zentrum Beth Shalom

<sup>38</sup> Die Bedingungen pädagogischer Arbeit in den beiden deutschen KZ-Gedenkstätten könnten sich in den folgenden Jahren angleichen, weil im laufenden Jahr mithilfe von Bundesmitteln auch in Dachau (erstmalig) dauerhafte pädagogische Stellen eingerichtet werden.

### 3.6.2 Personelle Ausstattung von Gedenkstätten und Museen

Bei den genannten fehlenden Ressourcen fällt ganz wesentlich die Notwendigkeit geeigneten Personals ins Gewicht. Die personelle Ausstattung der Einrichtungen für den Bereich der pädagogischen Arbeit zeigt der Überblick in Tabelle 12.

Auch hier werden große Unterschiede zwischen den befragten Einrichtungen deutlich. Da der Fragebogen nur nach den fest angestellten pädagogischen MitarbeiterInnen in Relation zur Gesamtzahl der Beschäftigten gefragt hat, können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob und wie die Gedenkstätten und Museen die Nachfrage nach pädagogischen Angeboten decken kann.

Tabelle 12: Anzahl der MitarbeiterInnen in den jeweiligen Einrichtungen

Institution	Gesamt	Im Bereich pädagogischer Angebote
Gedenkstätte Theresienstadt	126	8
Jüdisches Museum Prag	6	4
Dänisches Jüdisches Museum	30	2 StudentInnen
Museum Froeslev Lager	7 (3 in Vollzeit)	4 (Freiberufler)
Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS)	8	6
Gedenkstätte Buchenwald	Die Stiftung verfügt über 62 feste Stellen. Hinzu kommen 30 Museumsaufsichten und Sicherheitspersonal sowie eine wechselnde Zahl von temporär beschäftigten Mitarbeitern und Freiwilligen. Weiters werden ca. 40 Guides auf Honorarbasis beschäftigt.	
KZ-Gedenkstätte Dachau	32	121
Anne Frank Zentrum (Berlin)	16 Hauptangestellte, 25 Freie MitarbeiterInnen	
Haus der Wannsee-Konferenz	15 feste/30 freie MitarbeiterInnen	4 feste/30 freie MitarbeiterInnen
Shoah-Gedenkstätte	100	30
Zentrum für zeitgenössische Jüdische Dokumentation (CDEC)	8	2 (Teilzeit)
Museum Risiera di San Sabba	6 Vollzeit-, 10 Teilzeitkräfte	10 (Teilzeit)
Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum	26	3
Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort	73	5
Anne Frank Haus	98	24
Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim	5	10
KZ-Gedenkstätte Mauthausen	39	22
Staatliches Museum Majdanek	72	7
Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau	250	23 und 220 lizenzierte Museums-Guides
Zentrum „Grodzka Tor-Theater NN“	38	32
Holocaust-Zentrum Beth Shalom	25	7
Imperial War Museum	660 (insgesamt für alle 5 Niederlassungen), davon insgesamt 30 fest angestellte pädagogische MitarbeiterInnen Für „Holocaust education“ 2 pädagogische MitarbeiterInnen und 12 Honorarkräfte	



Von vielen Einrichtungen werden HonorarmitarbeiterInnen und befristet Beschäftigte eingesetzt, von einigen sogar nahezu ausschließlich (darunter Schloss Hartheim und das Museum Risiera di San Sabba mit jeweils 10 Honorarkräften, das Museum Froeslev Lager mit vier HonorarmitarbeiterInnen und die KZ-Gedenkstätte Mauthausen mit derzeit 22 so genannten Zivildienern). In der Mehrheit der befragten Einrichtungen setzt sich das pädagogische Personal aus fest angestellten und befristet beschäftigten MitarbeiterInnen zusammen. Jene Antworten, die eine (nicht ausdrücklich erfragte) Binnendifferenzierung nach unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen aufweisen, zeigen aber, dass immer wenigen fest angestellten MitarbeiterInnen eine größere Anzahl befristet Beschäftigter gegenübersteht. Die drei der befragten Institutionen, die ausschließlich mit festem pädagogischen Personal arbeiten, befinden sich alle in ehemals kommunistischen Staaten (Gedenkstätte Theresienstadt, Jüdisches Museum Prag, 9. Fort Kaunas).

Der Fragebogen zielte nicht darauf, die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse zu beleuchten. Auf der Grundlage der Antworten kann deshalb keine Auskunft darüber gegeben werden, wie die freiberuflichen MitarbeiterInnen der Gedenkstätten und Museen in die pädagogischen Abteilungen der Einrichtungen oder die Einrichtungen als Ganze eingebunden sind, über welche Ausbildung sie verfügen und welche Fortbildungsmöglichkeiten bestehen. Es soll an dieser Stelle dem Befund aus den Fokusgruppen mit LehrerInnen und SchülerInnen vorgegriffen werden, in denen die Bedeutung der Guides, bei denen es sich oftmals nicht um fest angestellte pädagogische MitarbeiterInnen handelt, klar hervorgehoben wurde. Im Gegensatz zu dieser Einschätzung zeigte sich während der *on-site* Untersuchung, dass die Honorarkräfte oftmals keine angemessene Unterstützung durch die Abteilungen der Institutionen erhalten. Sie sind oft einseitig auf die Vermittlung historischen Wissens vorbereitet, ihre Aufgaben werden von BesucherInnenzentren häufig lediglich koordiniert und sie scheinen kaum in die konzeptionelle Arbeit der pädagogischen Abteilungen eingebunden zu sein. Die Frage, ob, in welchem Maße und wie sich die unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse, die Zusammensetzung der pädagogischen Abteilungen und die verschiedenen Modelle der pädagogischen Zuständigkeit auf die Qualität der Arbeit niederschlägt, kann anhand der Fragebogenauswertung nicht beantwortet werden. Dieser Frage wurde bei den Besuchen vor Ort erneut nachgegangen.

### 3.7 Erfolgsfaktoren der pädagogischen Arbeit

Die Einschätzung jener Faktoren, die seitens der Einrichtungen als entscheidend für eine nachhaltige pädagogische Arbeit vor Ort gelten, ist breit gefächert. Sie betreffen

- Bildungsvoraussetzungen und behördliche Entscheidungen
- Haltungen der SchülerInnen und Lehrer
- Pädagogische Kompetenzen der Guides
- Güte der pädagogischen Angebote
- Vor- und Nachbereitungen der Gedenkstätten-/ Museumsbesuche
- Geeignete Methoden (alle verweisen auf die Notwendigkeit, SchülerInnen einen möglichst eigenständigen Zugang zu den Themen und Orten zu ermöglichen)

Betrachtet man die Antworten im Überblick, so zeigt sich, dass die Gedenkstätten und Museen ihren pädagogischen Erfolg keineswegs in ihrer alleinigen Verantwortung wahrnehmen, sondern sich von unterschiedlichen Faktoren abhängig sehen, auf die sie nur teilweise Einfluss haben. Insbesondere bei der Betonung der Vorbereitung der Gedenkstätten- und Museumsbesuche wird deutlich, dass der Erfolg ihrer Arbeit ganz wesentlich in Abhängigkeit zur Schule gesehen wird, von der sie sich gleichzeitig durch nicht-schulische Methoden deutlich abgrenzen und gerade darin ihre Stärke sehen. Die Antworten verweisen, einzeln betrachtet, auf unterschiedliche Voraussetzungen und Notwendigkeiten für die Bearbeitung pädagogischer Probleme, bieten aber auch bereits konzeptuelle Lösungen. Betrachtet man sie aber insgesamt, als eine Liste grundsätzlich notwendiger Voraussetzungen für den Erfolg pädagogischer Gedenkstätten- und Museumsarbeit, dann könnten sie auch als Zurückweisung überhöhter Erwartungen gelesen werden, die damit teilweise auch wieder an andere Zuständigkeitsbereiche zurückgegeben werden.

### 3.8 Herausforderungen und Hindernisse für die pädagogische Arbeit

Um die Bedingungen der pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten und Museen genauer beschreiben zu können, wurde den Einrichtungen zuletzt eine Liste möglicher Schwierigkeiten vorgelegt. Die Befragten sollten mithilfe der angebotenen Antwortmöglichkeiten die Herausforderungen sowohl

im Zusammenhang mit der „Holocaust education“ als auch für die Menschenrechtsbildung bestimmen. Die höchste Anzahl von Nennungen entfielen sowohl im Themenbereich „Holocaust education“ als auch bei der Frage nach Menschenrechtsbildung auf dieselben Antwortalternativen und betrafen primär:

- Mangelnde Finanzierungsmöglichkeiten für Besuche
- Zu wenig Zeit vor Ort
- Unzureichende Vorbereitung der Besuche
- Mangel an ausgebildetem Personal

Die Übereinstimmung der Antworthäufigkeiten in beiden Themenbereichen legt nahe, dass grundsätzliche Herausforderungen und Hindernisse der pädagogischen Arbeit genannt werden und diese nicht ausdrücklich mit einem bestimmten inhaltlichen Fokus in Verbindung stehen.

### 3.8.1 Unzureichende Förderung

Im Gegensatz zu den Antworten der zuständigen Ministerien schätzten eine ganze Reihe der befragten Gedenkstätten und Museen die Förderung der außerschulischen Aktivitäten in Bezug auf ihre eigene Einrichtung offenbar als ungenügend ein. Während nur jeweils vier von 22 Institutionen nationale, regionale oder lokale Schulträger als Förderinstitutionen und weitere sechs von 22 andere staatliche Institutionen angaben, nannte die Mehrheit der Einrichtungen die jeweiligen Schulen (15 von 22) und die Eltern der Jugendlichen (14 von 22) als diejenigen, die die Gedenkstätten- und Museumsbesuche finanzieren. Die Fördersituation stellt sich aus der Sicht der Einrichtungen anders dar, als es die Verlautbarungen der zuständigen Ministerien erwarten lassen (vgl. Kap. 3).

### 3.8.2 Zeitmangel

Das Beklagen von mangelnder Zeit für die Angebote und der unzureichenden Vorbereitung der Gruppen im Vorfeld der Besuche kann auf verschiedene Weise verstanden werden. Zum einen zeigt sich darin ein Unbehagen, das durch ein Missverhältnis von Erwartungen und Ansprüchen einerseits und den tatsächlich gegebenen Möglichkeiten andererseits zu entstehen scheint. Insbesondere aufgrund der Kürze der für die pädagogischen Angebote in Gedenkstätten und Museen vorgesehenen Zeit (s. oben, Diagramm 3), ist leicht nachvollziehbar, dass die Vorbereitung der Gedenkstätten- und Museumsbesuche arbeitserleichternd wirken könnte. Andererseits suggeriert die Antwort, dass

- die Schulen über den Entscheidungsspielraum verfügten, mehr Zeit als die tatsächlich aufgewendete für außerschulische Aktivitäten zur Verfügung zu stellen und

- die Gedenkstätten und Museen ihrerseits die Kapazität hätten, in größerem Ausmaß auch umfangreichere pädagogische Angebote als etwa Führungen durchzuführen

### 3.8.3 Mangelnde Vorbereitung der BesucherInnen

Dass die Vorbereitung der BesucherInnen/Schulklassen häufig als unzureichend wahrgenommen wird, stellt eine im Bereich der Gedenkstätten und Museen immer wieder geäußerte Schwierigkeit dar. Darin zeigt sich aber vermutlich ein nicht leicht lösbares Problem. Dass Absprachen zwischen Schulen auf der einen Seite und Gedenkstätten und Museen auf der anderen, die jeweils ihrer eigenen Logik folgen, grundsätzlich schwierig sind, liegt auf der Hand. Absprachen treffen sich leichter, wenn sich die Beteiligten kennen. Dies ist eher in solchen Einrichtungen möglich, die stärker auf lokaler Ebene verankert sind oder über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Schulen oder gar LehrerInnen zusammenarbeiten als in Einrichtungen, die von einer enormen Zahl auswärtiger BesucherInnen genutzt werden.

### 3.8.4 Mangel an qualifiziertem Personal

Die vierthäufigste Antwort beklagt den Mangel an ausgebildetem Personal. Auch diese Antwort wurde für beide Themenfelder – „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung – in fast gleichem Maße genannt (fünf von 22 in Bezug auf „Holocaust education“, sechs von 22 in Bezug auf Menschenrechtsbildung). In zwei Fällen (Anne Frank Haus, Schloss Hartheim) ist immerhin anzunehmen, dass spezifische Mängel benannt werden: beide haben als pädagogischen Schwerpunkt entweder die Kombination von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung (Anne Frank Haus) oder Menschenrechtsbildung (Schloss Hartheim) angegeben. Von beiden Institutionen wurde im Bereich der Menschenrechtsbildung ein Mangel an ausgebildetem Personal genannt.

## 3.9 Wichtigste Ziele der pädagogischen Arbeit

Zur Erfassung der aus Sicht der befragten Gedenkstätten und Museen wichtigsten Ziele ihrer pädagogischen Arbeit wurden auch den Institutionen sechs Antwortalternativen zur Auswahl gegeben. Sie entsprechen den Antwortmöglichkeiten auf die gleich lautende Frage an die Ministerien. Die Institutionen wurden gebeten, eine Reihung der Antworten vorzunehmen, aber nur 12 der 22 Institutionen kamen dieser Aufforderung nach. Zwei Einrichtungen (die Gedenkstätte Buchenwald und das Zentrum für



zeitgenössische jüdische Dokumentation) antworteten überhaupt nicht auf diese Frage. Tabelle 13 stellt die Verteilung der wichtigsten Ziele nach Institutionen dar.

Bündelt man die Antwortalternativen zu einem Bereich des historischen Lernens und einem Bereich

der politischen Bildung für die Gegenwart, so zeigt sich eine andere Schwerpunktsetzung als in den Antworten der Ministerien auf dieselbe Frage (vgl. Kap. 3). Die Ziele der untersuchten Institutionen liegen vor allem im Bereich der Wissensvermittlung zum Thema Holocaust, und hier nimmt insbesondere die

**Tabelle 13: Einschätzungen der befragten Institutionen zu den wichtigsten Zielen von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen**

Institution	Geschichte des Ortes	Nationalgeschichte	Anti-rassistische Haltungen	Demokratische Werte	Menschenrechte	Geschichte des Holocaust
Gedenkstätte Theresienstadt			x	x		x
Jüdisches Museum Prag	3	2				1
Dänisches Jüdisches Museum			x	x		
Museum Froeslev Lager	1	2		3		
Dänisches Institut für Internationale Studien (DIIS)		x	x			x
KZ-Gedenkstätte Dachau	3				2	
Anne Frank Zentrum (Berlin)				x		x
Haus der Wannsee-Konferenz	2		3			1
Shoah-Gedenkstätte		2				1
Museum Risiera di San Sabba	x	x	x			
Vilna Gaon Staatliches Jüdisches Museum			3			1
Museum und Gedenkstätte Neuntes Fort		x	x			x
Anne Frank Haus	1		5	4	3	2
Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim	1			3	2	
KZ-Gedenkstätte Mauthausen				1	2	3
Staatliches Museum Majdanek	2	3		4		
Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau	x					x
Zentrum „Grodzka Tor-Theater NN“						x
Holocaust-Zentrum Beth Shalom			2	3		1
Imperial War Museum London			3		2	1

Vermittlung der konkreten Geschichte des jeweiligen Ortes große Bedeutung ein. Auf der anderen Seite ist das deutlichste Ergebnis der Auswertung, dass keine der befragten Einrichtung die Antwortalternative „Bewusstsein für die Menschenrechte“ an erster Stelle genannt hat. Insgesamt, also unabhängig von der Reihenfolge der Nennung, wurde diese Antwortmöglichkeit von lediglich fünf der 22 Einrichtungen gewählt.

### 3.10 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen, dass der thematische Schwerpunkt der meisten der 22 befragten Institutionen im Bereich der „Holocaust education“ liegt und zwar unabhängig davon, ob es sich um Gedenkstätten an historischen Orten oder um Museen handelt. Allerdings werden die pädagogischen Ziele keineswegs in der Kenntnis historischer Fakten gesehen. Die Art und Weise, wie Geschichte mit der Gegenwart in Zusammenhang und mit politischer Bildung in Verbindung gebracht wird, ist sehr unterschiedlich. Insgesamt scheint es, dass Fragen der Menschenrechtsbildung in den pädagogischen Angeboten der untersuchten Einrichtungen kaum thematisiert werden, obwohl annähernd die Hälfte der befragten Gedenkstätten und Museen angaben, Menschenrechtsbildung stelle einen Teil ihrer pädagogischen Ausrichtung dar. Alle anderen konzentrieren sich in ihren pädagogischen Angeboten ausschließlich auf Verbrechen des NS-Regimes oder auf den Holocaust. Pädagogische Konzepte für die Menschenrechtsbildung an historischen Orten, Gedenkstätten oder Museen liegen in kaum einer der Einrichtungen vor. Und auch die Gedenkstätte, die als einzige Menschenrechtsbildung als ihren inhaltlichen Fokus angegeben hat, nannte als wichtigstes Ziel ihrer pädagogischen Angebote die Vermittlung von Wissen über den historischen Ort.

Die Größe der untersuchten Einrichtungen variiert ebenso wie die BesucherInnenzahlen erheblich. Diese lagen für das Jahr 2008 zwischen 12.000 und 1.130.000. Besonders die Konzentrationslager ziehen eine große Menge BesucherInnen an. In mehr als der Hälfte der befragten Einrichtungen waren mehr als 50% der BesucherInnen unter 18 Jahre alt, und es zeichnet sich ein weiterer Anstieg der BesucherInnenzahlen von Jugendlichen an.

In allen befragten Einrichtungen richten sich die pädagogischen Angebote in erster Linie an SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 18 und sind zum größten Teil sehr kurz. Es handelt sich vor allem um 1-2stündige Führungen oder Workshops. Die durchschnittliche Dauer des Besuchs liegt bei

Jugendlichen zwischen 2,5 und 3,5 Stunden. Bereits diese Auskunft legt nahe, dass die angestrebten pädagogischen Ziele der Institutionen wie der Ministerien, die sowohl historisches Lernen und Bewusstsein als auch Einsichten für die Gegenwart beinhalten, schwer zu erreichen sind.

Entsprechend der Auswahl der Einrichtungen für die Untersuchung zeigt sich eine große Spanne der den einzelnen Gedenkstätten und Museen zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen. 15 von 22 Einrichtungen beklagen einen Mangel an Mitteln (finanziellen und personellen). Als weitere Schwierigkeiten wurden Zeitmangel, unzureichend vorbereitete BesucherInnengruppen und ein Mangel an gut ausgebildetem Personal genannt.

Die Zahl der MitarbeiterInnen im Bildungsbereich variiert von Einrichtung zu Einrichtung, in der Regel stehen aber wenige fest angestellte pädagogische MitarbeiterInnen einer Reihe von Honorarkräften und zeitlich befristet tätigen Guides gegenüber.

Eine Reihe verschiedener Bedingungen konnten als Erfolgsfaktoren pädagogischer Arbeit identifiziert werden. Dazu gehören pädagogische Konzepte, die vor allem selbstständige Lernformen ermöglichen, die finanzielle Sicherung der Arbeit sowie eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schulen und Gedenkstätten / Museen bei der Vorbereitung auf die Besuche.



# 4

## Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen

### 4.1 Durchführung der Diskussionen in Fokusgruppen

In neun EU-Mitgliedstaaten wurden ungefähr zweistündige Diskussionen in Fokusgruppen von LehrerInnen und SchülerInnen abgehalten. Dabei sollte herausgefunden werden, welchen Stellenwert diese beiden wichtigen Adressatengruppen von Bildungsveranstaltungen den Gedenkstätten und Museen für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und für Menschenrechtsbildung beimessen.

#### 4.1.1 Auswahl der Orte und der Teilnehmer

Fokusgruppen dienen der Explorierung eines Themenfeldes. Sie liefern keine generalisierbaren oder gar repräsentativen Ergebnisse. Sie ermöglichen vielmehr einen tiefgehenden Einblick in die Wahrnehmungen, Ideen und Meinungen der Befragten. Die Auswahl der Teilnehmer und in unserem Fall der Länder, in denen diese leben, erfolgt deswegen keineswegs zufällig. Die Auswahl der teilnehmenden LehrerInnen für die hier vorgestellten Fokusgruppen erfolgte nach dem Kriterium einer besonderen Verbundenheit mit oder einem deutlichen Interesse an dem Thema Holocaust im Unterricht. Auch die SchülerInnen wurden nach ihrem Interesse für das Thema Holocaust ausgesucht. Sie sollten außerdem bereits Erfahrungen mit Besuchen in Gedenkstätten oder Museen zum Thema gesammelt haben. Insgesamt nahmen 119 LehrerInnen und SchülerInnen als ExpertInnen an den Fokusgruppen teil.

Bei der Auswahl der Orte für die Gruppendiskussionen war die relative räumliche Nähe zu jenen Einrichtungen

entscheidend, die über die Fragebogenerhebung hinaus im weiteren Verlauf der Datenerhebung im Rahmen von Besuchen vor Ort untersucht werden sollten. Die Fokusgruppen fanden statt in England (London), den Niederlanden (Amsterdam), Dänemark (Kopenhagen), Litauen (Vilnius), Polen (Krakau), der Tschechischen Republik (Prag), Deutschland (Berlin), Österreich (Linz) und Italien (Mailand).<sup>39</sup>

Der Großteil der an den Diskussionen beteiligten LehrerInnen unterrichtete an weiterführender Schulen, vorrangig im Oberstufenbereich. Einzelne unterrichteten aber auch im Bereich der Sekundarstufe I (Lower Secondary Highschool/ Junior Highschool) und der Primarstufe. In den meisten Fällen handelte es sich um GeschichtslehrerInnen, aber auch LehrerInnen anderer Fächer wie Literatur und Religion waren vertreten. Die meisten der SchülerInnen waren zwischen 14 und 20 Jahren alt, in der österreichischen Gruppe waren außerdem drei 23-26jährige Berufsschülerinnen beteiligt. Zum größeren Teil besuchten auch sie die oberen Klassen weiterführender Schulen.<sup>40</sup> Die Gruppen

<sup>39</sup> Bei der Zusammenstellung der Gruppen in den verschiedenen EU-Staaten waren Kontakte aus dem Spektrum der ITF behilflich. Über diese konnten in den jeweiligen Ländern einzelne LehrerInnen gezielt angesprochen werden, die sich zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärten. Über die LehrerInnen wiederum bestand dann per Schneeballsystem die Möglichkeit, einzelne SchülerInnen für die Teilnahme an den Fokusgruppen zu motivieren. Frankreich als zehntes Land, in dem eine Gruppendiskussion durchgeführt werden sollte, kann auf dieser Untersuchungsebene leider nicht abgebildet werden. Hier konnte trotz intensiver Bemühungen in zwei Großstädten keine ausreichende Anzahl an LehrerInnen gefunden werden. Infolge dessen kam auch keine Schülergruppe zustande. Im Rahmen der *on-site visits* konnte aber auch eine französische Einrichtung mit in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. Kap. 6).

<sup>40</sup> Aufgrund des Verfahrens der Teilnehmerauswahl handelte es sich bei den Gruppen nicht um Teile des Lehrerkollegiums nur einer Schule oder SchülerInnen einer bestimmten Schulklasse. Vielmehr kamen die Teilnehmer aus unterschiedlichen Institutionen und Klassen für die Diskussionen zusammen.

bestanden aus je drei bis zehn Teilnehmern. Insgesamt beteiligten sich 56 LehrerInnen und 63 SchülerInnen an den Fokusgruppen. Mehrheitlich waren die Teilnehmer weiblich, in den SchülerInnengruppen war der Anteil mit 42 Mädchen insgesamt sogar doppelt so hoch wie der der Jungen (21). Eine Gruppe bestand ausschließlich aus Mädchen (London).

Tabelle 14: Teilnehmende LehrerInnen

Stadt	TeilnehmerInnen	Weiblich	Männlich
Amsterdam	4	2	2
Berlin	5	3	2
Kopenhagen	7	3	4
Krakau	8	4	4
Linz	5	3	2
London	6	5	1
Mailand	5	1	4
Prag	8	4	4
Vilnius	8	8	0
<b>Gesamt</b>	<b>56</b>	<b>33</b>	<b>23</b>

Tabelle 15: Teilnehmende SchülerInnen

Stadt	TeilnehmerInnen	Weiblich	Männlich
Amsterdam	10	5	5
Berlin	8	7	1
Kopenhagen	7	4	3
Krakau	8	5	3
Linz	6	3	3
London	5	5	0
Mailand	3	1	2
Prag	8	6	2
Vilnius	7	5	2
<b>Gesamt</b>	<b>62</b>	<b>41</b>	<b>21</b>

#### 4.1.2 Moderation und Leitfaden

Alle Fokusgruppen wurden in der jeweiligen Landessprache unter der Leitung je eines muttersprachlichen Moderators und eines *facilitators* durchgeführt. Beobachtet wurde die Diskussion außerdem von je einem Mitglied des

Projektteams.<sup>41</sup> Die Fragen zielten in den Lehrer- wie SchülerInnengruppen auf

- die Einschätzung des Unterrichts zum Thema Holocaust,
- die Bedeutung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen für die „Holocaust education“ sowie
- die Bewertung des Zusammenhangs von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung im Unterricht und bei außerschulischen Aktivitäten.

Die spezifischen Perspektiven der Lehrer- und SchülerInnengruppen wurden im Leitfaden insofern berücksichtigt, als es bei den Fragen an die LehrerInnen wesentlich darum ging, zum einen Ziele und Schwierigkeiten des Unterrichts über den Holocaust zu reflektieren und zum anderen die Möglichkeiten zu beschreiben, die sich aus ihrer Sicht aus der Nutzung von Gedenkstätten und Museen für die „Holocaust education“ und die Menschenrechtsbildung ergeben. Bei den SchülerInnen-Fokusgruppen lag der Untersuchungsschwerpunkt dagegen stärker darauf, was sie an den Themen Holocaust und Menschenrechte interessiert und was sie über Gedenkstätten- und Museumsbesuche im Rahmen der „Holocaust education“ und HRE denken.

Sowohl für die Diskussionen der LehrerInnen als auch der SchülerInnen wurden darüber hinaus eine Reihe zusätzlicher Fragen zu weiteren, optionalen Themen zusammengestellt. In beiden Fällen bezogen sich diese auf Aspekte ihrer jeweils „professionellen“ oder funktionalen Rolle als LehrerInnen oder SchülerInnen. Es ging darum, die Unterrichtspraxis und die Erfahrungen von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen einzuschätzen, Hindernisse und Schwierigkeiten zu identifizieren und Optimierungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

## 4.2 Diskussionen der LehrerInnen

Die Fragen an die LehrerInnen richteten sich vor allem auf die Praxis des Unterrichtens. Gefragt wurde erstens eher allgemein nach Zielen und Schwierigkeiten beim Unterrichten des Themenfelds Holocaust. Zweitens sollten Bedingungen des Gelingens und Bedingungen, die den Unterricht zum

<sup>41</sup> Der Moderation kam dabei die Aufgabe zu, das Gespräch zu eröffnen und mithilfe eines Leitfadens inhaltlich zu führen. Der *facilitator* übernahm die Beobachtung des Gesprächsprozesses hinsichtlich einer ausgewogenen Beteiligung aller Anwesenden. Ihm oblagen außerdem die Einhaltung des Zeitplans und die Zusammenfassung der Ergebnisse, die im letzten Teil jeder Fokusgruppe noch einmal gemeinsam besprochen wurden.

Thema erschweren, zusammengetragen werden. Im dritten Teil wurde näher auf die Nutzung von Gedenkstätten und historischen Museen eingegangen und hier getrennt nach ihrer Rolle für die „Holocaust education“ und die Menschenrechtsbildung gefragt. Die letzte Frage zielte auf mögliche Unterschiede hinsichtlich der Einbeziehung von Gedenkstätten am historischen Ort oder Museen in den Unterricht.

#### 4.2.1 Ziele beim Unterrichten des Holocaust

Hinsichtlich der angestrebten Unterrichtsziele beim Thema Holocaust gab es ein breites Spektrum von Antworten. Es korrespondiert im Groben mit der Systematisierung der allgemeinen Ziele der „Holocaust education“. Genannt wurden von den LehrerInnen:

- Aspekte des historischen Lernens,
- Aspekte von Empathie/Opfergedenken und
- Ziele, die im engen oder weiteren Zusammenhang mit den so genannten „Lehren aus der Geschichte“ stehen.

In welchem Verhältnis diese Ziele allerdings zueinander stehen, welche Gewichtung sie im Unterricht einnehmen oder einnehmen sollen, darüber gab es nicht nur im internationalen Vergleich, sondern auch innerhalb der jeweiligen Staaten Meinungsverschiedenheiten. So herrscht sowohl in der LehrerInnengruppe in London als auch in Berlin Uneinigkeit darüber, ob das Geschichtslernen durch die Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust in seinem historischen Kontext oder die „Lehren aus der Geschichte“ Ziel des Unterrichts seien. Die LehrerInnen in Amsterdam und Linz sind sich dagegen über die Prioritätensetzung einig, wenngleich sie unterschiedlich ausfällt: während die Niederländer betonen, dass das erste Ziel die Vermittlung historischen Wissens sei und weitere Ziele (wie z.B. „die SchülerInnen zu lehren, über Diskriminierung im Allgemeinen nachzudenken“, „Respekt für andere Kulturen zu erlernen“ – Amsterdam) dem Geschichtslernen nachgeordnet seien, herrscht unter den Teilnehmern der Diskussion in Linz Einigkeit darüber, dass vor allem die nicht geschichtsbezogenen erzieherischen Ziele von besonderer Bedeutung seien („Achtung der Menschenwürde und des Werts des Lebens“, „Vorbeugung gegen auf Stereotypen und Vorurteilen beruhenden Hass“, „Wertschätzung anderer“ – Linz). Diese Prioritätensetzung lässt sich aber vermutlich dadurch erklären, dass sich unter den österreichischen LehrerInnen keiner befindet, der das Fach Geschichte unterrichtet. Gemäß den Diskussionsgruppen in Krakau und Kopenhagen scheinen im Unterricht dagegen verschiedene Ziele gleichwertig und ergänzend nebeneinander

stehen zu können. Während eine dänischer Lehrkraft die Bedeutung der Vermittlung solider Geschichtskennntnisse als Reaktion auf beachtliche Wissenslücken bei den SchülerInnen hervorhebt („Die SchülerInnen haben oft Wissenslücken, und es ist daher wichtig, ihr Verständnis vom Holocaust durch Erklärung der historischen Hintergründe zu erweitern“ – Kopenhagen), nennt eine andere Lehrkraft in derselben Diskussionsgruppe die Möglichkeit, den Holocaust als Fallstudie für weitere Genozide zu thematisieren, ohne dass darüber eine Kontroverse unter den Diskutierenden entsteht. Auch in Krakau scheinen so unterschiedliche Ziele wie Wissen, Verantwortung, Bürgerschaft („citizenship“), Toleranz nebeneinander stehen zu können, ohne dass sie in eine Reihenfolge ihrer Bedeutung gebracht werden müssen.

Deutlich wird aber in allen Fällen, dass das Thema Holocaust bereits im Hinblick auf die mit ihm verbundenen Lehrziele als außergewöhnlicher Unterrichtsgegenstand wahrgenommen wird, der zwischen Geschichte und Moralerziehung, Staatsbürgerkunde, Philosophie und Religion changiert. Die Ungewöhnlichkeit des Fachgebiets zeigt sich auch darin, dass selbst dort, wo das Thema in den Zuständigkeitsbereich des Geschichtsunterrichts fällt, keineswegs Einigkeit darüber besteht, analog zu anderen historischen Epochen vor allem *Geschichtswissen* zu vermitteln. Dementsprechend wird auch der Erfolg des Unterrichts nicht am Verstehen der Fakten gemessen („Das Erfolgskriterium für den Unterricht ist einzig und allein, ob die Schüler den menschlichen Aspekt des Holocaust verstanden haben, und ihn nicht nur mit ein paar trockenen Daten und Zahlen in Verbindung bringen“ – Kopenhagen). In verschiedenen Diskussionsgruppen findet sich darüber hinaus die Auffassung, das Thema Holocaust solle nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern in einer Reihe anderer Fächer bearbeitet werden, um seine Vielschichtigkeit zur Geltung zu bringen („Es ist wichtig, dass das Thema in mehreren Fächern gleichzeitig behandelt wird, damit es nicht auf die Frage der Konzentrationslager beschränkt wird. Es gibt zum Beispiel religiöse Studien, von denen sie viel lernen“ – Prag).

#### 4.2.2 Gesellschaftliche Einflüsse

Nicht in allen Ländern werden ausdrücklich die Ziele der „Holocaust education“ diskutiert. Stattdessen treten Aspekte in den Vordergrund, die das Unterrichten des Themas grundsätzlich zu erschweren scheinen. Dazu gehört das gesellschaftliche Klima, das sich z.B. in den Einstellungen der Eltern zeigt, und das weder vom Unterricht noch von den LehrerInnen unmittelbar oder kurzfristig verändert werden kann. Gleichwohl fällt die Beeinflussung

gesellschaftlicher Rahmenbedingungen aber in ihren Aufgabenbereich. In der Fokusgruppe in Prag wird etwa eine grundsätzlich skeptische bis ablehnende Stimmung gegenüber der Beschäftigung mit dem Holocaust geschildert, die die einschlägig interessierten und engagierten LehrerInnen in eine gewisse Randgruppenrolle zu drängen scheinen („Ich werde als Judeophil bezeichnet, und zwar nicht nur von den SchülerInnen, sondern auch von Kollegen“ oder „die Einstellung der Schule mir gegenüber ist: Zigeuner, Juden und Konzentrationslager, das ist dein Spezialgebiet“ – Prag).

Zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen, die als Erschwernis der „Holocaust education“ angesehen werden, gehört auch der vor von den LehrerInnen der polnischen Fokusgruppe beobachtete und zur Sprache gebrachte Antisemitismus, der den Unterricht offenbar zum Teil unmittelbar betrifft. Die Teilnehmer nannten „antisemitische Aussagen in Schulbüchern“, „teilweise ablehnende Haltung mancher Eltern zu Holocaustfragen oder antisemitische Erziehung“; möglicherweise antisemitische Einstellungen mancher LehrerInnen (Krakau). Ähnliches zeigt sich auch in der Diskussion der litauischen LehrerInnen, wenn auch weniger direkt als in der polnischen Gruppe. Hier wurde ausgesprochen viel und intensiv von den *Tolerance Education Centers* gesprochen, in denen alle der an der Diskussion beteiligten LehrerInnen engagiert sind. Es handelt sich dabei um Anlaufstellen in Schulen, Museen und anderen außerschulischen Institutionen, die Ende der 1990er Jahre eingerichtet wurden.<sup>42</sup> („Eines der Ziele der Toleranzzentren ist es, negative Vorurteile zu durchbrechen, z.B. dass Juden seltsame Speisen essen oder merkwürdige Verhaltensregeln haben. Aus unscheinbaren Details entstehen oft negative Vorurteile, z.B. dass Juden oft Kommunisten waren, dass die jetzige weltweite Wirtschaftskrise von den Juden hervorgerufen wurde“ – Vilnius).

In der Fokusgruppe in Linz werden als erschwerende Bedingung des Unterrichts zum Nationalsozialismus und Holocaust politisch rechts orientierte Eltern angeführt („Druck von Seiten der Eltern mit rechtsradikaler Orientierung wenn über rechtsextreme Parteien gesprochen und Bezug auf die nationalsozialistische Judenverfolgung genommen wird“ – Linz). Dennoch oder gerade deswegen wird von den österreichischen LehrerInnen die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust als Rüstzeug gegen rechte und rechtsextreme Einstellungen angesehen („Lernen über den Holocaust kann Einsicht in das Gefahrenpotential des Rechtsextremismus vermitteln“ – Linz).

In der Fokusgruppe in Italien kommen weitere Schwierigkeiten zur Sprache, die sich allerdings nicht alle eng auf die Vermittlung des Themas Holocaust, sondern eher grundsätzlich auf das Unterrichten von Geschichte beziehen. Genannt werden Aspekte, die in keiner der anderen Gruppen genannt werden. Es geht dabei um das Verhältnis von virtueller und physischer Realität, den gesellschaftlichen Wandel im Umgang mit Zeit, eine diagnostizierte Schnelllebigkeit mit damit zusammenhängender Konsumhaltung der Jugendlichen, die es erschwere, sich überhaupt mit Geschichte und ihrer Langsamkeit zu befassen. Dies wird auch von den tschechischen LehrerInnen bestätigt („Schüler sind unfähig, über Geschichte nachzudenken, sie sind von ihr losgelöst“ – Prag). Von den italienischen LehrerInnen wird darüber hinaus insbesondere die Rolle der Medien problematisiert, sowohl hinsichtlich der Möglichkeiten, neue Wirklichkeiten zu schaffen als auch in ihrer Macht, passive Betrachter zu erzeugen. Als (Geschichts-)LehrerInnen sehen sie sich vor die Aufgabe gestellt, ein Gegengewicht zu diesen gesellschaftlich-technischen Entwicklungen zu schaffen, indem sie den SchülerInnen kritisch-hinterfragende Haltungen nahe bringen und ihnen helfen, zwischen Wirklichkeit und virtuellen Ersatzrealitäten zu unterscheiden.

*„In einer Zeit, in der die Medien so machtvoll sind, und wo Menschen zu passiven Zuschauern gemacht werden, ist es wichtig, SchülerInnen das Zweifeln beizubringen, und alles in Probleme zu verwandeln, über die nachgedacht werden kann. Es ist weniger entscheidend eine eindeutige Reaktion hervorzurufen, sondern vielmehr überhaupt eine Reaktion zu bewirken.“ (Mailand)*

#### 4.2.3 Wege zum Ziel – Methoden

Im Rahmen der Thematisierung von Zielen werden immer wieder auch methodische Aspekte genannt. Weil die Vermittlung des Themas Holocaust nicht als ausschließlich historische Aufgabe betrachtet wird, sondern zu einem bedeutenden Teil aus politisch-moralischer Erziehung besteht, wird in den meisten der Diskussionen deutlich, dass eine Entsprechung von methodischen Herangehensweisen und den erwünschten Zielen angestrebt wird. Das Ziel kritisch denkender Menschen, die sich für Werte einsetzen, die denen der NS-Ideologie und -Politik entgegen gesetzt sind, die demokratisch denken und die Meinungsvielfalt schätzen und schützen, sich gegen die Verletzung von Grund- und Menschenrechten wenden, politisches Unrecht erkennen und ihm aktiv entgegen treten, kann – diese Überzeugung zeichnet sich ab – nicht in Form einer Belehrung von oben nach unten geschehen. In der Auseinandersetzung mit dem Holocaust soll deswegen

<sup>42</sup> Informationen zu den *Tolerance Education Centers* sind abrufbar unter: [www.komisija.lt](http://www.komisija.lt).

eine möglichst selbstständige Aneignung über forschendes, entdeckendes und projektorientiertes Lernen auf der Grundlage eines multiperspektivischen Blicks auf die Geschichte stattfinden.

