



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Verschwundene Nachbarn:
Reflexionen zu einem tschechischen Bildungsprojekt“**

Verfasserin

Irena Hrčková

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, im Mai 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 020 371

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt UF Katholische Religion und UF Tschechisch

Betreut von: Ass. Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Geschichte der tschechischen Juden	5
1.1 Zeit der Přemysliden	5
1.2 Zeit der Luxemburger	7
1.3 Hussitismus	8
1.4 Zeit der Habsburger.....	10
1.5 Die Tschechoslowakische Republik (ČSR)	19
1.6 Protektorat Böhmen und Mähren	21
1.7 Wiedererrichtung der ČSR.....	23
1.8 Kommunistische Machtübernahme (ČSSR)	23
1.9 Demokratische Wende (ČSFR und ČR)	24
1.9.1 Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag	25
2 Der Projektunterricht	28
2.1 Geschichte des Projektunterrichts	28
2.2 Der Projektunterricht im Detail.....	29
2.2.1 Großprojekt	30
2.2.2 Projektkategorien	30
2.2.3 Rechtfertigungsquellen	31
2.2.4 Handlungsorientierte Vorgehensweise.....	32
2.2.5 Multidimensionales Lernen.....	33
2.2.6 Planungsphase/Themenfindung	34
2.2.7 Organisatorische Maßnahmen.....	34
2.2.8 Projektplanung und Ressourcensicherung	35
2.3 Projektdurchführung	36
2.3.1 Prozessbegleitende Projektdokumentation.....	36
2.3.2 Prozessbegleitende Reflexion	37
2.3.3 Lernchancen der Projektteilnehmer	37
2.4 Projektmanagement.....	40
2.4.1 Projektleitung	40
2.4.2 Lehrerrolle	41
2.4.3 Einhalten der schulrechtlichen Bestimmungen	42
2.5 Projektergebnisse	42
2.5.1 Gelebte Schulpartnerschaft und Öffnung der Schule.....	43
2.6 Projektabschluss.....	44
2.6.1 Abschließende Projektdokumentation	44
2.6.2 Projektpräsentation.....	45
2.6.3 Abschließende Projektreflexion bzw. Projektevaluation	45
2.6.4 Erstellung des Rechnungs- und Projektberichts.....	46
2.6.5 Medienberichterstattung und Weiterführung des Projekts.....	47

3 Verschwundene Nachbarn.....	48
3.1 Projektvorplanung	49
3.2 Der chronologische Verlauf des Projekts.....	50
3.3 Inhalte des Projekts	53
3.3 Projektmanagement.....	55
3.3.1 Projektauftraggeber	55
3.3.2 Initiatorinnen des Projekts und weitere Beteiligte	57
3.3.3 Gemeinnütziger Bürgerverein „Die Vergessenen“	58
3.3.4 Pädagogische Projektleitung	59
3.4 Materielle Ressourcen und wissenschaftliche Kooperationen	60
3.5 Schwierigkeitsgrade der Projektarbeit, Sozial- und Organisationsformen der Teilnehmer	61
3.6 Projektvorbereitung an Schulen	62
3.7 Kriterien der eigentlichen Projektdurchführung	63
3.8 Veröffentlichung der Forschungsergebnisse	66
3.9 Projektziele.....	68
3.10 Soziale und technische Kompetenzförderung.....	69
3.11 Die Weiterführung des Projekts <i>Verschwundene Nachbarn</i> unter dem neuen thematischen Fokus „Spuren des Totalitarismus“	71
3.12 Zusammenfassung	75
4 Anamnetische Bildung	77
4.1 Erziehung nach Auschwitz.....	78
4.2 Anamnetisches Lernen als didaktischer Schwerpunkt	79
4.3 (Nicht-)Pädagogisierbarkeit der Schoah	81
4.4 Abwehr einer illegitimen Verkürzung	82
4.5 Initiierung forschender Lernprozesse.....	83
4.5 Der narrative Zugang	84
4.6 Emotionalisierung der Lernprozesse	85
4.7 Individuelles und kollektives Gedächtnis	87
4.8 Zusammenfassung	88
5 Resümee.....	90
Anhang.....	94
Bibliografie	101
Abstract.....	110
Lebenslauf.....	111

Einleitung

„Für uns ist das größte Erlebnis die Verwandlung, die wir bei den jungen Menschen sehen. Wir hoffen, dass auch für sie, wenn sie erwachsen werden, das größte Erlebnis aus ihrer Schulzeit eben dieses Projekt sein wird. Aus dem Grund, weil es ihre Ansichten verändert hat. In ihrem Alter sind sie sich dessen Ausmaßes noch nicht bewusst.“ (Marta Vančurová)¹

Ich bin in der mitteleuropäischen Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik aufgewachsen. In meiner Kindheit und Jugend sah ich viele Dokumentarfilme über Konzentrationslager des NS-Regimes, die mich zutiefst erschreckt haben.

Entsprechend der damaligen ideologischen Doktrin richtete sich die Hauptaussage der Filmdokumente gegen die „bösen“ deutschsprachigen „Imperialisten“. Um das tschechische Volk vor diesen zu bewahren, wurde die Nation dem Schutz der russischen „Brüder“, die den Krieg beendeten, anvertraut. Jegliche Erwähnung über die nationalsozialistische systematische Liquidierung von Bevölkerungsgruppen jüdischer Abstammung wurde unterschlagen.

Über die geschichtliche sowie aktuelle Existenz der religiösen Minderheit der Juden und Jüdinnen in Tschechien habe ich in meinen Schuljahren nichts erfahren können. Zwar haben wir vor allem in der tschechischen Literatur Biografien und Werke ruhmreicher Tschechen in allen Einzelheiten gelernt; die jüdische Abstammung vieler wurde verschwiegen.

Im kommunistischen Regime versuchten tschechische Juden, als Juden möglichst unerkannt zu bleiben. Erst in den 1970er und 1980er Jahren war es einigen Menschen in der politischen Opposition möglich, über geknüpfte Kontakte im politischen Untergrund einige Tschechen, wie Karol Sidon, Jiří Daníček und Pavel Bergmann als jüdische politische Dissidenten zu erkennen.

Im Rahmen meiner Vorbereitungen für das religionspädagogische Seminar zur ethischen Bildung habe ich das tschechische Bildungsprojekt „Verschwundene Nachbarn“ kennengelernt. Der persönliche Einsatz, die Kreativität auf Basis solider Ausbildung und die Unermüdlichkeit bei der Umsetzung einer Vision der Projektautorin Marta Vančurová hat mich zutiefst berührt. Die Auseinandersetzung mit dem Projekt führte mich ein in die Thematik der Schoah im geschichtlichen, theologischen und religionspädagogischen Kontext.