### Aktivierende Methoden

Die Bedeutung von Eigenaktivität und Selbstentscheidungsmöglichkeiten von SchülerInnen werden in allen Lehrerdiskussionen betont („Einführung interaktiver Methoden durch teaching by action“ – Krakau; „Wissensdurst wecken; forschendes, eigenständiges Lernen fördern“ – Berlin). Damit korrespondiert die sehr häufige Thematisierung schülerzentrierter Zugänge und der Berücksichtigung der Schülerinteressen sowie eine damit zusammenhängende Zurücknahme direkter Lehrweisen. So formuliert ein tschechischer Lehrer:

*„Die SchülerInnen haben am meisten davon, wenn sie sich Dinge selbst erarbeiten; dies ist sehr viel wirkungsvoller, da sie ihre eigenen Schlüsse ziehen. Wir zeigen ihnen nur den Weg.“ (Prag)*

Zu ähnlichen Äußerungen kommt es auch in der Amsterdamer Gruppe. Auch die italienischen LehrerInnen heben aktivierende Methoden, die SchülerInnen zu „Forschern“ machten, als gewinnbringend hervor. Aus diesem Grund empfehlen sie, SchülerInnen bereits in den mittleren Klassen und nicht erst am Ende ihrer Schullaufbahn in entsprechende Projekte einzubinden, damit die Möglichkeit besteht einen längerfristigen Lernprozess aufzubauen und den SchülerInnen die Verantwortung zu übertragen, ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen (Mailand).

Von einer deutschen Lehrkraft wird dagegen auch die Beobachtung geäußert, dass die Orientierung am Schülerinteresse durchaus auch Folgeprobleme produzieren könne, etwa wenn die SchülerInnen bei freier Themenwahl ein „Horrorkabinett an Themen“ zusammenstellten. Vielfach werde eine Faszination an den „Mengele-Menschenversuchen“ oder an der „Technik des Mordens“ beobachtet (Berlin). Ob solcherlei Interessen der SchülerInnen im Unterricht unterbunden werden sollten oder wie damit – auch bei Gedenkstättenbesuchen – angemessen umzugehen wäre, bleibt aber offen. Deutlich wird jedoch, dass die Schülerinteressen nicht unbedingt immer unmittelbar den pädagogischen Absichten der LehrerInnen entsprechen müssen.

Im Zusammenhang mit aktivierenden Methoden werden dialogische Formen des Unterrichts als besonders wichtig erachtet. Betont wird die Bedeutung, Raum für Gespräch und Meinungsaustausch, Argumentation und Reflexion vorzusehen.

### Persönliche Bezüge zur Geschichte – Biografiearbeit

Fast durchweg werden Methoden befürwortet, die es erlauben, persönliche Bezüge zu einzelnen Menschen, in der Regel Opfer des Holocaust, herzustellen. Die englischen LehrerInnen umschreiben dies mit der Phrase *putting names to faces*. Die Individualisierung von Geschichte wird vor allem als Gegengewicht zu der anonymen Masse der Opfer betrachtet und verfolgt damit sowohl das Ziel, der Opfer zu gedenken als auch heutigen SchülerInnen einen angemessenen Zugang zum Thema und den betreffenden Menschen zu schaffen („Es hat keinen Sinn nur über Zahlen zu reden, sondern über individuelle Schicksale“, „Kinder sind für Einzelschicksale empfänglicher als für Umstände die die Masse betreffen“ – Prag; „‘Holocaust education‘ sollte sich mit den Lebensläufen von Opfern befassen und nicht nur ihr Leiden erwähnen“ – Linz; „Durch die Vorbereitung sollten die SchülerInnen mit zumindest einem Namen vertraut gemacht werden“ – London; „Die Einzelschicksale betrachten“ – Krakau).

Wesentlich sind im Zusammenhang der Lebensgeschichten vor allem die Zeugnisse der Überlebenden selbst. Unter den Teilnehmern an der Fokusgruppe in Kopenhagen herrscht Einigkeit darüber, dass Begegnungen mit Zeitzeugen eine wichtige und wirkungsvolle Erfahrung für die SchülerInnen darstelle („Solche Treffen haben auf die Schüler immer einen starken Eindruck gemacht“ – Kopenhagen). Allerdings wird mehrfach auch auf den bevorstehenden Verlust der Zeitzeugen hingewiesen. Als weitere Form persönlicher Geschichten der Überlebenden werden deswegen die medial gestützten Erinnerungserzählung eingesetzt. Zeitzeugenvideos und Dokumentarfilme werden dabei sehr viel häufiger als Schriftdokumente genannt. Im Fall der Unmöglichkeit direkter Begegnungen schlagen LehrerInnen in Kopenhagen beispielsweise vor, Dokumentarfilme mit Interviews oder Online-Zeugnisse einzusetzen. Genannt werden auch z.B. der Einsatz von Fotos von Menschen in ihren Lebenszusammenhängen vor der Verfolgung im Gegensatz zu anonymen Leichenbildern sowie die Auseinandersetzung mit Literatur („Unpassende Bilder sollten durch Bilder ersetzt werden, die das Leben der Juden, Roma und Sinti vor dem Holocaust zeigen“ – London; „Insgesamt ist Literatur ein bedeutendes Mittel um das Interesse der SchülerInnen für den Holocaust zu wecken“ – Kopenhagen).

Dass die Beschäftigung mit Lebensgeschichten zu einer Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen historischen Personen und heutigen Jugendlichen führen und darüber eine Einfühlung erreicht werden soll, darüber herrscht in den Diskussionsgruppen weit gehende Einigkeit. Ob

das Ziel dieser Einfühlung allerdings eher Empathie im Sinne der Fähigkeit einer Perspektivenübernahme zum Zweck des Verstehens bestimmter Zusammenhänge ist oder eher Identifikation im Sinne der verständnisvollen Hinwendung, emotionalen Anteilnahme und zustimmenden Übernahme von Handlungsweisen bestimmter Personen, ist nicht immer erkennbar oder klar zu unterscheiden. Es zeigt sich jedoch, dass die Bezeichnungen „Empathie“ und „Identifikation“ entlang der Grenze zwischen Opfern und Tätern unterschieden werden. Der Begriff „Identifikation“ wird ausschließlich im Zusammenhang mit den Opfern verwendet, niemals dort, wo es um die Auseinandersetzung mit den Täterbiografien geht. Mit dem Begriff Empathie ist hingegen keineswegs der verständnisvolle Nachvollzug von Täterentscheidungen gemeint, sondern der Versuch der Übernahme von Sichtweisen, die individuelles Handeln erklären können, ohne es damit zu entschuldigen. Vereinzelt wird auch die Auseinandersetzung mit Täterbiografien als wichtiges Mittel zum Verstehen des Holocaust thematisiert

*„SchülerInnen sollten sich auch mit den einzelnen Tätern, ihren Schicksalen und ihrer persönlichen Verantwortung befassen und darüber diskutieren. Sie sollten erkennen, dass es sich dabei nicht um kaltblütige Tötungsmaschinen handelt, sondern um Menschen mit einer eigenen Geschichte, die erklärt, warum sie ein Teil der Massenvernichtung geworden sind.“*  
(Kopenhagen)

### Abwechslungsreiche Methoden, Medien, und Materialien

Neben den beiden Hauptanregungen für forschendes, eigenständiges Lernen und für die Arbeit mit biografischem Material und Methoden werden in einigen Diskussionen weitere, zum Teil konkrete Materialien- und Methodenbeispiele genannt. Wichtig erscheint im Rahmen der „Holocaust education“, dass möglichst wenig konventionelle und bereits bekannte Medien eingesetzt werden. Das bedeutet, nicht nur Fotos oder graphische Ikonen einzusetzen, die bereits zu „Ikonen des Holocaust“ geworden sind, sondern auch anderes Material einzubeziehen, das mit den NS-Verbrechen in Verbindung steht.

Entsprechend den genannten Faktoren, die als erfolgreich eingeschätzt werden, werden monologische, belehrende und moralisierende Unterrichtsmethoden nahezu einstimmig abgelehnt. Manche der von einer Lehrerfokusgruppe favorisierten Methoden werden von einer anderen jedoch strikt abgelehnt. Während in der tschechischen, der litauischen und der polnischen Gruppe Rollenspiele befürwortet werden, gelten sie unter den britischen

LehrerInnen als verfehlt. Unter den dänischen LehrerInnen werden Rollenspiele kontrovers diskutiert, weil sie einerseits den Schülerinteressen zu entsprechen scheinen, andererseits aber auch in der Gefahr gesehen werden, die SchülerInnen emotional zu überwältigen.

### 4.2.4 Weitere Bedingungen des Gelingen

Als Bedingungen für die „erfolgreiche“ Vermittlung des Themas Holocaust kommen darüber hinaus eine ganze Reihe weiterer Faktoren zur Sprache, die ein breites Spektrum umfassen. Zu solchen Faktoren zählen neben den oben bereits genannten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Haltungen der Eltern zum Thema, die mediale Übersättigung mit Bildern von Gewalt („Viele Kinder haben viele schreckliche Filme gesehen und können mit Bildmaterial vom Holocaust nur schwer beeindruckt werden“ – Amsterdam) oder auch medial erzeugter Wirklichkeiten (Mailand).

Ebenfalls von den LehrerInnen kaum beeinflussbar ist der Faktor Zeit. Zwar scheinen insbesondere die in den Fokusgruppen teilnehmenden LehrerInnen zu jenen zu gehören, die den Zeitmangel, der in Bezug auf die „Holocaust education“ beklagt wird, mit besonderem persönlichem Engagement zu kompensieren suchen. Die als knapp empfundenen Zeitvorgaben der Curricula werden aber als unbefriedigende Situation deutlich.

### 4.2.5 Die Rolle der LehrerInnen für die „Holocaust education“

Die LehrerInnen in den Fokusgruppen sind nach den Zielen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Unterrichtens über das Thema Holocaust befragt, also in ihrer professionellen Rolle angesprochen worden. Sie sprechen kaum über sich und ihre eigenen Verbindungen zum Thema oder ihre persönliche Wahrnehmung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen. Sie äußern sich vielmehr zu Unterricht und Exkursionen und darüber, wie diese auf SchülerInnen wirken. Trotzdem kommt es an verschiedenen Stellen zu Selbstbeobachtungen. Dabei wird allerdings oftmals nicht deutlich, ob es sich um persönliche Aussagen handelt oder um Einschätzungen über „die Lehrer“ im Ganzen. Zwar werden gelegentlich Unsicherheiten benannt, die sich auch auf ihr persönliches Wissen, ihre Erfahrung und Kompetenzen beziehen. In der englischen Fokusgruppe kommt dies z.B. unter dem Stichwort „Fachkompetenzen von LehrerInnen“ zur Sprache. Häufig werden solche Aussagen jedoch generalisiert, so dass der Eindruck entsteht, hier werde der Zustand der Lehreraus- und -fortbildung aus einer Beobachterposition heraus diagnostiziert. Dies ist



dann der Fall, wenn von fehlender substanzieller und emotionaler Vorbereitung der LehrerInnen die Rede ist (Krakau) oder davon, dass LehrerInnen Angst vor dem Thema hätten und es deswegen vermeiden wollten (Prag, Krakau). Als angemessen gilt dementsprechend, dass LehrerInnen beim Unterrichten des Holocaust ihre eigenen Gefühle nicht verstecken, sondern dass sie vielmehr selbst „authentisch“ auftreten sollten (Krakau). Unter den italienischen LehrerInnen wird in ähnlicher Weise auch die persönliche Vorbildfunktion von LehrerInnen betont: „Das ist heutzutage die Hauptaufgabe des Unterrichts in Schulen. Wenn LehrerInnen selbst nicht mehr an das glauben, was sie tun, gibt es keine Hoffnung, das Schüler in angemessener Weise von ihnen lernen“ – (Mailand).

Diese Einschätzungen zeigen, dass die LehrerInnen in den Fokusgruppen der Besonderheit des Themas mit einem besonderen, persönlichen Engagement begegnen. In diesem Zusammenhang steht auch die Bedeutung des professionellen Austauschs und der fachlichen Unterstützung, was die österreichischen LehrerInnen als wichtigen Faktor für eine gute „Holocaust education“ anführen. Mit der ausdrücklich genannten Organisation „erinnern.at“ scheint ihnen in Österreich eine solche Plattform zur Verfügung zu stehen.

#### 4.2.6 Die Rolle von Gedenkstätten und Museen für die „Holocaust education“

Die Rolle insbesondere von Gedenkstätten an historischen Orten wird für die Vermittlung des Themas Holocaust durchweg als ausgesprochen wichtig eingeschätzt. Gedenkstättenbesuche erscheinen als Möglichkeit des ganzheitlichen Lernens und als Gelegenheit für Erfahrungen, die im Klassenraum als unerreichbar gelten. An einer Stelle wird die Exkursion zu Gedenkstätten als Höhepunkt der Auseinandersetzung bezeichnet, als der Ort, an dem alle Erwartungen und Hoffnungen der „Holocaust education“ ihre Möglichkeit auf Erfüllung zu finden scheinen („Der Besuch sollte als der Höhepunkt des Kurses betrachtet werden“ – Kopenhagen). Die Vielschichtigkeit der von den LehrerInnen gesehenen Bildungsmöglichkeiten „vor Ort“ sind eindrücklich in einem Zitat aus der österreichischen Fokusgruppe zusammengefasst:

*„Gedenkstätten bieten unterschiedliche Formen des Lernens an, eine intensivere Erfahrung und Lernen mit einer emotionalen Komponente. Der Besuch eines authentischen Ortes erfordert Zeit, damit man dessen Aura wahrnehmen kann. Er erleichtert die Wahrnehmung scheinbar ‚kleiner Dinge‘ und die Entwicklung von Vorstellungsvermögen.“ (Linz)*

In der polnischen Lehrergruppe wurde der besondere Erkenntnisgewinn aufgrund der Eindrücklichkeit der Orte betont:

*„Die Begegnung der Schüler mit den Orten, an denen der Holocaust stattgefunden hat, sollte im Ergebnis zu einem tieferen Verständnis für die jüdische Tragödie führen und verhindern, dass der Holocaust nur als historisches Ereignis behandelt wird.“ (Krakau)*

Der Begriff der Authentizität spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle, obwohl die LehrerInnen kaum von einer Selbsterklärlichkeit der Orte ausgehen. Gedenkstätten, und in eingeschränktem Maße auch Museen, werden von den LehrerInnen vielmehr als relativ aufwändig zu erschließende Medien betrachtet, die vielfältiger Voraussetzungen bedürfen, um wirken zu können. Dazu gehören neben der unterschiedlich akzentuierten Vor- und Nachbereitung der Besuche vor allem die pädagogischen Programme der Einrichtungen und ihre professionelle Umsetzung vor Ort.

#### Authentizität und Wirkung

An den Begriff des Authentischen sind offenbar sehr unterschiedliche Assoziationen und Erwartungen geknüpft. Zwar wird in nahezu allen Diskussionen deutlich, dass die mit den Besuchen von Gedenkstätten und Museen verbundenen Erfahrungen mit der Qualität der Orte sowie deren besondere Aura oder Atmosphäre in eine enge Beziehung gebracht werden. So sind sich die deutschen LehrerInnen einig darüber, dass es „eine Wirkung der Orte“ gebe (Berlin), die polnischen LehrerInnen unterstreichen deren Fähigkeit, Ereignisse zu konkretisieren („Durch die Authentizität der Stätten hört die Massenvernichtung der Juden auf, eine Abstraktion zu sein“ – Krakau), und die niederländischen LehrerInnen deren Eignung für pädagogische Zwecke („Unterricht vor Ort funktioniert. In einer Gedenkstätte herrscht eine andere Atmosphäre als in einem Museum“ – Amsterdam).

Die Wirkungserwartung oder -erfahrung wird aber von den LehrerInnen keineswegs immer auf die „Authentizität“ der Orte zurückgeführt. Es geht bei genauerer Betrachtung meist mehr um nachhaltige, emotional prägende Erlebnisse. Diese sind nicht unbedingt an den Ort gebunden, an dem das Erinnernde oder zu Erinnernde geschehen ist. Eine dänische Lehrkraft formuliert dies so:

*„Ein Museumsbesuch kann auch ein sehr emotionales Erlebnis sein, insbesondere wenn persönliche Geschichten erzählt werden, z.B. in Videointerviews. Verschiedene Faktoren können eine emotionale Reaktion hervorrufen,*

*und es ist schwierig im Vorhinein abzuschätzen, was die SchülerInnen berühren wird.“*  
(Kopenhagen)

Die Äußerungen zeigen, dass die Trennungslinie zwischen einer mehr oder weniger wirkungsvollen Erfahrung nicht strikt zwischen „authentischen“ und „nicht-authentischen“ Orten verläuft. Sie verläuft auch nicht eindeutig zwischen jenen Orten, an denen Relikte vorhanden sind und anderen, wo vor allem Leere sichtbar wird. Eine/r der LehrerInnen weist auf die Eindringlichkeit Yad Vashems hin und unterstreicht die Schwierigkeit der historischen Orte folgendermaßen:

*„Yad Vashem war das eindrucksvollste Museum, das ich je besichtigt habe, es war eindrucksvoller als viele der authentischen Orte. Ich glaube, dass es vielen meiner Schüler ähnlich erging. An vielen Stätten ist es schwierig sich zu erinnern, weil so viele Dinge verloren sind.“* (Amsterdam)

Dagegen unterstreichen die italienischen LehrerInnen gerade die Möglichkeit von Erinnerung, wo keine materiellen Spuren vorhanden sind:

*„Authentische Stätten sind in der Aufklärung über den Holocaust von besonderer Bedeutung, insbesondere wenn sie leeren Raum zeigen, wenn sie in den Schülern physisch das Gefühl dafür erwirken, was passiert ist, z.B. kaltes Wetter und Schnee im Winter, wenn sie erleben was Nicht-Leben bedeutet.“* (Mailand)

## Emotionen

Emotionen sind ein immer wieder auftretendes Thema in den Diskussionen, nicht nur wenn es um die Begegnung mit Orten der NS-Verbrechen geht. Emotionen gelten grundsätzlich sowohl als Mittel als auch als Ziel der „Holocaust education“. Gerade für das Erreichen der SchülerInnen auf emotionaler Ebene werden die historischen Orte, die Gedenkstätten und Museen zum Thema als besonders bedeutsam eingeschätzt. In diesen Begegnungen mit den Orten wird allerdings auch die Gefahr einer möglichen emotionalen Überforderung gesehen. Insbesondere dann, wenn die Vorbereitung von Gedenkstättenbesuchen zur Sprache kommt, wird die Wichtigkeit benannt, die SchülerInnen mit ihren eigenen möglichen emotionalen Reaktionen auf die Orte vertraut zu machen (Krakau, Kopenhagen). Bezweifelt wird etwa von den LehrerInnen der Fokusgruppe in London allerdings auch, inwieweit eine solche Vorbereitung eigentlich möglich ist.

In den Fokusgruppen werden Emotionen in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert. Zum einen wird die Schwierigkeit genannt, mit den eigenen Emotionen in Bezug auf das Thema umzugehen: „Der Holocaust löst bei den LehrerInnen eigene Reaktionen aus, und LehrerInnen sind häufig unsicher, wie sie damit bei den SchülerInnen umgehen sollten. Daraus resultiert auch eine grundsätzliche Unsicherheit und Angst innerhalb der zuständigen Fachbereiche, das Thema Holocaust zu behandeln“ (London). Ähnlich wird dies auch in der polnischen Gruppendiskussion geäußert: „LehrerInnen sind nicht darauf vorbereitet, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Sie haben Angst davor und vermeiden das Thema Holocaust.“ (Krakau).

Mit Bezug auf „Holocaust education“ treten Emotionen in unterschiedlichem Gewand in Erscheinung. Zum einen werden sie, wie gesehen, als emotionale Widerstände geschildert, die überwunden werden müssen. Zum anderen gelten Gefühle als eine Art Trägersubstanz für Lernprozesse („Der Ort ermöglicht einem die Atmosphäre regelrecht zu spüren, das ist für den Lernprozess von essentieller Bedeutung. Wenn man etwas fühlt, bleibt es hängen“ – Amsterdam). Darüber hinaus soll über die Beschäftigung mit dem Holocaust aber auch eine emotionale Auseinandersetzung der SchülerInnen initiiert werden, deren Kern die Verbindung von Geschichte und dem eigenem Leben ist, also die Reflexion des eigenen Handelns vor dem Hintergrund historischen Wissens und Erkenntnis. („Das bedeutet nicht, dass der Unterricht von Gefühlen getränkt sein soll, sondern eher, dass er dazu verleiten soll, sich mit dem, was passiert ist, zu identifizieren“ – Kopenhagen; „Das Ziel ist nicht, sie zum weinen zu bringen... aber ich bin glücklich, wenn sie einen persönlichen Zugang zur Sache finden“ – Amsterdam).

Als wenig zielführend wird deswegen eine zu akademische oder „kopflastige“, wissensorientierte Beschäftigung kritisiert. Die Überbetonung von Gefühlen birgt aber offensichtlich die Gefahr, in Moralisierung umzuschlagen und manipulativ zu sein („emotionale Überwältigung, Mangel an Sensibilität für die SchülerInnen während des Gedenkstättenbesuchs“ – Linz). Außerdem wird befürchtet, dass eine zu stark emotional ausgerichtete Vermittlungsweise das Gegenteil des Gewünschten erzeugen könnte. So schätzen die polnischen LehrerInnen insbesondere im Zusammenhang mit Gedenkstättenbesuchen die Haltungen einiger Guides kritisch ein („Tendenz, nur die schockierendsten Informationen zu präsentieren, die nur an die Gefühle appellieren – es besteht zum Beispiel das Risiko einer Abwehrreaktion, konträr zum ursprünglichen Vorhaben – die Beschränkung auf Fragen des Holocaust“ – Krakau).



Die LehrerInnen unterstreichen, dass Gedenkstättenbesuche emotionale Erfahrungen ermöglichen, die SchülerInnen nicht überfordern sollen.

*„Es ist nicht zielführend beim Besuch einer authentischen Stätte starke Gefühle zu provozieren, das kann einen negativen Nebeneffekt haben. Es sollte im Gegenteil das Ziel sein, eine emotionale Intelligenz zu aktivieren, die wesentlich komplexer und tief greifender ist.“ (Mailand)*

Nicht nur in diesem Zitat zeigt sich, dass sich die LehrerInnen in gewisser Weise für die Steuerung und Kontrolle möglicher Gefühle der SchülerInnen verantwortlich fühlen und dies offensichtlich auch für machbar halten. In der Krakauer Lehrergruppe wird mehrfach betont, dass es „verboten“ sei, die SchülerInnen mit ihren Gefühlen alleine zu lassen. Die Formulierung eines Verbots unterstreicht dabei, welche dramatischen Reaktionen der SchülerInnen den LehrerInnen als möglich scheinen. Dabei ist es offenbar keineswegs ausgemacht, dass die Emotionen der SchülerInnen überhaupt unmittelbar erkennbar werden:

*„Die Besuche hinterließen bei den SchülerInnen einen tiefen Eindruck, die manchmal sogar nicht einmal gleich bemerkbar waren.“ (Prag)*

### Ausnahme vom Schulalltag

Die Besonderheit des Themas Holocaust wird zusätzlich unterstrichen, wenn es im Rahmen einer Exkursion erarbeitet wird, die ihrerseits eine Ausnahme vom Schulalltag bedeutet. Ausdrücklich wird dies in der Lehrerdiskussion in Linz genannt („Gedenkstättenbesuche unterstreichen die besondere Wichtigkeit des Themas“ – Linz). Betont wird auch in anderen Diskussionen, dass Gedenkstättenfahrten und -besuche etwas Besonderes sind („nicht ein normaler Schulausflug“ – Mailand).

Die räumliche Lage der besuchten Gedenkstätten und die Entfernung, die überwunden werden muss, spielt in dieser Wahrnehmung der Außergewöhnlichkeit der Unternehmung sicher eine wesentliche Rolle. Die Abweichung vom Schulalltag ist je nach Aufwand des Gedenkstättenbesuchs unterschiedlich. Wenn die LehrerInnen in Dänemark, Italien oder dem Vereinigten Königreich von Exkursionen zu „authentischen Orten“ sprechen, dann ist damit nicht selten eine Reise durch Europa verbunden. Es sind keine lokalen oder regionalen Gedenkstätten, die besucht werden (können), sondern große, symbolträchtige Orte, meist in Polen oder Deutschland. Die LehrerInnen der italienischen Fokusgruppe etwa waren alle an einem Projekt mit

dem Namen *Un treno per Auschwitz* (ein Zug nach Auschwitz) beteiligt, das noch mehrfach zur Sprache kommen wird. Jährlich nehmen daran etwa 3000 italienische SchülerInnen teil und fahren von Italien in zwei Tagesreisen mit dem Zug nach Auschwitz und zurück. Vor Ort verbringen sie einen weiteren Tag. Eine solche Reise ist logistisch erwartbar aufwändiger als die Exkursion einer Berliner Schulklasse in die nahe gelegene KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen oder in das Haus der Wannsee-Konferenz. Dennoch betonen auch jene LehrerInnen, die Exkursionen in ihren eigenen Ländern und dem regionalen Nahraum unternehmen, deren Außergewöhnlichkeit und die damit verbundene Hoffnung auf eine besondere Eindringlichkeit.

### Vor- und Nachbereitung

Die bereits in der Literatur zur „Holocaust education“ in Gedenkstätten und Museen hervorgehobene Bedeutung von Vor- und Nachbereitungen der Exkursionen durch die Schulen wird von den LehrerInnen durchweg gestützt. Es sind also verständlicherweise nicht nur die Gedenkstätten und Museen, die sich vorbereitete SchülerInnen wünschen. Auch für die LehrerInnen spielt die Einbindung der Exkursion in den Unterricht und die Vorbereitung der SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen eine wichtige Rolle. Es geht dabei neben der historischen Kontextualisierung („Die Stätte muss in einen Kontext gesetzt werden: Wie kam es dazu?“ – London) um die Auseinandersetzung mit möglichen emotionalen Reaktionen.

Mit Ausnahme der polnischen Fokusgruppe bleibt die konkrete Ausgestaltung der Vor- und Nachbereitungen in den Diskussionen sehr allgemein wie im Übrigen in den meisten Fällen auch keine Begründungen für die Notwendigkeit der Vor- und Nachbereitungen angegeben werden. Die polnischen LehrerInnen entwerfen dagegen eine relativ klare Ablaufstruktur für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, die den Aufenthalt in der Gedenkstätte sowohl inhaltlich als auch formal organisiert: für die Vorbereitung werden (fiktional) Filme vorgeschlagen sowie die Einbeziehung etwa von Jüdischen Friedhöfen. Die Exkursion in eine Gedenkstätte selbst sollte, so die LehrerInnen, klar formulierte Ziele haben und konzeptuell geplant sein, den SchülerInnen sollte ein Mitspracherecht bei der Festlegung der Ziele und die Möglichkeit eingeräumt werden, einen Teil des Gedenkstättenbesuchs selbst mitzugestalten. Für den Besuch selbst werden vier Punkte angeführt: „Ausreichend Zeit, um ein persönliches Erlebnis des Besuchs zu gewährleisten; die Arbeit mit Aufgabenblättern; eine vorbereitende Lektüre über die verschiedenen Themen sowie die Vorführung von Filmen; die Vermeidung von Didaktizismus“ (Krakau).

Bezogen auf die Nachbereitung gab es in den Diskussionen einige Anregungen. Ein Vorschlag war, die Präsentationsform der Einrichtung zu reflektieren, also nicht nur die persönliche Auseinandersetzung mit der Geschichte vor Ort zum Thema zu machen, sondern eine zweite Reflexionsebene in den Unterricht einzubeziehen. Generell wird für die Nachbereitung der Gedenkstättenbesuche stärker die Bedeutung der Reflexion des Erlebten und Gelernten betont. Die polnischen LehrerInnen ziehen dafür schriftliche Formen dem mündlichen Austausch vor: LehrerInnen aus Krakau unterstrichen die Notwendigkeit der Auswertung, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle auszudrücken – eher schriftlich als mündlich – zum Beispiel durch die Reflexion über den Besuch, während die litauischen und tschechischen LehrerInnen stärker auf den Gesprächsaustausch setzen („kurz nach dem Besuch sollte eine Diskussion über die Exkursion stattfinden, bei der die SchülerInnen ihre Eindrücke und Gedanken miteinander teilen können“ – Vilnius). Die italienischen LehrerInnen heben die Wichtigkeit der Selbstreflexion („persönliche Re-Interpretation“) hervor. Damit ist aber auch gemeint, die gemachten Erfahrungen jenen SchülerInnen zu vermitteln, die an der Gedenkstättenfahrt nicht teilnehmen konnten. Darüber hinaus weisen die italienischen LehrerInnen auf die besondere Bedeutung des sozialen Aspekts eines Gedenkstättenbesuchs, in ihrem Fall einer gemeinsamen Reise, hin:

*„Das gemeinsame Erlebnis kann eine positive Stimmung für ein besseres Lernen erzeugen. Das Teilen von Gefühlen, Eindrücken und persönlichen Ideen trägt zur Schaffung einer kollektiven Intelligenz bei, die mehr ist als die reine Summe der individuellen Intelligenzen.“*  
(Mailand)

### **Freiwilligkeit, Bewertungsfreiheit, Freiräume**

In einigen der Diskussionen kommt die Einschätzung zum Ausdruck, dass es aufgrund der Besonderheit des Themas Holocaust wichtig sei, im Zusammenhang mit Gedenkstättenfahrten und Museumsbesuchen auf eine freiwillige Teilnahme der SchülerInnen zu setzen. Wie dies im Rahmen des Schulunterrichts bewerkstelligt werden kann, wird bedauerlicherweise nicht ausgeführt. Allerdings könnte die oben empfohlene Differenzierung der pädagogischen Zugänge auch als eine Lösung dieses Problems betrachtet werden. Durch unterschiedliche Angebote kann zumindest eine relative Freiwilligkeit während des Gedenkstättenbesuchs ermöglicht werden:

*„Ich schlage vor, ein Programm zu entwickeln, das mehreren Ebenen hat: Eine für diejenigen,*

*die Interesse an Fakten und technischen Details haben, und eine andere für diejenigen, die sich mehr für die emotionale Komponente der Ereignisse interessieren. Eine Differenzierung in den Programmen wird zu einer Steigerung der Aufmerksamkeit während des Gedenkstättenbesuchs führen.“* (Amsterdam)

Empfohlen wird von den LehrerInnen der deutschen Fokusgruppe aber auch, Lernphasen einzurichten, „die nicht durch Bewertung und Noten geprägt oder belastet sind“ (Berlin). Als Teil der Exkursion selbst wird außerdem darauf hingewiesen, dass Freiraum für die SchülerInnen berücksichtigt werden müssten, die Erfahrungen zu reflektieren. Die Bedeutung stiller Kontemplation während des eigentlichen Besuchs wird auch von der Fokusgruppe in Kopenhagen hervorgehoben:

*„Nach einer geführten Tour sollte den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden, selbstständig herumzugehen. So können sie an Plätze zurückkehren, die einen besonderen Eindruck auf sie gemacht haben, und haben auch Gelegenheit zu persönlicher Reflektion und Kontemplation in Frieden.“* (Kopenhagen)

### **Pädagogische Programme und Professionalität der Einrichtungen**

Entgegen den in öffentlichen Verlautbarungen, etwa in politischen Gedenkreden an Orten ehemaliger Konzentrationslager, in denen meist die Orte selbst als pädagogisch wirksam dargestellt werden, wird in den Diskussionen der LehrerInnen immer wieder die Wichtigkeit der pädagogischen Ausgestaltung der Gedenkstättenbesuche vor Ort betont. Deutlich wird daran, dass die LehrerInnen die Gedenkstätten ebenso wie Museen als pädagogische Institutionen wahrnehmen, an denen dort angestellte MitarbeiterInnen spezifisches Wissen vermitteln sollten.

Gleichwohl betonen etwa die österreichischen LehrerInnen, dass die pädagogische Verantwortung nicht vollständig an die Gedenkstätten- und MuseumsmitarbeiterInnen abgegeben werden sollte. Das Gelingen von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen wird aber von vielen der an den Fokusgruppen beteiligten LehrerInnen auch und ganz wesentlich an die Güte der pädagogischen Angebote der Einrichtungen und die Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen geknüpft. Am deutlichsten wird dies in der Berliner Diskussion, in der verschiedene einschlägige Gedenkstätten und Museen im Berliner Raum zur Sprache kommen, deren pädagogische Qualität und ihr daran gemessener Nutzen für den Unterricht zum Thema Holocaust ausgesprochen unterschiedlich bewertet wird:



*„Die Unterschiede der verschiedenen Orte und die Möglichkeiten, diese sinnvoll in den Unterricht einzubinden, hängen auch sehr von dem pädagogischen Angebot der jeweiligen Einrichtung ab.“ (Berlin)*

Werden solcherlei Erwartungen konkretisiert, so drehen sie sich fast ausschließlich um die interaktiven Kompetenzen der Guides und pädagogischen MitarbeiterInnen der Einrichtungen („Gutes Personal vor Ort ist essentiell. Sie müssen die Nachricht rüberbringen“ – Amsterdam).

*„Die Qualität einer Exkursion ist ganz wesentlich abhängig von der Professionalität des Guides, wie er in der Lage ist, die SchülerInnen einzubeziehen und Interesse für die Sache zu wecken. Es ist eine Frage des Zugangs der Guides zu ihrem Beruf.“ (Vilnius)*

### Organisatorische, institutionelle und strukturelle Hindernisse

In vielen der Diskussionen werden auch Grenzen der Möglichkeiten für Gedenkstätten- und Museumsbesuche im Rahmen des Unterrichts aufgezeigt. Sie liegen nicht selten in der Organisationslogik der Schule begründet, aus der heraus zeitaufwändige Exkursionen durchaus ein Problem darstellen. Andere schulorganisatorische Probleme werden in neuen Regelungen der Schulabschlussprüfungen gesehen (Prag), in einem fragmentierten Curriculum, in dem die inhaltlichen Zuständigkeiten unklar sind, was die britischen LehrerInnen beklagen oder einer grundsätzlichen Irritation des Unterrichtsablaufs durch außerschulische Aktivitäten („Exkursionen bringen den Lehrplan durcheinander; LehrerInnen verschiedener Fächer verlieren Arbeitsstunden – deshalb sind sie gegen Besuche von Gedenkstätten“ – Krakau).

Die Berliner LehrerInnen bemängeln außerdem, dass es keine „institutionalisierte, systematische Zusammenarbeit mit Kollegen“ gebe. Darüber hinaus machten die Lehrpläne „fächerübergreifende Unterrichtsangebote und eine kohärente Chronologie der historischen Entwicklung“ unmöglich (Berlin).

Neben den schulorganisatorischen Zwängen und Entscheidungen der Bildungsplanung kommen in vielen Fokusgruppen Schwierigkeiten zur Sprache, die mit der Finanzierung der Exkursionen zusammenhängen. LehrerInnen in der Fokusgruppe in Kopenhagen weisen darauf hin, dass es teuer und zeitaufwendig ist, Schulausflüge zu organisieren. LehrerInnen aus Krakau beklagen, dass Schüler ihre Reisekosten selbst bestreiten müssen, und dass LehrerInnen für diese Ausflüge Freizeit opfern müssen, ohne für die zusätzlich geleistete Arbeit bezahlt zu werden.

### 4.2.7 Die Rolle von Gedenkstätten und Museen für die Menschenrechtsbildung

Insgesamt bestätigen die Fokusgruppen das vorläufige Ergebnis der Literaturrecherche, dass Menschenrechtsbildung kaum in ausdrücklichem Zusammenhang mit der „Holocaust education“ gesehen wird, insbesondere dann, wenn es um Gedenkstätten und Museen geht. In drei Gruppendiskussionen, in Kopenhagen, Linz und Krakau, wird die Frage, welche Rolle Gedenkstätten- und Museumsbesuche für die Menschenrechtsbildung spielen, nur äußerst knapp oder gar nicht ausdrücklich behandelt. Allerdings scheinen die dänischen LehrerInnen, auch ohne die Frage speziell zu diskutieren, der Verbindung von „Holocaust Education“ und Menschenrechtsbildung grundsätzlich positiv gegenüberzustehen. Eine Lehrkraft argumentiert hier, dass das Thema Holocaust unter dem Oberthema „Menschenrechte“ behandelt werden sollte (Kopenhagen).

In der niederländischen Fokusgruppe wird die Frage hingegen entschieden zurückgewiesen: „Menschenrechte sind etwas ganz anderes. Eine Verbindung wäre erzwungen“ (Amsterdam). Diese Haltung kommt in derselben Diskussion auch an anderer Stelle noch einmal zum Tragen: „Wenn man eine Geschichte über den Krieg erzählt, sollte man die Menschenrechte nicht mit Gewalt ins Spiel bringen. Entweder kommen die Kinder von alleine drauf, oder eben nicht.“ In der deutschen Fokusgruppe wird die Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung nur in Bezug auf den Unterricht und die Schule thematisiert. Die Rolle von Gedenkstättenbesuche bleibt in diesem Zusammenhang gänzlich unbenannt. Bezogen auf den Schulunterricht werden relativ enge thematische Verbindungen aufgezeigt, etwa der Zusammenhang zwischen dem Holocaust und den Nürnberger Prozessen oder der Entstehung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Auch im Zusammenhang mit den Themen „Widerstand“ und „Zwangsarbeit“ könnten „positive Beispiele hervorgehoben werden und indirekt Handlungskompetenzen für hier und jetzt vermittelt werden“ (Berlin).

In den deutschen Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die LehrerInnen Menschenrechtsbildung weniger historisch, sondern stärker an den aktuellen Erfahrungen der SchülerInnen etwa mit Rassismus und Diskriminierung orientiert wahrnehmen. Überlegungen für ein eigenständiges Schulfach „Menschenrechte“ werden von den LehrerInnen der deutschen Fokusgruppe ausdrücklich abgelehnt. Grund- und Menschenrechte seien Maßstab für andere Fächer

wie Ethik oder Religion, aber auch allgemein Thema im Schulalltag zu Fragen des Rassismus und Antisemitismus von SchülerInnen. Menschenrechte, Diskriminierung und Umgang miteinander sollten in jedem Fach Thema sein, nicht speziell auf Nationalsozialismus und Holocaust begrenzt (Berlin).

Wird die Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung überhaupt im Hinblick auf Gedenkstätten und Museen diskutiert, so zeigt sich, dass insbesondere Gedenkstätten an historischen Orten nicht als prädestinierte Einrichtungen der Menschenrechtsbildung angesehen werden. Die einzige Ausnahme bilden hier die LehrerInnen der britischen Fokusgruppe. Gedenkstättenbesuchen beinhalten ihrer Meinung nach besondere Erkenntnismöglichkeiten für die Menschenrechtsbildung. Diese liegen gerade in der Überzeugungskraft für die Menschenrechte durch die Betonung ihrer absoluten Abwesenheit:

*„Sie veranschaulichen, wie einer Reihe von gesellschaftlichen Gruppen jegliche Rechte aberkannt wurden; sie veranschaulichen den Verlust der Menschenrechte im Holocaust, und das führt uns direkt zu anhaltenden Menschenrechtsverletzungen anderswo. Dadurch wird die Frage der Menschenrechte zu etwas kontinuierlichem; eine Anerkennung der Konsequenzen von Entmenschlichung.“* (London)

In der polnischen Fokusgruppe zeigt sich demgegenüber die klare Tendenz, sich in Gedenkstätten an den Orten ehemaliger Konzentrations- und Vernichtungslager vor allem auf die jeweilige Geschichte des Ortes zu konzentrieren. Die Thematisierung weiterer inhaltlicher Schwerpunkte sei in zeitintensiveren pädagogischen Angeboten wie Seminaren oder Workshops zwar möglich, nicht aber in Führungen.

*„Authentische Stätten sollten sich darauf konzentrieren, zu überliefern, was dort passiert ist, in Museen könne dagegen stärker allgemeine Themen wie Stigmatisierung, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Verletzung der Menschenrechte bearbeitet werden. Allerdings, so die LehrerInnen, würden diesbezügliche pädagogische Programme in den polnischen historischen Museen, die sich mit dem Holocaust befassen, bislang nicht angeboten.“* (Krakow)

Trotz dieser recht einheitlichen Einschätzung der marginalen Bedeutung der Menschenrechtsbildung in der „Holocaust education“ weisen die Diskussionen mögliche – allerdings lediglich implizite – Anknüpfungspunkte zwischen beiden Feldern auf.

Darüber dass der Holocaust in einem breiteren historischen Kontext gesehen und hinsichtlich seiner Bedeutung für die Gegenwart betrachtet werden sollte, herrscht große Übereinstimmung in allen Diskussionsgruppen. Die Frage der Aktualisierung führt aber in unterschiedliche Erziehungsbereiche wie Moralentwicklung, *civic education*, Toleranzerziehung oder die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus. In einigen Fokusgruppen wird geäußert, dass das Interesse der SchülerInnen an anderen Staatsverbrechen und Genoziden stärker sei als am Thema Holocaust. Genannt werden in diesem Zusammenhang die Beispiele Ruanda, Jugoslawien und Darfur.

Dabei wird allerdings nicht ganz deutlich, ob die Thematisierung anderer Völkermorde dazu dienen soll, für das Thema Holocaust zu „werben“ oder dazu, Genozide zu vergleichen oder ob der Holocaust als ein Thema neben anderen im Rahmen von Menschenrechtsbildung behandelt werden soll. Dies wird durch eine längere Diskussion in der dänischen Fokusgruppe illustriert. Eine Lehrkraft führte aus, dass es für die SchülerInnen wichtig sei, einen größeren historischen und sozialen Überblick zu erlangen. Er war der Meinung, dass der Unterricht über den Holocaust nicht isoliert geschehen könne, und dass es wichtig sei den SchülerInnen klar zu machen, dass ähnliches in Europa und der restlichen Welt nach wie vor passiere.

Die italienischen LehrerInnen betonen, dass die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht bei der geschichtlichen Betrachtung oder der Beschäftigung mit Biografien Überlebender des Holocaust stehen bleiben könne.

*„Es genügt nicht, einer 80-jährigen Zeitzeugin zuzuhören, wenn man ihre Erfahrungen nicht mit der Gegenwart in Verbindung bringt, wenn man nicht erkennt, dass es auch heute noch ein Menschenrechtsdefizit gibt.“* (Mailand)

## 4.3 Diskussionen der SchülerInnen

### 4.3.1 „Holocaust education“ – allgemeine Einschätzungen

Die in den Fokusgruppen versammelten SchülerInnen haben, ähnlich wie die LehrerInnen, bereits Gedenkstätten besucht, zu einem nicht geringen Teil im näheren und fernerem Ausland. Da es sich also nicht nur um interessierte, sondern hinsichtlich der Untersuchungsfrage des Berichts ausgesprochen informierte und erfahrene Teilnehmer handelt,

bilden die Fokusgruppen nicht die Gesamtheit der SchülerInnen ab: Doch ist es dadurch möglich, die Diskussionen darauf hin zu untersuchen, welche Einflussfaktoren für ein (nachhaltiges) Interesse am Thema verantwortlich sein könnten. Immerhin gehören die SchülerInnen einer Generation an, der häufig Desinteresse aus zeitlich-generationellem oder lebensweltlichem Abstand zum Nationalsozialismus und Holocaust nachgesagt wird. Ganz im Gegensatz dazu sind in den Gruppendiskussionen wesentlich solche Schülerinnen und Schüler vertreten, die sich als eng mit dem Thema verbunden darstellen, hoch moralisch argumentieren und die zeitliche und räumliche Nähe der historischen Ereignisse betonen („es ist so frisch – es ist nicht so lange her“, „Und auch so nahe – nicht tausende Kilometer entfernt“ – London). Viele der SchülerInnen weisen auf die Bedeutung hin, die die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust, insbesondere im Zusammenhang mit einer Gedenkstättenfahrt, für ihr persönliches Leben hat.

Die hohe Motivation und das Interesse am Thema korrespondieren in den jeweiligen Ländern nicht unbedingt mit der von den SchülerInnen wahrgenommenen allgemeinen und pädagogischen Aufmerksamkeit, die dem Thema im Unterricht gewidmet wird. Die SchülerInnen der tschechischen Gruppendiskussion beklagen z.B., dass das Thema Holocaust in der Schule randständig behandelt werde („Das Thema wird als geschmackloser Gegenstand präsentiert, der Tabu ist (...), zu beschränkt, zu oberflächlich und zu einseitig“ – Prag) und als abgeschlossene Geschichte gelte. Auch die SchülerInnen der Fokusgruppe in Litauen bemängeln,

*„dass es nicht genügend Unterricht über den Holocaust gebe – in der Schule wird das Thema nur kurz gestreift, aber nicht eingehender betrachtet.“ (Vilnius)*

#### 4.3.2 Was „Holocaust education“ (un)interessant macht

In den Fokusgruppen der SchülerInnen finden sich nur vereinzelt Aussagen darüber, was den Unterricht/ das Lernen über den Holocaust für sie persönlich uninteressant bzw. langweilig mache, obwohl die Frage ausdrücklich gestellt wurde. Die nahe liegende Erklärung findet sich in der Auswahl der SchülerInnen selbst, für die ja gerade ihr Interesse am Thema ein wesentliches Kriterium war. Wenn dennoch von Desinteresse die Rede ist, dann vom Desinteresse „anderer“, also nicht anwesender SchülerInnen. Die deutschen SchülerInnen zum Beispiel betonen bei der Frage, ob das Thema Nationalsozialismus/Holocaust im Unterricht insgesamt zu häufig vorkomme, dass diese Meinung verbreitet, ihrer Ansicht nach aber

keineswegs zutreffend sei. Auch die tschechischen und polnischen SchülerInnen verweisen während der Gruppendiskussionen mehrfach auf MitschülerInnen, die sich nicht für das Thema interessierten

*„Die anderen SchülerInnen und KlassenkameradInnen interessieren sich im Allgemeinen nicht sonderlich für dieses Thema, weil ihre Werte woanders liegen und sie das Thema als weit entfernt empfinden.“ (Prag)*

Desinteresse oder Langeweile findet sich somit als Thema, das die Anwesenden kaum auf sich beziehen, sondern vor allem bei „anderen“ wahrnehmen. Die englischen Schülerinnen weisen die Frage sogar so massiv zurück, als handelte es sich dabei um eine unmoralische Frage oder als unterstellte sie eine unmoralische Haltung.

Eine Ausnahme gibt es aber doch: In der Amsterdamer Gruppe macht ein einzelner Schüler sein grundlegendes Desinteresse nicht nur am Thema Holocaust, sondern an Geschichte allgemein deutlich: „Es ist einfach zu lange her. Ich kümmere mich nicht so sehr um Geschichte. Das interessiert mich überhaupt nicht“ (Niederlande). In der dänischen Gruppe kommt es erst nach einem grundsätzlich versicherten Interesse am Thema zu vagen Einschränkungen: Mehrere SchülerInnen erwähnen eine gewisse Müdigkeit bei diesem Thema, weil die Behandlung des Themas Holocaust in den Sekundarstufen I und II offenbar als Wiederholung desselben wahrgenommen wird. Im Gegensatz dazu unterstreichen die englischen Schülerinnen ihr eher wachsendes Interesse durch eine wiederkehrende, aber offenbar aufeinander aufbauende Thematisierung des Holocaust („Es gab immer etwas neues zu lernen, oder Ansichten anderer Personen kennen zu lernen“ – London).

Als mögliche Faktoren von Desinteresse werden Zeitmangel, unzureichende pädagogische Materialien und Medien, zu wenig Mitsprache und Eigenaktivität sowie eine starke Faktenorientierung des Unterrichts genannt. Kritisiert wird außerdem ein Mangel an aktuellen Bezügen und einer breiteren Kontextualisierung in der „Holocaust education“. So betonen etwa die Teilnehmer der italienischen Gruppendiskussion, dass es wichtig sei, die Vergangenheit in den Blick zu nehmen, um sie zu verstehen und sich daran zu erinnern. Sie wünschen sich aber gleichwohl eine stärkere Verbindung des Themas mit der Gegenwart. (Mailand). Auch die dänischen SchülerInnen befürworteten eine breitere Kontextualisierung des Holocaust und anderer Genozide in größeren historischen und politischen Zusammenhängen „als sich nur auf einzelne historische, chronologisch wiedergegebene Ereignisse zu konzentrieren“ – Kopenhagen).

## Schlüsselfiguren und Verantwortungsträger – Die Rolle der LehrerInnen

Weil der Holocaust nicht als ein Thema unter anderen gilt, soll er auch in besonderer Weise vermittelt werden. SchülerInnen führten sich gelangweilt, wenn das Thema wie andere Themen auch behandelt wurde – Linz. Und weil das Thema Holocaust nach Aussagen der SchülerInnen weit davon entfernt scheint, uninteressant zu sein, kommt den LehrerInnen praktisch die gesamte Verantwortung zu, den Unterricht zum Thema angemessen und also interessant zu gestalten:

*„Wenn ein/e LehrerIn ohne Enthusiasmus über den Holocaust unterrichtet, ist das – dann ist das eigentlich fast wie ein Verbrechen.“*  
(London)

Die LehrerInnen gelten in fast allen Fokusgruppen als Schlüsselfiguren für das Interesse der SchülerInnen am und ihren Zugang zum Thema. Aus Sicht der SchülerInnen obliegt den LehrerInnen quasi die alleinige Entscheidung über den Einsatz von Materialien und Medien, den Aufbau der Stunden sowie die Organisation von Gedenkstättenbesuchen oder Zeitzeugengesprächen. Entsprechend wird ihnen auch die Verantwortung für defizitäre Effekte der „Holocaust education“ zugeschrieben.

Die SchülerInnen lehnen eine rein faktenorientierte Vermittlung ab, die sich im Einsatz statischer oder konventionellen Medien wie dem Schulbuch oder Overheadfolien ausdrückt (Linz). In der polnischen Schülergruppe wird außerdem ein Übermaß an Informationen kritisiert, das vor allem im Zusammenhang mit Besuchen in Gedenkstätten und dort wahrgenommenen Führungen steht. Dies könne zur Ablehnung des Themas führen und die Aufmerksamkeit für neue Informationen eher hemmen als befördern (Krakau). In mehreren Fokusgruppen werden als wesentliche Hindernisse eines interessanten Unterrichts LehrerInnen genannt, die einen Mangel an Verbundenheit mit dem Thema aufweisen („gleichgültige Einstellung zum Thema, Mangel an Engagement“ – Krakau; „LehrerInnen, die das Thema nur durchnehmen, weil es dran ist“ – Berlin; „GeschichtslehrerInnen die kein Engagement zeigen, sondern darauf aus zu sein scheinen, das Thema so schnell wie möglich hinter sich zu bringen“ – Linz).

Die Erwartungen der SchülerInnen an die LehrerInnen überschreiten dabei deutlich die üblichen Rollengrenzen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, indem nicht-schulische Rollenbeziehungen angestrebt werden. Die

SchülerInnen heben vor allem diejenigen LehrerInnen als gute Beispiele hervor, die weit über ihre fachliche Zuständigkeit hinaus Engagement zeigen. Dies korrespondiert mit den Lehrergruppen, die sich selbst als überdurchschnittlich engagiert beschreiben und zur Überschreitung ihrer fachlichen Rollenkompetenzen bereit sind. Kritisiert wird von den SchülerInnen deswegen zum Beispiel ein wenig kreativer Lehrstil, vor allem aber fehlendes *commitment*.

Ausnahmen von dieser Personalisierung zeigen sich nur in den Diskussionsgruppen in Prag und in Vilnius. So betonen die tschechischen Jugendlichen, dass die LehrerInnen in zwingende Strukturen eingebunden seien, während das eigentliche Problem darin gesehen wird, dass das Curriculum insgesamt zu wenig Zeit für den Unterricht zum Thema Holocaust vorsehe („Der Lehrende ist ein Opfer des Curriculums, das er zu befolgen hat“ – Prag). Die litauischen SchülerInnen schreiben die Verantwortung für das Interesse am Thema wesentlich den (Mit-)SchülerInnen selbst zu. („Der Erfolg des Unterrichts hängt entscheidend von den SchülerInnen selbst ab, und ob sie selbst persönliches Interesse zeigen“ – Vilnius). Allerdings führen sie an, dass geeignete Wege gefunden werden müssten, das Interesse bei den SchülerInnen hervorzulocken (Vilnius).

### 4.3.3 Einschätzungen zur Menschenrechtsbildung

Die Fokusgruppen zeigen, dass es den SchülerInnen offenbar sehr schwer fällt, über die Themen Holocaust und Menschenrechte innerhalb eines Gesprächszusammenhangs nachzudenken. Der Holocaust und damit verbundene Unterrichtsfragen sind in allen Gruppendiskussionen deutlich dominanter als das Thema Menschenrechte/ Menschenrechtsbildung. Am deutlichsten wird dies in der Prager Fokusgruppe, wo auch die allgemeinere Thematisierung der Menschenrechte mehrmals in die Beschäftigung mit dem Holocaust hinüber gleitet. In anderen Diskussionen zeigt sich, dass die SchülerInnen kaum ein Konzept von Menschenrechtsbildung haben und dass sie erst auf Nachfrage und im Verlauf der Diskussionen verschiedene Themen damit identifizieren können („Das ist so ein weites und globales Feld. Worauf soll man sich da konzentrieren?“ – Amsterdam; „Es wurde nie gesagt ‚so, jetzt reden wir über Menschenrechte‘, es war eher so, dass man darüber gestolpert ist, und dass es dann passierte, dass wir zum Beispiel über Abtreibung reden – so in der Art.“ – London; „Darüber sind wir nie unterrichtet worden, und ich habe keine Ahnung, ob das eine Unterlassung ist“ – Amsterdam; „Dem Thema wurde nie viel Aufmerksamkeit geschenkt, nicht einmal in Staatsbürgerschaftskunde“ – Prag). Auch die deutschen SchülerInnen betonen einvernehmlich,



dass sie „noch nie Unterricht zu Menschenrechten gehabt“ hätten und dass „Menschenrechte kein Thema im Unterricht seien, höchstens in der Theorie, aber nicht in der Praxis“ (Berlin). In der Gruppe der italienischen SchülerInnen wird sogar ein Mangel auf der Ebene der Vermittlung von Grundwissen zu den Menschenrechten beklagt:

*„Es kann passieren, dass ein/e SchülerIn während seiner/ihrer gesamten Schulzeit nie von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, oder von der italienischen Verfassung hört. Alles hängt vom Willen der einzelnen Lehrkraft ab.“* (Mailand)

Während auch die dänischen Jugendlichen die historische Einordnung der Menschenrechte als wichtig empfinden („so könnte man verstehen, wie sie sich entwickelt haben, bis zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in 1948“ – Kopenhagen), erwarten die österreichischen SchülerInnen von vornherein keinen interessanten Unterricht auf der Ebene der Faktenvermittlung. Sie schätzen eine „Informierung über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte im Zusammenhang mit einigen Beispielen über weit entfernte Länder“ als nicht besonders interessant ein (Linz). Doch auch die dänischen SchülerInnen betonen, dass sie es nicht bei einer historischen Abhandlung der Entstehung der Menschenrechtserklärung belassen wollen („Die Menschenrechte laut vorzulesen und den Text einfach nur vorzustellen wäre zu langweilig“ – Kopenhagen).

Folgt man den Reaktionen der SchülerInnen, so müsste man annehmen, im Schulalltag unterschiedlicher Länder werde kaum mit dem Begriff der Menschenrechte hantiert, geschweige denn systematisch zum Thema gearbeitet oder gezielt die Entwicklung von Engagement für die Menschenrechte im Unterricht angestrebt. Dieses Ergebnis steht in deutlichem Kontrast zu den Verlautbarungen aller befragten EU-Staaten, für die Menschenrechtsbildung eine eindeutige Priorität im Rahmen der schulischen Erziehung genießt. Inwieweit die SchülerInnen hier die faktische Lage zur Unterrichtssituation in der EU zum Thema Menschenrechte wiedergeben, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden und wäre Aufgabe einer anderen Untersuchung. Die Moderatoren der Fokusgruppen waren jedoch aufgrund dieser beachtlichen Ausgangssituation damit beschäftigt zu umschreiben, was mit Menschenrechtsbildung gemeint ist und welche Themen damit in Verbindung stehen könnten. Infolge solcher Interventionen kam es dann in einigen Diskussionen zu ersten Systematisierungen jener Erfahrungen, die offenbar doch bereits mit Unterricht zum Themenfeld der Menschenrechte gemacht worden waren.

Die englischen Schülerinnen rekurren dabei auf Themen, die im Religionsunterricht behandelt wurden, wie Abtreibung und Todesstrafe. Die deutschen Jugendlichen tragen Themenvorschläge für Menschenrechtsbildung zusammen, die eher assoziativ und prospektiv bleiben und einen empfehlenden Charakter haben: „Aktuelle Geschehnisse aufnehmen und Bezüge zum Thema Menschenrechte herstellen, z.B. Flüchtlinge aus Afrika an den Grenzen Europas, historische Hintergründe zur Entstehung der Menschenrechte vermitteln, eigene Rechte und die Frage nach Gerechtigkeit thematisieren“ (Berlin).

Insgesamt zeigt sich der Wunsch, Menschenrechte im Unterricht sehr lebensnah zu besprechen – als aktuelle und relevante Frage, die Auswirkungen auf das Leben der SchülerInnen habe (London). Was Menschenrechtsbildung in der Schule sein könnte, wird im Verlauf der meisten Schüler-Fokusgruppen von einem abstrakten Begriff, mit dem sie offenbar selbst nichts anfangen können, zu einem greifbaren, allerdings recht ungeordneten Themenfeld. Dieses wird nur in wenigen Diskussionen in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Thema Holocaust gebracht (oder fast ausschließlich darauf bezogen). Die österreichischen SchülerInnen wünschen sich einen anschaulichen, gegenwartsbezogenen Unterricht, der vor allem Menschenrechtsverletzungen im eigenen Land zum Thema mache, anstatt diese an vor allem historisch oder geografisch entfernten Beispielen zu behandeln. Auch unter den dänischen SchülerInnen herrscht Einigkeit darüber, dass eine rein faktenorientierte und historische Beschäftigung mit den Menschenrechten langweilig sei. Vielmehr gehe es ihrer Meinung nach darum, in Kenntnis politischer Zusammenhänge gegenwärtige und zukünftige Menschenrechtsverletzungen zu verhindern.

*„Informationen über Verstöße gegen die Menschenrechte müssen in den Lehrplan aufgenommen werden, damit sich so etwas in Zukunft nicht wiederholt und die SchülerInnen aus den Fehlern der Vergangenheit lernen können.“* (Kopenhagen)

#### 4.3.4 Die Bedeutung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen für die „Holocaust education“ und die Menschenrechtsbildung

Die Bedeutung insbesondere der Gedenkstätten wird von den SchülerInnen fast ausnahmslos unterstrichen. In erster Linie handelt es sich dabei um historische oder „authentische Orte“, und ihre Bedeutung wird erwartungsgemäß vor allem im engeren Rahmen

der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und dem Holocaust gesehen. Neben der Geschichte geht es außerdem um das persönliche Erleben und die Gefühle vor Ort. Das übergeordnete Thema der Schüler-Fokusgruppen kann unter dem Stichwort „persönlicher Bezug“ oder der passenden englischen Phrase *you feel connected* zusammengefasst werden. Die Verbindung zum Themenkomplex Menschenrechte ist von keinem/r der SchülerInnen assoziativ selbst hergestellt worden.

### Authentizität

Die große Bedeutung von „Authentizität“ wiederholt sich in den Diskussionen der SchülerInnen und weist einige Entsprechungen zu den Lehrer-Fokusgruppen auf. Allerdings ist bei den SchülerInnen ein stärker substantielles Verständnis des Authentischen vorherrschend; sie bevorzugen ziemlich einheitlich die Gedenkstätten an historischen Orten gegenüber den Museen, selbst wenn hier ebenfalls authentische Dokumente ausgestellt sind: Der Besuch historischer Ausstellungen erzeuge keinen stärkeren Eindruck als ein Buch zu lesen, führen die SchülerInnen in Linz an. Hingegen wird der Besuch „authentischer Orte“ als emotionale Erfahrung beschrieben, die Interesse und Verbundenheit mit dem Thema erzeugen könne. In der Diskussion der italienischen SchülerInnen wird diese Haltung ebenfalls deutlich. Sie betonen, der „authentische“ Ort sei gewissermaßen weniger manipulativ und das Erlebnis dort unmittelbar an die Geschichte oder die NS-Verbrechen selbst gebunden: Die SchülerInnen nehmen „authentische Orte“ als wirkungsvoller wahr als Museen. Diese ständen im Verdacht, Gefühle und Eindrücke zu inszenieren, während die „authentischen Orte“ als unmittelbar gelten. An den so genannten authentischen Orten scheinen die SchülerInnen eine direkte Verbindung zwischen sich selbst und jenen, die den Holocaust erlebt haben, zu spüren (Mailand).

Die Echtheit dessen, was vor Ort erfahren wird, scheint aber durchaus mit einer Reihe von Fantasien und Projektionen verbunden zu sein. Dies zeigt sich z.B. daran, dass das, was erlebt werden will, mitunter an bestimmte äußere Bedingungen gebunden wird, durch die die Erfahrung gewissermaßen noch echter scheint. So wird in einer der Schülergruppen geäußert, dass die Wirkung von Gedenkstätten bei schlechtem Wetter am höchsten sei weil dann eine Vorstellung von der körperlichen Erfahrung der ehemaligen Häftlinge entstehen könne (London). Das physische Erleben dessen, was man in der Identifikation mit den ehemaligen Häftlingen als authentisch wahrnehmen möchte, gilt vielen Jugendlichen als eine durch nichts zu ersetzende Erfahrung.

### Gefühle

Mit dem Erleben hängen Emotionen eng zusammen. Auch sie spielen in den Schüler-Fokusgruppen eine wichtige Rolle. Dabei werden Gefühle fast durchweg mit Gefühlen der Trauer, des Mitleids, der Anteilnahme und Betroffenheit verbunden. Gefühle wie Wut, Rache oder auch Überlegenheit und Macht werden nicht genannt. Emotionale Verbundenheit wird insofern eindeutig mit den Opfern angestrebt und auch erlebt. Am deutlichsten wird dies vielleicht in der deutschen Gruppe, in der geäußert wird, dass ein emotionaler Zugang zum Thema sehr wichtig sei, auf den sich alle eingelassen hätten. Sie erzählten, dass viele weinen mussten, die LehrerInnen aber gleichzeitig fortführen, sie mit Fakten zuzutexten (Berlin). Auch das Ausbleiben von Emotionen wird an einer Stelle geäußert, allerdings nicht ohne einen reflektierenden Kommentar, der betont, dass eigentlich eine andere Erwartung an die Wirkung der Orte zu richten wäre: „Ich weiß, es klingt schrecklich, aber als ich dort war fühlte ich nichts besonderes“ – (London). Wessen Erwartungen hinter dieser Aussage stehen, kann allerdings nicht bestimmt werden. Deutlich wird in den Gruppendiskussionen insgesamt, dass die Erwartung starker Gefühle in der Konfrontation mit den „authentischen Orten“ vor allem Teil des Diskurses über die „authentischen Orte“ ist. Es müssen deswegen nicht die LehrerInnen oder Guides in persona sein, die diese Erwartungen an die SchülerInnen richten.

### Zeitzeugen und Biografiearbeit

In den thematischen Zusammenhang mit Authentizität und Emotion gehören auch die persönlichen Relikte und Dokumente, die Lebensgeschichten der einstigen Häftlinge sowie die Begegnungen mit Zeitzeugen, die in den Gruppendiskussionen oft zur Sprache kommen. Als positive Aktivitäten in der pädagogischen Beschäftigung mit dem Holocaust nennen etwa die SchülerInnen der litauischen Fokusgruppe „die Geschichten der Überlebenden zu hören“ (Vilnius). Dabei geht es neben der Hinwendung zu einzelnen Lebensgeschichten vor allem auch darum, das Ausmaß der Verbrechen, die eine anonyme Masse von Opfern hinterlassen haben, anhand einer kleinen Zahl der millionenfachen Einzelschicksale zu begreifen

*„Die Menge an persönlichen Auswirkungen, die oft dargelegt werden, hilft, das Ausmaß der Verbrechen zu erkennen, und dass es nicht nur um Zahlen, sondern vor allem um einzelne Menschen geht.“* (Kopenhagen)

Durch die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten wird pädagogisch auch Identifikation bzw. Empathiefähigkeit angestrebt, was einige der Diskussionsbeiträge als durchaus gelungen



bestätigen. SchülerInnen der Berliner Fokusgruppe unterstreichen, dass sie gerade die Beschäftigung mit Einzelschicksalen beeindruckt habe. Den persönlichen Bezug zu einzelnen Opfern schätzen sie als sehr wichtig ein: Genannt werden in diesem Zusammenhang Bezüge, die dadurch entstehen können, dass eine Person, über die sie etwas erfahren, z.B. aus ihrem Bezirk kommt oder zum Zeitpunkt ihrer Verfolgungsgeschichte ebenfalls jugendlich war (Berlin).

Als besonders beeindruckend werden auch die direkten Begegnungen mit Überlebenden der Lager hervorgehoben. Viele SchülerInnen der Kopenhagener Fokusgruppe haben z.B. an Zeitzeugengesprächen teilgenommen und die Lebensgeschichten von Überlebenden erzählt bekommen. Die SchülerInnen betonen, dass diese Begegnungen großen Eindruck auf sie gemacht und eine „Identifikation mit den Opfern“ ermöglicht hätten. Im Gegensatz dazu wird eine strikt auf historische Fakten orientierte Vermittlung als abstrakt und schwierig zu fassen abgelehnt (Kopenhagen). Die Überlebenden stellen dabei aber nicht ausschließlich Identifikationsfiguren dar, die eine Einfühlung in individuelles Erleben und Handeln ermöglichen sollen. Sie sind vielmehr, ähnlich den historischen Orten, Beweis für das Geschehene und gelten als eine gewissermaßen unmittelbare Verbindung mit der ansonsten oft abstrakt bleibenden Geschichte. Die SchülerInnen der Prager Fokusgruppe betonen neben der Bedeutung der Exkursion zu „authentischen Orten“ die Wichtigkeit, die die Überlebenden für sie haben. Sie sehen in ihnen sogar das direkteste Zeugnis der Vergangenheit (Prag.) Die deutschen SchülerInnen, die ebenfalls die Zeitzeugengespräche als wichtige und interessante Erlebnisse benennen, berichten aber auch von schlechten Erfahrungen mit Zeitzeugengesprächen, ohne dies jedoch genauer auszuführen.

Anders als in den LehrerInnen-Fokusgruppen bleiben die Täter in den Diskussionen der SchülerInnen nahezu ausgeblendet.

### Eigeninitiative

Ein weiterer von den LehrerInnen angeführter Faktor für eine als nachhaltig angesehene „Holocaust education“ in Gedenkstätten und Museen wird ebenfalls von den SchülerInnen unterstrichen: der Wert der Eigenständigkeit bei der Erarbeitung von Wissen über den Holocaust. Als besonders positiv wird von den litauischen SchülerInnen die Teilnahme in „Projekten“ erwähnt, die in Zusammenhang mit dem Thema Holocaust stehen. Solcherlei Angebote bezögen die Jugendlichen in die Auseinandersetzungen mit dem Thema ein und ermunterten sie, sich vertieft mit dem Thema zu

beschäftigen und eigene Nachforschungen anzustellen (Vilnius). Wichtig ist den SchülerInnen vor allem eine interessengeleitete Auseinandersetzung, die die eigenen Fragen behandelt, denen selbstständig nachgegangen werden kann: „Ein Programm, das Flexibilität und Vielfältigkeit ermöglicht, wäre großartig: mehrere Routen“ – Amsterdam). Auch die österreichischen SchülerInnen unterstreichen die aktive Beteiligung am pädagogischen Prozess als entscheidenden Faktor für ihre auch innere Beteiligung am Thema: die Punkte Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Themen, eigenständige Recherchen und die Entwicklung eigener Meinungen werden besonders hervorgehoben (Linz).

### Bedeutung der Guides

Ähnlich der großen Bedeutung, die die SchülerInnen den LehrerInnen für den Unterricht beimessen, werden auch die Guides und pädagogischen MitarbeiterInnen der Gedenkstätten und Museen als ausgesprochen wichtig eingeschätzt. In der polnischen Fokusgruppe werden die Kompetenzen, die von den Guides erwartet werden, folgendermaßen zusammengefasst:

*„Engagement der Guides in den Themen, die sie vorstellen, die Absicht, ihr Wissen auf interessante und verständliche Art mitzuteilen, der Versuch Dinge weiterzugeben, die unvorstellbar sind.“ (Krakau)*

Auch in anderen Gruppendiskussionen kommen die Ansprüche an die MitarbeiterInnen der Gedenkstätten zur Sprache: Mehrere der Kopenhagener SchülerInnen verweisen auf die Bedeutung „enthusiastischer“ Guides, die sich mit den Gedenkstätten „identifizierten“ und ‚die einem nicht nur die offensichtlichen Dinge zeigen, sondern die eine persönliche Beziehung zu einem aufbauen‘ (Kopenhagen). Die litauischen SchülerInnen betonen ebenfalls, dass Guides im Vorfeld des Besuchs sehr sorgfältig danach ausgewählt werden müssten, ob sie in der Lage seien, die SchülerInnen in ihre Führung mit einzubeziehen.

### Freiwilligkeit

Die despektierliche Haltung von MitschülerInnen, die kein Interesse am Thema zeigten und deswegen auch während des Gedenkstättenaufenthalts störten, kommt mehrmals zur Sprache. Die polnischen SchülerInnen führen für schlechtes Benehmen in der Gedenkstätte drei mögliche Erklärungen an. Neben mangelnder Vorbereitung der Besuche oder der Tatsache, dass die SchülerInnen zu jung sind, wird auch die Frage von Freiwilligkeit/Unfreiwilligkeit im Zusammenhang mit einer Gedenkstättenexkursion angesprochen. Die polnischen SchülerInnen plädieren deutlich für die freiwillige, interessengeleitete

Entscheidung, an einem Gedenkstättenbesuch teilzunehmen, und verweisen auf Gefahren, die die gewohnheitsmäßigen, fast schon traditionellen Gedenkstättenfahrten in Polen hätten: „Erzwungene Teilnahme kann zu Widerstand und schlechtem Benehmen in der Gedenkstätte führen“ (Krakau). Die litauischen SchülerInnen hingegen räumen ein, dass SchülerInnen insgesamt mehr Interesse an einem Gedenkstätten- oder einem Museumsbesuch zeigten, wenn er in der Unterrichtszeit liegt. Allerdings kommen auch sie auf störende SchülerInnen zu sprechen. Sie sehen dieses Problem aber in der Verantwortung der LehrerInnen.

Der Unterschied zwischen einer verpflichtenden und einer freiwilligen Gedenkstättenexkursion wird in der Berliner Fokusgruppe deutlich. Hier berichten zwei Schülerinnen von einem mehrjährigen Projekt der Schule, bei dem jeweils SchülerInnen der 12. Klassen eine Studienfahrt nach Krakau mit einem Besuch in Auschwitz organisieren. Die Erfahrungen in diesem langfristigen und freiwilligen Projekt werden einem obligatorischen Gedenkstättenbesuch gegenüber gestellt, der insgesamt als „langweilig und uninteressant“ bewertet wird, und an dessen Inhalte sie sich nicht erinnern können.

Dass hier nicht allein die Freiwilligkeit für den nachhaltigen Erfolg von Gedenkstättenexkursionen verantwortlich sein dürften, sondern auch die Involviertheit in die Vorbereitung, die Dauer der Veranstaltung und nicht zuletzt der Ort selbst zeigt sich in den Diskussionen der englischen und italienischen SchülerInnen, deren Bezugspunkt ebenfalls eine mehrtägige, aufwändige Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz darstellt.

### Vor- und Nachbereitung

Nahezu übereinstimmend bejahen die SchülerInnen die Wichtigkeit der Vor- und Nachbereitung von Gedenkstätten- und Museumsexkursionen. Dies geht zum Teil so weit, dass der gesamte Besuch als überflüssig beurteilt wird, wenn er nicht vorbereitet worden ist („Es hat nur Sinn, wenn der Besuch ordentlich vorbereitet ist. Andernfalls ist der Ausflug nur ein schulfreier Tag – und man stört möglicherweise andere ernsthafte BesucherInnen“ – Amsterdam). Der Umfang der Vorbereitung ist unterschiedlich groß und scheint abhängig vom Umfang der Exkursion.

Für die mehrtägigen Auschwitzreisen, auf die sich vor allem die englischen und italienischen SchülerInnen in den Fokusgruppen beziehen, erstrecken sich die Vorbereitungen über mehrere Wochen und Monate. Zum Teil bildet die Reise selbst eine immer neue Vorbereitung auf den nächsten Ort, der jeweils in Verbindung mit dem Thema Holocaust erschlossen

wird. Dies war im Falle der englischen Gruppe so, deren Reise über Berlin und Breslau nach Krakau und Auschwitz führte.

Die Nachbereitung der Exkursionen nimmt für SchülerInnen aber offenbar eine noch wichtigere Stellung für das Lernen über den Holocaust ein. Nachbereitungen gelten als Phasen, in denen die Erfahrungen reflektiert und besprochen, eingeordnet und mit aktuellen Themen in Verbindung gebracht und diskutiert werden. Die italienischen SchülerInnen unterstreichen die Reflexions- und Verarbeitungsphase als wichtigsten Teil für den Lernprozess. Sie äußern sich davon überzeugt, dass der zentrale Teil des Lernprozesses in der persönlichen Übersetzung der Erfahrungen und neuen Kenntnisse in ihr Vorwissen und ihre Haltungen liegt. Sie regen vor dem Hintergrund des Projekt *Un treno per Auschwitz* auch an, die eigenen Erfahrungen an diejenigen SchülerInnen weiterzugeben, die im Folgejahr an dem Projekt teilnehmen.

Im Zusammenhang mit Nachbereitung und Reflexion soll auf einen weiteren Aspekt verwiesen werden, den insbesondere die SchülerInnen betonen, die an mehrtägigen Exkursionen zu Gedenkstätten teilgenommen haben. Sie heben die Bedeutung der *gemeinsamen* Erfahrung von Gedenkstättenbesuchen hervor und verweisen dabei vor allem auf die vielfältigen und kontinuierlichen Möglichkeiten des Austauschs auf unterschiedlichen Ebenen. Die italienischen SchülerInnen beschreiben die Fahrt von Auschwitz nach Hause als solches Erlebnis:

*„Das kann auf der Rückfahrt beginnen, im Zug, wo sich Schüler verschiedener Klassen und Städte spontan zusammenfinden und Gefühle, Eindrücke und Gedanken austauschen.“* (Mailand)

### Wirkungseinschränkungen

Trotz der hohen Bedeutung und der von den meisten der SchülerInnen geteilten eindrucklichen Erfahrung von Gedenkstättenbesuchen werden in den Diskussionen eine Reihe von Optimierungsmöglichkeiten gesehen, von denen einige im Bereich der Organisation pädagogischer Exkursionen liegen. Die SchülerInnen bemängeln (entsprechend ihrer Einschätzung von Faktoren des Gelingens) Gedenkstättenbesuche, bei denen zu wenig Zeit und Raum für eigene Interessen und Erfahrungen vorhanden sind. Sie bringen damit zum Ausdruck, dass sie sich die Orte so individuell wie möglich erschließen möchten. Ein niederländischer SchülerInnen bringt das Problem, das ein in der Gruppe durchgeführter Gedenkstättenbesuch mit sich bringt, auf einen Satz – im Gegensatz zu den



oben angeführten SchülerInnen, die gerade die gemeinsame Erfahrung unterstreichen: „Beim Besuch in der Gruppe lernt man kaum etwas. Dann ist es langweilig. Ich besuche Gedenkstätten lieber alleine“ (Amsterdam).

Als störend wird auch der touristische Charakter mancher Gedenkstätten empfunden, der sich in BesucherInnenmassen, der Überfüllung der Ausstellungsgebäude und Gelände äußert. Offenbar verbinden die SchülerInnen mit der Exkursion in eine Gedenkstätte eine andere Atmosphäre, so dass die massenhafte Ansammlung von Menschen aus aller Welt an Orten wie Auschwitz oder Dachau nicht nur für den pädagogischen Prozess, sondern für die Erfahrung vor Ort zu sein, eine Einschränkung darstellt (Berlin, Krakau).

### Verbindungen von Gedenkstätten und Menschenrechtsbildung?

Für die SchülerInnen scheint die Verbindung zwischen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung insgesamt noch schwieriger zu fassen zu sein als für die befragten LehrerInnen. Sie scheinen in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust kognitiv und emotional so deutlich gebunden zu sein, dass eine Transformation der Lehren auf andere historische Ereignisse oder die gegenwärtige Situation der Menschenrechte ausgesprochen schwer zu fallen scheint.

Zwar wird von vielen SchülerInnen der Holocaust als massive Menschenrechtsverletzung verstanden und ein Gedenkstättenbesuch wird von ihnen durchaus als Möglichkeit wahrgenommen, um Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen zu thematisieren. Allerdings sehen sie, ähnlich den niederländischen Jugendlichen, keinen zwingenden Grund, unmittelbare Bezüge herzustellen und Menschenrechtsbildung als Ziel eines Gedenkstättenbesuchs zu definieren:

*„Die Verknüpfung von Menschenrechten und Holocaust ist nicht wirklich gegeben. Der Holocaust behandelt einen bestimmten Teil der Menschenrechte, aber sicherlich nicht alle. Der Holocaust ist ein Teil des Themas Menschenrechte, aber umgekehrt gilt das nicht.“* (Amsterdam)

Anstatt Menschenrechtsbildung in den Gedenkstättenbesuch selbst zu integrieren, schlagen die dänischen Jugendlichen vor, das Thema Menschenrechte im Rahmen der Vor- oder Nachbereitung der Exkursion zu behandeln. Dass diese Form der Bearbeitung des Themas Holocaust in Verbindung mit Menschenrechtsbildung bereits von Zeit zu Zeit gewählt wird, zeigt die polnische

Gruppendiskussion, in der die SchülerInnen solche Unterrichtseinheiten erwähnen.