Die vorliegende Diplomarbeit verstehe ich als gute Gelegenheit, mein Studium der Bohemistik, der Bildungswissenschaft und der Theologie mit den damit verbundenen

1 M. SCHNEIBERGOVÁ zitiert Marta Vančurová in: „Spuren des Totalitarismus“: Schüler sprechen mit Opfern des Kommunismus, URL: <http://www.radio.cz/de/rubrik/kaleidoskop/spuren-des-totalitarismus-schueler-sprechen-mit-opfern-des-kommunismus> (Stand: 10.01.2013).

persönlichen Interessen zu bündeln. Aufgrund der Bandbreite der Ausführungen verstehe ich die von mir vorgestellte Thematik, insbesondere in Bezug auf die Geschichte der tschechischen Juden und auf das Konzept der anamnetischen gesellschaftlichen Kultur und Bildung als einen elaborierten Überblick.

Die Diplomarbeit gliedert sich in vier Teile. Vor dem Hintergrund allgemeiner tschechischer Geschichte wird die Geschichte der Juden in Tschechien thematisiert. Die Lehr- und Lernform des schulischen Projektunterrichts, seine Vorbedingungen und Struktur auf praktischer Ausführungsebene werden dargelegt. Das in Brüssel ausgezeichnete tschechische Bildungsprojekt „Verschwundene Nachbarn“ wird detailliert vorgestellt. Anschließend wird auf einige Überlegungen, vor allem der deutschen evangelischen und katholischen Theologen und Philosophen zur erinnerungsgeleiteten Kultur, eingegangen.

Als Einstieg in das Thema wird die Geschichte der tschechischen Juden erläutert. Ein Blick in die Details zeigt die Stereotype über das Judentum, die oft zu menschenverachtendem Antisemitismus führten. Die Fragen, die sich hier stellen, sind folgende: Wann und wie sind Juden in das heutige Tschechien gekommen? Warum haben tschechische Juden deutsche Nachnamen? Warum wohnten Juden in Gettos, abgesondert von der übrigen Bevölkerung? Warum werden sie im tschechischen Volksmund in Verbindung mit Finanzwesen und Verschwörungstheorien gebracht? Sind Juden assimiliert oder prozionistisch? Wie verhielt es sich historisch mit dem jüdisch-christlichen Zusammenleben?

Im zweiten Teil der Arbeit liegt der Fokus vor allem auf der Umsetzungsebene des Projektunterrichts als möglicher schulischer Lehr- und Lernform. Neben der vorherrschenden Beschreibungsebene werden Analysen und Reflexionen auf der Metaebene kohärent eingearbeitet. Dadurch wird eine Einführung von parallel verlaufenden systematischen Teilen vermieden. Inhaltlich werden hier vor allem Vorbedingungen, Strukturen und Abläufe einzelner Projektphasen erläutert. Einzelne Projektkategorien werden differenziert. Mögliche Chancen und Risiken des Projektunterrichts werden aufgezeigt. In diesem Teil wird vor allem gezeigt, welche Herausforderungen die Initiierung und Durchführung der schulischen Bildungsprojekte in sich bergen.

Folgende Fragen ergeben sich in diesem Kontext: Welche Planungsschritte und Ressourcen werden für eine Initiierung, Durchführung und sinnvolle Abschließung eines Schulprojektes nötig? Was ist das Projektmanagement? Wie lässt sich ein Projektunterricht rechtfertigen? Welches Potenzial kann sich hinter der selbstständigen Arbeit der Schüler verbergen? Welche Erfahrungen machen Schüler im Prozess einer aktiven Projektteilnahme? Wovon profitieren ihre pädagogische Begleitung und die gesamte Schule? Wie können die Ergebnisse des Projektunterrichtes eine außerschulische Öffentlichkeit erreichen? Wann gilt die Projektarbeit als abgeschlossen?

Im dritten und zentralen Teil werden zu Beginn Hintergründe der Entstehung des Projekts „Verschwundene Nachbarn“ und Motive aus der Projektvorplanung ausgeführt. Das Projekt stellt ein didaktisches Konzept dar, wie auf allen Stufen des tschechischen Bildungssystems mit dem Zeitraum der Schoah sinnvoll umgegangen werden kann. Zu-

gleich wird die letzte Gelegenheit genutzt, der Generation von Zeitzeugen der historischen Ereignisse zu begegnen.

Hier wird diesen Fragestellungen nachgegangen: Wie können pädagogische Begleiter angesprochen und Schüler für die Projektarbeit motiviert werden? Unter welchen Voraussetzungen kann ein geplantes Schulprojekt gelingen? Was ist der Gewinn der Teilnehmer für ihre Persönlichkeitsentwicklung? Welchen Beitrag können Schulprojekte für die Gesellschaft leisten?

Die Zielsetzung ist, das tschechische Bildungsprojekt „Verschwundene Nachbarn“ primär auf einer Beschreibungsebene detailliert vorzustellen. Didaktische Überlegungen und methodisches Repertoire sowie die zur Verfügung gestellten Ressourcen und Hilfsmittel werden vorgestellt.

Nach Erläuterungen der Projektarbeit werden theoretische Grundlagen des didaktischen Schwerpunkts anamnetisches Lernen in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt. Hier werden Kategorien wie Erinnerung, Gedenken und Geschichte in Hinblick auf das Bildungsprojekt „Verschwundene Nachbarn“ behandelt. Das didaktische Konzept des anamnetischen Lernens ist als ausdifferenzierter Teil einer seit den 1970er Jahren in Europa geforderten erinnerungsgeleiteten Kultur in europäischen Gesellschaften zu verstehen. Die Erläuterung dieses Konzepts ist vordergründig an Ausführungen von Reinhold Boschki, dem Schüler von Elie Wiesel und Johann Baptist Metz orientiert.

Die wesentlichen Fragen hier berühren vor allem die „Lehrbarkeit“ der Schoah: Was soll über die Schoah vermittelt werden und wie soll dies geschehen? Es werden u.a. folgende Dimensionen erfasst: das Wesen der Erinnerung, das Geschichtsbild der Jugendlichen, die Emotionalisierung der Lernprozesse, das kommunikative Gedächtnis und der narrative Zugang zu den Lernprozessen.

Zum Abschluss möchte ich einige Anmerkungen zur sprachlichen Ebene meiner Arbeit anführen. Unter den folgenden Varianten, wie „Shoah“, „Schoah“, „Schoa“ oder „Holocaust“ entschied ich mich für Verwendung des Ausdrucks „Schoah“.

Das griechische Wort „Holocaust“ wird in der Septuaginta verwendet und kann mit dem Wort „Brandopfer“ oder „Ganzopfer“ beschrieben werden. Gemeint ist etwas, das durch Feuer vollständig zerstört wird.

Es gibt jedoch meines Erachtens keinen wirklich geeigneten sprachlichen Ausdruck, der die Judenverfolgung und den systematischen Massenmord in den Jahren 1933–1945 bezeichnen kann. Das Wort „Holocaust“ kann auch so interpretiert werden, dass die Juden von Gott als Brandopfer gefordert worden seien und dass die Ermordung von rund sechs Millionen Juden religiös legitimierbar sei.

Der Begriff „Shoah“ findet sich in prophetischer Warnung des Jesaja an die Bewohner des Nordreichs und drückt die Bedeutung „Unheil“, „Verderben“ oder „Untergang“ aus. Die sich aus diesem biblischen Zusammenhang ergebende Nebenvorstellung im Sinne des „Tun-Ergehens-Zusammenhangs“ ist in Bezug auf den Völkermord eindeutig als ir-

reführend abzulehnen. Diese Bezeichnung setzte sich jedoch im Neuhebräischen, aus der Perspektive der Opfer, durch.²

Nach anfänglichem Versuch eines explizit gendergerechten Formulierens, wie Jüdinnen und Juden, Schülerinnen und Schüler, Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer, wird in Hinblick auf die Verständlichkeit eine inklusive Schreibweise gewählt, die immer beide Geschlechter meint.

2 Vgl. I. GUTMAN (Hg.), Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden, Vorwort zur deutschen Ausgabe, Bd.1, Berlin 1993, S. 18-19.

1 Geschichte der tschechischen Juden

Zur jüdischen Einwanderungswelle kam es nach dem Untergang des jüdischen Staates im Jahr 70 nach Christus. Jüdische Warenhändler und auch Griechen und Araber gelangten über alpine Routen oder Handelswege des Balkans in böhmische Länder³, um hier mit keltischen, germanischen und slawischen Stämmen zu handeln.⁴

1.1 Zeit der Přemysliden

Um die Mitte des 10. Jahrhunderts, zur Zeit der Přemysliden, wird die Präsenz der Juden in Prag in einem Reisebericht des bedeutenden spanischen Juden und Händlers namens Ibrahim ibn Jakub schriftlich belegt. Die Prager Vorburg wurde im 10. und 11. Jahrhundert zu einem wichtigen Markt Europas. Juden gehörten zu den ersten ausländischen Händlern, die sich hier niederließen.⁵ Jüdische Ansiedlungen in der Prager Vorburg und in der Vyšehrad-Straße werden in den Chroniken des Cosmas von Prag († 1125) erwähnt.⁶ Im Laufe der Kreuzzüge ab dem 11. Jahrhundert, deren Hauptziel es war, Gottes Grab in Jerusalem aus der Hand der Moslems zu befreien, wurden auch Juden von Zwangstaufen und Massakern heimgesucht.⁷

Aus dem 11.–13. Jahrhundert werden durch tschechische Glossen gute Kenntnisse der tschechischen Sprache, aber auch anderer slawischer Sprachen der jüdischen Gelehrten in Prag belegt. Die Anwendung der Glossen und deren Anzahl schließt nicht aus, dass sich damalige Juden untereinander auch auf Tschechisch verständigten.⁸

Unter dem böhmischen Fürsten Břetislav († 1055) verbreitete sich die Ansicht, dass jüdisches Vermögen nicht den Juden persönlich gehöre, sondern dem Land, in dem sie ihren ökonomischen Aufstieg machen durften. Dieser Gedanke wirkte weiter bis in die Moderne.⁹

Bis zu Beginn des 13. Jahrhunderts galten Juden vorwiegend als Ausländer. Sie nahmen an der wirtschaftlichen Entwicklung der böhmischen Länder aktiv teil und waren in kaufmännischen, finanziellen und handwerklichen Bereichen tätig. Ihr Engagement

3 Die erste urkundlich belegte staatliche Struktur auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik ist das Großmährische Reich des 9. Jahrhunderts. Nach dessen Zerstörung verschob sich der Entwicklungsschwerpunkt nach Böhmen. Dortige Herrscher aus dem Hause der Přemysliden bauten einen mittelalterlichen Staat auf. Das Gebiet der Tschechischen Republik, das drei historische tschechische Länder umfasst (Böhmen, Mähren und der tschechische Teil Schlesiens), wird mit dem historisch-geografischem Hilfsbegriff „Böhmisches Land“ umschrieben.

4 Vgl. T. PĚKNÝ, Historie Židů v Čechách a na Moravě [Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren], Praha 1993, S. 11-12; [in Folge: T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren].

5 Vgl. ebd. S. 12-13.

6 Vgl. P. KALNÁ, Geschichte der Juden und jüdische Sehenswürdigkeiten in der Region des Berglandes, (Diplomarbeit) Masaryk-Universität Brünn 2008, S. 7.

7 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 16.

8 Vgl. ebd. S. 481-482.

9 Vgl. ebd. S. 17-18.

richtete sich auch auf die Entstehung und Entwicklung des Münzwesens. Sie waren des Weiteren als Ärzte, finanzielle Hofberater oder hohe Hofbeamte tätig.¹⁰

Das IV. Laterankonzil von 1215 ordnete die Kennzeichnung der Kleidung und soziale Segregation der jüdischen Bevölkerung in christlichen Ländern an.¹¹ Diese Bestimmungen hielten sich bis 1848 und wurden 1935 mit den Nürnberger Gesetzen als Pflicht für Juden wieder festgeschrieben.