## 4.4 Zusammenfassung

In vielerlei Hinsicht entsprechen sich die Einschätzungen der LehrerInnen und SchülerInnen, die an den Fokusgruppen teilgenommen haben. Betont werden in allen Fällen die Bedeutung sowohl der historischen Kenntnisse über den Holocaust als auch das Ziel und die Aufgabe, persönliche Verbindungen zum Thema zu schaffen. Die dafür von den LehrerInnen angeführten und empfohlenen didaktischen Strategien (Begegnung mit „authentischen“ Orten und Zeugnissen, Gesprächen mit Überlebenden und der Einsatz von Zeitzeugenvideos und Berichten, abwechslungsreichen Materialien, differenzierten Angeboten und Konfrontation mit unbekanntem Details historischer Zusammenhänge) werden von den SchülerInnen als positive Lernerfahrungen gespiegelt.

Sowohl für SchülerInnen wie auch für LehrerInnen gilt in nahezu allen Fällen „Authentizität“ als ein wichtiges und Erfolg versprechendes Kriterium für die Beschäftigung mit dem Holocaust. Neben dem historischen Orte und erhaltener historischer Bausubstanz werden Originalquellen angeführt, aber auch „biografische“ Echtheit, also die Darstellung konkreter Personen, deren Biografie nachvollziehbar wird. Sie alle dienen nicht nur dem Beweis des Gewesenen, sondern stellen gewissermaßen eine fast greifbare Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart her.

Als entscheidend für das Gelingen pädagogischer Prozesse wird insbesondere von SchülerInnen ein weiteres Authentizitäts-Kriterium eingebracht: der Ausdruck „echter“ Gefühle seitens der LehrerInnen. Damit ist gemeint, dass sie ihre Gefühle bei der Beschäftigung mit dem Holocaust nicht zurückhalten sollen. Aufgrund des als besonders erlebten und reflektierten Themas, das nach allgemeiner Einschätzung den Rahmen des Unterrichts eigentlich sprengt, wird hier eine außeralltägliche soziale Lernsituationen erwartet, die sich in als „authentisch“ bezeichneten Beziehungen niederschlägt. Es sollen sich beim Thema Holocaust und am Ort Gedenkstätte Personen begegnen, die nicht durch die Organisation Schule und ihre hierarchischen Strukturen in ihren Beziehungen zueinander geprägt sind.

Dass diese Außergewöhnlichkeit der Exkursionen auch eine organisatorische Seite hat, wird vor allem von den LehrerInnen angesprochen, die einen großen zeitlichen und persönlichen Mehraufwand auf sich nehmen und häufig gegen schulorganisatorische

Hindernisse und Widerstände ankämpfen müssen. Der *pädagogische* Mehraufwand von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen wird vor allem in der sinnvollen Einbeziehung in den Unterricht gesehen bzw. in den Vor- und Nachbereitungen der Exkursionen. Diese gelten aber für SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen als bedeutsam. Erwartet wird von den SchülerInnen im Zusammenhang mit Gedenkstättenbesuchen (und eingeschränkt auch mit Museumsbesuchen) eine besondere Erfahrung, für die sie durchaus bereit sind, einiges zu tun. Als Voraussetzung wird dafür in einigen Fällen aber eine freiwillige Teilnahme genannt sowie ausreichend Zeit, sich den eigenen Interessen zu widmen.

Bezogen auf die Umsetzung pädagogischer Programme und Führungen vor Ort kommt wiederum vor allem aus Sicht der SchülerInnen den Guides und pädagogischen MitarbeiterInnen der Einrichtungen eine ausgesprochen große Bedeutung zu. Von den Guides wird keineswegs nur, aber auch detailliertes Spezialwissen zum Ort erwartet, vor allem aber erscheinen ihre kommunikativen Kompetenzen und ihre Fähigkeit, die Jugendlichen selbst zur (Mit-) Sprache kommen zu lassen, entscheidend für den Erfolg der Gedenkstättenbesuche zu sein.

Bezüglich der Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung herrscht in den Lehrer- wie Schülergruppen eine ähnlich stark ausgeprägte Zurückhaltung. Während die LehrerInnen allerdings durchaus Verbindungslinien reflektieren, diese aber zum Teil ausdrücklich zurückweisen, fällt es den SchülerInnen offensichtlich ausgesprochen schwer, überhaupt Verbindungen zu erkennen. Deutlich wird, dass ihnen jegliche Vorstellung dessen fehlt, was Menschenrechtsbildung sein könnte. Dort wo das Thema Menschenrechte zur Sprache kommt, wird der Wunsch geäußert, dies stärker mit aktuellen und auch lokalen Fragen in Verbindung zu bringen als es an die Beschäftigung mit dem Holocaust zu binden.

Wie der Zusammenhang von Menschenrechtsbildung und „Holocaust education“ von den untersuchten Gedenkstätten und Museen eingeschätzt und bewertet wird, wird im anschließenden Kapitel beleuchtet.



# 5

## Recherche vor Ort – *on-site visits*

Mithilfe der Fokusgruppen konnte eruiert werden, wie LehrerInnen und SchülerInnen Gedenkstätten und Museen wahrnehmen, welche Bedürfnisse und Erwartungen sie bei Exkursionen haben und welche Bedingungen sie als Faktoren des Gelingens der pädagogischen Angebote vor Ort ansehen. Die Ergebnisse konnten im nächsten Schritt auf die Praxis der Gedenkstätten und Museen bezogen werden. Dafür wurden über die Fragebogenerhebungen hinaus insgesamt 14 Institutionen mithilfe von Besuchen vor Ort genauer untersucht.

Ziel der Besuche vor Ort war vor allem, die jeweiligen pädagogischen Konzepte und Methoden kennen zu lernen und einzuschätzen. Darüber hinaus sollte geklärt werden, inwiefern die in den Fokusgruppen als für den „Erfolg“ zentral identifizierten Faktoren in den Gedenkstätten und Museen zum Tragen kommen. Die Erwartungen der BesucherInnengruppen (LehrerInnen und SchülerInnen) sind also während der Untersuchungen vor Ort in Beziehung gesetzt worden zu den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen, aber auch zu ihren räumlichen, personellen und anderen strukturellen Voraussetzungen wie Zeit, Gesamtbesuchersituation, etc. Betont werden soll an dieser Stelle, dass es nicht darum ging, die in den Fokusgruppen genannten Faktoren in der Praxis zu überprüfen und damit Entsprechungen oder Defizite in den pädagogischen Konzepten zu bestimmen. Außerdem soll noch einmal erwähnt werden, dass es sich bei den Gedenkstätten und Museen mit dem thematischen Schwerpunkt auf dem Holocaust nicht um ausschließlich pädagogische Einrichtungen handelt. Insbesondere die Gedenkstätten an historischen Orten müssen vielmehr eine Reihe anderer Anforderungen erfüllen wie die Erhaltung der Orte und ihre als angemessen geltende ästhetische Gestaltung, die Pflege der Grabanlagen und die Betreuung von Überlebenden und ihren Angehörigen,

die Entwicklung von Ausstellungen, die am wissenschaftlichen Fachdiskurs orientiert sind oder die Einrichtung und Pflege von Gedenkort und -räumen.

Gleichwohl gibt es eine Reihe von Punkten, in denen sich die Einschätzungen von SchülerInnen, LehrerInnen und den Institutionen (und ihren MitarbeiterInnen) treffen, aber auch Punkte, an denen – aus Beobachterperspektive – die Erwartungen der SchülerInnen und LehrerInnen von den Einrichtungen stärker berücksichtigt werden könnten. Bevor jedoch diese Übereinstimmungen und Unterschiede als Ergebnisse der Untersuchung vor Ort systematisch dargestellt werden, soll zunächst ihre Durchführung knapp beschrieben werden. Anschließend werden die Einrichtungen selbst und die dort stattgefundenen Forschungsbesuche überblicksartig vorgestellt.

### 5.1 Durchführung der Recherche vor Ort

Insgesamt wurden zwölf der bereits schriftlich befragten Gedenkstätten und Museen sowie zwei Organisationen, die Studienfahrten nach Auschwitz durchführen, in neun EU-Mitgliedsstaaten besucht (siehe Tabelle 16). Die Auswahl erfolgte zusätzlich zu den in Kapitel II dargelegten Kriterien danach, ob die Einrichtungen einen deutlichen Fokus auf der Geschichte des Holocaust haben und danach, ob ggf. ein Schwerpunkt im Bereich Menschenrechtsbildung gesehen wird. Konkret bedeutete das, dass etwa das Jüdische Museum in Kopenhagen nicht ausgewählt wurde, weil der Holocaust hier nicht schwerpunktmäßig behandelt wird. Dass z.B. in Österreich die „Euthanasie-Gedenkstätte Schloss Hartheim und nicht die KZ-Gedenkstätte Mauthausen aufgesucht wurde, liegt darin begründet, dass Schloss

Tabelle 16: Überblick über die besuchten Institutionen

Ort/Institution	Land/Stadt
Gedenkstätte Theresienstadt	Tschechische Republik, Terezin
Gedenkstätte Buchenwald	Deutschland, Weimar-Buchenwald
Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz	Deutschland, Berlin
Shoah-Gedenkstätte	Frankreich, Paris
Museum Risiera di San Sabba	Italien, Trieste
Museum und Gedenkstätte 9. Fort	Litauen, Kaunas
Anne Frank Haus	Niederlande, Amsterdam
Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim	Österreich, Alkoven
Staatliches Museum Majdanek	Polen, Lublin
Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau	Polen, Oświęcim
Holocaust-Zentrum Beth Shalom	Vereinigtes Königreich, Laxton Newark
Imperial War Museum London	Vereinigtes Königreich, London

Hartheim im Fragebogen Menschenrechtsbildung als pädagogischen Fokus angegeben hatte.

Außerdem wurde bei der über die Fragebogenerhebung hinausgehenden, intensiveren Untersuchung zwei Organisationen einbezogen, die – wie auch die Shoah-Gedenkstätte – in ihren jeweiligen Ländern Studienfahrten für SchülerInnen nach Auschwitz anbieten. Dabei handelt es sich um den Holocaust Educational Trust mit Sitz in London sowie die Fondazione Memoria della Deportazione in Mailand.

Die Recherche vor Ort umfasste die Teilnahme und die Beobachtung der Aktivitäten jeder einzelnen Institution und war so organisiert, dass jeweils eine Gruppe auf einer Fahrt mehrere Einrichtungen gemeinsam besuchte. Dies ermöglichte bereits vor Ort eine intensive Auseinandersetzung und Reflexion der Eindrücke und Gespräche, die mit einigen MitarbeiterInnen der Einrichtungen, in der Regel deren Leiter und mindestens einer pädagogischen Fachkraft, geführt werden konnten.<sup>43</sup>

Von den Recherchen vor Ort wurden Berichte angefertigt, die einem einheitlichen Leitfaden

folgten. Der Leitfaden enthielt Fragen zur inhaltlichen Ausrichtung von Führungen und Seminarprogrammen, den angewandten Methoden (insbesondere zum Einsatz biografischen Materials) und zum Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit. Gefragt wurde außerdem nach den Kompetenzen, die von den pädagogischen MitarbeiterInnen erwartet werden, nach Einschätzungen bezüglich der Besuchermotivationen und -interessen, die jeweiligen Orte aufzusuchen, sowie nach den vorhandenen Möglichkeiten zur Vorbereitung von LehrerInnen und SchülerInnen auf die Gedenkstätten- und Museumsbesuche. Die Institutionen sollten außerdem allgemein die Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung einschätzen. Beschrieben werden sollten auch die innerhalb der Einrichtungen vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Menschenrechtsbildung, das jeweilige Potenzial zur Entwicklung menschenrechtsorientierter pädagogischer Angebote sowie die dafür als notwendig angesehenen Bedingungen.

## 5.2 Besuchte Gedenkstätten und Museen

Die für die Recherche vor Ort ausgewählten Institutionen sind in vielerlei Hinsicht sehr unterschiedlich. Sie in einer gleichgewichtigen Darstellung zu beschreiben, kann vor allem der jeweiligen Geschichte vieler Orte, aber auch ihrer unterschiedlichen lokalen oder internationalen Rezeption und symbolischen Bedeutung nicht gerecht werden. Sie ermöglicht aber einen Überblick über die

<sup>43</sup> Für die Befragungen vor Ort wurde im Vorfeld ein Leitfaden ausgearbeitet. Er wurde auf der Grundlage einer ersten Auswertung der Fokusgruppen erstellt, was den Blick der Beobachter dezidiert auf jene Punkte lenken sollte, die während der Gruppendiskussionen zentral waren. Damit konnten von mehreren Forschungsgruppen, die gleichzeitig an verschiedenen Orten unterwegs waren, vergleichbare Antworten zusammengetragen werden.



gegenwärtige Situation der pädagogischen Arbeit in den verschiedenen Institutionen, ihre Ausstattungen und Konzepte. Trotz einer einheitlichen Gliederung der Darstellungen werden die Besonderheiten der Orte und Einrichtungen deutlich und damit Ähnlichkeiten und Unterschiede identifizierbar.

Die Reihenfolge, in der die untersuchten Einrichtungen aufgeführt werden, folgt der zeitlichen Reihenfolge ihrer Eröffnung als Gedenkstätten und Museen bzw. im Falle des Imperial War Museums der Eröffnung der dortigen Holocaust-Ausstellung. Dabei ist selbstverständlich zu bedenken, dass insbesondere Gedenkstätten als Kristallisationspunkt von erinnerungspolitischen Debatten sich über die Jahre ihres Bestehens immer wieder gewandelt haben und dass gerade ihre Bedeutung als pädagogische Orte erst in den letzten 20 Jahren in den Fokus der Diskussion geraten ist. Vor allem die frühen Gedenkstätten hatten zum Zeitpunkt ihrer Gründung abgesehen von ihrer Funktion als Mahnung keinen eigentlichen Bildungsauftrag. Das Gründungsdatum allein lässt insofern keine Annahmen über den Umfang pädagogischer Erfahrungen und die Elaboriertheit pädagogischer Konzepte zu.

### 5.2.1 Państwowe Muzeum na Majdanku (Staatliches Museum Majdanek)

#### Historischer Ort

Das Staatliche Museum Majdanek befindet sich am Ort des ehemaligen Konzentrationslager am südöstlichen Stadtrand von Lublin, das 1941 auf Befehl Heinrich Himmlers zunächst unter dem Namen „Kriegsgefangenenlager der Waffen-SS Lublin“ eingerichtet wurde. Von Beginn an diente es aber als Konzentrations- und Arbeitslager und sollte zum größten seiner Art in den von Deutschland besetzten Ländern Europas ausgebaut werden. Zwischen Herbst 1942 und Herbst 1943 erfüllte Majdanek außerdem die Funktion eines Vernichtungslagers. Die Häftlinge, die aus fast 30 Ländern stammten, waren vor allem Juden, Polen, Russen, Weißrussen und Ukrainer. Insgesamt durchliefen etwa 150.000 Menschen dieses Lager oder eines seiner Außenlager. 80.000 von ihnen, darunter etwa 60.000 Juden, überlebten nicht. Eine große Zahl der Häftlinge wurde in den Gaskammern umgebracht oder erschossen. Andere starben an Hunger, Erschöpfung, Krankheit und Folter. Am 23. Juli 1944 wurde das Lager von der Roten Armee befreit. Kurz danach errichtete der Sowjetische Geheimdienst (NKWD) auf dem Gelände ein Lager für Mitglieder des so genannten polnischen Untergrundstaates ein.

## Geschichte des Museums

Bereits im Oktober 1944 wurde auf dem Gelände eine Gedenkstätte eingerichtet. Die erste Ausstellung wurde 1945 erarbeitet und in den Jahren 1954 und 1962 ergänzt und ersetzt. 1947 kam ein symbolisches Grab für die Opfer des Lagers aus 1300 Kubikmetern Erde und menschlicher Asche hinzu. 1969 wurden ein monumentales Denkmal und das Mausoleum eingeweiht. Die derzeitige Ausstellung „Majdanek im System der Konzentrationslager“ wurde 1996 eröffnet, 2003 folgten eine multimediale Kunstinstallation, die das Thema Kinder im Lager thematisiert, und eine weitere Kunstaussstellung „Shrine“, die den unbekanntem Opfern gewidmet ist. Die Aufgaben der Gedenkstätte schließen auch weniger bekannte Orte ein, die im Zusammenhang mit dem Holocaust eine wichtige Rolle spielen (Izbica, Trawniki, Piaski) sowie die Thematisierung der Germanisierungspolitik der Nationalsozialisten in der Region Lublin. Seit 2004 betreut das Staatliche Museum auch eine Gedenkstätte und eine Ausstellung in Belzec, wo zwischen März und Dezember 1942 im Rahmen der so genannten Aktion Reinhard ungefähr 500.000 Juden ermordet wurden.

## Pädagogische Ausstattung und Angebote

Die fest angestellten MitarbeiterInnen der pädagogischen Abteilung organisieren und koordinieren die pädagogischen Angebote des Museums und führen die Seminare und Workshops durch. Das meist gefragte pädagogische Angebot sind die etwa zweistündigen Standardführungen über das ehemalige Lagergelände und die Ausstellungen. Diese werden inzwischen zumeist von freien MitarbeiterInnen des Besucherdienstes durchgeführt, die von festen MitarbeiterInnen der Einrichtung – Historikern und Pädagogen – ausgebildet werden. Die pädagogische Abteilung bietet Studientage für SchülerInnen ab 14 Jahren, mehrtägige Seminare, internationale Jugendbegegnungen und Lehrerfortbildungen an. Für die Angebote stehen die Ausstellungsräume, ein Seminarraum, das Archiv und die Bibliothek zur Verfügung. Derzeit besteht eine wichtige Aufgabe darin, Majdanek über seine Bedeutung als Friedhof und Gedenkort hinaus als Einrichtung mit vielfältigen pädagogischen Möglichkeiten bekannter zu machen. Dafür bietet die Einrichtung eintägige Lehrerseminare in der Lubliner Region und Tage des Offenen Archivs an. Zur Unterstützung der Vorbereitung von Gedenkstätten-/ Museumsbesuchen stehen praxisorientierte Angebote zur Verfügung, wie zum Beispiel eine Bibliografie für LehrerInnen oder ein *online*-Katalog der institutionseigenen Bibliothek.

## Besonderer Fokus

Die pädagogischen Programme gründen auf dem Konzept der „Pädagogik der Erinnerung“. Dabei geht es um historisches Lernen in der Auseinandersetzung mit Originaldokumenten, konkreten historischen Orten und Denkmälern, es umfasst zugleich die Reflexion der geschichtlichen Ereignisse vor dem Hintergrund der subjektiven und (national-)kollektiven Vorannahmen und Prägungen. Die Bewusstwerdung der eigenen, nationalkontextuell geprägten Erinnerungsperspektive soll die Wahrnehmung anderer Sichtweisen ermöglichen und so zu einem Austausch über die Geschichte und die verschiedenen Erinnerungen daran führen.

Ein Beispiel soll die institutionalisierte Zusammenarbeit der verschiedenen Abteilungen in der Umsetzung eines auf Multiperspektivität ausgerichteten pädagogischen Konzepts verdeutlichen: Es handelt sich um ein Tagesprogramm für SchülerInnen, die Deutsch lernen. Dabei wird Sprachvermittlung und Spracherwerb mit der Bearbeitung von Archivmaterial der Gedenkstätte verbunden. Eingesetzt werden persönliche Dokumente ehemaliger Häftlinge, Material über einen SS-Mann, Gerichtsprotokolle aus einem Nachkriegsprozess und Interviews mit ehemaligen Häftlingen. In dem Seminar geht es nicht nur darum, die verschiedenen Perspektiven auf die Geschichte zu erfassen, sondern z.B. auch um die Frage, warum die Erinnerungen der Täter so rar sind, während sich die Überlebenden oftmals an eine Vielzahl von Details erinnern. Nach der Arbeit mit den Dokumenten stellt jede/r SchülerIn seinen/ihren MitschülerInnen jeweils eine der historischen Personen, mit denen er/sie sich beschäftigt hat, vor. Die Form dieser Präsentation ist frei wählbar (Text, Foto, DVD o.ä.).

Das Konzept der „Pädagogik der Erinnerung“ beruht auf zwei zusammenhängenden didaktischen Entscheidungen: weil die subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden berücksichtigt werden sollen, werden ihnen Möglichkeiten des entdeckenden und interessenorientierten Lernens eröffnet. Damit sollen kognitive Prozesse einer kritischen Aneignung historischen Wissens sowie eine eigenständige Beurteilung der Geschichte und des eigenen Blicks auf diese ermöglicht werden. Stärker gegenwartsorientiert sind die internationalen Seminare, in denen in einem interkulturellen Lernprozess auch aktuelle gegenseitige Vorurteile und das Thema Antisemitismus in der Gegenwart zur Sprache kommen.

Ein wesentliches Element der mehrstündigen Angebote ist die Erarbeitung eines sichtbaren Ergebnisses, z.B. in Form eines Posters, einer DVD oder ähnlichem. Den SchülerInnen soll damit die

Möglichkeit gegeben werden, etwas zu hinterlassen, was ihre Auseinandersetzung mit dem Ort und ihre Verbundenheit mit den Opfern ausdrückt. Obwohl es das zugrunde liegende pädagogische Konzept zulässt, auch mit unvorbereiteten Gruppen zu arbeiten, und das Thema Vorbereitung bei den Gesprächen vor Ort nicht als zwingende Notwendigkeit thematisiert wurde, wird eine inhaltliche Vorbereitung der SchülerInnen empfohlen, um ihnen einen besseren Zugang zum historischen wie gegenwärtigen Ort zu erleichtern.

## 5.2.2 Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau (Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau)

### Historischer Ort

Das Museum befindet sich am Ort des größten nationalsozialistischen Konzentrations- und Vernichtungslagers etwa 60 Kilometer westlich von Krakau in der Nähe der Stadt Oświęcim, die mit der Annexion Ostoberschlesien durch das Deutsche Reich in „Auschwitz“ umbenannt wurde. Das Lager wurde auf Befehl Heinrich Himmlers vom April 1940 errichtet (Auschwitz I) und in den folgenden Jahren durch die Lagerkomplexe Auschwitz II – Birkenau, Auschwitz III – Monowitz und mehr als 40 Außenlager erweitert. In den ersten zwei Jahren war Auschwitz vor allem ein Lager für polnische Gefangene (140.000), sowjetische Kriegsgefangene (15.000) und andere nicht-jüdische Häftlinge. 1942 wurde Auschwitz zum Zielpunkt massenhafter Deportationen von Juden aus ganz Europa bestimmt. In diesem Jahr wurden knapp 200.000 Juden nach Auschwitz-Birkenau verschleppt, 1943 etwa 270.000 und 1944 mehr als 600.000. Der Großteil von ihnen wurde nie in den Lagerakten registriert, sondern von der SS als „arbeitsunfähig“ selektiert und unmittelbar nach der Ankunft in den Gaskammern in Birkenau ermordet. 1943 wurden auf Befehl Himmlers 23.000 Sinti und Roma (so genannte Zigeuner) nach Auschwitz deportiert und nahezu alle ermordet. Die als arbeitsfähig Befundenen starben in ihrer Mehrheit infolge von Hunger, Arbeit und Terror. Ende 1944 stellte die SS die Tötung durch Gas ein, im Januar 1945, als die Rote Armee immer näher rückte, begann ein überstürzter Rückzug, bei dem Tausende der Häftlinge auf Todesmärsche Richtung Westen geschickt wurden. Die Deutschen sprengten die Gaskammergebäude und Krematorien und vernichteten einen Großteil der Akten. Die Rote Armee befreite das Lager am 27. Januar 1945.

### Geschichte der Gedenkstätte

Die Gedenkstätte wurde 1947, nur zwei Jahre nach dem Krieg eingeweiht. Die erste Dauerausstellung, die im ehemaligen Stammlager noch heute die von den allermeisten BesucherInnen wahrgenommene



Ausstellung ist, wurde 1955 eröffnet. Eine neue Ausstellung soll in Zukunft die Tatsache, dass Individuen Opfer der Massenverbrechen wurden, stärker hervorheben. Stärker als bisher sollen individuell zuzuordnende Gegenstände einzelner Häftlinge und andere Exponate gezeigt werden, die die Perspektive von Häftlingen wiedergeben. Dazu zählen etwa Zeichnungen, die im Lager oder kurz nach der Befreiung angefertigt worden sind. Während die Konzeption der neuen Dauerausstellung im einstigen Stammlager noch nicht abgeschlossen ist, sind auf dem Gelände von Auschwitz-Birkenau seit 1990 bereits eine Reihe von Veränderungen erfolgt. So wurde ein mehrsprachiges Informationssystem auf dem ehemaligen Lagergelände installiert, und es wurden zahlreiche Gedenktafeln aufgestellt. Sie vermitteln Informationen auf Polnisch, Englisch und Hebräisch. Die so genannte Sauna, der Ort, an dem die für arbeitsfähig befundenen Häftlinge der entwürdigenden Aufnahme-prozedur unterzogen wurden, ist zurückhaltend restauriert und gestaltet worden. Eine Ausstellung mit in Auschwitz gefundenen Privatfotografien aus der Zeit vor der Deportation wurde hier 2001 eröffnet.

### **Pädagogische Ausstattung und Angebote**

Zum pädagogischen Angebot der Einrichtungen zählen Führungen, die von einem Besucherdienst koordiniert werden. Führungen werden von einem international breit gefächerten Publikum nachgefragt. Seit 2005 fungiert das Internationale Pädagogische Zentrum (International Center for Education about Auschwitz and the Holocaust) als museumseigene pädagogische Abteilung, die für die Entwicklung neuer Methoden und Materialien verantwortlich ist. Das pädagogische Angebot des Zentrums umfasst Seminare, internationale Workshops, kürzere und längere Jugendprojekte sowie Tagungen und Konferenzen für LehrerInnen und Guides polnischer und anderer Gedenkstätten. Das Pädagogische Zentrum stellt darüber hinaus auch Unterrichtsvorschläge sowie Vor- und Nachbereitungsmaterial für Gedenkstättenbesuche von SchülerInnen bereit, die eine Reihe historischer Informationen beinhalten. Wichtige inhaltliche Angebote sind u. a. Vorträge zur Entwicklung Auschwitz' als Zentrum der Vernichtung der europäischen Juden, zum Verhältnis von Polen und Juden in Auschwitz, der Frage der Opferzahlen sowie Workshops in den so genannten nationalen Ausstellungen oder den Abteilungen Archiv und Sammlung.

Etwa 8.000 der jährlich weit über eine Million BesucherInnen nehmen diese Angebote wahr, etwa 50% von ihnen sind polnische SchülerInnen, gefolgt von deutschen, britischen, US-amerikanischen und israelischen, Gruppen.

### **Besonderer Fokus**

Der pädagogische Schwerpunkt der Einrichtung liegt in der Vermittlung faktischen Wissens, historischer Zusammenhänge und der Erläuterung konkreter Orte. Durch die symbolische Aufladung des Ortes wird die tatsächliche Begegnung und Begehung des Ortes zum zentralen Ereignis des Besuchs, hinter dem weiterführende pädagogische Ziele eher zurücktreten. Der Ort und die eingesetzten Dokumente und Exponate sollen die Tatsächlichkeit der Verbrechen zeigen, die in einem weiteren Sinne auch als Resultat und Ausdruck der massiven Verletzung von Menschenrechten angesehen wird. Verbindungen zu aktuellen Problemen von Rassismus, Antisemitismus oder Menschenrechten werden in den Seminaren und Workshops gelegentlich diskutiert. Insgesamt überwiegt die Vermittlung historischer Fakten und Zusammenhänge.

Führungen im ehemaligen Stammlager Auschwitz I sind stark von der Struktur der Ausstellung in den Gebäuden geprägt. Hier besteht darüber hinaus das Problem räumlicher Enge, weil sich eine große Zahl von BesucherInnen auf relativ kleinem Raum bewegt. Die Bedeutung der Möglichkeit von Interaktion während der Führungen wird vom Direktor der Einrichtung dennoch unterstrichen und als Begründung für die dezidierte Ablehnung des Einsatzes von Audioguides angeführt. Stattdessen wird das Problem durch den Einsatz von Kopfhörern bewältigt, über die die BesucherInnengruppen ihrem Guide folgen und der Erfahrung der MitarbeiterInnen und der Beobachtung des Forschungsteams nach auch in einen Dialog eintreten können.

Führungen in Auschwitz-Birkenau, einem Gelände von enormem Ausmaß, das inzwischen von vielen BesucherInnen besichtigt wird, können stärker dialogisch vorgehen. Allerdings wird bei Führungen durch beide historischen Lagerbereiche in der Regel der Aufenthalt in Birkenau verkürzt, wenn die Zeit knapp wird.

### **5.2.3 Památník Terezín (Gedenkstätte Theresienstadt)**

#### **Historischer Ort**

Theresienstadt, tschechisch Terezín, ist eine Festung aus dem 18. Jahrhundert am Zusammenfluss von Elbe und Eger in der Tschechischen Republik, die aus zwei Teilen bestand: der Kleinen und der Großen Festung (d.h. der Stadt Theresienstadt). Ab 1940 wurde in der Kleinen Festung, die bereits zu Zeiten der österreichischen Monarchie als Haftanstalt diente, ein Gestapogefängnis eingerichtet. Ab 1941 wurde die Stadt Theresienstadt sukzessive geräumt und ein Ghetto und Durchgangslager für Juden

ingerichtet. Sie kamen zu Beginn hauptsächlich aus dem „Protektorat Böhmen und Mähren“ sowie dem Deutschen Reich. Insgesamt wurden etwa 140.000 Juden nach Theresienstadt gebracht. Mehr als 35.000 von ihnen starben vor Ort meist aufgrund von Unterernährung, vollkommen unzureichender hygienischer Bedingungen und dadurch verursachter Krankheiten und Seuchen. Von den über 87.000 Juden, die aus Theresienstadt Richtung Osten, in Ghettos und Vernichtungslager deportiert wurden, erlebten nur 3.600 ihre Befreiung. Kurz vor Kriegsende konnten vom Internationalen Roten Kreuz insgesamt etwa 1.600 Menschen nach Schweden und in die Schweiz gebracht werden. Weitere etwa 17.000 von den nach Theresienstadt verschleppten Juden erlebten die Befreiung vor Ort, nachdem das Ghetto einige Tage vorher von der SS an einen Vertreter des Roten Kreuzes übergeben worden war.

### **Geschichte der Gedenkstätte**

Im Mai 1947 beschloss die tschechoslowakische Regierung, Theresienstadt als Gedenkstätte zu erhalten. Sie sollte schwerpunktmäßig an die politischen Gefangenen in der Kleinen Festung erinnern. Heute gehören zu der Gedenkstätte unterschiedliche Gebäude, Liegenschaften und Relikte. Dazu zählen neben dem Museum in der Kleinen Festung mit Haftzellen und dem ehemaligen Exekutionsplatz unter anderem das Ghetto-Museum, der ehemalige Betsaal des Ghettos, der Jüdische Friedhof, das Krematorium und die Magdeburger Kaserne, in der Ausstellungen und Räume für die pädagogische Arbeit untergebracht sind.

### **Pädagogische Ausstattung und Angebote**

1993 wurde mit Unterstützung des Tschechischen Erziehungsministeriums eine pädagogische Abteilung der Gedenkstätte eingerichtet, die inzwischen über 9 fest angestellte MitarbeiterInnen verfügt. Zu ihren Aufgaben gehört, das bis 1990 im Schulunterricht weitgehend tabuisierte Thema Holocaust verstärkt zu bearbeiten und didaktische Angebote für Gedenkstättenbesuche mit Schulklassen zu entwickeln. Es wurden große Anstrengungen unternommen, für den Besuch von tschechischen SchülerInnen in der Gedenkstätte einschließlich der an das Ghetto erinnernden Einrichtungen zu werben. Inzwischen kommen etwa ein Drittel aller BesucherInnen aus der Tschechischen Republik, in den 1990er Jahren waren es nur etwa 2,5 Prozent. Der Zuwachs vor allem an tschechischen Schulklassen hängt nach Einschätzung der Gedenkstätte wesentlich mit den vor einigen Jahren eingeführten, vierstufigen Lehrerfortbildungen für tschechische und slowakische LehrerInnen zusammen. Die Erfahrung zeigt, dass jene LehrerInnen, die an diesen Fortbildungen teilgenommen haben, sehr regelmäßig

mit ihren Klassen in die Gedenkstätte kommen. Einige dieser LehrerInnen führen ihre SchülerInnen unabhängig von der pädagogischen Abteilung durch die Gedenkstätte. Neben den Lehrerfortbildungen entwickelt die pädagogische Abteilung Vorschläge für Unterrichtsprogramme zum Thema Holocaust, berät und unterstützt Studierende und SchülerInnen bei Forschungsarbeiten und stellt Quellensammlungen und Literatur zur Verfügung.

1997 wurde in der Magdeburger Kaserne eine internationale Begegnungsstätte mit Seminarräumen und Übernachtungsmöglichkeiten eröffnet. Sie untersteht ebenfalls der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte. Mehrtägige Angebote beinhalten verschiedene methodische Zugänge aus Führung, Selbsterkundung, Themenarbeit mit Recherchen, Filmeinsatz und kreativen Verarbeitungsangeboten. Die mehrtägigen Veranstaltungen werden vor allem von deutschen und österreichischen Schulklassen wahrgenommen.

Die von der pädagogischen Abteilung entwickelten Angebote für Gedenkstättenbesuche von SchülerInnen variieren je nach Alter der Gruppe und der Aufenthaltsdauer. Sie sehen aber – ebenso wie die kürzeren Führungen (1-2 Stunden), die nicht zum Aufgabenbereich der Abteilung gehören – alle den Besuch sowohl des ehemaligen Ghettos als auch der Kleinen Festung vor. Die geführten Touren können insgesamt bis zu vier Stunden dauern. Schulklassen und Gruppen, die mehr Zeit haben, nehmen in der Regel an einem der thematischen Workshops teil und besichtigen anschließend die verschiedenen Orte der Gedenkstätte. Der thematische Schwerpunkt von Führungen und Workshops (zur Auswahl stehen die Themenseminare „Holocaust Leugnung“, „von der Nummer zum Namen“, „Auffinden der Fußstapfen“) wird im Vorfeld des Besuchs festgelegt und mit den LehrerInnen besprochen. Vorbereitungs-material für den Besuch der Gedenkstätte ist in mehreren Versionen für unterschiedliche Altersstufen verfügbar.

### **Besonderer Fokus**

Der inhaltliche Fokus der pädagogischen Angebote liegt deutlich auf der Geschichte des Ortes. Allein die räumliche Ausdehnung, die Fußwege zwischen Großer und Kleiner Festung, die Entfernungen zwischen den einzelnen Gedenkorten sowie die Vielzahl unterschiedlicher Ausstellungen machen einen mehrstündigen Besuch nötig, will man nicht nur einen oberflächlichen Eindruck erhalten oder erzielen. Zeitmangel wird deswegen in den Gesprächen mit den MitarbeiterInnen mehrfach als Problem benannt und auch als wesentlicher Grund angeführt, warum aktuelle Themen, die sich inhaltlich möglicherweise an die behandelten historischen Fragen anschließen,



kaum bearbeitet werden. Menschenrechtsbildung wird zwar als ein durchaus an die bisherige pädagogische Arbeit anschlussfähiger Bereich angesehen, wegen des Zeitmangels der Gruppen, der finanziellen Situation und der räumlichen Kapazitäten der Einrichtungen halten die MitarbeiterInnen die Entwicklung und Durchführung von Seminaren, die über die Auseinandersetzung mit dem historischen Ort hinausgehen, zur Zeit aber nicht für realisierbar.

#### 5.2.4 Anne Frank Huis (Anne Frank Haus)

##### Historischer Ort

Das Anne Frank Haus liegt an der Prinsengracht 263-265 in Amsterdam. Hier waren das Büro und die Lagerräume der Firma der Familie Frank untergebracht. Das Hinterhaus diente der Familie zwischen Juli 1942 und August 1944 als Versteck. Hier lebte Anne Frank mit ihren Eltern und ihrer Schwester gemeinsam mit einer befreundeten Familie, bevor sie 1944 verraten und über das Durchgangslager Westerbork nach Auschwitz deportiert wurden. Im Hinterhaus entstand das Tagebuch, das die Judenverfolgung und den Zweiten Weltkrieg aus der Sicht einer Jugendlichen reflektiert, und das nach dem Krieg weltweit bekannt wurde. Anne Franks Tagebuch endet mit dem Eintrag vom 1. August 1944. Sie starb im April 1945 an Unterernährung und Typhus in Bergen-Belsen, wohin sie aus Auschwitz zusammen mit ihrer Schwester Margot im November 1944 verschleppt worden war.

##### Geschichte der Gedenkstätte

Nachdem der Abriss des Hauses durch öffentlichen Protest verhindert werden konnte, gründete Otto Frank, Annes Vater und einziger Überlebender der Familie, 1957 hier ein Museum. 1960 wurde das Anne Frank Haus offiziell von der niederländischen Königin eingeweiht. Im Vorderhaus befindet sich eine Dauerausstellung zu Anne Frank. Das Tagebuch liefert die Themen für die Erzählungen der Ausstellung. Das Hinterhaus wurde weitgehend im Zustand des Verstecks belassen bzw. rekonstruiert und ist für BesucherInnen zur Besichtigung geöffnet. Das Anne Frank Haus ist eine Stiftung niederländischen Rechts, die inzwischen weitgehend privatwirtschaftlich operiert. Von den mehr als hundert MitarbeiterInnen sind 24 im Bereich der pädagogischen Arbeit beschäftigt. Aufgabe und Ziel der Stiftung ist die Erhaltung des historischen Ortes und die Verbreitung der im Tagebuch beschriebenen Ideale Anne Franks. Die Arbeit der Stiftung ist dabei allerdings bei weitem nicht auf den historischen Ort beschränkt. Sie ist vielmehr in mehr als 50 Ländern weltweit aktiv.

#### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Die Nachfrage nach einem Besuch im Anne Frank Haus ebenso wie nach dessen pädagogischen Angeboten übersteigt deutlich die vorhandenen räumlichen und personellen Kapazitäten. Nicht zuletzt weil eine räumliche Expansion nicht möglich ist, weitet die Anne Frank Stiftung ihre (pädagogischen) Aktivitäten weit über den historischen Ort hinaus aus. So werden die in regelmäßigen Abständen neu entwickelten, technisch modernen Wanderausstellungen in der ganzen Welt gezeigt, das Anne Frank Haus kann in einem virtuellen Rundgang via Internet besucht werden und bietet eine umfangreiche Website mit Informationen über Anne Frank, ihre Familie und Herkunft, jüdische Traditionen, den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust an. Für das Jahr 2010 ist auch ein virtuelles Museum geplant.

Stärker als andere der besuchten Gedenkstätten nutzt das Anne Frank Haus seine Website nicht nur zur Information, sondern als interaktives Tool mit Erlebnisqualitäten. Neben der Wanderausstellung bestehen die internationalen Aktivitäten aus internetbasierten Projekten und menschenrechtsorientierten Debatten. Das Tagebuch der Anne Frank, aber auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sind dabei wichtigste Ausgangspunkte. Seit einigen Jahren setzt das Anne Frank Haus zur Vermittlung ganz wesentlich auf *peer-to-peer education*. Dafür werden Jugendliche an jenen Orten ausgebildet, an denen die Wanderausstellung gezeigt wird – sie vermitteln dann ihr erworbenes Wissen an die (meist) jugendlichen BesucherInnen.