Somit wurden Juden zu einer an den gesellschaftlichen Rand gedrängten Bevölkerungsgruppe. Sie gestalteten ihr Leben abgesondert in geschlossenen Straßen oder kleinen Stadtvierteln, sogenannten Gettos. Sie mussten (mit einer Unterbrechung zwischen den Jahren 1781 bis 1941) Kleidung oder Frisuren mit besonderen distinktiven Merkmalen tragen.¹² Ausgenommen in der Renaissance wurden ihnen jegliche außergeschäftliche Verhältnisse mit Christen streng verboten. Eine gemischte Liebesbeziehung unterstand der Todesstrafe.¹³ Von der Landwirtschaft, vom Handwerk und weiten Teilen des Warenhandels wurden Juden ausgeschlossen. Somit konnten sie sich vorwiegend nur in den wirtschaftlichen Bereichen des Geldhandels, der Zinsleihe oder auf ähnlichen Betätigungsfeldern, deren Ausübung Christen durch die kirchliche Wirtschaftslehre untersagt wurde, betätigen.¹⁴

Der jüdische Geldhandel wurde zur häufigen Ursache des Streites und sogar der Lebensbedrohungen. Die xenophobe Haltung gepaart mit der Abstempelung der Juden als Mörder Jesu Christi wirkten sich sogar dahin gehend aus, dass Juden im Verdacht standen, Ritualmorde zu begehen oder die Pest¹⁵ und andere Katastrophen herbeizuführen. Es kam wiederholt zu Überfällen, zu Diebstahl oder Ermordungen von Juden und zu Attacken auf Synagogen und jüdische Friedhöfe.¹⁶

In einem Rechtsverständnis wurden jüdische Einwohner als persönlich unfreie königliche Kammerknechte einem direkten königlichen Schutz unterstellt. Sie gehörten mit ihrem Leib und Gut dem König.¹⁷ Ihre finanziellen Abgaben wurden zur Hauptquelle des königlichen Einkommens. Nicht nur die königliche Schatzkammer, sondern auch die einheimische Bevölkerung entwickelte nicht selten gewaltsame Strategien, um sich des jüdischen Vermögens zu bedienen.¹⁸ Auch die mittelalterlichen Zünfte suchten ab und zu nach illegalen Wegen, wie man mithilfe jüdischen Vermögens aus eigener finan-

10 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 13-14.

11 Vgl. K. HERBERS/N. JASPERT (Hg.), Integration – Segregation – Vertreibung. Religiöse Minderheiten und Randgruppen auf der iberischen Halbinsel (7.–17. Jahrhundert), Berlin 2011, S. 297.

12 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 19.

13 Vgl. ebd. S. 20.

14 Vgl. ebd. S. 20-21.

15 Angeblich hatten sie die Brunnen der Christen vergiftet. Vgl. ebd. S. 22.

16 Vgl. ebd. S. 22.

17 Dies bedeutete Abhängigkeit vom jeweiligen Herrscherwillen, in Bezug auf Arbeit, Eigentum, Ansiedelungs- und Umzugsangelegenheiten, des Zuwachs etc. Vgl. ebd. S. 15.

18 Vgl. ebd.

zieller Verschuldung herauskommen könne. Diese Habsucht führte häufig zu religiös verschleierten Pogromen.¹⁹

Päpstliche Bullen und zahlreiche Herrschaftsprivilegien wurden erlassen, um der jüdischen Bevölkerung die notwendigsten Bürgerrechte jeweils aktuell zuzusichern.²⁰ Zu den bedeutendsten europäischen Schutzbestimmungen gehört das Gesetz „Statuta Judaeorum“ des Königs Přemysl Otakar II. aus dem Jahr 1262. Diese Rechtsbestimmung enthielt 32 Paragrafen und galt bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.²¹ Im Gegenzug erlegte der Herrscher den Juden Steuern auf und genoss das Recht auf zinsenfreie Geldleihe.²² In der Praxis wurde der Schutz jedoch oftmals nicht gewährleistet.²³

1.2 Zeit der Luxemburger

Nach dem Aussterben der Dynastie der Přemysliden lieferten tschechische Juden ihre Gelder für kriegerische Auseinandersetzungen des Johannes von Luxemburg ab. Wiederholt kam es zu Pogromen, jedoch in geringerem Ausmaß, als es zu der Zeit in Frankreich oder in deutschsprachigen Ländern der Fall war. Die größten Pogrome erfolgten in zwei Städten, in Vratislav (Breslau 1349) und Cheb (Egger 1350).²⁴

Kaiser Karl der IV. betrachtete Juden ebenfalls in den gängigen antisemitischen Denkmustern als eine Art Ware. Vor allem zu Beginn seiner Herrschaft tilgte er seine Verschuldung bei Stadträten, indem er ihnen im Voraus das jüdische Eigentum versprach, das bei den nächsten Unruhen zu erwarten wäre. Die Ermordungen und Ausraubungen der Juden gehörten mehrfach zu geplanten und organisierten Aktionen. Aus den Pogromen profitierten ebenso Patrizier und Adelige, die sich die Häuser der Opfer aufteilten.²⁵ Die Verhaftung von reichen Juden und deren konfisziertes Vermögen zog die Reduktion von unerwünschten Verschuldungen einiger Profiteure nach sich.²⁶

Die anhaltende antijüdische Stimmung gipfelte am 18. April 1389 im größten Prager Pogrom der Vorhitlerzeit. Dabei kamen mehr als 3.000 Personen jüdischer Herkunft ums Leben. Ein aufgebrachter Mob verbrannte jüdische Mitbewohner in ausgeplünderten Häusern, ermordete sie auf offener Straße und schändete ihre Friedhöfe. Das Ereignis wurde in ironischer Form unter dem Titel „Passio pragensium Judaeorum“ schriftlich festgehalten.²⁷

19 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 29-30.

20 Vgl. ebd. S. 22.

21 Darin wurden vor allem pauschale Anschuldigungen abgelehnt, Religionsfreiheit gewährleistet und Geschäftsstreitigkeiten rechtlich geregelt. Vgl. ebd. S. 24.

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. ebd. S. 31.

24 Vgl. ebd. S. 30-32.

25 Vgl. ebd. S. 34.

26 Vgl. ebd. S. 37.

27 Vgl. ebd. S. 38-39.

Zehn Jahre danach wurden zahlreiche Prager Juden der Blasphemie beschuldigt und in weiterer Folge wurden 80 Personen hingerichtet.²⁸

1.3 Hussitismus

Am Beginn der hussitischen Bewegung genossen tschechische Juden die erhöhte Aufmerksamkeit der Reformatoren, vor allem in Bezug auf das Alte Testament und die Ethik der Prophetenbücher. Auch der reformatorische Glauben an die zweite Ankunft des Herrn ähnelte den jüdischen Messiaserwartungen. Einige spätere häretische Sekten des 16. Jahrhunderts nahmen sogar einzelne judaistische Elemente, z.B. die Sabbatfeier, in ihre religiösen Rituals auf.²⁹ Dies alles hatte zunächst eine Entspannung zwischen Christen und Juden zur Folge.³⁰

Die Juden solidarisierten sich mit der Zuhörerschaft des Predigers Konrad von Waldhausen, der geistliche und weltliche Ungerechtigkeiten kritisierte.³¹ Der reformatorische Priester Matthias von Janov war einer der Ersten, der die typisch mittelalterliche Gleichstellung der Juden mit dem Antichrist ablehnte. Meister Jakobellus von Mies verurteilte die Tatsache, dass tschechische Juden nicht wirtschaftlich assimiliert wurden, sondern dazu gezwungen wurden, sich ausschließlich dem Geldhandel zuzuwenden, als einen Fehler im jüdisch-christlichen Zusammenleben.³²

Die Hussiten und vor allem der radikale Flügel der Taboriten wurden finanziell und durch den Waffenimport auch materiell von Juden unterstützt.³³ Die gleichzeitige Willkür mehrerer Gewalten (königliche Beamte, Adelige und Stadträte) hat sich auf jüdische Rechte, Privilegien, Geschäfte und persönliche Belange negativ ausgewirkt. Je nach der jeweils aktuellen politischen Lage zwischen dem König und den böhmischen Ständen wurden Juden von der einen oder von der anderen Seite zu Zeilscheiben finanzieller Erpressung oder Verfolgung.³⁴ Da sie in königlichen Städten nicht nur der königlichen Kammer, sondern auch der Stadt für ihren Rechtsschutz zu zahlen hatten, ließen sich einige Juden auf dem Lande nieder und erlernten ein Handwerk.³⁵

Allmählich gerieten sie in eine Mühle. Wenn sie sich als Prager ausgaben, wurden sie am Lande bestraft. Wenn sie ihre Sicherheit bei der feudalen Jurisdiktion suchten, hielten es städtische Bürger für einen Verrat.³⁶ Seitens des Kaisers Sigismund von Luxemburg, seitens der Hussiten und seitens der Kreuzfahrer kam es zu Ausbrüchen antijüdischer Gewalt. Auf Anlass des Franziskanermönches Johannes von Kapistran

28 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 42.

29 Vgl. ebd. S. 45.

30 Vgl. J. F. BATTENBERG, Die Juden in Deutschland vom sechzehnten bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts, München 2001, S. 18.

31 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 43.

32 Vgl. ebd. S. 45-46.

33 Vgl. ebd. S. 43.

34 Vgl. ebd. S. 50-51.

35 Vgl. ebd. S. 53.

36 Vgl. ebd. S. 54.

kam es in Schlesien zu Massenmorden und Vertreibungen, zur Konfiszierung jüdischen Güter und zur Umerziehung der Kinder in christlichen Familien.³⁷

Am Ende des 14. und im Verlauf des 15. Jahrhunderts fanden in Mittel- und Westeuropa extrem grausame antisemitische Ausschreitungen statt.³⁸

Unter dem habsburgischen König Ladislaus Posthumus wurde im Jahr 1454 die jüdische Bevölkerung aus allen großen königlichen Städten in Mähren vertrieben.³⁹

Mit der Öffnung des Zugangs zum Geldhandel für die Christen verloren jüdische Einwohner am Ende des 15. Jahrhunderts ihre ökonomische Funktion und Grundlage und somit auch ihren Rechtsschutz.⁴⁰ Sie gerieten in einen finanziell und moralisch ermüdenden Kampf um das eigene Überleben. Für jede so genannte Glejt (Geleit, Vermarkung) und jede schützende Fürbitte mussten sie bezahlen.⁴¹ Oftmals wurden sie dazu genötigt, riskante Strategien einzuschlagen, um trotz Einschränkungen und Verboten im Handel und im Handwerk ihre Abgaben und Lebensunterhalt bestreiten können.⁴²

Durch die Ausübung neuer Tätigkeiten wurden sie wiederum zur unerwünschten Konkurrenz. Aus diesem Grund setzten sich zahlreiche königliche und wirtschaftlich blühende Städte für die Vertreibung der Juden und für eine künftige rechtlich verankerte „Befreiung“ von ihnen ein. Juden durften sich in einer Mindestentfernung von sieben Meilen jenseits der Stadt niederlassen, mit Wirkung bis 1860. In solchen ländlichen Gettos drängten sie sich wie in einer Großstadt, nicht selten standen mehr als hundert Häuser nebeneinander. Des Öfteren erhielten sie Eintrittsverbot in die Städte, gelegentlich nur ein Übernachtungsverbot und die Pflicht zum Bezahlen einer Mautgebühr.⁴³

In Mähren und Schlesien wurden Juden 1454 aus königlichen Städten ausgewiesen. Diese Anordnung galt bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts. Am Anfang des 16. Jahrhunderts wurden Juden bereits in 36 Ortschaften angesiedelt, vor allem entlang dem Verlauf der südlichen Staatsgrenze. Im Norden bildeten sich nur drei Gemeinden, Jägerndorf (Krnov), Troppau (Opava) und Neutitschein (Nový Jičín).⁴⁴

Die ersten Belege über Juden in Schlesien kommen aus dem Jahr 1281. Es handelte sich dabei um die mittelalterliche Gemeinde in Troppau (Opava). Diese ging im 16. Jahrhundert aufgrund der Judenvertreibung unter. Im Jahr 1752 gestattete Maria Theresia 119 jüdischen Familien eine Niederlassung innerhalb von Schlesien, jedoch ohne die Erlaubnis eine Gebetsstätte, Geistlichkeit und eigene Schulen betreiben zu dürfen.

37 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 47-48.