#### Besonderer Fokus

In der pädagogischen Arbeit des Anne Frank Hauses geht es nicht nur darum, die historische Epoche des Nationalsozialismus aus der Sicht einer damals Jugendlichen nachvollziehbar zu machen, sondern immer auch um die Bedeutung der von Anne Frank vertretenen Werte für heute. Daraus abgeleitet verfolgt die Stiftung mit ihrer Arbeit auch die aktive Bekämpfung von Neonazismus, Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und zielt auf pluralistische und demokratische Gesellschaften. Das pädagogische Angebot wird laufend überarbeitet und erweitert, um den Veränderungen der Wahrnehmungsgewohnheiten von Jugendlichen gerecht zu werden und sie für die Auseinandersetzung mit den oben genannten gesellschaftspolitischen Problemen zu interessieren. Dazu gehören neben dem erwähnten Einsatz moderner Medien auch methodische Neuerungen wie etwa fiktionales Geschichtsmaterial in der ästhetischen Form des Comics. Für die Verbindung der historisch relevanten Fragen mit den für heutige Jugendliche wichtigen Themen wird beispielsweise das interaktive

Programm *Freechoose* genutzt, in dem es um Entscheidungen in Dilemmasituationen und um Meinungsbildung bei strittigen Entscheidungen geht, die Menschenrechte betreffen.

## 5.2.5 Gedenkstätte Buchenwald

### Historischer Ort

Die Gedenkstätte befindet sich am Ort des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald, das die Nationalsozialisten 1937 wenige Kilometer von Weimar entfernt errichteten. Am Ende des Zweiten Weltkrieges war es das größte KZ im Deutschen Reich. Hier waren bis 1939 vor allem politische Gegner des NS-Regimes und Männer, die aus der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ ausgeschlossen werden sollten, inhaftiert. Nach den Novemberpogromen 1938 wurden vorübergehend auch mehrere Tausend Juden gefangen gehalten. Ab Kriegsbeginn deportierten die Nationalsozialisten Menschen aus fast allen europäischen Ländern in das KZ Buchenwald. Von den insgesamt etwa 250.000 Häftlingen, die im KZ Buchenwald mit seinen 130 Außenlagern registriert wurden, überlebten über 56.000 nicht.

Von 1945 bis 1950 bestand auf dem Gelände ein sowjetisches Speziallager, das als Internierungslager für lokale Funktionäre der NSDAP und Staatsbedienstete diente. Hier waren aber auch „Spione“ auf bloßen Verdacht hin inhaftiert. Aufgrund der schlechten Versorgung starben von den 28.000 Insassen über 7.000 an Hunger und Krankheiten.

### Geschichte der Gedenkstätte

Die Gedenkstätte wurde 1958 als erste Nationale Mahn- und Gedenkstätte der DDR eingeweiht. Dazu wurde abseits des einstigen Lagerbereichs eine monumentale Denkmalsanlage errichtet. Das Lagergelände selbst blieb nur teilweise zugänglich und nur einige Steingebäude blieben erhalten. Zur Gedenkstätten gehörten von Beginn an Ausstellungen; ein Archiv und eine Bibliothek kamen später hinzu. Nach 1990 begann eine grundlegende Neukonzeption der Gedenkstätte. Bislang vernachlässigte Bereiche des historischen Areals wurden systematisch erschlossen. Neben einer Dauerausstellung zur Geschichte des Lagers sind auf dem ehemaligen Lagergelände eine Ausstellung zur künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Ort zu sehen, des Weiteren eine dokumentarische Ausstellung zum sowjetischen Speziallager. In der Nähe der Denkmalsanlage befindet sich außerdem eine Dokumentation zur Geschichte der Gedenkstätte in der DDR. Inhaltlicher Schwerpunkt der Gedenkstätte ist das Lager zwischen 1937-1945.

### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Zum pädagogischen Angebot zählen eineinhalb- bis zweistündige Führungen, Tages- und mehrtägige Veranstaltungen. Außerdem finden im Sommer zweiwöchige internationale Workcamps statt, die in Kooperation mit Freiwilligenorganisationen durchgeführt werden. Beim Großteil der pädagogisch betreuten Gruppen handelt es sich um Schulklassen, es besteht aber auch ein Bildungsangebot für Erwachsene und Unterrichtende. Mehrtägige Seminare finden in der Jugendbegegnungsstätte statt, die in zwei ehemaligen Kasernen der SS untergebracht ist.<sup>44</sup> Die ein- und mehrtägigen Veranstaltungen beziehen sich vor allem auf die Geschichte des Konzentrationslagers, umfassen aber oft auch die Geschichte des Sowjetischen Speziallagers sowie die Gedenkstätten-geschichte in der DDR.

Den 90-minütigen Geländeführungen wird in der Regel ein halbstündiger Film zur Geschichte des Lagers vorangestellt. Die Führungen werden zu einem großen Teil von den ca. 40 Honorarkräften übernommen und vom Besucherdienst koordiniert. Längere Seminare werden von den 8 hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen der Gedenkstätte durchgeführt. Im Falle der Führungen haben die Guides im Vorfeld nur in Ausnahmefällen Kontakt mit den LehrerInnen, die die Gruppen begleiten, längere Seminare werden nach Möglichkeit abgesprochen und auf die Gruppen abgestimmt. Zur Vor- und Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen bietet die Einrichtung Material auf der Website an. Die MitarbeiterInnen konstatieren in den Gesprächen allerdings, dass sie es dennoch sehr häufig mit unvorbereiteten Gruppen zu tun hätten.

### Besonderer Fokus

Ausgangspunkt für historisches Lernen ist der „authentische“ Ort mit den baulichen Überresten des Lagers. Zeitzeugenberichte, Originaldokumente und Sammlungsgegenstände ergänzen sie und dienen als Sachbeweise, die die Vergangenheit mit der Gegenwart verbinden können. Die pädagogischen Zielsetzungen der Einrichtung orientieren sich wesentlich am Zweck der Stiftung, den Ort zu erhalten, an die dort begangenen Verbrechen zu erinnern und das Gedenken der Opfer zu bewahren. Im Mittelpunkt stehen dabei die Opfer der NS-Verbrechen, doch werden auch die Täter thematisiert, insbesondere im Rahmen der Seminarveranstaltungen. Auf die wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Arbeit in einem bestimmten Werterahmen wird

<sup>44</sup> Die Jugendbegegnungsstätte verfügt über mehrere Seminar- und Freizeiträume, eine Kantine und eine Selbstversorgungsküche sowie über 73 Übernachtungsplätze in Einzel- und Mehrbettzimmern.

großer Wert gelegt. Er besteht in der Ablehnung von Rassismus und Antisemitismus sowie einer Orientierung an Demokratie und Menschenrechten. Sowohl die Gesamtgestaltung der Gedenkstätte als auch die pädagogischen Überlegungen setzen auf die selbständige Erarbeitung der Geschichte. Idealerweise soll ein Lernprozess neben der historischen Ebene auch Geschichtskonstruktionen reflektieren. Differenzierte Medien- und Materialangebote sollen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Jugendlichen Rechnung tragen. Die historische Dauerausstellung, die in ihrer Gestaltung an ein Archivmagazin erinnert, wird als Material- und Informationsfundus eingesetzt. Thematische Arbeitsblätter helfen beim Auffinden der jeweils relevanten Informationen und bei der Erschließung der Ausstellung. Auch die Bibliothek und das Archiv können im Rahmen der längeren Veranstaltungen genutzt werden.

Insbesondere vor dem Hintergrund der „doppelten Geschichte“ von Buchenwald, dass also zwei unterschiedliche historische Narrative mit ein und demselben Ort verbunden sind, erscheint aus Sicht der befragten MitarbeiterInnen die Bezugnahme auf die Menschenrechte, vor allem deren Verletzung plausibel. („Wie kann man von dem, was hier sowohl während des Holocaust als auch während der sowjetischen Besatzung passiert ist, erzählen, ohne über Menschenrechte nachzudenken? – ein angestellter Guide). Seit 2009 bietet die Gedenkstätte einen Projekttag zum Thema Menschenrechte an, der sich vornehmlich an Studenten richtet.

## 5.2.6 Museum und Gedenkstätte 9. Fort

### Historischer Ort

Beim 9. Fort handelt es sich um eine der noch existierenden Befestigungsanlagen aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert, die sich als Ring um die gesamte Stadt Kaunas in Litauen gezogen hat. Heute liegt es etwa sechs Kilometer nördlich von Kaunas. In der Zeit der litauischen Unabhängigkeit von 1924 bis 1940 diente es als Gefängnis. Nachdem es von 1940 bis 1941 als Gefängnis der sowjetischen Geheimpolizei NKWD genutzt worden war, richteten die deutschen Besatzer kurz nach dem Angriff auf die Sowjetunion im Juni 1941 hier ein Internierungslager für sowjetische Kriegsgefangene, Litauer, Polen, Roma und Juden ein. In mehreren „Aktionen“ wurden im IX. Fort litauische Juden, vor allem aus dem Ghetto in Kaunas, aber auch aus Deutschland und Frankreich deportierte Juden massenhaft erschossen. Insgesamt wurden über 50.000 Menschen vor allem von SS-Offizieren des Einsatzkommandos 3, einer der mobilen Tötungseinheiten, mit Unterstützung litauischer Hilfspolizisten, exekutiert. Mehr als 30.000 davon waren Juden.

### Geschichte der Gedenkstätte

Anfang der 1960er Jahre wurde mit Forschungs- und Ausgrabungsarbeiten begonnen, um die Massenerschießungen zu untersuchen. Seit 1958 befindet sich im IX. Fort ein Museum. 1984 wurde der dafür genutzte historische Kasematten-Teil durch einen Neubau erweitert, 1988 wurde die Dauerausstellung inhaltlich überarbeitet.

Im so genannten Alten Museum werden die Geschichte des Ortes (Schutzwallfunktion, 1. Weltkrieg, Arbeitslager, Ermordung französischer Juden) sowie die Verfolgung und Tötung der litauischen Juden und die Geschichte des Ghettos in Kaunas dokumentiert und es wird über Litauer berichtet, die Juden geholfen und gerettet haben.

Im Neuen Museum wird schwerpunktmäßig die litauische Geschichte unter dem Blickwinkel von Annexion und nationaler Befreiung dargestellt (Molotow-Ribbentrop-Pakt, sowjetische Besatzung und Deportation von Litauern nach Sibirien, litauische Freiheitskämpfer, Nationalheld Romas Kalanta).

Auf dem Gelände außerhalb des Museums befinden sich verschiedene Gedenkort. Dabei handelt es sich um eine mit Erläuterungstafeln kenntlich gemachte Erschießungswand, um ein 1984 eingeweihtes dreiteiliges monumentales Denkmal sowie ein Denkmal für die jüdischen Opfer, das 1991 eingeweiht wurde.

### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Das Museum verfügt über acht fest angestellte pädagogische MitarbeiterInnen. Der Großteil des pädagogischen Angebots umfasst einstündige Führungen. Als ergänzendes Angebot können Vorträge zu unterschiedlichen Themen im Anschluss an die Führungen gebucht werden. Darüber hinaus werden auch mehrstündige Seminare angeboten. Die Führungen beleuchten die unterschiedlichen historischen Phasen des Ortes, in den Seminaren und Workshops geht es unter anderem um die Geschichte der Juden in Litauen, aber auch um aktuelle Fragen des Antisemitismus. Die Workshops dauern von 45 Minuten bis zu knapp zwei Stunden.

### Besonderer Fokus

Im Museum 9. Fort werden entlang der Ortsgeschichte vier historische Epochen und Narrative nebeneinander behandelt. Der Besuch vor Ort machte deutlich, dass der inhaltliche Schwerpunkt der Einrichtung nicht auf der Vermittlung des Holocaust liegt, auch wenn betont wird, dass das 9. Fort als Ort des Holocaust bekannt und ein Teil der Ausstellung einer Gruppe nach Kaunas deportierter französischer Juden gewidmet

sei. Dass diese 1992 von französischen Angehörigen der Opfer initiiert, im Austausch mit ihnen entwickelt wurde und inzwischen auch Kontakte etwa nach Israel bestehen, zeigt, dass das bis 1990 für die internationale Öffentlichkeit unzugängliche Museum sich der Wahrnehmung von außen öffnet. Dennoch erscheint das 9. Fort im Gegensatz zu den meisten anderen der besuchten Einrichtungen wesentlich als Nationalmuseum. Die Beteiligung litauischer Soldaten und Hilfspolizisten an den Massenerschießungen von Juden wird kaum ausdrücklich thematisiert. Auch die Geschichte der Juden in Litauen vor dem Holocaust wird in den Ausstellungen nicht thematisiert.

Die Vielschichtigkeit und relative Unverbundenheit der dokumentierten historischen Ebenen wird von den MitarbeiterInnen nicht als Problem, sondern als Herausforderung und Möglichkeit angesehen, die grundsätzliche Komplexität von Geschichte an einem konkreten Ort zu vermitteln. Als Schwierigkeit wird jedoch das knappe finanzielle Budget und die als vor allem technisch veraltet wahrgenommene Ausstellung gesehen. Besondere Attraktivität scheinen für die (jugendlichen) BesucherInnen die historischen Gebäudeteile zu besitzen.

### 5.2.7 Museo della Risiera di San Sabba (Museum Risiera di San Sabba)

#### Historischer Ort

Bei dem historischen Ort der Risiera handelt es sich ursprünglich um eine Reisschälanlage am Rande Triests, die am Ende des 19. Jahrhunderts gebaut wurde. Nach der Kapitulation Italiens am 8. September 1943 übernahmen die deutschen Besatzungstruppen die Risiera zunächst als Haftstätte für italienische Soldaten (Stalag 339). Bereits im Oktober 1943 wurde der Gebäudekomplex in ein Polizeihaftlager umgewandelt. Dieses diente den deutschen Besatzern außer zur Lagerung geraubten und beschlagnahmten Eigentums als Haft- und Exekutionsstätte für politische Gefangene und Geiseln, Partisanen und Juden. Außerdem hatte die Risiera die Funktion eines Durchgangslagers: von hier wurden etwa 1.300 Juden nach Deutschland und Polen deportiert.<sup>45</sup>

Andere Gefangene wurden von hier aus auf verschiedene Zwangsarbeitslager verteilt. Die genaue Zahl der in der Risiera Getöteten ist nicht ermittelt, sie liegt zwischen 3.000 und 5.000.

<sup>45</sup> Die genauen Zahlen der von hier Deportierten sind nicht eindeutig belegt. Picciotto Fargion spricht von 1.177 Juden, die von Triest aus verschleppt wurden, aber nicht alle durchliefen das Lager Risiera. Vom Lager aus wurden aber auch einige Juden aus Kroatien deportiert.

#### Geschichte des Museums

Nachdem der Präsident der italienischen Republik den Ort 1965 zum nationalen Monument erklärt hatte, beschloss die Triester Stadtverwaltung die Einrichtung eines Museums in den erhalten gebliebenen Gebäuden. 1975 wurde dieses als staatliche Einrichtung eröffnet. Es umfasst einige Gebäude und einen monumental gestalteten Innenhof, der die einstige Lagerstruktur nachvollziehbar macht, zugleich aber auch darauf hinweist, dass die Risiera heute ein Museum und eine Gedenkstätte ist.

Die Geschichte des Ortes zwischen 1943 und 1945 sowie die Geschichte der politischen und militärischen Ereignisse in der gesamten Region während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden in einer Dauerausstellung mit Originaldokumenten und anderen Exponaten sowie einer fotodokumentarischen Ausstellung rekonstruiert. Darüber hinaus zeigt das Museum wechselnde Ausstellungen zu Themen, die mit dem Ort, der Geschichte der Region oder dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust in Verbindung stehen.

Seit 2002 ist das Museum nicht mehr auf seine ursprünglich didaktische Ausrichtung beschränkt: Damals hat das Museum anlässlich des Gedenktages für die Opfer des Holocaust von einigen Überlebenden des Lagers eine Reihe wichtiger Schenkungen erhalten. Seither versteht sich die Einrichtung verstärkt als Ort der Bewahrung von persönlichen Erinnerungen.

#### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Bei dem „Museo della Risiera di San Sabba“ handelt es sich um eine verhältnismäßig kleine Einrichtung mit insgesamt sechs fest angestellten MitarbeiterInnen. Der Direktor des Museums ist neben der Risiera für weitere regionale Museen in Triest verantwortlich. Neben einem hauptamtlichen Guide übernehmen 10 freie MitarbeiterInnen den Großteil der Führungen von Gruppen. Das Museum verzeichnet jährlich etwa 100.000 BesucherInnen; die meisten Schulklassen kommen im April und Mai. Das pädagogische Angebot besteht aus 45-90-minütigen, nach Auskunft der Guides nicht standardisierten Führungen. Es handelt sich dabei um Überblicksführungen, die je nach Guide individuelle Unterschiede aufweisen. Sie umfassen Gelände, Gebäude und Dauerausstellung. Darüber hinaus steht Gruppen und Einzelbesuchern ein Dokumentarfilm zur Verfügung.

#### Besonderer Fokus

Der Schwerpunkt liegt bei den Führungen wie in der Ausstellung auf den lokal-historischen Zusammenhängen im größeren geschichtlichen

Kontext. Thematisch unterschiedliche Führungen werden nicht angeboten. Das Museum konzentriert sich auf die Vermittlung historischen Wissens, dafür können aber durchaus auch Häftlingsbiografien und andere Einzelschicksale herangezogen werden. Aufgrund der hohen BesucherInnenzahlen im Verhältnis zur Zahl der MitarbeiterInnen können laut Auskunft der Einrichtung im Vorfeld der Besuche keine Hilfestellungen für LehrerInnen und Schulklassen gegeben werden; auch eine Absprache zwischen Guide und begleitender Lehrkraft findet in aller Regel nicht statt. Um den Stand des Vorwissens zu erfragen, wendet sich der Guide zu Beginn der Führung an die Gruppe.

## 5.2.8 Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz

### Historischer Ort

Die Gedenkstätte befindet sich am Rande Berlins in einer Villa am Wannsee, die in den 1940er Jahren der SS als Gästehaus diente. Am 20. Januar 1942 fand hier eine Besprechung von fünfzehn hochrangigen Vertretern der NSDAP, verschiedener Ministerien und der SS unter dem Vorsitz Reinhard Heydrichs, des Chefs des Reichssicherheitshauptamtes, statt. Dabei ging es um die Zusammenarbeit bei der geplanten Ermordung sämtlicher europäischer Juden. Der Ort verweist unmittelbar auf die nationalsozialistischen Verbrechen, auch wenn diese Verbrechen dort nicht ausgeführt wurden. Er steht für die enge Kooperation der traditionellen Staatsorgane mit den neu geschaffenen Institutionen des nationalsozialistischen Regimes bei der Organisation und Durchführung des Völkermords.

### Geschichte der Gedenkstätte

Die Gedenkstätte wurde mit einer Dauerausstellung zur „Wannsee-Konferenz“ und dem Völkermord an den europäischen Juden und einer Spezialbibliothek am 50. Jahrestag der Konferenz im Januar 1992 eröffnet und wird vom Land Berlin und der Bundesrepublik getragen. 2006 wurde eine neue Dauerausstellung eröffnet, die schwerpunktmäßig die Täter der „Endlösung“ in den Mittelpunkt rückt.

### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Von Beginn an war die pädagogische Arbeit Bestandteil des Konzepts, und ist inzwischen als zentrales Aufgabenfeld etabliert. Die Einrichtung verfügt über insgesamt 16 feste MitarbeiterInnen. Vier davon arbeiten in der pädagogischen Abteilung, der Leiter der Abteilung ist gleichzeitig stellvertretender Gedenkstättenleiter. Weitere etwa 35 freie MitarbeiterInnen führen einen Großteil der pädagogischen Angebote durch. Neben den

Ausstellungsräumen und der Bibliothek stehen für die pädagogische Arbeit vier Seminarräume zur Verfügung.

Das differenzierte Bildungsangebot richtet sich an Schulklassen, Jugendgruppen, Auszubildende, aber auch an Erwachsene. Es umfasst neben etwa zweistündigen Führungen in der Ausstellung Kleingruppenarbeiten mit wechselseitigen Führungen der SchülerInnen durch die SchülerInnen von etwa drei Stunden sowie Studientage für SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen und Schulformen zu einer Vielzahl von Themen. Die Studientage für junge SchülerInnen (5./6. Klasse) bemühen sich um eine historische Orientierung und stellen die Lebensgeschichten einzelner Juden ins Zentrum. Studientage, die sich an ältere SchülerInnen richten, zielen auf das Verständnis komplexerer Zusammenhänge bestimmter historischer Aspekte, z.B. „Judentum und jüdisches Leben in Europa vor 1933“, „Herrschaft und Alltag im Nationalsozialismus“, „Planung und Organisation des Völkermords“, aber auch „Die heutige Auseinandersetzung mit dem NS-Regime und seinen Verbrechen“. Ein weiteres Studientagsangebot richtet sich an Berufsschüler/ Auszubildende, die sich mit der Tätigkeit von Angehörigen der Berufsgruppe, für die sie ausgebildet werden, in der Zeit des Nationalsozialismus befassen. Darüber hinaus bietet die Gedenkstätte berufsspezifische Seminare für Erwachsene und Fortbildungsseminare für Unterrichtende an.

### Besonderer Fokus

Konzeptuell setzt die Einrichtung auf eine möglichst konsequente Teilnehmerorientierung bei gleichzeitiger Betonung der Vermittlung von faktischem Wissen. Es wird betont, dass es keine Standardveranstaltung gebe, sondern die Programme nach Absprache mit den LehrerInnen (und manchmal SchülerInnen) im Vorfeld besprochen und den Bedürfnissen der Gruppen angepasst würden. Innerhalb der einzelnen thematischen Angebote sind Wahlmöglichkeiten für Unterthemen vorgesehen; die eigenaktive Suche nach historischen Zusammenhängen durch verschiedene Medien wird verlangt.

Das pädagogische Angebot kann auch auf multiethnische Gruppen angepasst werden. Eine Mitarbeiterin unterstreicht während der vor Ort getätigten Recherche die Wichtigkeit, insbesondere in diesen Fällen im Vorfeld die Interessen und Erwartungen der SchülerInnen zu klären. Möglich ist zusätzlich zu dem obligatorischen Gespräch mit den begleitenden LehrerInnen auch ein Besuch pädagogischer MitarbeiterInnen in der Schulklasse, um mit den SchülerInnen den bevorstehenden Gedenkstättenbesuch zu besprechen. Die Broschüren

der Gedenkstätte werden in verschiedenen Sprachen, darunter auch türkisch und arabisch, angeboten. Vor kurzem wurde außerdem eine pädagogische Dokumentensammlung veröffentlicht, die historische Informationen über türkische, arabische, afrikanische und griechische Personen enthalten, die in sehr unterschiedlicher Weise mit dem Holocaust in Verbindung stehen.<sup>46</sup>

## 5.2.9 Holocaust Centre Beth Shalom (Holocaust Centre Beth Shalom)

### Geschichte des Museums

Das Holocaust Center in Laxton wurde 1995 als Museum und Lernzentrum eröffnet, in dessen Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit dem Holocaust steht. Es ist dem Andenken an die jüdischen Opfer der nationalsozialistischen Massenvernichtung gewidmet, wendet sich aber gleichzeitig den Opfern anderer Genozide zu. Die Einrichtung des Zentrums geht auf die private Initiative zweier Brüder, Stephen und James Smith, zurück, die nach einem Besuch Yad Vashems in Jerusalem die Notwendigkeit sahen, das Wissen über den Holocaust auch in England und dem Vereinigten Königreich zu verbreiten. Das Holocaust Centre besteht aus einem Ausstellungs- und Seminargebäude in einer großzügigen Parkanlage, in der sich auch ein so genannter Gedenkgarten befindet. Bereits architektonisch sind Bereiche des Lernens und Gedenkens eingerichtet, ausdrücklich wird auf den Kontrapunkt hingewiesen, den der Garten gegenüber den zwei gezeigten Ausstellungen einnimmt.

### Die Ausstellungen

Bei den zwei Ausstellungen handelt es sich zum einen um eine historische Dauerausstellung, die jüdisches Leben in Europa vor dem Holocaust, den Aufstieg der Nationalsozialisten, die Verfolgung der Juden, ihre Konzentration in Ghettos und Lagern und den Massenmord zum Thema hat. Darüber hinaus werden auch die Themen Überleben und Nachkriegsjustiz zur Sprache gebracht.

Die zweite Ausstellung mit dem Titel *The Journey* (die Reise) richtet sich ausdrücklich an Kinder. Sie stellt die fiktive Geschichte des jüdischen Jungen Leo vor, der mit einem Kindertransport nach England gebracht wurde und thematisiert insbesondere die Zeit unmittelbar vor dem Holocaust. Sie enthält begehbare Räume wie den Laden des Vaters, sein Versteck unter den Treppen und einen Eisenbahnwaggon, in dem Leo nach England gebracht wurde.

### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Die Ausstellungen sind fester Bestandteil der pädagogischen Programme, die in der Regel mehrstündig sind. Nach einer kurzen Einführung werden die älteren SchülerInnen mithilfe unterschiedlicher thematischer Arbeitsblätter, die Aufgaben enthalten, zur weitgehend selbständigen Erschließung der historischen Ausstellung ermuntert, anschließend bereiten sie Fragen für die Begegnung mit einem Zeitzeugen vor, die in der Regel in der zweiten Hälfte des Seminartages vorgesehen ist. Die Angebote werden möglichst auf das Alter und Vorwissen, Interesse und Schulfach zugeschnitten. Dafür wird der Kontakt mit den begleitenden Lehrpersonen im Vorfeld gesucht. Methodisch legt das Holocaust Centre Wert auf die Eigenaktivität der SchülerInnen und die abwechslungsreiche Gestaltung der Seminare. Reine Vorträge oder Führungen finden kaum statt. Diskussionen zwischen SchülerInnen und dem für sie zuständigen pädagogischen Betreuer werden angeregt.

Neben den Studientagen für Schulklassen gehören zum pädagogischen Angebot des Holocaust Centres thematisch breit gefächerte berufsspezifische Seminare, z.B. für Polizeibeamte, Gefängnisangestellte oder Pflegepersonal sowie Lehrerfortbildungen. Bei den berufsspezifischen Seminaren geht es im Wesentlichen um die Reflexion der eigenen Berufsauffassung vor dem Hintergrund der Geschichte des Holocaust. Hier kommen Themen und Konzepte wie Gleichheit und Menschenrechte ausdrücklich zur Sprache.

Wichtigste Quellen stellen Zeitzeugenerzählungen in Form der unmittelbaren Begegnung mit Personen, aber auch als schriftliche und videografierte Berichte dar. Das Holocaust Centre setzt moderne Kommunikationstechnologien ein, um Zeitzeugengespräche in einer Art Videokonferenz zu veranstalten und damit deren räumliche Reichweite auszudehnen. Mit dem Web-basierten Programm *History speaks* wird ähnliches für die zeitliche Dimension versucht: die Gespräche von Zeitzeugen mit heutigen Jugendlichen werden konserviert, um auch zukünftigen Jugendlichen eine Form der interaktiven Verbindung mit Zeugen des Holocaust zu ermöglichen.

Zu den weiterführenden Aktivitäten des Holocaust Centres gehört das Engagement des Aegis Trust, dessen Aufgabe die Verhinderung von Genoziden ist. Die Kampagnenarbeit des Aegis Trust wird mit der Auseinandersetzung mit dem Holocaust eng verbunden.

<sup>46</sup> Einzelheiten zu diesem Angebot sind abrufbar unter: [www.ghwk.de/deut/bildung/bangebot1.htm](http://www.ghwk.de/deut/bildung/bangebot1.htm).

Je nach Gruppeninteresse – z.B. danach, ob die Klasse im Rahmen des Geschichtsunterrichts oder des Unterrichtsfachs „Citizenship“ kommt – liegt der Schwerpunkt des Besuchs im Holocaust Centre stärker auf den Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust oder dem zivilgesellschaftlichen Einsatz für die Verhinderung von Phänomenen, die in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust identifiziert worden sind: Vorurteile, Rassismus, Antisemitismus, Intoleranz. In allen Fällen werden aber Verbindungen zwischen Geschichte und Gegenwart gezogen. Den Themenschwerpunkt bei der Beschäftigung mit Genoziden jenseits des Holocaust bildet Ruanda. Hier ist das Holocaust Centre institutionell und personell aktiv und hat etwa das Kigali Memorial Centre für die Opfer des Völkermords eingerichtet.

### Besonderer Fokus

In den Gesprächen mit den MitarbeiterInnen des Holocaust Centres wurde deutlich, dass keinerlei Berührungsangst in Bezug auf die Verknüpfung von Geschichte und Gegenwart oder den Vergleich unterschiedlicher Genozide zu bestehen scheint. Dass aber eine historische Ausstellung zur Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden den Mittelpunkt der Einrichtung markiert, zeigt, dass der Holocaust nicht lediglich illustrativ als Beispiel für weitere Massentötungen herangezogen werden soll. Dennoch wird den SchülerInnen und BesucherInnen nicht alleine überlassen, welche Schlüsse sie aus der Auseinandersetzung mit dem Holocaust zu ziehen haben. Der ausgesprochen starke Fokus auf aktuelle Fragen und zeitnähere (aber räumlich fernere) Genozide impliziert auch die Behandlung von Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen.

### 5.2.10 Imperial War Museum, London – The Holocaust-Exhibition (Weltkriegsmuseum London – Holocaust Ausstellung)

#### Geschichte des Museums

Noch vor dem Ende des Ersten Weltkriegs beschloss die britische Regierung die Einrichtung eines Nationalen Museums, das Dokumente sammeln und zeigen sollte, die mit dem „Großen Krieg“ in Verbindung standen. Auf Parlamentsbeschluss gegründet wurde es im Juni 1920 in London, zunächst im *Crystal Palace* Königs George V, offiziell eröffnet. Vierzehn Jahre später wurde es an seinen heutigen Sitz, in das ehemalige Bethlehem Royal Hospital verlegt. Heute gehören zum Museum fünf Standorte: neben dem Imperial War Museum London das Imperial War Museum North in Manchester, das Imperial War Museum Duxford in Cambridgeshire, HMS Belfast in London sowie die *Cabinet War*

*Rooms* und das Churchill-Museum in London. Ihr übergreifendes Thema ist die Sozialgeschichte der Kriege und kriegerischen Konflikte seit dem Ersten Weltkrieg, von denen Männer, Frauen und Kinder aus dem Vereinigten Königreich und dem ehemaligen Empire, heute Commonwealth, betroffen waren. Das Imperial War Museum ist eine nationale Institution mit insgesamt etwa 660 MitarbeiterInnen, von denen 50 im Bildungsbereich tätig sind. Die zwei festen MitarbeiterInnen im Bereich der „Holocaust education“ werden von zwölf HonorarmitarbeiterInnen unterstützt. Ihre Arbeit ist an die im Jahre 2000 im Imperial War Museum London eröffnete umfangreiche Dauerausstellung über den Holocaust geknüpft. 2002 wurde zudem eine ständige Ausstellung über Verbrechen gegen die Menschlichkeit eröffnet, die Völkermorde und ethnische Konflikte seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs thematisiert.

#### Die Ausstellung

Die Holocaust-Ausstellung ist chronologisch aufgebaut und beginnt mit der politischen Situation nach dem Ersten Weltkrieg und zeigt die Verfolgung der Juden und anderer Opfergruppen durch die Nationalsozialisten vor und während des Zweiten Weltkriegs. Sie thematisiert unter anderem die nationalsozialistische Rassenideologie, Flucht und Auswanderung, „Euthanasie“, Deportationen, Ghettos, Konzentrations- und Vernichtungslager. Historischen Exponaten wie z.B. Gegenständen aus Konzentrationslagern und diversen Dokumenten werden persönliche Gegenstände wie etwa Tagebücher und Spielzeuge gegenüber gestellt. Die Perspektive der Verfolgten ist durch eine Vielzahl von Berichten von Überlebenden präsent.

Die Ausstellung wird ausdrücklich nicht für Kinder unter 14 Jahren empfohlen, Buchungen für Schulklassen unterhalb der Jahrgangsstufe 9 werden nicht angenommen. LehrerInnen, die das pädagogische Angebot des Museums buchen, werden gebeten, Auskünfte über das Vorwissen und ggf. spezifische pädagogische Bedürfnisse ihrer SchülerInnen zu geben, um die entsprechenden Audioguides für den Besuch zu reservieren. Zusätzlich erhalten die begleitenden LehrerInnen zur Vorbereitung des Ausstellungsbesuchs einen 30-minütigen Film *The Way We Lived*, der jüdisches Leben und jüdische Kultur vor dem Krieg zum Thema hat. Die Vorbereitung auf die Ausstellung fokussiert insofern auf einen ganz bestimmten Aspekt, der bereits eine Orientierung für den Besuch gibt: die Verfolgten und Ermordeten stehen im Mittelpunkt, sie sollen aber nicht nur als Opfer wahrgenommen werden, sondern gerade als Menschen mit einem „normalen“ Leben, dessen sie auf nicht wieder gut zu machende Weise beraubt wurden und

deren Verlust auch einen Verlust für die gesamte Menschheit darstellt.

### **Pädagogische Ausstattung und Angebote**

Das pädagogische Angebot fokussiert unterschiedliche Themenschwerpunkte und korrespondiert mit verschiedenen Schulfächern (Geschichte, *Citizenship*, Religion, Englisch und Geografie). Das Standardprogramm, das im Normalfall täglich für sechs Schulklassen angeboten wird, gliedert sich in drei Phasen, für die insgesamt 2,5 Stunden veranschlagt werden. In einer halbstündigen Orientierungsphase werden die SchülerInnen von einem pädagogischen MitarbeiterInnen des Museums auf die Ausstellung vorbereitet. Dabei wird z.B. wie in der während des *on-site visits* beobachteten Veranstaltung, auf das Vorwissen der SchülerInnen rekurriert und es werden Anchlüsse an ihre eigene Lebenswelt gesucht. Die pädagogische Begleiterin thematisierte im konkreten Fall auch die Bedeutung der Entindividualisierung der Opfer durch die Ersetzung der Namen durch Nummern. Darauf folgt ein 90minütiger Rundgang durch die Ausstellung, auf den sich die SchülerInnen von den LehrerInnen begleitet begeben, wobei sie mit Audioguides benutzen. Es ist eine Reihe verschiedener Audioguide-Führungen erhältlich, die jeweils darauf ausgerichtet sind, den Lernprozess von SchülerInnen unterschiedlichen Alters, verschiedener Fähigkeiten und Bedürfnisse spezifisch zu unterstützen. Für seh- und lernbehinderte SchülerInnen steht eine Sammlung von Objekten, die in die Hand genommen werden können, zur Verfügung. Sie besteht aus Reproduktionen von Objekten, die an verschiedenen Stellen der Ausstellung präsentiert sind. Den Abschluss bildet eine halbstündige Feedback-Einheit, in der die SchülerInnen ihre Eindrücke reflektieren können. Die befragten MitarbeiterInnen führen an, dass gerade in dieser Einheit seitens der SchülerInnen häufig Verbindungen zwischen den historischen Ereignissen und aktuellen Themen und Fragen wie Rassismus und Intoleranz gezogen werden. Die Feedbackrunden erlauben auch, auf provokative und kontroverse Kommentare zu reagieren, die gelegentlich vorkommen. Die Strategie der pädagogischen MitarbeiterInnen ist in diesen Fällen, die betreffenden SchülerInnen mit Gegenfragen zu konfrontieren, anstatt sich in eine Rechtfertigungsposition zu begeben oder gegen die Kommentare zu argumentieren.

### **Besonderer Fokus**

Entsprechend dem Selbstverständnis des Museums als Geschichtsmuseums liegt der inhaltliche Fokus der Ausstellung auf den historischen Fakten und Zusammenhängen. Die MitarbeiterInnen unterstreichen, dass dem Lernen aus der Geschichte das Geschichtslernen vorangehen müsse. Durch die

pädagogischen Angebote sollen die SchülerInnen zunächst etwas über den Holocaust lernen und dann ihre eigenen Schlüsse ziehen, was wir aus der Geschichte lernen sollen. Dies stellt auch die Grundüberzeugung bei den vom Imperial War Museum angebotenen Lehrerfortbildungen dar.

Der Einsatz des Audioguides strukturiert den Ausstellungsbesuch und ermöglicht den SchülerInnen, die Ausstellung auf eigene Faust zu erkunden und stellt gleichzeitig sicher, dass sie die wichtigsten Informationen und Exponate nicht versäumen. Fragen und Diskussionsbeiträge werden dann bei einem Auswertungsgespräch von MuseumsmitarbeiterInnen aufgegriffen, nachdem die SchülerInnen aus der Ausstellung zurückgekommen sind. Dieser Ansatz gewährt, wie man annimmt, die Unterstützung, die SchülerInnen in der Ausstellung brauchen.

## **5.2.11 Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim**

### **Historischer Ort**

Das Renaissance-Schloss Hartheim liegt rund 20 Kilometer westlich von Linz. Hier wurde 1898 eine Pflegeanstalt für geistig und mehrfach behinderte Personen eingerichtet, die 1939 von den Nationalsozialisten beschlagnahmt und zu einer der „Euthanasie“-Anstalten im Großdeutschen Reich umgebaut wurde. Zwischen 1940 und 1944 wurden hier etwa 30.000 Menschen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, arbeitsunfähige Häftlinge aus den Konzentrationslagern Mauthausen, Gusen und Dachau sowie Zwangsarbeiter ermordet.

### **Geschichte der Gedenkstätte**

Nachdem sich der Verein Schloss Hartheim seit seiner Gründung im Jahre 1995 für den Erhalt des Ortes als Gedenkstätte eingesetzt hatte, beschloss die oberösterreichische Landesregierung 1997 die Umsetzung dieser Idee. 2003 wurde der „Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim“ eröffnet.

### **Pädagogische Ausstattung und Angebote**

Die Gedenkstätte verfügt über fünf feste MitarbeiterInnen. Die pädagogischen Angebote werden von derzeit 10 HonorarmitarbeiterInnen durchgeführt, die von festen MitarbeiterInnen eingearbeitet und angeleitet werden. Für die pädagogische Arbeit stehen neben den Ausstellungsräumen vier Seminarräume zur Verfügung. Im Erdgeschoss des Gebäudes befindet sich die Dokumentation der NS-„Euthanasie“, ihrer Planung und Durchführung sowie ihrer Täter und Opfer. Relativ umfangreiche Informationen über die Täter stehen dabei einem spärlichen Wissen



über die Opfer gegenüber, die unmittelbar nach der Ankunft ermordet wurden. Räumlich getrennt von der Ausstellung befinden sich die historischen Räume der „Euthanasie“ wie Aufnahme- und Tötungsräume. Sie sind dem Opfergedenken gewidmet und enthalten nur die nötigsten Informationen. Als dritte Säule des Lern- und Gedenkorts befindet sich im Obergeschoss des Gebäudes eine Dauerausstellung mit dem Titel „Wert des Lebens“. Hier werden die Entwicklung der Lebenssituation behinderter Menschen und der gesellschaftliche Umgang mit ihnen von der Industrialisierung bis zur Gegenwart nachgezeichnet.

Neben allgemeinen Begleitungen durch die historischen Räume und die Ausstellungen bietet die Gedenkstätte spezielle pädagogische Themenseminare an. Sie richten sich vor allem an Schulklassen und sind nach unterschiedlichen Altersstufen differenziert. Der Einsatz didaktischer Zusatzmaterialien soll die Erschließung einzelner Ausstellungsobjekte erleichtern und weitere ergänzende Informationen bieten.

### Besonderer Fokus

Besonderer Wert wird konzeptionell auf die „aktionsorientierte Vermittlung“ und eine „selbstständige und interaktive“ Erforschung der Geschichte des Ortes und der Kontinuitätslinien im Umgang mit Behinderung bis heute gelegt. Im Zentrum stehen die Würde des Menschen und der unhintergehbaren Notwendigkeit ihres Schutzes sowie die Auseinandersetzung mit den Rechten von Menschen mit Behinderungen in Geschichte und Gegenwart. So zielt das Programm „Gleich sein – anders sein – gemeinsam sein“ für SchülerInnen der Primarstufe (4. Schulstufe) etwa auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung und „Wert des Lebens“. Das Programm „Zukunft Menschzucht“ für SchülerInnen zwischen 14 und 18 Jahren stellt dagegen die Debatte um gen- und biotechnische Möglichkeiten in den Mittelpunkt und dient der Auseinandersetzung mit deren moralischer Dimension.

## 5.2.12 Shoah-Gedenkstätte (Mémorial de la Shoah)

### Geschichte des Museums

Die Shoah-Gedenkstätte wurde 2005 eröffnet. Es stellt die moderne Fassung des 1943 geheim gegründeten Zentrums für zeitgenössische jüdische Dokumentation dar und befindet sich in Paris in der rue Geoffroy l'Asnier, an der Stelle des Denkmals des unbekanntes jüdischen Märtyrers, das 1956 eingeweiht wurde. Das Mémorial ist eine nicht-staatliche Einrichtung, aber dennoch der zentrale französische Ort, an dem die Geschichte der

Juden in Frankreich während des Zweiten Weltkriegs dokumentiert wird. Es umfasst ein umfangreiches Archiv und eine große Sammlung zeithistorischer Dokumente, Fotografien, Bücher und audiovisueller Zeitzeugenberichte (Zentrum für zeitgenössische jüdische Dokumentation), eine historische Dauerausstellung und wechselnde Ausstellungen zum Thema, ein multimediales Lernzentrum sowie ein breit gefächertes pädagogisches Angebot für verschiedene Zielgruppen. Zugleich ist das Mémorial eine zentrale Gedenkstätte für die Opfer des Holocaust, was sich auch in der Gestaltung ausdrückt. Teil der Einrichtung ist neben einer Krypta etwa die Wand der Namen, wo die Namen von 76.000 Juden, die aus Frankreich deportiert wurden, eingraviert sind. Eine Wand der Gerechten erinnert an diejenigen, die ihr eigenes Leben eingesetzt haben, um Juden zu retten.

### Pädagogische Ausstattung und Angebote

Die Shoah-Gedenkstätte ist eine im Vergleich zu den anderen besuchten Einrichtungen große Institution mit 100 fest angestellten MitarbeiterInnen, von denen etwa 30 in den drei bestehenden pädagogischen Abteilungen (Pädagogik – für SchülerInnen, Schulung/ Weiterbildung – für Erwachsene und Gedenkstätten – für Studienfahrten) beschäftigt sind. Die Hälfte der ungefähr 190.000 BesucherInnen pro Jahr ist unter 18 Jahren alt. Ungefähr ein Viertel des jährlichen Budgets ist pädagogischen Aktivitäten gewidmet.

Das pädagogische Angebot für SchülerInnen besteht aus ein- bis zwei-stündigen Führungen, mehrstündigen Seminaren, dem Einsatz unterschiedlicher Filme, Zeitzeugengesprächen und Gedenkstättenfahrten zu Orten innerhalb und außerhalb Frankreichs. Darüber hinaus bietet das Mémorial Lehrerfortbildungen und Beratungen zur Vorbereitung von Gedenkstättenfahrten an und führt berufsspezifische Seminare für Anwärter der Pariser Polizei und andere Staatsbedienstete wie MitarbeiterInnen der Ministerien für Bildung, Verteidigung und Justiz durch. In Kooperation mit der Regierung des Departements Ile-de-France und der Stiftung Erinnerung an die Shoah organisiert und koordiniert das Mémorial Studien- und Gedenkfahrten nach Auschwitz und an andere Orte des Holocaust. Sie richten sich sowohl an Schulen als auch an andere Interessierte. Für SchülerInnen werden die Studienreisen auch als Teil eines einjährigen Bildungsprogramms angeboten, das auf die Gruppen zugeschnitten ist und die Vor- und Nachbereitung der Fahrt einschließt.

Der inhaltliche Schwerpunkt des Mémorials liegt auf der Vermittlung historischen Wissens über den Holocaust und seine Entstehungsgeschichte unter besonderer Berücksichtigung der französischen

Juden und der politischen Ereignisse in Frankreich während des Zweiten Weltkriegs. Dass die Auseinandersetzung mit dem Holocaust die Adressaten auch emotional berührt, wird klar anerkannt, Emotionalisierung und Moralisieren aber ebenso deutlich abgelehnt. Besonderer Wert wird darauf gelegt, den Holocaust als historischen Prozess verstehbar zu machen und nicht lediglich als Beispiel zur Moralerziehung heranzuziehen. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust soll nicht nur eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen, sondern auch der Entwicklung von Toleranz und bürgerschaftlichem Bewusstsein sowie gesellschaftlichem, sozialem oder politischem Engagement bei Jugendlichen dienen. Ausdrückliche Verbindungen zwischen historischen Ereignissen und aktuellen Themen werden aber zumindest programmatisch nicht hergestellt, und die Frage, ob sich die Einrichtung auch zur Thematisierung von (aktuellen) Menschenrechtsfragen eigne, verneinen die befragten MitarbeiterInnen einhellig.

In Vorbereitung der Besuche von Schulklassen finden laut Auskunft der MitarbeiterInnen häufig Gespräche mit den begleitenden LehrerInnen statt. Die Kenntnis über die Klassen, ihren Wissensstand und ihre Interessen können der Anpassung des jeweiligen pädagogischen Angebots dienen. Auch werden beispielsweise die jeweilige regionale Herkunft der Gruppe und entsprechende historische Informationen und Zusammenhänge berücksichtigt und in Verbindung mit den Geschehnissen in der betreffenden Region in der Zeit des Holocaust thematisiert.

### Besonderer Fokus

Mit der konzeptuellen Entscheidung, die Vermittlung historischen Faktenwissens und historisch-politischer Zusammenhänge in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen, geht, wie bereits erwähnt, einher, dass einzelne Biografien von Verfolgten und Ermordeten nicht im Mittelpunkt stehen. In den Gesprächen mit den MitarbeiterInnen wurde diese Entscheidung auch mit einer kulturellen Eigenheit und Denktradition begründet, die stärker das Kollektiv als den Einzelnen berücksichtige, aber auch damit, dass die Fokussierung auf individuelle Schicksale die Gefahr in sich birgt, den größeren historischen Zusammenhang aus den Augen zu verlieren.

Die SchülerInnen werden in den pädagogischen Programmen stärker als Rezipienten angesprochen, denn als eigenaktive Forscher. Nur die jährlichen Studienreisen nach Auschwitz beinhalten auch die produktive und kreative Verarbeitung des Gelernten als Projektabschluss. Gleichwohl wurde von den interviewten MitarbeiterInnen Bedauern darüber

geäußert, dass die meisten der SchülerInnen nur zu relativ kurzen Führungen in die Einrichtung kommen. Dennoch zeigten die Beobachtungen von Führungen während des Besuchs des Mémorial, dass eine interaktive Auseinandersetzung mit den behandelten Themen auch in Führungen möglich ist, was allerdings ganz wesentlich von der Herangehensweise des jeweiligen Guides abzuhängen scheint.

## 5.3 Untersuchte Organisationen für Schüler- und Studienreisen nach Auschwitz

### 5.3.1 Holocaust Educational Trust

#### Geschichte der Organisation

Der *Holocaust Educational Trust* mit Sitz in London wurde 1988 mit dem Ziel gegründet, Wissen über den Holocaust und mögliche Lehren daraus zu vermitteln. Seine Programme zielen sowohl auf Jugendliche und junge Erwachsene in Schulen, Universitäten und Gemeinden als auch auf die Lehrerfortbildung zum Thema. Mit dem Projekt *Lessons from Auschwitz* hat der *Holocaust Educational Trust* ein pädagogisches Programm für einen eintägigen Studienaufenthalt für SchülerInnen in Auschwitz entwickelt, das in England inzwischen fest etabliert ist. Jährlich reisen mit diesem Programm 2.500 britische SchülerInnen an den Ort des ehemaligen Vernichtungslagers. Das Projekt wird von der britischen Regierung gefördert, was die Beteiligung einer großen Zahl von SchülerInnen bei geringer finanzieller Selbstbeteiligung ermöglicht hat und ermöglicht.

#### Pädagogisches Angebot

Für das Projekt werden je zwei SchülerInnen verschiedener Schulen im Vereinigten Königreich eingeladen, so dass sich die Gruppen aus SchülerInnen von ungefähr 80 verschiedenen Schulen zusammensetzen. Die Studienfahrt umfasst eine Vorbereitung von einem halben Tag, eine ganztägige Exkursion in die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau und ein halbtägiges Nachbereitungsseminar. Während des Vorbereitungsseminars geht es neben organisatorischen Fragen auch um die Reflexion der Erwartungen der SchülerInnen sowie des Charakters der Studienfahrt im Unterschied zu einem touristischen Ausflug. Zu den inhaltlichen Themen der Vorbereitung gehört eine Einführung in das jüdische Leben vor dem Holocaust und ein Einblick in den Verlust, den der nationalsozialistische Massenmord bedeutet. Auch Überlebendenberichte spielen dabei



eine wichtige Rolle. Während des Projektes besteht die Möglichkeit zu einem Gespräch mit einem Auschwitz-Überlebenden.

Das Tagesseminar vor Ort beginnt in der Stadt *Oświęcim*, wo die Große Synagoge, das Jüdische Zentrum und der Jüdische Friedhof besichtigt werden. Durch die ehemaligen Lagerbereiche Stammlager und Auschwitz-Birkenau wird die Gruppe von Guides des Staatlichen Museums geführt. Den Abschluss des Gedenkstättenbesuchs bildet eine Gedenkzeremonie für die Opfer. Die Nachbereitung zu Hause umfasst eine Auswertung der Fahrt hinsichtlich neuer Eindrücke und Lernerfahrungen, sowie praktische Ideen zur Vermittlung dieser Erfahrungen an Mitschüler; gefragt wird darüber hinaus aber auch nach ihrer Relevanz für das Handeln im eigenen Leben. Wichtige Themen sind dabei die möglichen Folgen von Intoleranz und Vorurteilen oder auch die individuelle Verantwortung für das Eintreten dagegen. Erwartet wird von den Teilnehmern, dass sie im Anschluss an die Studienfahrt ein *Next Steps*-Projekt durchführen, das sie eigenständig gestalten können und das darauf zielt, das Gelernte weiter zu tragen.

### Besonderer Fokus

Die LehrerInnen, die die Schülergruppen während des Programms begleiten, werden vom Holocaust Educational Trust in einem einwöchigen Seminar ausgebildet. Sie leiten die Gruppenphasen bei den Vor- und Nachbereitungsseminaren und arbeiten Hand in Hand mit den Guides des Museums Auschwitz-Birkenau während des dortigen Aufenthalts. Die begleitenden Pädagogen sind für das Programm des Holocaust Educational Trust von entscheidender Bedeutung, indem sie Überlebendenberichte vorlesen und bestimmte Fragen zur Diskussion stellen und Reflexionen anregen mit der Intention, die stärker auf die historischen Fakten orientierten Informationen der Guides des Museums zu ergänzen. Sie sind die Ansprechpartner für die Jugendlichen bei der Reflexion des Gehörten und Gesehenen. Keineswegs beschränkt sich die Absicht des HET auf die Vermittlung historischen Wissens. Vielmehr zielt sie auf die Reflexion des Wissens für die Gegenwart und handlungsleitende Einsichten.

### 5.3.2 Fondazione Memoria della Deportazione (Stiftung für die Erinnerung an die Deportationen)

#### Geschichte der Organisation

Bei der Stiftung mit Sitz in Mailand handelt es sich um die Vereinigung ehemaliger italienischer Häftlinge unterschiedlicher Konzentrationslager. Sie wurde 2003 von der Nationalen Vereinigung italienischer politischer Häftlinge der Nazi-Konzentrationslager

(ANED) gegründet. Bei der ANED handelt es sich um eine gemeinnützige Organisation, die auf einen Präsidentenerlass hin im November 1968 etabliert wurde. Neben der Bewahrung des Andenkens an die Opfer der Deportationen durch die Ausrichtung von Gedenktagen und der Archivierung zeit- und lebensgeschichtlicher Dokumente hat die Stiftung auch pädagogische Aufgaben.

### Pädagogisches Angebot

In enger Zusammenarbeit mit Schulen soll die Auseinandersetzung mit dem Holocaust heute und in Zukunft Jugendliche dazu anregen, historisches Wissen zu erwerben und zivilgesellschaftliches Bewusstsein zu entwickeln. Dazu organisiert die Stiftung unter anderem und als Teil des landesweiten Projekts *un treno per Auschwitz* (ein Zug nach Auschwitz) Studienreisen für SchülerInnen. An dem Programm nehmen italienweit jährlich etwa 3.000 SchülerInnen teil.

Die Konzeption der Studienfahrt sieht die Vorbereitung und Durchführung einer dreitägigen Reise vor. Für die Vorbereitung sind ein ganzer Tag und drei bis vier Nachmittage vorgesehen. Diese Vorbereitungsseminare werden vom Institut für die Geschichte der Befreiungsbewegung in Italien (INSMLI) durchgeführt. Die Fahrt selbst beginnt mit einem Gedenkakt am Bahnhof von Mailand, an dem auch ein Überlebender des Holocaust anwesend ist und von seinen Erfahrungen berichtet. Auf der Fahrt, die einen gesamten Tag in Anspruch nimmt, werden eine Reihe thematischer Angebote gemacht. Einen Tag verbringen die Jugendlichen in der Gedenkstätte, sowohl im ehemaligen Stammlager als auch in Auschwitz-Birkenau. Sie werden dort von Guides der Einrichtung geführt. Nach einem halben Tag, den die Gruppen in Krakau verbringen, fahren sie gemeinsam mit den begleitenden LehrerInnen wieder zurück nach Mailand. Die Rückfahrt dient der Reflexion und Diskussion des Erlebten. Die Durchführung und Auswertung der Studienfahrt obliegt jedoch nicht eigentlich der Stiftung, sondern den begleitenden LehrerInnen.

### Besonderer Fokus

Der inhaltliche Schwerpunkt der Studienfahrten liegt dezidiert auf der Vermittlung von Wissen zum Lagersystem und der Geschichte des KZ Auschwitz. Im Rahmen der Vorbereitung werden außerdem Voraussetzungen der Judenverfolgung wie die nationalsozialistischen Rassengesetze und Stufen der Verfolgung thematisiert. Auch wird auf Fragen der Erinnerung ausdrücklich eingegangen. Es soll vermittelt werden, wie und aufgrund welcher Entscheidungen sich der Ort des ehemaligen Lagerkomplexes über die Jahre verändert hat.

Trotz der Betonung des historischen Lernens ist es immer auch ein Ziel der Stiftung, Verbindungen zur Gegenwart zu ziehen. Dies ist allerdings konzeptuell nicht entwickelt und muss insofern vor allem von den LehrerInnen situativ geleistet werden. Diese werden von der Stiftung auf die Fahrten vorbereitet.

Die Stiftung arbeitet intensiv mit Zeitzeugenberichten, betont aber, dass diese durch andere dokumentarische Quellen kontextualisiert werden müssten, um eine Balance zwischen Faktenwissen und der Kenntnis lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu erreichen. Interessant ist der Hinweis, dass der videografische Einsatz von Überlebendenzeugnissen gegenüber den Zeitzeugengesprächen bevorzugt wird, weil diese oft weniger präzise seien.

## 5.4 Aspekte pädagogischer Praxis im Vergleich

Die Recherchen vor Ort dienen nicht allein dem Kennen lernen der unterschiedlichen Orte und Einrichtungen. Sie sollten auch Aufschluss darüber liefern, ob und wie die Institutionen jene Faktoren, die in den Fokusgruppen als entscheidend für die Nachhaltigkeit eines Gedenkstätten- oder Museumsbesuchs angesehen wurden, einschätzen, ggf. umsetzen oder welche Gründe sie andernfalls anführen. Diese zentralen Faktoren umfassen

- die Vor- und Nachbereitung der Gedenkstätten- und Museumsbesuche durch LehrerInnen und SchülerInnen,
- teilnehmerorientierte Ansätze,
- die Nutzung von Opferbiografien,
- multiperspektivische Ansätze.
- die Rolle von Authentizität im Erziehungsprozess
- die Rolle und Qualifikation der Guides und anderer pädagogischer MitarbeiterInnen
- die für die pädagogischen Aktivitäten zur Verfügung stehende Zeit.

Im Folgenden werden die sieben zentralen Punkte aus den Gruppendiskussionen mit den diesbezüglichen Einschätzungen der Gedenkstätten- und MuseumsmitarbeiterInnen konfrontiert. Sie werden durch die Beobachtungen der jeweiligen Projektgruppen ergänzt. Vorgestellt werden zum einen konzeptionelle und Praxisbeispiele, die den Beobachterteams im Hinblick auf die Umsetzung der Schlüsselfaktoren als besonders gelungen erschienen. Zu bedenken ist dabei, dass diese Schlüsselfaktoren pädagogische Gedenkstätten- und Museumsbesuche im Allgemeinen betreffen und sich

nicht auf die Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung beziehen. Es kommen aber auch wahrgenommene Differenzen zwischen programmatischer Absicht und ihrer Umsetzung in der Praxis zur Sprache. Betont werden muss an dieser Stelle noch einmal, dass insbesondere über das Verhältnis von Programmatik und Praxis nicht in allen Fällen überhaupt Auskunft gegeben werden kann, weil nicht in allen Einrichtungen eine teilnehmende Beobachtung pädagogischer Angebote stattgefunden hat. Und auch in jenen Fällen, in denen solche Hospitationen möglich waren, beschränkten sich diese auf so wenige Fälle, dass hier keineswegs eine abschließende Beurteilung der pädagogischen Praxis einzelner Gedenkstätten und Museen vorgenommen werden kann und soll.

### 5.4.1 Vor- und Nachbereitung

Die Wichtigkeit insbesondere der Vorbereitung von Gedenkstätten- und Museumsbesuchen wurde von LehrerInnen und SchülerInnen in den Fokusgruppen gleichermaßen hervorgehoben. Vor- und Nachbereitungen der Gedenkstätten- und Museumsbesuche werden auch von den MitarbeiterInnen der besuchten Einrichtungen immer thematisiert. Mehrere Institutionen beklagen, dass Schulklassen und andere Gruppen häufig ungenügend vorbereitet in die Gedenkstätten und Museen kommen (Buchenwald, Auschwitz-Birkenau, Shoah-Gedenkstätte). Für andere scheint hier kein nennenswertes Problem zu liegen (Risiera, 9. Fort), und in wieder anderen Fällen wird geäußert, dass eine Vorbereitung des Besuchs auch hinderlich sein könne, wenn die Herangehensweise des Lehrers den pädagogischen Vorstellungen der Guides widerspreche:

*„Manchmal ist es mir lieber bei Null zu beginnen, weil es mir die Vorbereitung der Klasse durch die LehrerInnen oft erschwert, einen guten Job zu machen. Meistens ist es mir am liebsten, die Geschichte des Nationalsozialismus vor dem Seminar auf meine Art und Weise zu unterrichten“ (Haus der Wannsee-Konferenz).*

Bei den Organisationen, die Studienfahrten nach Auschwitz durchführen, stellt die Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs erwartungsgemäß ein wesentliches, wenn nicht das wichtigste Element der eigenen pädagogischen Arbeit dar. Sowohl der *Holocaust Educational Trust* als auch die *Fondazione Memoria della Deportazione* haben hierzu Seminareinheiten entwickelt, die historische, erinnerungstheoretische und praktische Aspekte beinhalten.



Wird von den anderen Institutionen Vorbereitungsmaterial thematisiert, so verweisen sie z.B. auf die eigenen Websites, die eine Fülle an Material bereithalten (Auschwitz-Birkenau, Majdanek, Haus der Wannsee-Konferenz, Buchenwald). Die pädagogische Abteilung des Anne Frank Hauses schickt grundlegende Informationen über das Haus und seine Geschichte im Vorfeld an die LehrerInnen. Auch die Gedenkstätte Theresienstadt verschickt Vorbereitungsmaterial, das in engem Bezug zu einzelnen Themen der Führung steht (so stellt das Material etwa einzelne Personen vor, auf die die Guides vor Ort wieder zu sprechen kommen), das Imperial War Museum London verschickt einen Film zum jüdischen Leben vor der Shoah, und der Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim hat einen Vorbereitungskoffer entwickelt, der bei Interesse ausgeliehen werden kann.

Die Shoah-Gedenkstätte bevorzugt die persönliche Absprache zwischen MitarbeiterInnen der Einrichtung und den LehrerInnen der Klassen im Vorfeld des Besuchs, eine Praxis, die im Holocaust-Zentrum Beth Shalom und im Haus der Wannsee-Konferenz ebenfalls fest etabliert ist, hier aber gelegentlich durch Gespräche in den Schulen noch ergänzt wird.

Die Nachbereitung der Besuche wird von den Gedenkstätten und Museen deutlich seltener erwähnt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Reflexion und Einordnung der neu erworbenen Lerninhalte und der vor Ort gemachten Erfahrungen in einen größeren Lernkontext nicht mehr in ihren Zuständigkeitsbereich fällt. Einzelne Einrichtungen wie die Gedenkstätte Buchenwald stellen aber entsprechende Materialien für LehrerInnen zur Verfügung. Bei der Studienfahrt der Fondazione Memoria della Deportazione wird die Rückfahrt nach dem Besuch in Auschwitz-Birkenau als Phase intensiver Nachbereitung und Reflexion genutzt. Allerdings sind dafür maßgeblich die begleitenden LehrerInnen verantwortlich. Im Anschluss an die Studienfahrt des *Holocaust Educational Trust* finden Nachtreffen für die Teilnehmer statt, die der inhaltlichen Auswertung dienen. Im Fall des *Holocaust-Zentrum Beth Shalom* werden die SchülerInnen dazu ermuntert, sich über den *Aegis Trust* an politischen Kampagnen zu beteiligen.

Insgesamt kann man feststellen, dass es keine einheitliche Antwort auf die Frage gibt, was im Interesse der Institutionen eigentlicher Inhalt der Vorbereitung sein und wer für die Vorbereitung zuständig sein sollte. Auch scheinen die Vorstellungen von dem, was eine vorbereitete Gruppe im Gegensatz zu einer unvorbereiteten ausmacht, so vage wie dies bereits die Literatursichtung ergeben hat. In den Gesprächen bleibt oft undeutlich, von

welcher Art Material die Rede ist, ob es eher einen ersten Überblick geben soll, auf spezifische Fragen, Interessen und Bedürfnisse reagieren kann oder auf konkrete Seminarangebote zugeschnitten ist.

Letzteres ist insbesondere dann nicht der Fall, wenn auf die Websites verwiesen wird. Hier wird meist ein breites Spektrum von Informationen und Hintergrundwissen bereitgehalten, aus dem die LehrerInnen dann selbst eine Auswahl treffen können und müssen. Das Anne Frank Haus will z.B. künftig ein möglichst vielfältiges Materialangebot für LehrerInnen zur Verfügung stellen, wofür sämtliche von der Stiftung publizierte Texte online gestellt werden und über ein Web-Portal dann gezielt nach Informationen gesucht werden kann. Mit dem Film über jüdisches Leben in Europa vor dem Zweiten Weltkrieg, den das Imperial War Museum London an die angemeldeten Gruppen verschickt, soll hingegen offenbar ein bestimmtes Hintergrundwissen über die Lebensgeschichte der Menschen, die Opfer wurden, für den Besuch der Ausstellung erzeugt werden.

Es zeigt sich, dass die unspezifische Erwartung an Vorbereitungen ein durchaus zweischneidiges Schwert ist: Zwar wird der nachvollziehbare Wunsch geäußert, mit den pädagogischen Angeboten gewissermaßen nahtlos an die Vorerfahrungen und das Vorwissen der SchülerInnen anzuknüpfen. Hinsichtlich der Vorbereitungen der Besuche werden von manchen Einrichtungen Defizite beschrieben, obwohl zumindest die im Rahmen des Berichts befragten LehrerInnen und SchülerInnen die Wichtigkeit der Vorbereitung betonen. Dieser von den Gedenkstätten und Museen wahrgenommene Mangel könnte darin begründet sein, dass das Vorbereitungsmaterial auf verschiedene Arten verwendet werden kann und daher der Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte – und vielleicht nicht immer auf diejenigen, die die Institution selbst als wichtig empfinden – gelegt werden kann.

Es gibt verschiedene Aspekte, die in der Vorbereitung auf einen Gedenkstättenbesuch besonders hervorgehoben werden können. Geht es stärker um die Kenntnis des nationalsozialistischen Systems oder des Zweiten Weltkriegs? Geht es um die Nachkriegsgeschichte, Kriegsverbrecherprozesse, Entschädigungsdebatten und Erinnerungskultur? Geht es um das Wesen der Orte und darum, was ein angemessenes Verhalten ausmacht? Geht es um die Vorbereitung auf mögliche emotionale Reaktionen? Und könnte eine Vorbereitung nicht ebenso den Zusammenhang von Holocaust und Menschenrechten thematisieren? Weil diese Liste willkürlich und unvollständig ist, aber alle Aspekte eine gewisse Berechtigung haben, in der Vorbereitung eines Gedenkstättenbesuchs angesprochen zu werden,

wird schnell deutlich, dass nicht alles behandelt werden kann. Die Frage, welche Aspekte im Vorfeld eines Gedenkstätten- oder Museumsbesuchs von den Schulklassen bearbeitet worden sein sollen und woran die Einrichtungen mit ihren Programmen anschließen wollen, müsste zwischen den Beteiligten klarer kommuniziert werden, wofür die meisten Einrichtungen handhabbare Lösungen erst entwickeln müssten.

### 5.4.2 Teilnehmerorientierung

Ein weiterer wesentlicher Punkt, den die Fokusgruppen zur Sprache gebracht haben, ist die Adressatenorientierung der pädagogischen Angebote. Das meint sowohl die Möglichkeit, dass SchülerInnen ihre Interessen artikulieren und über Schwerpunkte mitbestimmen können, als auch die Gelegenheit und Anregungen, die ihnen gegeben werden, selbst aktiv teilzunehmen. Methodisch sind hier die engsten Verbindungen zwischen einer von den SchülerInnen und LehrerInnen als wirkungsvoll eingeschätzten „Holocaust education“ und den Konzepten der Menschenrechtsbildung zu suchen.

#### Teilnehmerinteressen und Mitsprache

Weil im Rahmen des Berichts die *schulische* Nutzung von Gedenkstätten und Museen im Vordergrund steht, erstaunt es nicht, dass die Besuche offenbar in den meisten Fällen von den zuständigen FachlehrerInnen organisiert werden. Die LehrerInnen sind im Vorfeld die wesentlichen bzw. die einzigen Ansprechpartner für die MitarbeiterInnen der Einrichtungen. Nur von MitarbeiterInnen im Haus der Wannsee-Konferenz wurde erwähnt, dass gelegentlich auch ein direkter Kontakt mit SchülerInnen hergestellt wird, um mit den SchülerInnen über ihre Interessen und Vorbehalte zu sprechen.

Insgesamt zeigten die Recherchen vor Ort, dass in den Einrichtungen das Wissen über die Interessen der SchülerInnen (und anderer BesucherInnen) eher gering zu sein scheint. Mehrfach wurde in den Gesprächen bei der Frage danach, was die wesentlichen Gründe für den Besuch der Einrichtung sein könnten, die mögliche Motivation mit der eigenen (pädagogischen) Intention verwechselt.

Gestalten die Einrichtungen die Vorbereitungsphasen mit, etwa indem sie Vorbereitungsmaterial zur Verfügung stellen, so sind die LehrerInnen das Bindeglied zwischen Einrichtung und SchülerInnen. In manchen Einrichtungen werden sogar Absprachen unmittelbar vor Beginn der Veranstaltung vor Ort nur zwischen Guide und LehrerIn getroffen. In anderen werden die SchülerInnen hier nach ihren Erwartungen oder Interessen gefragt. Ob die bloße Aufforderung jedoch tatsächlich ernst gemeinte Antworten

ermöglicht und vor allem wirklich die Option beinhaltet, den geäußerten Interessen im Verlauf der Führung oder des Seminars nachzugehen, ist fraglich. Zweckdienlicher erscheinen institutionalisierte Einführungsphasen wie sie z.B. in Theresienstadt oder im Anne Frank Haus eingeplant sind. Von MitarbeiterInnen der pädagogischen Abteilung Majdaneks wurde jedoch die Auffassung geäußert, dass Gespräche eher spontan entstehen und von den SchülerInnen ausgehen sollten, als von den MitarbeiterInnen und Guides initiiert zu werden. Aber auch für spontane Gespräche muss Raum geschaffen und frei gehalten werden. Dies ist zumindest im Rahmen von Führungen fast nie vorgesehen.

Ausnahmen bilden hier zum einen die „wechselseitige Führung“ im Haus der Wannsee-Konferenz, bei der die Wahl der Interessenschwerpunkte zentrales Element der Konzeption darstellt, und zum anderen das pädagogische Angebot des Imperial War Museums London, das trotz der Kürze von zwei Stunden das Gespräch zum eigentlichen pädagogischen Programminhalt macht. Die Idee, die Begleitung der SchülerInnen durch die Ausstellung einem Audioguide zu überlassen und die moderierte Gruppeninteraktion als Auftakt und Abschluss des Ausstellungsbesuchs einzusetzen, ist einzigartig unter den untersuchten Einrichtungen. Zwar haben die SchülerInnen während der Ausstellung keine eigentliche „Mitsprache“, sie können aber anders als in gewöhnlichen Führungen ihren eigenen Interessen folgen und Vorgaben des Audioguides auch umgehen oder an bestimmten Punkten länger verweilen. Die Rahmung des Ausstellungsbesuchs durch das moderierte Gespräch folgt außerdem einem dezidiert pädagogischen Modell, das nicht nur auf Vermittlung fokussiert, sondern im Anschluss an den Ausstellungsbesuch auch das in den Blick nimmt, was die SchülerInnen wahrgenommen und gelernt haben. Die neu gewonnenen Eindrücke und Informationen werden so in ein bewusstes Verhältnis zum Beginn der Veranstaltung gesetzt. Eröffnungs- und Feedbackphasen werden zwar auch von vielen anderen Gedenkstätten und Museen in ihre pädagogischen Veranstaltungen integriert. Allerdings handelt es sich dabei ausnahmslos um längere Seminare.

#### Eigenaktivität und Aktivierung der Schüler

Nicht alle Einrichtungen betonen die Bedeutung der Eigenständigkeit der SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit dem historischen Gegenstand. Die meisten Einrichtungen befürworten jedoch prinzipiell die von den SchülerInnen und LehrerInnen in den Fokusgruppen als besonders bedeutsam für einen positiven Lernprozess herausgestellte Eigenaktivität der Lernenden.



In einigen Gedenkstätten und Museen gibt es eine ganze Reihe von pädagogischen Angeboten, die die SchülerInnen zu eigentätiger Auseinandersetzung auffordern.

Als besonders herausragend galt dem Projektteam ein Studientagsangebot der Gedenkstätte Buchenwald. Hier können SchülerInnen mit so genannten Fundstücken arbeiten, also Gegenständen, die am Ort bei unterschiedlichen archäologischen Grabungen und Pflegearbeiten im Rahmen so genannter Workcamps gefunden wurden. Über erste Assoziationen zum Gegenstand wird versucht, mithilfe von ausgewählten Dokumenten und Teilen der Ausstellung den historischen Zusammenhang zu erschließen, in dem das Fundstück zu verorten ist. Damit zusammenhängend bietet die Gedenkstätte auch eigenständige Workshops an, in denen die Konservierung dieser Fundstücke zum Thema gemacht wird. Dies erfolgt sowohl praktisch in einer Werkstatt als auch tiefer gehend, indem ein Reflexionsprozess über die Gegenstände, ihre Bedeutung für den Alltag im Konzentrationslager und ihren Wert für die Häftlinge angestoßen wird. Die Besonderheit beider Konzepte liegt vor allem darin, dass SchülerInnen die Originalgegenstände, die andernorts meist in Vitrinen verschlossen liegen, anfassen und von allen Seiten betrachten können. Die Menge der in Buchenwald aufgefundenen Gegenstände wie Häftlingsmarken, Spiegelscherben oder Besteckteile wird so für die pädagogische Arbeit auf eine durchaus unübliche Art nutzbar gemacht.

Prinzipiell ähnliche Angebote finden sich auch im Staatlichen Museum Majdanek, wengleich hier keine Originale an die SchülerInnen ausgegeben werden. Mithilfe von (didaktisch bereits aufbereitetem) Archivmaterial können SchülerInnen zu einem persönlichen Gegenstand, z.B. einem Brief oder Tagebuch oder einem im Lager angefertigten Armband, recherchieren und sich so Teile der Lagergeschichte oder einer Biografie erschließen.

Zu den aktivierenden Methoden, die in verschiedenen Einrichtungen – allerdings durchaus unterschiedlich – eingesetzt werden, gehören auch *peer-to-peer*-Führungen. Im Haus der Wannsee-Konferenz erarbeiten Kleingruppen einzelne Stationen der Ausstellung und stellen diese anschließend in einem gemeinsamen Rundgang den anderen vor. Das Anne Frank Haus hingegen bildet für die Begleitung von Schulklassen durch die Wanderausstellung einzelne Jugendliche in einem Seminar aus. Die Effekte für die *peer*-Guides dürften hierbei ganz andere sein als für die von ihnen geführten SchülerInnen, während in der wechselseitigen Führung im Haus der Wannseekonferenz alle Beteiligten abwechselnd

sowohl Guides als auch Rezipienten sind.<sup>47</sup> Die Gedenkstätte Theresienstadt hat für jüngere SchülerInnen ein Spurensuche-Programm entwickelt, bei dem die SchülerInnen aufgefordert werden, im ersten Schritt bestimmte Orte des ehemaligen Ghettos mithilfe eines Stadtplans zu finden und damit in Verbindung stehende Personen zu recherchieren. Im zweiten Schritt werden Orte und Geschichten dem Rest der Gruppe vorgestellt.

Seminarphasen, in denen die SchülerInnen in Einzel- oder Gruppenarbeit bestimmte Themen erarbeiten, die sie im Anschluss daran den anderen präsentieren, gibt es auch in vielen anderen Einrichtungen (Beth Shalom, Buchenwald, Haus der Wannsee-Konferenz). Im pädagogischen Konzept des Hauses der Wannsee-Konferenz spielt für die eigentätige Recherche der SchülerInnen im Rahmen fast aller Seminare die hauseigene Bibliothek der Einrichtung eine wesentliche Rolle. Die MitarbeiterInnen der Bibliothek unterstützen die SchülerInnen beim Auffinden von Literatur und anderer Medien zu den von ihnen bearbeiteten Themen.

Dort, wo das Prinzip der aktiven Teilnahme und der Mitsprache konzeptionell verfolgt wird, scheint die erfolgreiche Umsetzung vor allem davon abzuhängen, inwiefern tatsächlich didaktische Entscheidungen getroffen worden sind, Eigenaktivität (auch im Rahmen sehr kurzer Veranstaltungen) zu ermöglichen und zu unterstützen. Der Realisierung einer gut begründeten pädagogischen Programmatik stehen aber nicht selten bestimmte Einschränkungen im Wege wie Raumnot, Zeitdruck, mangelnde Vorbereitung, zu große Gruppen usw. Wenn beispielsweise wie am Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim besonderer Wert auf eine „aktionsorientierte Vermittlung“ und eine „selbstständige und interaktive“ Erforschung der Geschichte des Ortes gelegt wird, dann erscheint eine obligatorische Führung durch beiden vorhandenen Ausstellungen, auch wenn sie nicht Führung, sondern Begleitung genannt wird, nicht als geeignete Methode. Die Eigenständigkeit der SchülerInnen scheint bereits durch das Angebotsformat eingeschränkt, da auch zweistündige Seminare eine etwa eineinhalbstündige Führung durch beide Ausstellungen beinhalten. Einzig in dem vierstündigen Angebot „Gedenken – Mitdenken“ sind

47 Bei keinem dieser beiden *on-site visits* wurden Schwierigkeiten der *peer-to-peer*-Ansätze thematisiert, obwohl die Eignung der Methode im Zusammenhang mit „Holocaust education“ in der Fachwelt keineswegs allgemein anerkannt wird. *Peer-to-peer*-Führungen sind hinsichtlich ihres Grades an Selbstbestimmtheit auch kritisiert worden, insbesondere weil sie kaum erlauben, die durch die Ausstellungen vorgegebenen Geschichtsnarrative kritisch zu hinterfragen (vgl. Sternfeld 2003). Allerdings werden die *peer-to-peer*-Führungen häufig gerade bei jüngeren SchülerInnen eingesetzt, und es kann gefragt werden, wie viele Ebenen der Reflexion auf Geschichte hierbei für ein – recht kurzes – Angebot dienlich sind.

Einzelarbeits- und Plenarphasen mit Diskussionen konzeptionell vorgesehen.

Insgesamt zeigt sich rein quantitativ ein deutlicher Schwerpunkt auf Führungen durch die Einrichtungen und Ausstellungen. Im Rahmen von Führungen aber lässt sich forschendes Lernen und eigenaktive Erkundungen nur schwer ermöglichen. Ausnahmen stellen die erwähnten Audioguide-Führungen oder wechselseitige Führungen dar.

### 5.4.3 Einsatz von Biografien

Die Einbeziehung und Thematisierung von Einzelschicksalen und Lebensgeschichten in die pädagogische Arbeit von Gedenkstätten und Museen zum Thema Holocaust erscheint heute selbstverständlich. Tatsächlich ist auch sie eine Errungenschaft der letzten Jahre. Eine Ausnahme bildet hier das Anne Frank Haus, das von Beginn an die Geschichte und das persönliche Dokument eines Mädchens in den Mittelpunkt gestellt hat. Inzwischen sind Biografien und dazu gehörige Dokumente und Artefakte Teil nahezu aller Ausstellungen in Gedenkstätten und Holocaust bezogenen Museen. Während im Falle Anne Franks die persönliche Geschichte allgemeinhistorisch kontextualisiert wird, müssen die meisten anderen Einrichtungen den entgegen gesetzten Weg wählen: Wenn von Biografisierung die Rede ist, geht es häufig darum, Geschichte individuell nachvollziehbar zu machen, die Auswirkungen historischer Ereignisse auf den Einzelnen nachzuzeichnen und Empathie für Menschen zu erzeugen, die dafür aus einer anonymen Masse hervortreten müssen.