38 Vgl. ebd. S. 45.

39 Vgl. ebd. S. 47-48.

40 Vgl. ebd. S. 50.

41 Vgl. ebd. S. 73.

42 Vgl. ebd. S. 62-63.

43 Vgl. ebd. S. 51-60.

44 Vgl. ebd. S. 60.

In der Zeit der Jagiellonier, unter der Regierung des Vladislav Jagello, kam es abermals im größeren Ausmaß zu Pogromen und Vertreibungen der jüdischen Einwohner. In Böhmischem Budweis wurden jüdische Einwohner für angebliche Ritualmorde bestraft.⁴⁵ Mittelalterliche jüdische Ansiedelungen gingen in der Folge durch Epidemien, Kriege und Pogromen fast gänzlich zugrunde.⁴⁶

1.4 Zeit der Habsburger

Die größte jüdische Gemeinde in der Donaumonarchie bildete das Prager Judenviertel, auch Prager Judenstadt genannt. In den 30er Jahren des 16. Jahrhunderts siedelte hier etwa ein Drittel der jüdischen Bevölkerung. Um die jüdische Konkurrenz abzuschütteln, kamen neue Arten der antisemitischen Beschuldigungen auf. Neben traditionellen Ritualmordanschuldigungen kam es zu Beschuldigungen der Spionage zugunsten der Türken, den Stadtbränden etc. In Prag entfachte ein weitreichender Konflikt zwischen der Stadt und privilegierten Familie Horowitz.⁴⁷

Nach einem großen Stadtbrand im Jahr 1541, der einen großen Teil von Hradchin, die Kleinseite und die Prager Burg erfasste, wurden Juden beschuldigt, diesen gelegt zu haben und in der Folge ausgeplündert, ermordet und aus dem Land gewiesen. Gleiche Anordnungen galten ebenfalls für mährische Juden, die jedoch von dortigen Adeligen in Schutz genommen wurden, da starke ökonomischen Bindungen bestanden.

Nach der Niederlage der protestantischen Adeligen und Städte im Schmalkaldischen Krieg (1530–1556) wurden erbliche Habsburgerrechte auch auf den tschechischen Thron bezogen.⁴⁸ König Ferdinand I., ein militanter Katholik, wollte nur getaufte Landesbewohner „seines Reiches“. Gleichzeitig befand er sich aber finanziell in Abhängigkeit von jüdischen Einwohnern.⁴⁹

Juden unterlagen der königlichen Gewalt und wurden für betroffene Adelige zu schwierigen Gläubigern und für die Städte zur gefährlichen Konkurrenten. Es breiteten sich neue Anschuldigungen bezüglich eines geheimen Silberexports und der Manipulation der Währung aus. Im Jahr 1557 wurde die jüdische Minderheit erneut des Landes verwiesen. In Mähren traf diese Anordnung wiederum in einer gemilderten Form zu.⁵⁰

Am Ende des 16. Jahrhunderts wurde das wirtschaftliche und kulturelle Leben der böhmischen und mährischen Juden stabilisiert und konnte sich bis zum Anfang des Dreißigjährigen Krieges 1618 frei entfalten. Der Thronfolger Maximilian II. bestätigte alte jüdische Privilegien. Rudolf II. förderte jüdische Einwohner und legalisierte teilweise ihren Warenhandel und ihr handwerkliches Gewerbe. Außerdem fand die

45 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 55-56.

46 Vgl. ebd. S. 58.

47 Vgl. ebd. S. 59-64.

48 Vgl. ebd. S. 66-67.

49 Vgl. ebd. S. 69.

50 Vgl. ebd. S. 67.

jüdische Minderheit aufgrund gemeinsamer Handelsinteressen Unterstützung eines ansehnlichen Teiles der Adeligen.⁵¹

Nach 1567 wurde die Prager Judenstadt zur „Weltmacht“ im Handelsbereich und zur größten jüdischen Siedlung in Europa.⁵² Habsburgische Renaissanceherrscher waren mit ihrem aufwendigen Hofleben, ihren kriegerischen Auseinandersetzungen mit den Türken und später auch aufgrund ihrer langwierigen Kämpfe mit tschechischen Ständen und deren Verbündeten auf das Geld und die Waren der jüdischen Händler angewiesen. Juden verhielten sich den Habsburgern gegenüber loyal, da sie sich mittlerweile auf die Haltung der Protestantten ihnen gegenüber nicht mehr verlassen konnten.⁵³

Die Zeit zwischen dem 16. und dem 17. Jahrhundert wird allgemein als „goldenes Zeitalter der Prager Juden“⁵⁴ bezeichnet, das sich u.a. in der tschechisch-hebräischen Literatur zeigte.⁵⁵ In der Prager Judenstadt ragten zwei bedeutende Persönlichkeiten heraus: Der Hoffaktor Mordechai ben Šemuel Maisl und der Hoffaktor, Humanist, Politiker, Baumeister, Urbanist, Mäzen, Finanzier, Großhändler, Steuereinnehmer in Böhmen sowie Münz-Entrepreneur Jacob Baschevi vom Treuenberg – der erste Jude, der in den erblichen Adelstand erhoben wurde. Nach Maisls Tod wurde vom König sein gesamtes Hab und Gut konfisziert. Jacob Baschevi wurde aus nicht näher bekannten Gründen das Vertrauen entzogen, er wurde für die Entwicklung der Staatsinflation verantwortlich gemacht. Sein Vermögen wurde noch während seiner Lebzeiten konfisziert.⁵⁶

Im Verlauf des Dreißigjährigen Krieges litten Juden, wie zum Teil auch die übrige Bevölkerung, unter Hunger, Pest, militärischen Angriffen, Ermordungen etc. Dadurch kam es zu einer allgemeinen Bevölkerungsabnahme.⁵⁷

König Ferdinand II. erwarb nach der Unterdrückung des Ständeaufstandes die absolute Macht und verpflichtete Juden zum Geldverleih, über welches diese jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht verfügten. Die Abgaben an die königliche Kammer wurden erhöht, was sich in Verschuldungen zu Buche schlug, die sich in der Nachweißenberger Zeit (nach 1620) insofern bezahlt machte, als Juden durch königliche Edikte bestätigte Privilegien und Rechtsschutz genießen konnten. Sie durften sich in böhmischen Ländern ansiedeln und sollten nie ausgewiesen werden dürfen. Es wurde ihnen erlaubt, fast jedes Handwerk innerhalb des Gettos frei auszuüben. Das Prager Getto durfte um ein paar Häuser erweitert werden.⁵⁸ Allerdings wurden Juden bald für die folgende wirtschaftliche Depression verantwortlich gemacht.

51 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 73.

52 Vgl. L. ANDEL, Golem, URL: <http://www.j-zeit.de/archiv/artikel.2689.html> (Stand: 05.01.2013).

53 Martin Luther zeigte sich über die Unwilligkeit der Juden zur Taufe äußerst enttäuscht. Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 81.

54 H. SCHNEE, Bassevi von Treuenberg, Jakob, URL:

<http://www.deutsche-biographie.de/sfz2204.html> (Stand: 15.12.2012).

55 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 73.

56 Vgl. ebd. S. 73-80.

57 Vgl. ebd. S. 93.

58 Vgl. ebd. S. 82-84.

Im Jahr 1648 nahm die männliche jüdische Bevölkerung an der Verteidigung Prags gegen Schweden aktiv teil.⁵⁹ In den Jahren 1648–1658 kamen jüdische Exilanten aus Polen, Belarus und Litauen sowie 1669 auch Wiener Vertriebene nach Tschechien.⁶⁰ Nach dieser Einwanderungswelle stieg die Anzahl der jüdischen Einwohner beachtlich.⁶¹ Wegen übertriebener finanzieller Ansprüche für nötige Aufenthaltsbewilligungen und den Schutz vor weiteren Vertreibungen verarmten die Menschen in den Gettos.

Nach dem Westfälischen Frieden nahm bei Handwerkern und Hofbeamten die Überzeugung zu, dass Juden den christlichen Unternehmern im Wege stehen. Aus vielen Städten wurden sie spontan ausgewiesen. Beschlüsse des tschechischen Landtags im Jahr 1650 haben jüdische Unternehmen wesentlich limitiert.

Die bisherige habsburgische Toleranz gegenüber der jüdischen Minderheit war begründet durch finanzielle Vorteile und pragmatische Notwendigkeiten. Allmählich breitete sich die Ansicht aus, dass Juden ihre Aufgaben im Wirtschaftsbereich (Finanzen, internationaler Handel und militärische Lieferungen) bereits erfüllt hätten. Es kam zu Vorschlägen auf partielle Ausweisung der jüdischen Bewölkerung und deren Aussiedlung aus adeligen Herrschaftsgebieten. Der Mährische Landtag schob diese Angelegenheit strategisch Tag für Tag hinaus.⁶²

Die folgenden Jahre 1679–1726 werden auch als Zeit des sogenannten bürokratischen Antisemitismus bezeichnet. Handwerker und Kaufleute hetzten mit Unterstützung des österreichischen Hofes intensiv gegen tschechische Juden. Auf der jüdischen Seite standen Sympathisanten, wie der Prager Stadthalter, aber auch die doppelmoralige österreichische und böhmische Hofkanzlei sowie kirchliche Beamte. Alle antisemitischen Pläne wurden durch die schwere Pestepidemie 1679, die auch das Prager Getto leerte, und dem Land schwerwiegende wirtschaftliche Verluste zufügte, unterbrochen.

Nach einem großen Brand im Jahr 1689 wurden elf Synagogen und fast alle Prager Gettohäuser zu Asche. Juden, die dabei nicht umkamen, wurden ausgeraubt. Die Stadtbeamten beharrten auf einer Reduktion der Neubauten, die zur erheblichen Dezimierung der Bevölkerung des Gettos führen sollte. Einflussreiche Fürsprecher, vor allen die österreichische und böhmische Hofkanzlei, setzten sich aus pragmatischen Gründen für Juden ein. Obwohl laut ihrer Erklärung Juden eine „öffentliche Pest“ und ein „notwendiges Übel“ seien, besitzten sie doch eine wirtschaftliche Stärke und stünden stets zur Verfügung.

Seit der 20er Jahren des 18. Jahrhunderts rang die jüdische Gemeinde Prags um ihre Existenz. Die immer auch vorhanden gewesene antijüdische Gesinnung der Beamten des österreichischen Hofes, die gegen die kaufmännischen Tätigkeiten der jüdischen

59 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 93-94.

60 Vgl. ebd. S. 88.

61 Vgl. ebd. S. 90.

62 Vgl. ebd. S. 89-93.

Bevölkerung und deren Anwesenheit in habsburgischen Kronländern ausgerichtet war, eskalierte unter der Regierung Karl VI.⁶³ Zu den juridisch diskriminierenden Maßnahmen gehörten der Numerus Clausus, das Translokations-Reskript und das Familianten-Gesetz. Diese Anordnungen hatten zur Folge, dass viele tschechische Juden ihren bisherigen Wohnort verließen und in abgesonderte Straßen oder Viertel zogen,⁶⁴ die in reichlicher Entfernung von katholischen Friedhöfen, Kirchen etc. gelegen waren. Das drastische Familianten-Gesetz zerriss das jüdische Familienleben bis 1849.⁶⁵ Prager Zünfte setzten sich weiterhin gegen ihre jüdische Konkurrenz ein.⁶⁶

Unter Maria Theresia wurde die jüdische Bevölkerung ohne Angabe rechtlicher Gründe des Landesverrats und der angeblichen Kollaboration mit Preußen beschuldigt. Später wurden Juden mit sofortigen Geltung „für immer aus dem Königreich und allen Kronländern“ ausgewiesen.⁶⁷ Jedoch erwies sich in der Praxis, dass die geschäftlichen Verbindungen zwischen Christen und Juden sehr komplex waren. Deshalb sollten Juden aus Böhmen, Mähren und Schlesien zunächst auf das Land übersiedeln und binnen sechs Jahren dann das Gebiet gänzlich verlassen. Diese Verordnung wirkte sich in Ausplünderungen des Prager Gettos und in einer wirtschaftlichen Depression Prags drastisch aus. Der Vollzug der Verordnung wurde durch nationale und internationale Fürbitten für die jüdische Minderheit verhindert. Juden erhielten die Verlängerung ihrer Aufenthaltsbewilligung, jedoch unter der Auflage, die neue Toleranzsteuer zu entrichten, die vielfach höher war als alle bisherige Pflichtabgaben.

Es dauerte lange, bis sich das Leben im verarmten Prager Getto normalisierte. Im Jahr 1754 kam es zu einem zweiten großen Brand im Getto. Fast 90 Prozent der Familien wurden obdachlos. Von diesem Schicksalsschlag konnte sich die verschuldete jüdische Gemeinde künftig nicht mehr erholen.⁶⁸

Später erkannte Maria Theresia, dass sowohl die Steuerzahlungen als auch das geschäftliche und organisatorische Geschick der Juden für das Wohlergehen des Landes unverzichtbar waren. Im Jahr 1758 verlängerte sie erneut die Aufenthaltsbewilligungen. Vorhandene Regelungen ergänzte sie um neue Beschränkungen im Bezug auf den Handel, Handwerk, religiöses sowie privates Leben.⁶⁹

63 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 90-94.