Im Staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau befindet sich eine Ausstellung zur Individualität der Opfer und dem Leben vor der Deportation. Es handelt sich nicht um eine Ausstellung, die historische Vorgänge dokumentiert; vielmehr lädt sie dazu ein, sich den Menschen zuzuwenden, deren nach Auschwitz mitgenommenen Privatfotos Jahrzehnte nach der Befreiung des Lagers in der Gedenkstätte entdeckt wurden: Menschen, die geheiratet und Urlaub gemacht haben, Kinder, die zur Schule gingen, Liebespaare. Ihr Standort – die so genannte Sauna in Birkenau, wo die als „arbeitsfähig“ selektierten Häftlinge entkleidet und desinfiziert wurden und ihnen eine Lagernummer auf den Unterarm tätowiert wurde – verweist auf einen Akt, der nicht eigentlich pädagogisch ist, aber gleichwohl zum pädagogischen Auftrag von Gedenkstätten gehört: Die Rehabilitierung, die die Würde der Deportierten am am meisten entwürdigenden Ort überhaupt wiederherzustellen versucht, ist vielmehr eine Frage der Darstellungs- und Ausstellungsphilosophie allgemein. Diese Haltung

anzuerkennen und in der Hinwendung zu den Opfern auch einen Teil der Verantwortungsübernahme für die Geschichte zu sehen, ist allerdings eine wichtige pädagogische Aufgabe.

Die meisten der besuchten Einrichtungen nutzen die persönlichen Geschichten in Form von Erinnerungsberichten, persönlichen Gegenständen und Dokumenten im Kontext allgemeiner, oft ortsbezogener Geschichtsdarstellungen. Das Konzept der Studienfahrt der Fondazione sieht Gruppenarbeitsphasen zu jeweils zwei Biografien vor, von denen eine in Auschwitz endete, während die andere Person überlebt hat. Auch bei manchen Führungen werden persönliche Geschichten zu bestimmten Orten eingeflochten, in den besuchten Einrichtungen war das aber nach Einschätzung der Projektteams vor allem von dem jeweiligen Guide abhängig.

Inwieweit die pädagogischen Abteilungen auf Einzelgeschichten zurückgreifen können, hängt nicht zuletzt von der Forschungslage ab und in welcher Form Einzelgeschichten zur Verfügung stehen. Aber auch wenn Erinnerungsberichte vorliegen oder einzelne Gegenstände bestimmten Personen zugeordnet werden können, bleibt es eine pädagogisch-didaktische Entscheidung, ob und wie sie thematisiert werden. Die Shoah-Gedenkstätte setzt biografische Quellen zumindest nicht als Ausgangspunkt der pädagogischen Angebote ein, sondern legt den Schwerpunkt auf größere historische Zusammenhänge. Die MitarbeiterInnen des Mémorial argumentierten in den Gesprächen vor Ort, dass die Beschäftigung mit Einzelschicksalen nicht nur die kognitiven Lernprozesse behindern könnte, sondern auch, dass dadurch die Gefahr bestünde, den Blick für einen gesamthistorischen Zusammenhang zu verlieren. Zeitzugengespräche werden vom Mémorial allerdings regelmäßig organisiert und durchgeführt.

Dass die Zeitzeugen immer weniger werden und in absehbarer Zeit keine direkten Gespräche mehr werden stattfinden können, ist ein inzwischen lange diskutiertes Problem der Pädagogik. Es ist aber eher grundsätzlicher Art als dass es die alltägliche pädagogische Arbeit der meisten Einrichtungen betreffe. Viele Gedenkstätten haben nur in sehr eingeschränktem Maße überhaupt die Möglichkeit der Einbeziehung von Zeitzeugen in die pädagogische Arbeit. Am intensivsten, in nahezu jede Veranstaltung, integriert das Holocaust-Zentrum Beth Shalom Gespräche mit Überlebenden in die pädagogische Arbeit, aber auch einige andere Einrichtungen ermöglichen solcherlei Begegnungen.

In den „Euthanasie“-Gedenkstätten wie dem Schloss Hartheim sind solche Gespräche zum



Beispiel nie gängige Praxis gewesen. In der Gedenkstätten-Ausstellung gibt es allerdings ein Zeitzeugeninterview auf Video an zentraler Stelle. Einige andere Einrichtungen arbeiten bereits seit Jahren nahezu ausschließlich mit Ton- und Videomaterial oder schriftlichen Berichten. Dazu zählt z.B. die Gedenkstätten Buchenwald.

Dass viele Gedenkstätten und Museen heute eine Vielzahl von videografierten Zeitzeugenberichten bewahren und diese zum Teil durch Zusammenstellungen von Ausschnitten auch didaktisch nutzbar machen, könnte auch für die „Holocaust education“ jenseits dieser Einrichtungen interessant sein und die Zusammenarbeit von Schule und Gedenkstätten/Museen unterstützen.

#### 5.4.4 Multiperspektivität

Die Fokussierung auf die Geschichten der Opfer ist aus dem ursprünglichen Auftrag der Gedenkstätten, an die Opfer zu erinnern und ihnen eine würdigen Gedenkort zu schaffen, mehr als verständlich. Im Zuge der stärkeren Nutzung der Gedenkstätten als Orte des Lernens, an denen geschichtliche Zusammenhänge nachvollziehbar gemacht werden sollen, spielt die Thematisierung auch der Täter und Zuschauer eine immer wichtiger werdende Rolle. Dafür stehen auch jene Einrichtungen, die direkt auf die Täter der NS-Verbrechen verweisen wie das Haus der Wannsee-Konferenz in Berlin.

Während hier die Täter in den Blick genommen werden, gibt es bislang keinen Konsens darüber, wie diese in Gedenkstätten, die sich nach wie vor vorrangig als Orte der Opfer verstehen, dargestellt werden können und dürfen. Und auch architektonisch sind an vielen Orten ehemaliger Lager zwar die ehemaligen Häftlingsbereiche freigelegt und sichtbar; wo aber die SS-Wachmannschaften untergebracht waren und die Kommandanten, Adjutanten, Leiter der politischen Abteilungen usw. meist mit ihren Familien gewohnt haben, lässt sich an den meisten Orten nicht auf den ersten Blick erkennen und die entsprechenden Gebiete gehören, wenn überhaupt, erst seit einigen Jahren zu den Gedenkstättenarealen.<sup>48</sup>

In einigen pädagogischen Konzepten der „Holocaust education“ kommt aber das didaktische Prinzip der Multiperspektivität zum Einsatz, demzufolge das Verhalten von Täter, Opfern, Zuschauern und den wenigen Rettern und Helfern beleuchtet wird. Der multiperspektivische Blick auf Geschichte, vor

allem auch der Wechsel zwischen unterschiedlichen Perspektiven, ermöglicht ein komplexeres Verstehen historischer Ereignisse, subjektiver Entscheidungen und deren Auswirkungen.

Einige der besuchten Einrichtungen nutzen multiperspektivische Zugänge, wenngleich dabei meist nur zwei Perspektiven miteinander konfrontiert werden. So hat das Internationale pädagogische Zentrum in Auschwitz-Birkenau einen Workshop über Täterinnen und Täter entwickelt, der bereits eine zweite Perspektive dadurch aufzeigt, dass er an einem Ort stattfindet, der den Opfern gewidmet ist. Die neue Dauerausstellung im Haus der Wannsee-Konferenz fokussiert ebenfalls auf die Täter, stellt ihnen aber auch die Perspektive von vier jüdischen Familien gegenüber, so dass Tätermotive und -biografien mit den Auswirkungen der Verbrechen in engem Zusammenhang bleiben. Die Gedenkstätte Buchenwald hat schon vor Jahren ein Arbeitsblatt zum Thema SS entwickelt, das in Verbindung mit anderen Arbeitsblättern eine multiperspektivische Annäherung an die Geschichte des Ortes ermöglicht. In Buchenwald können darüber hinaus auch im Außengelände unterschiedliche Perspektiven deutlich gemacht werden, etwa an einem ehemaligen Bärenzwinger der SS, der in unmittelbarer Nähe zum Lagerzaun und dem Krematorium gebaut wurde. Thematisiert wird hier auch die Nähe zur Stadt Weimar und der Verflochtenheit von KZ und Ort. Im Anne Frank Haus werden neben den versteckten Familien immer auch die Helfer thematisiert, die jene zwei Jahre lang heimlich versorgt haben. Das Programm des *Holocaust Educational Trust* bringt während der Studienfahrt Täter und Zuschauer zur Sprache und geht der Frage nach, wer sie waren und wo die Grenze zwischen den beiden Kategorien verläuft. Solcherlei Auseinandersetzungen sollen auch der Reflexion der individuellen Verantwortung für gegenwärtige gesellschaftliche Zusammenhänge dienen und bilden eine konzeptionell beabsichtigte Verbindung zwischen Geschichte und Gegenwart, die insofern bemerkenswert ist, als die persönliche Verantwortung gerade nicht an Empathie mit den Opfern, sondern an die Reflexion des eigenen Tuns vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit Tätern und Zuschauern geknüpft wird.

#### 5.4.5 Rolle der Authentizität

Die Beobachtungen und Gespräche machten deutlich, dass „Authentizität“ für alle besuchten Einrichtungen von besonderer Bedeutung ist. Als authentisch können sowohl der Ort selbst, der Grund und Boden, die Gebäude oder baulichen Relikte, als auch die vorhandenen Artefakte, Dokumente und Quellen bezeichnet werden. Die Gedenkstätten an historischen Orten unterstrichen ohne Ausnahme die besondere

<sup>48</sup> Einige KZ-Gedenkstätten stellen die Täter in gesonderten Ausstellungen dar (Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück, KZ-Gedenkstätte Neuengamme), andere integrieren sie in eine Gesamtdarstellung (KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora, KZ-Gedenkstätte Flossenbürg).

Bedeutung der „Authentizität“ des Ortes, auch der *Holocaust Educational Trust* sowie die *Fondazione* betonten die Wirkung, die eine Studienfahrt zum „authentischen“ Ort hätte. Die anderen Einrichtungen (*Imperial War Museum London*, *Shoah-Gedenkstätte*, *Holocaust Centre*) legten ihrerseits Wert auf das Vorhandensein authentischer Dokumente und Gegenstände, die für die pädagogische Arbeit genutzt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Einschätzung der Shoah-Gedenkstätte, dass es für die Erfahrungen, die vor Ort möglich sind, keinen großen Unterschied mache, ob die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau oder das *Mémorial* besucht würde. Dies mag aus der Perspektive einer Einrichtung, deren pädagogisches Konzept wesentlich auf die Vermittlung faktenorientierter historischer Zusammenhänge ausgerichtet, eine gewisse Plausibilität besitzen, da Faktenvermittlung nicht ortsabhängig ist. Im Gegensatz dazu stellten die MitarbeiterInnen der Gedenkstätten an historischen Orten aber andere Erfahrungsdimensionen in den Vordergrund, die in einem Museum nur schwer inszeniert werden können. Am deutlichsten wird dies in der Aussage eines Mitarbeiters der Gedenkstätte Buchenwald:

*„Wenn jemand die Geschichte des Ortes Buchenwald kennt und dabei keine Gefühle empfindet, haben wir auch ein Problem. Unsere Aufgabe ist es, ein besonderes Erlebnis zu gestalten, ein räumliches Erlebnis; die Menschen sind körperlich anwesend. Wir haben die Möglichkeit eine besondere, körperliche Erinnerung zu schaffen.“*

Deutlich wird daran natürlich auch, dass die Authentizität des Ortes nicht von sich aus wirkt, sondern aktiv gestaltet werden kann und auch wird.

Am Beispiel des Anne Frank Hauses wird entsprechend deutlich, dass die Erlebnisqualität, die häufig mit dem Stichwort „authentisch“ verbunden wird, nicht einmal vom Anne Frank Haus selbst an den historischen Ort gebunden wird. Die Pläne, nicht nur eine 3D-Animation für einen Rundgang im einstmaligen Versteck Anne Franks einzusetzen, sondern das gesamte Museum für Menschen zugänglich zu machen, die gerade nicht vor Ort sind, zeigt, dass hier nicht eigentlich die „Authentizität“ des Ortes pädagogisch wirkungsvoll eingesetzt werden soll, sondern dass es um Erfahrbarkeit geht, die virtuell ermöglicht werden soll.

Auch wenn man nicht davon ausgehen kann, dass die Orte von den BesucherInnen etwas Bestimmtes verlangten, so zeigt sich, dass die Orte selbst als Orte der Verbrechen thematisiert werden müssen. Die Orte ehemaliger Lager werden der Orte wegen aufgesucht. Dass die BesucherInnen hier inzwischen auch

spezialisierte Institutionen, besucherInnenfreundliche Ausstellungen und qualifiziertes Personal erwarten, stellt die eigentliche Attraktion der Orte nicht in Frage – im Gegenteil: der Wunsch, hier etwas zu erfahren, verlangt gerade Information und Erläuterung, den Nachvollzug historischer Zusammenhänge und Erkenntnismöglichkeiten. Es ist der Ort selbst, der Erklärungen bedarf – er steht im Mittelpunkt. In den ortsungebundenen Museen, die ebenfalls eine Reihe von Dokumenten und Exponaten einsetzen, geht es von vornherein um das Thema, um die Geschichten, die sich andernorts zugetragen haben, und die in einen narrativen Zusammenhang gebracht werden. Ausstellungen liefern Erzählungen, während Orte Splitter sichtbar machen, die zusammengesetzt werden müssen. Für diese Erschließungsarbeit wünscht sich etwa die Gedenkstätte Majdanek ein ausgeglichenes Verhältnis in der Wahrnehmung des historischen Ortes mit seinen Gebäuden, dem großen Gelände, seiner „Aura“ und der Möglichkeit, auf eine moderne, besucherInnenfreundliche Art die Geschichte dieses Ortes zu vermitteln.

#### 5.4.6 Rolle der Guides

Die Bedeutung der Guides wird insbesondere in den Schüler-Fokusgruppen immer wieder betont. Fast alle Beobachtungen in den Gedenkstätten und Museen bestätigen diese Bedeutung der individuellen Qualitäten der Guides. Sie sind es, die Konzepte und Vorgaben der Einrichtungen umsetzen, die Kontakt zu den BesucherInnen und Schulklassen, Jugend- und Erwachsenengruppen herstellen, sie entscheiden, wenn nicht über das Narrativ der Führungen, so doch über deren Schwerpunkte. Sie vertreten die Einrichtung nach außen und sind wichtiges Bindeglied zwischen Institution und BesucherInnen. Sie gestalten die Führungen stärker an Zahlen und Fakten orientiert oder binden Lebensgeschichten in ihre Erzählungen ein. Sie entscheiden, an welcher Stelle Dialog mit den SchülerInnen hergestellt werden soll oder nicht.

Bezogen auf die Umsetzung pädagogischer Programme und Führungen vor Ort kommt ihnen aus Schülersicht eine ähnlich wichtige Rolle zu wie den LehrerInnen für den gesamten Lernprozess, der mit einer Heranführung an das Thema beginnt und zu einem großen Teil von der Persönlichkeit und dem Engagement der LehrerInnen getragen zu sein scheint. Im Hinblick auf die pädagogischen MitarbeiterInnen und Guides der Gedenkstätten und Museen geht es aus Sicht der SchülerInnen zwar auch, aber nicht in erster Linie um deren detailliertes Spezialwissen zum Ort. Im Vordergrund stehen vielmehr ihre kommunikativen Kompetenzen und ihre Fähigkeit, die Jugendlichen selbst zur (Mit-)Sprache kommen zu lassen.



Bereits diese Erwartung macht deutlich, dass den Guides eine Aufgabe zukommt oder zugeschrieben wird, die nicht gänzlich über pädagogische Konzepte aufgefangen werden kann. Die fest angestellten MitarbeiterInnen verfügen in der Regel über akademische Abschlüsse; dagegen sind die HonorarmitarbeiterInnen meistens Studenten unterschiedlicher Fächer, oft des Fachs Geschichte. Während auf die Frage der Beobachterteams, was für die jeweilige Einrichtungen einen guten Guide ausmache, vergleichsweise häufig auf die fachliche Kompetenz der Guides verwiesen wird, bleibt ihr pädagogisches Geschick und ihre Fähigkeit zum Umgang mit Meinungskonflikten etc. in den Antworten weitgehend ausgeblendet.

Auch zeigt sich, dass die Umsetzung einiger der oben genannten Punkte, die von vielen Einrichtungen als wichtig erachtet werden, wie etwa eine Teilnehmerorientierung oder die Verbindung der Ortsgeschichten mit den Lebensgeschichten einzelner ehemaliger Häftlinge, in den Führungen den Guides überlassen wird. Der Eindruck entstand während mehrerer teilnehmender Beobachtungen, z.B. in Majdanek, wo manche Guides persönliche Geschichten in ihre Führungserzählung einbinden, während andere dies nicht tun. Dies zeigt sich zum Beispiel auch dort, wo die Gruppe keine Standardführung angeboten bekommen möchte, sondern einen auf die Gruppeninteressen abgestimmten Besuch wünscht, obwohl es weder im Vorfeld des Besuches Kontakt mit den Gruppen, noch eigentlich direkt vor der Führung ein Gespräch zwischen Guide und Gruppe gab. Darauf wurde von MitarbeiterInnen des Museum Risiera di San Sabba hingewiesen. Da keine vorbereiteten Konzepte für die Einbeziehung der Teilnehmer vorhanden zu sein scheinen, liegt es in der Verantwortung der Guides, sich auf die Bedürfnisse der Gruppe situativ einzustellen.

Nur zwei der besuchten Einrichtungen beschäftigen ausschließlich hauptamtliche pädagogische MitarbeiterInnen (Theresienstadt, 9. Fort). In den meisten Gedenkstätten und Museen werden Führungen als meist nachgefragtes Angebot von HonorarmitarbeiterInnen geleitet. Längere Seminare werden dagegen tendenziell von fest angestellten pädagogischen MitarbeiterInnen durchgeführt.

Dass den Guides und pädagogischen MitarbeiterInnen unabhängig davon, ob sie Führungen oder längere Veranstaltungen durchführen, ein hohes Maß an unterschiedlichen Kompetenzen abverlangt wird, zeigte sich in vielen Gesprächen. Dies gilt in besonderem Maße für den gesamten Komplex des Lernens aus der Geschichte. Die

*on-site* Untersuchungen machten deutlich, dass zumindest hinsichtlich einer Umsetzung von Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten die MitarbeiterInnen bislang in der Regel keine fachlich-methodische Kompetenzen haben. Abgesehen vom Anne Frank Haus bzw. deren international ausgerichteter pädagogischen Abteilung und der Gedenkstätte Buchenwald gibt keine der befragten Einrichtungen an, über fachliche Kompetenz im Bereich der Menschenrechtsbildung zu verfügen.

#### 5.4.7 Zeit

Als entscheidender Faktor für den Erfolg pädagogischer Angebote wird von vielen MitarbeiterInnen der Faktor Zeit angeführt. Viele der ambitionierten Programme sind nur in Veranstaltungsformen überhaupt zu realisieren, die über Führungen hinausgehen bzw. zeitaufwändiger sind als ein bis zwei Stunden.

In Majdanek wird das Ziel verfolgt, insbesondere LehrerInnen davon zu überzeugen, die pädagogischen Angebote anstelle der Standardführung zu nutzen, die bislang von etwa 80% der Schulklassen gebucht wird. MitarbeiterInnen der Shoah-Gedenkstätte, die ebenfalls den Wunsch äußerten, das Angebot in Richtung ganztägiger Seminare auszuweiten, verweisen auf strukturelle Bedingungen des französischen Schulsystems, die dies nicht zuließen. Das Holocaust-Zentrum Beth Shalom hingegen bietet grundsätzlich Seminare an, die mehr sind als Führungen und mehrere Stunden umfassen. Dem Eindruck des Projektteams nach scheint hier Zeitmangel kein großes Problem darzustellen und keine feste Vorstellung davon zu herrschen, wie viel Zeit Gruppen für den Besuch des Ortes idealerweise einräumen sollten.

Zeit wird neben Mangel an Personal auch als wesentliches Hindernis auf dem Weg zur Erweiterung des bestehenden Angebots angeführt, auch und gerade, wenn es um die Frage der Verbindung der bisherigen Arbeit mit der Frage der Menschenrechte und Menschenrechtsbildung geht.

## 5.5 „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung – Bilanz nach der Recherche vor Ort

### 5.5.1 Drei Aufgabenbereiche: Gedenken, Geschichtsverständnis und Lernen für die Zukunft

Alle im Rahmen des Berichts besuchten Einrichtungen sehen sich damit konfrontiert, in ihrer pädagogischen Tätigkeit die drei Aufgabenbereiche der „Holocaust education“ zu bearbeiten: Geschichtslernen, Gedenken und Lernen für die Zukunft. Der Überblick über die besuchten Einrichtungen und die Gegenüberstellung ihrer pädagogischen Selbstverständnisse macht deutlich, dass sie sich nicht problemlos nach der Kategorie Gedenkstätte oder Museum unterscheiden lassen. Fast alle sind beides, unabhängig von ihrer Selbstbezeichnung, ihrem historischen Ort oder ihrer pädagogischen Konzeption.

Alle Einrichtungen verbinden in unterschiedlicher Gewichtung „Geschichte“ und „Erinnerung“, Faktenvermittlung und Gedenken. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als er bedeutet, dass die grundsätzliche Spannung zwischen einem Gedenkort und einem Ort des Lernens überall, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß, besteht und sie sogar an eigentlich genuin „pädagogischen Orten“ wie etwa dem Imperial War Museum oder dem Holocaust-Zentrum Beth Shalom gewissermaßen hergestellt wird.

„Holocaust education“, wie sie im Zusammenhang mit dieser Studie verwendet wird, beinhaltet über diese beiden zentralen Aspekte hinaus auch das Lernen *aus* der Geschichte, das seinerseits in einem Spannungsverhältnis mit dem Geschichtslernen steht. Auch hier zeigt sich ein weitgehender Konsens. Alle Einrichtungen stimmen darin überein, dass die Auseinandersetzung mit dem Völkermord an den Juden Auswirkungen bis heute zeige und Lehren bereithalte, die für die Gegenwart von Bedeutung sind. Diese Überzeugung und letztlich wesentliche pädagogische Motivation zieht sich durch sämtliche Selbstdarstellungen der Einrichtungen, auch wenn in den meisten der pädagogischen Angebote der inhaltliche Fokus ganz explizit auf der Auseinandersetzung mit der Geschichte und einem dezidiert historischen Lernen liegt. Es kann insofern von der Idee einer wertgebundenen Geschichtsvermittlung gesprochen werden, die sich grundsätzlich den

Menschenrechten, der Rechtsstaatlichkeit und Demokratie, anti-antisemitischen und antirassistischen Einstellungen verpflichtet fühlt. Sie dürfte das institutionelle wie persönliche Selbstverständnis der MitarbeiterInnen prägen und insofern indirekt und situativ auch zur Geltung gebracht werden. Das Projektteam der vor Ort Untersuchung des Hauses der Wannsee-Konferenz, hält einen ähnlichen Eindruck fest: „Für uns, das Projektteam, ist offensichtlich, dass das Haus der Wannsee-Konferenz das Ziel hat, Menschenrechte in die Geschichte des Hauses und in den Unterricht über den Holocaust zu integrieren. Dieser Ansatz wird jedoch nicht immer explizit ausgedrückt, es handelt sich eher um eine grundsätzliche Einstellung der pädagogischen Abteilung, die höchstwahrscheinlich einen Einfluss auf die Bildungsarbeit dieser Institution hat.“

Dieses Ziel stellt eine beachtliche Herausforderung für die pädagogischen MitarbeiterInnen von Gedenkstätten und Museen dar. Sie sind bereits im Bezug auf die Vermittlung der Ortsgeschichte mit einer Vielzahl von Erwartungen und Ansprüchen konfrontiert. Sie müssen nicht allein diese spezifische Geschichte anschaulich machen, sondern sie in größere geschichtliche Zusammenhänge einbetten. Dabei sollen möglichst Einzelschicksale berücksichtigt, multiperspektivische Ansätze verfolgt und methodisch abwechslungsreich vorgegangen werden. Zusätzlich besteht die Erwartung, die Geschichte nicht nur zu rekonstruieren, sondern sie mit gegenwärtigen Fragen und Handlungsoptionen für die Zukunft in Beziehung zu setzen.

### 5.5.2 Verbindungen zwischen Geschichte lernen und Lernen aus der Geschichte

Ausdrücklich um gegenwartsrelevante Fragen, denen im didaktischen Konzept zentrale Bedeutung zukommen soll, geht es am Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim, wo bereits durch die beiden Ausstellungen, aber auch in Führungen und einigen Seminaren Kontinuitätslinien der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen bis heute thematisiert werden. Insbesondere im Bereich der berufsspezifischen Bildungsangebote werden auch in anderen Museen und Gedenkstätten Kontinuitäten zur Sprache gebracht (Haus der Wannsee-Konferenz, Holocaust-Zentrum Beth Shalom). Beth Shalom bietet auch darüber hinaus ein weiteres Beispiel. Im Rahmen der Recherche vor Ort erschien die Verbindung von Geschichte und gegenwärtigen Themen mehr als offensichtlich. Die pädagogische Beschäftigung mit dem Holocaust erschien sogar maßgeblich darin begründet zu sein, dass sie Jugendliche dazu befähigen soll, über Themen wie Intoleranz,



Vorurteile oder Antisemitismus nachzudenken und zu diskutieren.

MitarbeiterInnen anderer Einrichtungen (Theresienstadt, 9. Fort, Museum Risiera di San Sabba) merkten hingegen an, dass neben der laufenden Tätigkeit weder Zeit noch die personelle Kapazität vorhanden seien, darüber hinausgehende Konzepte zu entwickeln. Mehrfach wurde unterstrichen, dass Menschenrechtsbildung nicht an die Stelle historischen Lernens vor Ort treten, sondern allenfalls zusätzlich angeboten werden könnte.

Zum Teil betonten die MitarbeiterInnen der Einrichtungen, dass Verbindungen zwischen historischen und gegenwartsbezogenen Fragen von den SchülerInnen ohnehin gezogen werden. Sowohl die didaktische Steuerung zur Ermöglichung solcher assoziativer Überlegungen als auch der pädagogische Umgang damit sind aber von Einrichtung zu Einrichtung verschieden. Das Imperial War Museum London sieht durch die Anlage eines Dreischritts von Vorbereitung, Ausstellungsbesuch und Nachbesprechung eine Reflexionsphase ausdrücklich vor. Diese wird den Erfahrungen und Erwartungen der MitarbeiterInnen gemäß von den SchülerInnen regelmäßig auch dazu genutzt, Verbindungs- und Kontinuitätslinien zwischen Geschichte und Gegenwart zur Sprache zu bringen. In der Gedenkstätte Theresienstadt scheinen dagegen gegenwartsbezogene Fragen eher situativ und zufällig aufzutauchen: Ein pädagogischer MitarbeiterInnen äußerte im Gespräch, dass seitens der pädagogischen MitarbeiterInnen diese Art Fragen nicht in die Diskussionen eingebracht würden. Würden sie jedoch von den Jugendlichen thematisiert, reagierten die MitarbeiterInnen darauf, ohne in intensivere Diskussionen einzusteigen.

Gerade der Konsens, dass Geschichtslernen und Lernen aus der Geschichte beim Themenfeld Holocaust eng zusammenhängen, macht es so notwendig zu unterscheiden, ob diese Verbindung eher den diskursiven Rahmen der pädagogischen Angebote darstellt oder ob sie programmatisch, also konzeptuell, didaktisch geplant wird. Für beide Wege gibt es, wie zu sehen ist, eine Reihe unterschiedlicher Begründungen. Scheinen sie zum Teil eher pragmatischer Natur zu sein, indem etwa auf die ausdrückliche Thematisierung gegenwartsrelevanter Fragen verzichtet wird, weil die zur Verfügung stehende Zeit zu knapp ist oder zu wenig qualifiziertes Personal vorhanden ist, so zeigt sich insbesondere an den historischen Orten des Holocaust, dass die deutliche Präsenz der Orte, ihre räumlichen Ausmaße und vielfältigen erläuterungsbedürftigen Spuren kaum mehr zuzulassen scheinen als die Vermittlung ortsspezifischer historischer Zusammenhänge.

### 5.5.3 Heißt Lernen aus der Geschichte Menschenrechtsbildung?

Die aus dem Holocaust zu ziehenden Lehren werden seitens der besuchten Institutionen nicht mehrheitlich und nicht in erster Linie ausdrücklich mit Menschenrechtsbildung verknüpft. Häufiger noch wird der Zusammenhang von Geschichte und den Menschenrechten als solcher thematisiert – etwa als Hinweis auf die offensichtlich massive Verletzung von Menschenrechten („Die Geschichte von Buchenwald steht für Menschenrechtsverletzungen“ – Buchenwald; „In Auschwitz können BesucherInnen die Folgen von Menschenrechtsverletzungen sehen. Die Aufmerksamkeit der BesucherInnengruppen wird darauf gerichtet, dass in Auschwitz Menschenrechte verletzt wurden, woraus der Schluss gezogen wird, dass es wichtig ist, Menschenrechte einzuhalten und zu schützen“ – Auschwitz-Birkenau).

In wenigen Fällen wird eine programmatische und damit aus der Sicht der Befragten allzu eng führende Verbindung auch skeptisch beurteilt. In einigen Fällen wird Menschenrechtsbildung nicht als Aufgabe der eigenen Einrichtung betrachtet. Am deutlichsten wird dies im Falle der Shoah-Gedenkstätte. Hier lehnen alle befragten MitarbeiterInnen eine solche Zuschreibung entschieden ab. Die meisten Einrichtungen äußern sich dagegen prinzipiell offen gegenüber einer inhaltlichen Verbindung von „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung. Pädagogische Konzepte für diese Verbindung fehlen aber bislang fast überall. Die Frage, wie Geschichtslernen und Lernen aus der Geschichte konzeptionell zusammenzubringen ist, scheint allgemein weitgehend ungeklärt zu sein.

### 5.5.4 Konzepte zur Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten und Museen

Dennoch sind die Konzepte zur Menschenrechtsbildung, die im Rahmen des Projekts eruiert werden konnten, an historischen Orten entwickelt worden: im Anne Frank Haus Amsterdam und in der Gedenkstätte Buchenwald. Und auch der Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim bietet ein pädagogisches Programm im Themenbereich Menschenrechte an, hier mit dem spezifischen Schwerpunkt auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Wichtiger als die Kategorie des historischen Ortes könnten in diesem Zusammenhang das Selbstverständnis der Einrichtungen und ihr pädagogischer Fokus, also konzeptuelle Entscheidungen, sein.

Im Anne Frank Haus werden die SchülerInnen mit der Ausstellung *Freezechoose* anhand von Filmclips aufgefordert, über Probleme und

Dilemmata im Zusammenhang mit Freiheitsrechten nachzudenken. Konkret geht es um das Recht auf freie Meinungsäußerung, Religionsfreiheit, Schutz der Privatsphäre, Demonstrationsfreiheit und Pressefreiheit. Inzwischen wurde auch eine internationale Version von *Freechoose* erarbeitet. Den Kern des pädagogischen Programms rund um *Freechoose* bildet eine DVD mit zehn Filmclips, die in die jeweiligen Sprachen synchronisiert wurden. Das Programm verweist auf die historische Entstehung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, stellt aber keinen Bezug zum Holocaust her, sondern bleibt konsequent auf der Ebene gegenwärtiger Fragen.

Im Gegensatz dazu konzentriert sich das Konzept für den Projekttag „Menschenrechte“, das von der Gedenkstätte Buchenwald entwickelt worden ist, weitgehend auf die Ebene der Geschichtsvermittlung durch eine Art Menschenrechtlinse. Der zeitlich größte Teil des Seminartages besteht aus einer 90-minütigen Führung und einer zwei- bis drei-stündigen selbstständigen Recherche zu ausgewählten Themen im Seminarraum. Das Programm wird gerahmt von einer Einstiegsübung zum Thema Vielfalt oder Identität und einer Abschlusseinheit mit dem Titel „Verbrechen gedenken – Verantwortung übernehmen. Gespräch über Erinnerungskultur und Menschenrechte“. Ziel des Seminar sei es, „gesellschaftliche Mechanismen der Ausgrenzung und Diskriminierung im Kontext der Lagergeschichte zu erkennen und damit für Verletzungen der Menschenrechte in der Gegenwart zu sensibilisieren“<sup>49</sup> Da das Programm bislang nur wenig erprobt ist, liegen keine Erfahrungswerte hinsichtlich einer gelingenden Verzahnung der beiden Themenfelder vor. Die eineinhalbstündige Hospitation einer Einstiegssequenz während der *on-site* Untersuchung konnte ebenfalls keine klare Einschätzung hinsichtlich der Verbindung erzielen. Es wäre insofern für die Erforschung der Untersuchungsfrage von Interesse, dieses Programm in der Praxis näher zu beleuchten, als es im Rahmen der vorliegenden Studie möglich war.

Gerade in letzter Zeit wurden eine ganze Reihe konzeptioneller Erneuerungen, Pilotprojekte usw. angestoßene, die die Verbindung zwischen Geschichtslernen und Lernen aus der Geschichte auch in Bezug auf Menschenrechtsbildung auszuloten begonnen haben. Es ist von daher damit zu rechnen, dass sich die beschriebene Situation zukünftig weiter verändern wird.

---

49 [www.buchenwald.de/media\\_de/index.html](http://www.buchenwald.de/media_de/index.html).



# Schlussfolgerungen

Die hier vorliegende Studie hat sich mit der Bedeutung historischer Gedenkstätten und Museen für die Vermittlung von Wissen über den Holocaust und Menschenrechtsbildung für junge Menschen auseinander gesetzt. Zu diesem Zweck wurden die Ansichten relevanter Ministerien, MitarbeiterInnen von Gedenkstätten und Museen sowie LehrerInnen und SchülerInnen, die Holocaust-bezogene Einrichtungen besucht haben, erhoben.

Laut den Aussagen der befragten Ministerien werden sowohl „Holocaust education“ als auch Menschenrechtsbildung in der gesamten EU als sehr wichtig angesehen. Gedenkstätten und Museen wird in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zuerkannt. Das ist insofern bemerkenswert als Gedenkstätten ursprünglich keinen Bildungsauftrag hatten, aber heute als Einrichtungen angesehen werden, die eine Bildungsfunktion haben.

Während von Seiten der befragten Ministerien den Gedenkstätten an den Orten der Naziverbrechen eine wichtige Bedeutung in Zusammenhang mit sowohl Holocaust education als auch Menschenrechtsbildung zugeschrieben wird, gibt es auf Seiten der Einrichtungen keinen klaren Menschenrechtsfokus. Hinzu kommt, dass auch LehrerInnen und SchülerInnen nur selten eine unmittelbare Verbindung zwischen dem Besuch einer Holocaust-bezogenen Einrichtung und Menschenrechtsbildung herstellen. Allerdings betonen ein Großteil der befragten LehrerInnen und SchülerInnen, dass der Holocaust für sie nicht nur „Geschichte“ ist, sondern auch eine Bedeutung für Gegenwart und Zukunft hat, und sie sehen eine Verbindung zwischen dem Holocaust und Menschenrechten.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass Holocaust education and Menschenrechtsbildung nicht nur im

bereich von Holocaust-bezogenen Einrichtungen, sondern auch an den Schulen nur selten mit einander verlinkt werden. Menschenrechtsbildung scheint derzeit in der Europäischen Union noch nicht sehr stark in die Lehrpläne von Schulen integriert zu sein. Darüber hinaus ist es fraglich, ob LehrerInnen ausreichend Wissen und pädagogisches Know-how im Bereich Menschenrechtsbildung haben und ob sie ausreichend Schulung in diesem Bereich erhalten.

Die Auswertung der Fokusgruppen hat weiters gezeigt, dass Menschenrechte und Menschenrechtsbildung für die befragten SchülerInnen unnahbare, abstrakte Konzepte darstellen zu denen sie bisher nur wenig Bezug aufgebaut haben.

## Pädagogischer Wert der Vermittlung von Geschichte an Gedenkstätten und Museen

Die meisten der befragten und untersuchten Einrichtungen sehen ihren inhaltlichen Schwerpunkt in der Vermittlung der Geschichte der Nazi-Verbrechen und dem Leiden der Opfer. Gedenkstätten sind nicht nur symbolische Orte, sondern bieten die konkrete Möglichkeit anhand des Beispiels der eigenen Geschichte die Geschichte des Holocaust zu erzählen.

Dieser Fokus auf die eigene Geschichte korrespondiert mit der großen Bedeutung, die von Seiten der LehrerInnen und SchülerInnen der „Authentizität“ von Gedenkstätten – als ehemalige Orte des Verbrechens – zugeschrieben wird. Die Wahrnehmung von Authentizität entsteht zum einen durch die Geschichte eines Ortes, zum anderen beruht sie aber auch auf dem persönlichen Verständnis der BesucherInnen des Ortes. Durch die Gestaltung des Ortes sowie durch die Präsentation von Dokumenten

und Artefakten kann ein Gefühl der Authentizität hervorgerufen oder verstärkt werden. Der Eindruck von Authentizität kann daher auch in Museen und Ausstellungen hervorgerufen werden, die nicht mit einem historischen Ort verbunden sind.

Einige der befragten SchülerInnen erwähnten die dauerhaften Eindrücke, die Gedenkstättenbesuche bei ihnen hinterließen und beschrieben diese Eindrücke in der Form von Gefühlen, die sie während des Besuches empfanden und auch in der Form von physischen Erfahrungen wie zum Beispiel Kälte oder ein bestimmter Geruch.

Bedenkt man die hohen Erwartungen, die LehrerInnen, SchülerInnen und auch die befragten Ministerien in Zusammenhang mit Gedenkstättenbesuchen zum Ausdruck gebracht haben, wird klar, dass die Bildungsarbeit im Bereich Holocaust education sehr hohen professionellen Ansprüchen gerecht werden muss. Die Expertise der BildungsmitarbeiterInnen in Gedenkstätten und Museen spielt hier eine entscheidende Rolle.

Die SchülerInnen, LehrerInnen und die befragten Institutionen hatten unterschiedliche Ansichten darüber, in welchem Ausmaß unterschiedliche pädagogische Zielsetzungen durch den Besuch von Holocaust-bezogenen Einrichtungen realistischerweise erfüllt werden können. Die Arbeit der MitarbeiterInnen in Gedenkstätten und Museen schien bereits durch den Bildungsauftrag, die jeweiligen Einrichtungen in ihrem historischen Kontext zu präsentieren, in hohem Maße ausgefüllt zu sein. Viele LehrerInnen hingegen möchten auf der einen Seite sicher stellen, dass ihre SchülerInnen mit den Naziverbrechen konfrontiert werden, sie wollen auf der anderen Seite aber auch den Besuch von Gedenkstätten und Museen nutzen, um darüber hinausgehende Bildungsziele zu verfolgen, etwa im Bereich Menschenrechtsbildung. Zu guter letzt kritisierten einige der SchülerInnen explizit Holocaust education dafür, dass nicht genug Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden würden und dass keine ausreichende Kontextualisierung von historischem Faktenwissen stattfindet, und sie gaben an, dass sie für eine stärkere Verbindung zwischen Geschichte lernen und der Auseinandersetzung mit Themen der Gegenwart wären.

## Vor- und Nachbereitung des Besuchs von Holocaust-Einrichtungen durch SchülerInnengruppen

Der Großteil der untersuchten Einrichtungen betrachten den Besuch ihrer Einrichtung nicht als

eine in sich abgeschlossene Aktivität. Vielmehr wird es als wichtig erachtet, die meist zeitlich sehr beschränkten Bildungsaktivitäten vor Ort in einen weiteren pädagogischen Kontext zu integrieren. Auch die meisten der SchülerInnen und LehrerInnen waren sich einig, dass sowohl die Vor- als auch die Nachbereitung von Holocaust-bezogenen Exkursionen von großer Bedeutung sind. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass die – vorwiegend sehr am Themenbereich Holocaust interessierten – SchülerInnen und LehrerInnen, die im Rahmen der hier vorliegenden Studie befragt wurden, wohl nicht die größte Herausforderung für Gedenkstätten und Museen darstellen.

Eine wesentlich größere Herausforderungen stellen jene SchülerInnengruppen dar, die mit geringem Interesse und vor allem mit unzureichender oder gar keiner Vorbereitung Holocaust-bezogene Einrichtungen besuchen. Einige der Einrichtungen versenden Materialien zur Vorbereitung der Gruppen oder bieten Informationen und Hinweise auf ihrer Webseite an. Allerdings können sie sich nie sicher sein, dass und wie die BesucherInnengruppen das angebotene Material nutzen. Eine erfolgsversprechendere Strategie ist es, bereits vor dem Besuch ein Gespräch mit der SchülerInnengruppe zu arrangieren, wobei das nur möglich ist, wenn sich die betreffenden Schulen in der Nähe der betreffenden Einrichtung befinden. Am realistischsten ist es daher, dass die Einrichtungen das Gespräch mit LehrerInnen suchen, entweder via Telefon oder, im Idealfall, bei einem Besuch der LehrerInnen vor Ort.

Speziell was die Verbindung von Holocaust education mit Menschenrechtsbildung betrifft, können die Vor- und Nachbereitung des Besuchs einer Holocaust-bezogenen Einrichtung eine wichtige Rolle bei der Einbettung des dort erfahrenen in einen pädagogischen Kontext, der die Menschenrechte mit berücksichtigt, spielen. Das wurde auch von einigen der befragten LehrerInnen so erwähnt. Die Studie zeigt jedoch, dass eine weitergehende Erforschung der bestehenden Ideen und Konzepte notwendig wäre, um klare Schlüsse ziehen zu können.

## Bedeutende Rolle der PädagogInnen und entsprechender Ausbildungs- und Trainingsprogramme

Von Seiten der befragten SchülerInnen wurde die große Bedeutung der Bildungs- und Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Holocaust betont. Viele von ihnen gaben an, dass die LehrerInnen oft keine SpezialistInnen in diesem



Bereich wären und dass es oftmals vom jeweiligen Engagement der einzelnen Lehrkraft abhängt wie fundiert der Unterricht sei. Ihrer Ansicht nach sollten alle LehrerInnen, die über den Holocaust unterrichten, eine entsprechende Ausbildung bekommen. Das trifft in gleichem Maße auch auf den Bereich Menschenrechtsbildung und Demokratie-Erziehung zu. Viele SchülerInnen hatten das Gefühl, dass es hier an der Ausbildung der LehrerInnen mangle.

Was die Bildungsaktivitäten von Gedenkstätten und Museen anbelangt, so nehmen hier die FührerInnen und SeminarleiterInnen eine bedeutende Rolle ein, wenn auch eine, die sich von der Rolle der LehrerInnen unterscheidet. Speziell wenn sie reguläre Führungen machen, nehmen sie vor allem eine vermittelnde Funktion zwischen dem Ort und seiner Geschichte und den BesucherInnen ein. Das setzt vor allem ein fundiertes historisches Wissen über den Ort voraus sowie rhetorische Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen sowohl historische Fakten zu referieren als auch auf die Fragen und Kommentare der SchülerInnen einzugehen. Darüber hinaus sollten sie auch in der Lage sein, ihre Erzählungen und Anregungen dem Vorwissen sowie den Interessen der BesucherInnen anzupassen. Das verlangt ein hohes Maß an Flexibilität und Einfühlvermögen von Seiten der Guides/FührerInnen.

Ein großer Anteil der Bildungsaktivitäten an Gedenkstätten und Museen werden von freien MitarbeiterInnen durchgeführt. Oftmals haben diese keine formale Ausbildung in dem entsprechenden Bereich durchlaufen, sondern erhalten lediglich eine Einschulung von Seiten der Einrichtung für die sie tätig sind. Im Idealfall sollten sie zumindest ein gewisses Maß an Training erhalten und sie sollten zuvor an Führungen ihrer KollegInnen teilgenommen haben, damit es hier zu Lernprozessen, aber auch zu einem Ideenaustausch kommt. Zu letzterem tragen auch Teamtreffen bei, die hilfreich sind, um die Kooperation der freien MitarbeiterInnen untereinander und zwischen ihnen und dem fest angestellten Personal zu verstärken.

In einigen Fällen hat sich heraus gestellt, dass die Verbindung zwischen freiberuflich arbeitendem Bildungspersonal und den Bildungsabteilungen der Einrichtungen nur sehr lose und durchaus ausbaufähig ist. Nicht immer ist außerdem klar, ob die Kurzführungen als Teil der Bildungsaktivitäten von Einrichtungen gesehen und entsprechend institutionell behandelt werden, oder ob sie einen eigenen, vom restlichen Bildungsprogramm abgetrennten Bereich behandelt werden. Letzteres birgt die Gefahr in sich, dass nicht genügend professionelle Unterstützung für die freiberuflichen Guides zur Verfügung gestellt wird. Einige Einrichtungen versuchen

jedoch ihre freiberuflichen MitarbeiterInnen zu motivieren an weiter bildenden Veranstaltungen teilzunehmen und so die Ausbildungslücke zum fest angestellten Bildungspersonal zu überbrücken. Wissen und Training im Bereich Menschenrechte und Menschenrechtsbildung stellt bei den untersuchten Einrichtungen eine selten anzutreffende Ausnahme dar.

Die Studie macht deutlich, dass die Notwendigkeit besteht Konzepte, Methoden und vorbildliche Praktiken zur Verbindung von Holocaust education und Menschenrechtsbildung zu entwickeln. Bildungspersonal in Gedenkstätten und Museen und auch LehrerInnen brauchen Angebote, die es ihnen ermöglichen ein besseres Verständnis für Menschenrechtsbildung zu entwickeln. Eine Möglichkeit das zu erreichen ist die Integration von Lernen über den Holocaust und Lernen über die Geschichte und gegenwärtige Rolle von Menschenrechten in die LehrerInnenausbildung und -fortbildung. Darüber hinaus können internationale und nationale Seminare, Treffen und Konferenzen, an denen ein Austausch von Ideen, Methoden und Konzepten stattfindet, das Verständnis für die gegenständlichen Themenbereiche erhöhen. Nationale Regierungen und die zuständigen Ministerien sollten solche Veranstaltungen aktiv ausrichten und die Teilnahme an ihnen fördern. Auch Bildungsinstitute für LehrerInnen könnten eine Schlüsselrolle bei der Herstellung eines größeren Bewusstseins und Know-hows bezüglich der Verbindung von Lernen über den Holocaust und über Menschenrechte einnehmen. Weitere Forschungstätigkeit ist notwendig, um fest zu stellen in welchem Ausmaß bereits bestehende Ausbildungsprogramme für LehrerInnen an solchen Erfordernissen anknüpfen.

## Bildungsbezogene Ansprüche und institutionelle Ressourcen

Die Untersuchungsergebnisse deuten auf eine signifikante Diskrepanz zwischen, auf der einen Seite, öffentlichen Ansprüchen hinsichtlich bestimmter Bildungsvorgaben und -ziele und, auf der anderen Seite, der vorhandenen Ausstattung von Gedenkstätten und Museen mit entsprechenden Ressourcen, hin. Dabei haben alle befragten Ministerien die große Bedeutung von Gedenkstätten und Museen für die Bildung von SchülerInnen hervorgehoben und fast alle Ministerien haben angegeben, dass sie (ausreichend) finanzielle Unterstützung für Besuchsprogramme leisten würden.

Diese Selbsteinschätzungen der Ministerien decken sich allerdings nicht mit den Angaben der befragten Einrichtungen, die, mit wenigen Ausnahmen, die

Unterstützung der Besuchs- und Bildungsprogramme nicht als ausreichend empfinden. Auch viele der befragten LehrerInnen gaben an, dass es immer wieder Schwierigkeiten beim Aufstellen von finanziellen Mitteln für Exkursionen zu Gedenkstätten und Museen gäbe.

Viele der untersuchten Einrichtungen bieten Bildungsaktivitäten an, die über begleitete Kurzführungen hinausgehen. Diese Aktivitäten sind viel besser als Kurzführungen dazu geeignet, über historische Ereignisse und deren Bedeutung im Lichte von Menschenrechtsfragen zu diskutieren. Oft leiden die Einrichtungen jedoch unter einem Mangel an Seminarräumen und Platz, um solche vertiefenden und weiterführenden Aktivitäten durchzuführen. Auch hier stellt sich wieder die Frage, ob Gedenkstätten und Museen ausreichend mit Ressourcen versorgt sind, um die an sie gesetzten Erwartungen hinsichtlich der bildungsbezogenen Betreuung junger Menschen erfüllen zu können.

Auch der Faktor Zeit spielt eine wichtige Rolle. Zeitmangel wird von praktisch allen befragten als eines der wichtigsten Probleme angesehen, das die volle Ausschöpfung der bildungsbezogenen Potentiale von Gedenkstätten und Museen verhindert. Und der Mangel an Zeit wird als einer der wesentlichen Gründe angegeben, warum Menschenrechtsthemen nicht behandelt werden und keine geeigneten Menschenrechtsbildungsmethoden verwendet werden können.

Viele Einrichtungen reagieren auf den Ressourcenmangel mit der Einschränkung und Fokussierung ihrer Bildungsprogramme, in der Hoffnung, dass von Seiten der LehrerInnen an den Schulen eine weiterführende Diskussion initiiert wird. Allerdings scheint das Prinzip Hoffnung kein geeigneter Ansatz zur Sicherstellung einer nachhaltigen und sinnvollen Behandlung des Themas Holocaust und der Einbettung des Themas in Menschenrechtsfragen.

SchülerInnen, LehrerInnen und die MitarbeiterInnen bei den Einrichtungen sind sich jedenfalls darin einig, dass die zeitintensiveren Aktivitäten die nachhaltigeren sind. Dennoch werden der überwiegende Teil der Besuche von Gedenkstätten und Museen über Kurzführungen abgewickelt, die nur dann einen Sinn haben können, wenn sie nicht isoliert bleiben, sondern ihnen eine Vorbereitung vorausgeht und eine Nachbehandlung folgt. Doch auch im Schulbetrieb gibt es zeitliche Limitation, fragmentierte Lehrpläne und Lehrplanstraffungen, die eine Einbettung von Exkursionen schwierig machen.

Umso wichtiger ist es, dass BildungsmitarbeiterInnen und LehrerInnen darauf achten, die SchülerInnen dazu zu animieren und zu ermächtigen sich eigenständig mit dem Holocaust und angrenzenden Menschenrechtsfragen auseinander zu setzen und in diesem Bereich weiterzubilden.

## Verbindung zwischen Holocaust education und Menschenrechtsbildung

### In der Schule

Nach den Aussagen der befragten SchülerInnen findet der Begriff „Menschenrechte“ in den meisten Ländern nur selten Eingang in den Unterrichtsalltag. Gleichzeitig gibt es auch kaum eine Bewegung in Richtung Entwicklung eines eigenen Fachs „Menschenrechte“ oder in Richtung Integration des Themas über Fächergrenzen hinweg. Dieses Studienergebnis steht in deutlichem Widerspruch zu den Aussagen der befragten Ministerien aller EU Ländern, die angaben, dass Menschenrechtsbildung eine hohe Priorität genieße.

Weiterführende nationale Studien wären notwendig, um zu untersuchen, ob die LehrerInnen über das notwendige Wissen und Know-how verfügen, um sowohl Holocaust education als auch Menschenrechtsbildung zu betreiben und Verbindungslinien zwischen der Geschichte des Holocaust und der Geschichte und Gegenwart der Menschenrechte zu behandeln.

Schulen sollten die Verantwortung auf sich nehmen, das Lernen über den Holocaust und über Menschenrechte in einer sich gegenseitig befruchtenden Weise zu fördern. Schulen sollten weiters die Teilnahme von LehrerInnen an Fortbildungsprogrammen und Konferenzen über den Holocaust und über Menschenrechte erleichtern und fördern. Auch sollten Schulbehörden LehrerInnen praktische Unterstützung etwa bei der Adaptierung von Lehrplänen, bei der Planung und Durchführung von Exkursionen und projektbezogenem Lernen zuteil kommen lassen. Darüber hinaus gilt es den Austausch zwischen LehrerInnen und mit NGOs zu fördern und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen hilfreich bei der Auseinandersetzung mit dem Holocaust und Menschenrechtsfragen sind.

Es wird empfohlen, dass Schulen einem kritischen und multiperspektivischen Ansatz folgen, in Zusammenarbeit mit lokalen und nationalen LehrerInnen-Ausbildungseinrichtungen und



-Fortbildungsinstitutionen sowie Netzwerken und ExpertInnen im Bereich Menschenrechtsbildung. Wichtig ist ein interdisziplinäres Denken zu verankern, das auch die fächerübergreifende Zusammenarbeit von LehrerInnen mit umfasst.

## In Holocaust-Gedenkstätten und -Museen

Das primäre Ziel fast aller untersuchten Einrichtungen ist die Vermittlung von Wissen über den Holocaust und im speziellen über die spezifische Geschichte der jeweiligen Einrichtung (wenn sich diese an einem geschichtsträchtigen Ort befindet). Nur eine einzige Einrichtung (Schloss Hartheim) gab an, dass Bewusstseinsbildung für Menschenrechte ihr Hauptbildungsziel sei.

Konzepte, Methoden, vorbildliche Praktiken und der systematische Austausch zwischen Institutionen hinsichtlich der Verbindung von Holocaust education und Menschenrechtsbildung bedürfen weiterer Entwicklungen. Das Studium der Literatur in diesem Bereich hat darüber hinaus gezeigt, dass derzeit noch weitgehend separate Diskurse über Holocaust education und Menschenrechtsbildung an Gedenkstätten und in Museen existieren, mit nur sehr wenigen direkten Verbindungslinien. Obwohl es Versuche gibt, die beiden Bereiche zu integrieren, ist die Anzahl der ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte und praktischen Beispiele noch relativ gering. Auch scheint es nur wenige PädagogInnen zu geben, die in beiden Themenfeldern tätig und vernetzt sind.

Diese im Rahmen dieser Studie gemachte Beobachtung sollte allerdings nicht in allen Fällen als zu korrigierendes Defizit wahrgenommen werden. Einige Einrichtungen haben (derzeit) die bewusste Entscheidung für sich getroffen, dass sie sich vorwiegend auf die historische Erzählung konzentrieren und keine breitere Kontextualisierung vornehmen wollen. Dennoch war auch für diese Einrichtungen klar, dass Holocaust education über das Lernen historischer Fakten hinaus geht und direkt (z.B. die Kontinuität von Diskriminierung) oder indirekt (z.B. Relevanz des Themas Holocaust für junge Menschen heute) Fragen der Gegenwart berührt. Einige der untersuchten Gedenkstätten und Museen verfolgen Bildungskonzepte, die darauf abzielen die BesucherInnen zum Handeln zu aktivieren, etwa im Sinne der Prävention von zukünftigen Genoziden.

Derzeit gibt es nur wenige ausgearbeitete oder getestete pädagogische Konzepte und Methoden, die die Geschichte des Holocaust mit Gegenwartsaspekten verknüpfen, und noch weniger werden umgesetzt und regelmäßig überprüft. Diese Studie verdeutlicht: Versuche, das Wissen um Menschenrechte zu

erweitern und Verbindungen zwischen „Holocaust education“ und Menschenrechtsbildung herzustellen, brauchen einen weiteren Rahmen als ihn Gedenkstätten und oder Museen derzeit bieten können. Hier kommt den Schulen eine entscheidende Rolle zu. Besuche von Gedenkstätten und Museen können Impulse zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte und der gesellschaftlichen Gegenwart auslösen und befördern und die von LehrerInnen an Schulen geleistete Bildungsarbeit unterstützen und ergänzen.



# Bibliographie

- Ahlheim, Klaus et al., Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2004.
- Ahlheim, Klaus, 'Wissen und Empathie in der historisch-politischen Bildung', Gedenkstättenrundbrief, 144, 2008.
- Amnesty International, 'First steps', online access: [www.hrea.org/erc/Library/display\\_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww.hrea.org%2Ferc%2FLibrary%2FFirst\\_Steps%2Findex\\_eng.html&external=N](http://www.hrea.org/erc/Library/display_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww.hrea.org%2Ferc%2FLibrary%2FFirst_Steps%2Findex_eng.html&external=N).
- Assmann, Aleida, 'Europe: A Community of Memory?', Twentieth Annual Lecture of the GHI, November 16, 2006 in: GHI Bulletin No. 40 (Spring 2007), pp. 11-25.
- Barr, Dennis J., 'Early adolescents' reflection on social justice: Facing History and Ourselves in practice and assessment', Intercultural Education, Vol. 16., No. 2, 2005.
- Bartel, Heinrich, 'Über die Grenzen des Dialogs. Anmerkungen zu den Israel-Spezialreisen der Bundeszentrale für politische Bildung für Gedenkstättenmitarbeiter und Pädagogen' in Hanns-Fred Rathenow & Norbert H. Weber (Hrsg.), Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg: Reinhold Krämer Verlag, 2005.
- Belhassen, Yaniv; Caton, Kellee & Stewart, William P., 'The Search for Authenticity in the Pilgrim Experience', Annals of Tourism Research, Vol. 35, No. 3, 2008.
- Bidussa, David, Dopo l'ultimo testimone, Torino: Giulio Einaudi, 2009.
- Brabeck, Mary & Kenny, Maureen, 'Human Rights Education Through the 'Facing History and Ourselves' Program', Journal of Moral Education, Vol. 23, No.3, 1994.
- Brockhaus, Gudrun, '„Bloß nicht moralisieren!“ Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus', Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, No. 1, 2008.
- Brumlik, Micha, Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag, 1995.
- Brumlik, Micha, 'Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige' in Bernd Fechler, Gottfried Kößler, Till Lieberz-Groß (Hrsg.), 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, 2nd Edition, Weinheim & München: Juventa Verlag, 2001.
- Chiappano, Alessandra, I lager nazisti. Guida storico-didattica, Firenze: Giuntina, 2007.
- Chroboczyński, Jacek, Trojański, Piotr (eds.), Holocaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej (Holocaust. The history lesson. The Extermination of Jews in school education), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- Council of Europe, Companion. A companion guide about education and learning for change in Diversity, Human Rights and Participation, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.
- Cowan, Paula/Maitles, Henry, 'Does addressing prejudice and discrimination through Holocaust education produce better citizens?', Educational Review, Vol. 59, No. 2, 2007.
- Johan Dietsch, Making sense of suffering. Holocaust and holodomor in Ukrainian historical culture, Lund: Department of history, Lund University, 2006.
- van Driel, Barry, 'Some Reflections on the Connection between Holocaust Education and Intercultural Education', Intercultural Education, Vol. 14, No. 2, 2003.
- Eberle, Anette, Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkorten zwischen Wissenschaftsvermittlung, Opfergedanken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern, Würzburg: Ergon Verlag, 2008.
- Eckmann, Monique & Eser Davolio Miryam, Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Zürich: Pestalozzi Verlag und Luzern: Interact 2003.
- Ehmann, Annegret, 'Pädagogik des Gedenkens' in Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), Erinnern in Gedenkstätten. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997, Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1998.

- Ehmann, Annegret, 'Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung' in Bernd Fechner, Gottfried Kößler, Till Lieberz-Groß (Hrsg.), 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, 2nd Edition, Weinheim & München: Juventa Verlag, 2001.
- Ehmann, Annegret, 'Zwischen Holocaust Education und Menschenrechtserziehung. Anmerkungen zu Lehrerfortbildung und Rahmenplänen in den neuen Bundesländern' in Hanns-Fred Rathenow & Norbert H. Weber (Hrsg.), Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg: Reinhold Krämer Verlag, 2005.
- Equitas – International Centre for Human Rights Education, Training of Trainers. Designing and Delivering Effective Human Rights Education. Training manual, Quebec 2007.
- Euro-Mediterranean Human Rights Network, Resources for Human Rights Education in the Euro-Mediterranean region. A practical introduction to methodologies in non-formal education, Copenhagen 2008.
- Flowers, Nancy/Shiman, David A., 'Teacher Education and the Human Rights Vision' in George J. Andreopoulos & Richard Pierre Claude (eds.), Human Rights Education for the Twenty-First Century, Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1997.
- Flowers, Nancy, Human rights here and now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights, Minneapolis: Amnesty International USA and University of Minnesota Human Rights Center, 1998.
- Grillmeyer, Sigfried/Wirtz, Peter, 'Ortstermine – zur Aktualität eines Konzepts' in Wirtz, Peter & Grillmeyer, Sigfried (Hrsg.), Ortstermine, Band 2, Politisches Lernen am historischen Ort, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008.
- Gross, Andrew S., 'Holocaust Tourism in Berlin: Global Memory, Trauma and the 'Negative Sublime'', Journeys, Vol. 7, No. 2, 2006.
- Gryglewski, Elke, '„Da müssen sie durch?“ – Zur Bearbeitung des Themas Holocaust mit Jungen Schülern. Reflexionen aus gedenkpädagogischer Sicht' in Hanns-Fred Rathenow & Norbert H. Weber (Hrsg.), Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg: Reinhold Krämer Verlag, 2005.
- Grynberg, Anne, 'La pédagogie des lieux', Enseigner et transmettre. Les Cahiers de la Shoah No 8, Paris: Les belles lettres, 2005.
- Gudehus, Christian, Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten, Essen: Klartext, 2006.
- Halbwachs, Maurice, La topographie légendaire des Évangiles en terre sainte, Paris: Presses universitaires de France, 1941.
- Hermansson-Adler, Magnus/Mattsson, Christer, Till Förintelsens minnesplatser i Polen – en resehandling med syfte att vägleda och inspirera, Stockholm: Forum för levande historia, 2009.
- Hinton, Christina/Miyamoto, Koji/Della-Chiesa, Bruno, 'Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice', European Journal of Education, Vol. 43, No. 1, 2008.
- Hoffmann, Detlef, '„Authentische Orte“ Zur Konjunktur eines problematisches Begriffs in der Gedenkstättenarbeit', Gedenkstättenrundbrief, 110, 2002.
- Hollstein, Oliver et al., Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2002.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert, Evaluation des Förderprogramms 'Geschichte und Menschenrechte' der Stiftung 'Erinnerung, Verantwortung und Zukunft', Berlin: Stiftung 'Erinnerung, Verantwortung und Zukunft', 2008.
- Jakielek, Joanna, Dla pamięci, nie dla zemsty...-plan cyklu zajęć poświęconych problematyce KL Auschwitz-Birkenau (For remembrance, not for revenge...-plan of a series of classes focusing on KL Auschwitz-Birkenau), in: Jacek Chroboczyński, Piotr Trojański (eds.), Holocaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej (Holocaust. The history lesson. The Extermination of Jews in school education), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004 p. 312-318
- Kaiser, Wolf, 'Gedenkstätten als Lernorte – Ziele und Probleme', Tagung Pädagogik in Gedenkstätten 12.-15.10.2000, Berlin, Haus der Wannsee-Konferenz Gedenk- und Bildungsstätte, [www.ghwk.de/deut/tagung/kaiser.htm](http://www.ghwk.de/deut/tagung/kaiser.htm).

- Kaiser, Wolf, 'Überlegungen zur Pädagogik in Gedenkstätten', in Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin (Hrsg.), *Verfolgung, Terror und Widerstand in Sachsen-Anhalt 1933-1945. Ein Wegweiser für Gedenkstättenbesuche*, Berlin: Metropol Verlag, 2001.
- Kaiser, Wolf, 'Literatur zur Pädagogik in Gedenkstätten – eine Auswahl', in###: Stefanie Endlich: *Wege zur Erinnerung. Gedenkstätten und -orte für die Opfer des Nationalsozialismus in Berlin und Brandenburg*. Berlin: Landeszentrale für politische Bildung, 2006, pp. 565-572
- Kaiser, Wolf, 'Eine europäische Didaktik des Holocaust? Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung pädagogischer Konzepte', in: *Żydzi oraz ich sąsiedzi na Pomorzu Zachodnim w XIX i XX wieku*. Warszawa (DiG) 2007, pp. 345-353
- Kaiser, Wolf, 'Teaching and learning in multicultural groups. German research an overview', unpublished (paper submitted to a subcommittee of the Education Working Group of the ITF)
- Knigge, Volkhard, 'Tatort – Leidensort – Friedhof – Gedenkstätte – Museum. Notizen für eine KZ-Gedenkstättenarbeit der Zukunft', in Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), *Erinnern in Gedenkstätten. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997*, Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1998.
- Knigge, Volkhard, 'Abschied von der Erinnerung. Zum notwendigen Wandel der Arbeit der KZ-Gedenkstätten in Deutschland', *Gedenkstättenrundbrief*, 100, 2001.
- Knigge, Volkhard, 'Museum oder Schädelstätte? Gedenkstätten als multiple Institutionen' in Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Gedenkstätten und Besucherforschung*, Bonn: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 2004.
- Kößler, Gottfried, 'Friedhof oder Lernort. Chancen und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik', in Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), *Erinnern in Gedenkstätten. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997*, Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1998.
- Kößler, Gottfried, 'Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust' in Bernd Fechner, Gottfried Kößler, Till Lieberz-Groß (Hrsg.), 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, 2nd Edition, Weinheim & München: Juventa Verlag, 2001.
- Kranz, Tomasz, *Commemorative sites or the commemoration of sites*, 'Pro Memoria. Information Bulletin of the Auschwitz-Birkenau State Museum and the Foundation to Commemorate the Victims of the Auschwitz-Birkenau Death Camp', no. 13, 2000a, p. 76-78.
- Kranz, Tomasz, *Miejsca pamięci czy pamięć miejsc? Rozważania o roli upamiętniania w przekazie społeczno-historycznym (Commemorative sites or sites of memory?)* 'Przeszłość i pamięć', styczeń-luty-marzec 2000b, pp. 57-63
- Kranz, Tomasz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci (An outline of historical education at memorials)*, Lublin: Stowarzyszenie 'Dialog i Współpraca', 2002.
- Kranz, Tomasz, 'Die Rolle der NS-Verbrechen in der Gedenkkultur Polens. Erfahrungen mit Schulklassen in der KZ-Gedenkstätte Majdanek' in Hanns-Fred Rathenow & Norbert H. Weber (Hrsg.), *Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung*, Hamburg: Reinhold Krämer Verlag, 2005.
- Kroh, Jens, *Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2008
- Kverndokk, Kyrre, *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds og konsentrasjonsleirer*, Norrköping: Linköpings universitet, 2007.
- Lange, Anders, *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*, Stockholm: Forum för levande historia, 2008.
- Lange, Dirk (Hrsg.), *Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns*, Hohengehren: Baltmannsweiler, 2006.
- Langer, Phil. C., 'Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten', *Einsichten und Perspektiven*. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, No. 1, 2008.
- Lecomte, Jean-Michel, *Teaching about the Holocaust in the 21st century*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.
- Lee, Peter, *Historical knowledge and the National Curriculum* in: Richard Aldrich (ed.), *History in the National Curriculum*, London: Kogan Page in

- association with the Institute of Education, University of London, 1991.
- Lenhart, Volker; Savolainen, Kajsa, 'Human Rights Education as a Field of Practice and of Theoretical Reflection', *International Review of Education*, Vol. 48, No. 3/4, 2002.
- Lenhart, Volker, *Pädagogik der Menschenrechte*, 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Lennon, J. J. & Foley, M., *Dark Tourism: The Attraction of Death and Disaster*, London: Continuum, 2000.
- Lévesque, Stéphane, *Thinking historically*. University of Toronto Press, 2008.
- Lohrenscheit, Claudia, 'International Approaches in Human Rights Education', *International Review of Education*, Vol. 48, No. 3-4, 2002.
- Lorkowska, Ewa, 'Pokonać czas.' Propozycja dydaktyczna wyjazdu z młodzieżą szkół średnich na teren byłego obozu Auschwitz-Birkenau, in: Jacek Chroboczyński, Piotr Trojański (eds.), *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004, p. 250-252
- Lorkowska, Ewa/Jakielek Joanna/ Mądry,Aleksandra 'Gdy zapomnimy-będziemy skazani na powtarzanie tych samych błędów' – konspekt lekcji przygotowującej młodzież do zwiedzania Muzeum i Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau, in: Jacek Chroboczyński, Piotr Trojański (eds.), *Holokaust. Lekcja historii. Zagłada Żydów w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004, p. 278-281.
- Lutz, Thomas, 'Anmerkungen zur Pädagogik in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus' in *Gedenken und Lernen an historischen Orten. Ein Wegweiser zu Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Berlin*, Berlin: Landeszentrale für politische Bildung, 1995.
- Lutz, Thomas, 'Besucherforschung in Gedenkstätten – Bilanz und Perspektiven' in *Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Gedenkstätten und Besucherforschung*, Bonn: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 2004.
- Maier, Charles S., 'Die Aura Buchenwald', in: Norbert Frei; Volkhard Knigge (Hrsg.), *Verbrechen erinnern Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. Ed. by Volkhard Knigge. München: Beck, 2002, S. 327-341
- Mantelli, Bruno, 'Conoscere i Lager vuol dire comprendere più a fondo il nazionalsocialismo' in Alessandra Chiappano, *I lager nazisti. Guida storico-didattica*, Firenze: Giuntina, 2007.
- Michelsen, Jens, 'Zur Vorbereitung von Besuchen in Gedenkstätten' in *Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin (Hrsg.), Verfolgung, Terror und Widerstand in Sachsen-Anhalt 1933-1945. Ein Wegweiser für Gedenkstättenbesuche*, Berlin: Metropol Verlag, 2001.
- Międzynarodowa konferencja – Upowszechnianie wiedzy o Holocauście i martyrologii narodów. Stan obecny i zamierzenia. Referaty. Duszniki Zdrój 17-19 stycznia 2001, wyd. Muzeum Gross-Rosen, Wałbrzych 2001.
- Miles, William F. S., 'Auschwitz: Museum Interpretation and Darker Tourism', *Annals of Tourism Research*, Vol. 29, No. 4, 2002.
- Milton, Sybil, *Holocaust Education in the United States and Germany*, in: *Learning from History, The Nazi Era and the Holocaust in German Education*, eds. Annette Brinkmann et al., Bonn 2000.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Mémoire et histoire de la Shoah à l'école*, Paris-CNDP, 2008.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009
- Morsch, Günter, *Zur Entwicklung der Pädagogik in der Gedenkstätten Sachsenhausen*, in: Jelich, Franz-Josef/ Goch, Stefan (Hg.), *Geschichte als Last und als Chance. Festschrift für Bernd Faulenbach*. Essen: Klartext Verlag, 2003, S. 55-67
- Neirich, Uwe, *Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2000.
- Nickolai, Werner, 'Für die Zukunft lernen' in Werner Nickolai, Micha Brumlik (Hrsg.), *Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik*, Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 2007.
- OHCHR, 'Plan of Action. World Programme for Human Rights Education', New York and Geneva, 2006.

- OSZE/ODIHR, Education on the Holocaust and on Anti-Semitism. An Overview and Analysis of Educational Approaches, Warsaw 2006.
- Pampel, Bert, 'Mit eigenen Augen sehen wozu der Mensch fähig ist.' Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2007.
- Popp, Susanne, 'Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung', *sowi-online-Methodenlexikon* (2002) (Link nicht mehr verfügbar).
- Popp, Susanne, 'Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen', *Historische Sozialkunde*, No. 4, 2003.
- Rook, Helmut, 'Der Ort allein wirkt nicht – Erfahrungen aus der Gedenkstättenpraxis' in Klaus Ahlheim et al., *Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2004.
- Rauch, Stefanie, Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht gemäß der Rahmenlehrpläne der Länder (Teil 2), in: *Gedenkstättenrundbrief 135*, Jg. 2007/02
- Russell, Lucy, *Teaching the Holocaust in School History. Teachers of Preachers?*, London & New York: Continuum, 2008.
- Salmons, Paul, 'Moral Dilemmas: history, teaching and the Holocaust', *Teaching History*, vol. 104, 2001.
- Santerini, Milena, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma: Carocci, 2008.
- Scheurich, Imke, Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik, in: Bettina Lösch, Andres Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau Verlag (erscheint 2010).
- Schultz, Lynn Hickey; Barr, Dennis J. & Selman, Robert L., 'The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programmes: an outcome study of Facing History and Ourselves', *Journal of Moral Education*, Vol. 30, No.1, 2001.
- Seaton, A. V., 'War and Thanatourism: Waterloo 1815-1914', *Annals of Tourism Research*, Vol. 26, No. 1, 1999.
- Short, Geoffrey, 'Lessons of the Holocaust: a response to the critics', *Educational Review*, Vol. 55, No. 3, 2003.
- Sliwinski, Sharon, 'Thinking without Banisters: Toward a Compassionate Inquiry into Human Rights Education', *Educational Theory*, Vol. 55, No. 2, 2005.
- Steinebach, Christoph, 'Jugendgruppen in Gedenkstätten. Wann führt Erinnern und Gedenken zum Lernen?' in Werner Nickolai, Micha Brumlik (Hrsg.), *Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik*, Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 2007
- Sternfeld, Nora, 'Was heißt selbstbestimmt?', in: Büro Trafo K, Renate Höllwart et al. (Hrsg.), *In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung*. Wien: Turia + Kant 2003, S. 87-101
- Stone, Philip R., 'A dark tourism spectrum: Towards a typology of death and macabre related tourist sites, attractions and exhibitions', *Tourism*, Vol. 54, No. 2, 2006.
- Stradling, Robert, *Teaching 20th-century European history*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.
- Tibbitts, Felisa, 'Human Rights Education in Schools in the Post-Communist Context', *European Journal of Education*, Vol. 29, No. 4, 1994.
- Tibbitts, Felisa, 'Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education', *International Review of Education*, Vol. 48, No. 3/4, 2002.
- Tibbitts, Felisa, Menschenrechtsbildung und der NGO Sektor, in: Claudia Mahler; Anja Mihr, *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Tibbitts, Felisa, 'Transformative learning and human rights education: taking a closer look', *Intercultural Education*, Vol. 16, No. 2, 2005.
- Tibbitts, Felisa, 'Learning from the Past: Supporting Teaching Through the Facing the Past History Project in South Africa', *Prospects*, Vol. 36, No. 3, 2006.
- Tibbitts, Felisa, 'Human Rights Education', 2008 *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, [www.tc.edu/centers/epe](http://www.tc.edu/centers/epe).
- Torner, Carles, *Shoah, une pédagogie de la memoire*, Paris: Les Edition de L'Atelier, 2001.

UNESCO, Plan of Action. World Programme for Human Rights Education, New York & Geneva 2006.

Wang, Ning, 'Rethinking Authenticity in Tourism experience', *Annals of Tourism Research*, Vol. 26, No. 2, 1999.

Welzer, Harald, 'Zum Zusammenhang von Gehirnentwicklung, Lernen und Emotionen'.

Wight, A. Craig & Lennon, J. John, 'Selective interpretation and eclectic human heritage in Lithuania', *Tourism Management*, Vol. 28, 2007.







Agentur der Europäischen Union für Grundrechte

**Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken – Die Rolle historischer Stätten und Museen in der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU**

2011 – 114 p. – 21 x 29,7 cm

ISBN 978-92-9192-755-5

doi: 10.2811/52614

Zahlreiche Informationen über die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte finden Sie im Internet. Die Informationen können über die FRA-Website ([fra.europa.eu](http://fra.europa.eu)) abgerufen werden.

**Wo erhalte ich EU-Veröffentlichungen?**

**Kostenlose Veröffentlichungen:**

- über den EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>);
- bei den Vertretungen und Delegationen der Europäischen Union.  
Die entsprechenden Kontaktdaten finden sich unter <http://ec.europa.eu> oder können per Fax unter der Nummer +352 2929-42758 angefragt werden.

**Kostenpflichtige Veröffentlichungen:**

- über den EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>).

**Kostenpflichtige Abonnements (wie z. B. das Amtsblatt der Europäischen Union oder die Sammlungen der Rechtsprechung des Gerichtshofes der Europäischen Union):**

- über eine Vertriebsstelle des Amtes für Veröffentlichungen der Europäischen Union ([http://publications.europa.eu/eu\\_bookshop/index\\_de.htm](http://publications.europa.eu/eu_bookshop/index_de.htm)).

## HELPING TO MAKE FUNDAMENTAL RIGHTS A REALITY FOR EVERYONE IN THE EUROPEAN UNION

Dieser Bericht präsentiert die Ergebnisse der ersten EU-weiten Studie über die Rolle von Holocaust-Gedenkstätten und -Museen in der Aufklärung Jugendlicher über den Holocaust und Menschenrechte. Diese Studie der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) ist ein Beitrag zu einer neuen Diskussion auf europaweiter Ebene, die die Themen der Aufklärung über den Holocaust und über Menschenrechte zusammenbringt und Vorschläge macht wie diese Verbindung neues Wissen über Vergangenheit und Gegenwart fördern kann. Diese Forschungsergebnisse machen deutlich, dass Versuche, das Wissen über Menschenrechte zu erweitern und Verbindungen zwischen Holocausterziehung und Aufklärung über Menschenrechte zu schaffen, einen breiteren Fokus benötigen als ihn Gedenkstätten und Museen bieten können. Ein Großteil der Arbeit über die Verknüpfung von Holocausterziehung und Aufklärung über Menschenrechte muss in den Schulen geleistet werden, aber dafür brauchen die Lehrer und Lehrerinnen Möglichkeiten ein besseres Verständnis für Menschenrechtsbildung zu entwickeln und Aufklärung über Menschenrechte muss besser in die Lehrpläne der Europäischen Schulen integriert werden. Besuche bei Gedenkstätten und Museen können diese Arbeit anregen, unterstützen und ergänzen.



Amt für Veröffentlichungen

### FRA – AGENTUR DER EUROPÄISCHEN UNION FÜR GRUNDRECHTE

Schwarzenbergplatz 11 – 1040 Vienna – Austria  
Tel. +43 (1) 580 30 - 0 – Fax +43 (1) 580 30 - 699  
[fra.europa.eu](mailto:fra.europa.eu) – [info@fra.europa.eu](mailto:info@fra.europa.eu)  
[facebook.com/fundamentalrights](https://www.facebook.com/fundamentalrights)  
[twitter.com/EURightsAgency](https://twitter.com/EURightsAgency)

ISBN 978-92-9192-755-5



9 789291 927555