64 Vielerorts mussten die gesamten Bewohner des Gettos umziehen. Ländliche Juden durften nicht nach Prag ziehen und deren Familienanzahl wurde festgesetzt. Aufgrund des Numerus Clausus durfte nur der älteste Sohn im Alter von 22 Jahren heiraten, falls sein Vater bereits verstorben war. Weibliche Nachkommen und die übrigen männlichen Nachkommen mussten im Ausländerstatus das Land verlassen, falls sie heiraten wollten. Rabbiner, die heimliche Hochzeiten hielten, wurden bestraft. Einer jener Juden, der mit seiner Familie nach 1848 in die USA floh, war Rabbi Izák Weis, Begründer des amerikanischen Reformjudaismus, eine prominente Persönlichkeit. Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 95-96.

65 Vgl. ebd. S. 95-96.

66 Vgl. ebd. S. 100.

67 Vgl. ebd. S. 97-98.

68 Vgl. ebd. S. 102-105.

69 Vgl. ebd. S. 105-106.

Zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert breitete sich von Berlin aus nach Mitteleuropa die jüdische Aufklärung aus, benannt als Haskala. Zu den tschechischen Befürwortern dieser intellektuellen Bewegung gehörten u.a. die Gebrüder Jeitelesove und der jüdische Gelehrte, Schriftsteller und Drucker Moses Israel Landau⁷⁰. Die Haskala spielte im Emanzipationsprozess der europäischen Juden eine herausragende Rolle.

Durch die Vision der gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe in Europa getragen, richteten sich die Hauptziele der Haskala auf die Überwindung der Segregation und der diskriminierenden Rechtsvorschriften. Diese Reformbewegung hatte ihren Motor in der traditionellen jüdischen talmudischen Erziehung, dem Schulwesen und der Pädagogik mit der Annahme weltlicher Bildung und der offiziellen Sprache sowie in herausgeberischen Tätigkeiten.⁷¹

Kaiser Josef II. erließ in den 1780er Jahren Gesetze, die seit dem „Statuta Judaeorum“ des Přemysl Ottokar II. das markanteste Eingreifen in jüdisches Leben darstellten.⁷² Zahlreiche Anordnungen definierten Rechte und Pflichten, die Jurisdiktion⁷³, die Selbstverwaltung der Gemeinden⁷⁴ sowie das wirtschaftliche, schulische und teilweise auch private und religiöse Leben neu.⁷⁵ In den Vordergrund der josephinischen Reformen Ende des 18. Jahrhunderts trat dabei kein Egalitätsgedanke, sondern ein pragmatisches Interesse.⁷⁶ Das Reformziel war die Verwaltungsintegration der jüdischen Bevölkerung in die Bürgergesellschaft, um aus einer Pluralität einen zentralisierten Staat mit einem modernen, industriellen und ökonomischen Fundament aufbauen zu können.⁷⁷

Die Reformen legten den Grundstein zur sprachlichen und kulturellen germanischen Assimilation. Deutsch war die Unterrichtssprache und die universale Amtssprache in der Donaumonarchie.⁷⁸ Für Juden war ein deutscher Schulabschluss und ein deutscher Familienname erforderlich.⁷⁹ Sie durften an allen heimischen Hochschulen sowie an der Universität studieren und alle Handwerke praktizieren.⁸⁰ Die Josephinischen Reformen

70 Vgl. F. MENGES, Landau, Moses, URL: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz47678.html> (Stand: 16.05.2012).

71 Vgl. Haskala, URL: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/256614/Haskala> (Stand: 10.01.2013).

72 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 107.

73 Juden fielen seit der Zeit der josephinischen Gesetze beispielsweise unter die selbe Jurisdiktion wie auch die christliche Mehrheitsgesellschaft. Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 110.

74 Jüdische Gemeinden wurden als bloße religiöse Korporationen verstanden. Vgl. ebd. S. 113.

75 Vgl. ebd. S. 108.

76 Vgl. ebd. S. 112.

77 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 107, 111, 112.

78 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Historie Židů v Čechách a na Moravě, od emancipace do současnosti. Španělská synagoga, průvodce expozicí, [Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emanzipation bis zur Gegenwart, Spanische Synagoge, Begleiter durch die Exposition], Prag 2005, S. 26 [in Folge: A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emanzipation bis zur Gegenwart].

79 Vgl. ebd. S. 114-116.

80 Vgl. ebd. S. 108f.

men⁸¹ eröffneten den jüdischen Unternehmern Einsatzmöglichkeiten in der Wirtschaft, in der Industrie, im Handel und im Bankwesen.⁸²

Juden in der Habsburgermonarchie bedurften keiner sichtbaren Kennzeichen mehr. Wie auch die neuerdings tolerierten nichtkatholischen Christen und Leibeigenen gehörten sie zur niederen gesellschaftlichen Schicht. Die Verpflichtung zur Abgabe der Toleranzsteuer und die Befolung des Familiantengesetzes blieben unangetastet. Dementsprechend durften Juden ohne Erlaubnis nicht übersiedeln. Die Verpflichtung, im Getto zu wohnen, wurde aufgehoben, die Einschränkung der Bewegungsfreiheit außerhalb des Gettos blieb jedoch zum Teil bestehen, obwohl es Juden erlaubt war, Stadtwohnungen zu mieten oder zu kaufen. In der Praxis betraf diese Zunahme von neuen Möglichkeiten vor allem einige privilegierte Familien.⁸³

Trotz nach wie vor vorhandener Restriktionen und Diskriminierungen zählte die Habsburger-monarchie zu den ersten europäischen Gebieten, in denen die Gettomauern Risse bekamen.⁸⁴ Nach dem vorzeitigen Tod des Kaisers dienten die von ihm erlassenen Patenten und weitere Anordnungen bezüglich der Rechtsstellung der Juden als Modell für das jüdische Systemalpatent aus dem Jahr 1797.⁸⁵ Die Segregation der jüdischen Einwohner wurde jedoch später, erst in den Jahren 1848/1849 aufgehoben.⁸⁶

Nachteile der josephinischen Reform des jüdischen Schulwesen waren einerseits der Verlust der traditionellen Art und Weise der jüdischen Ausbildung, der zu einem großen innerjüdischen Konflikt zwischen radikalen Befürwortern der Aufklärung und Anhängern der rabbinischen Traditionen führte,⁸⁷ andererseits führte die Germanisierung der Juden⁸⁸ zur Verschleuderung des jüdischen Emmanzipationsprozesses und zum Aufbau eines positiven Verhältnisses zur deutschen Kultur (u.a. Identifizierung mit österreichisch-deutschem Liberalismus). Zur unerwünschten Folge der jüdischen Germanisierung wurde künftig die schwierige Stellung der jüdischen Minderheit im Nationalkampf der Tschechen gegen die Deutschen.

Die Furcht vor jüdischer Konkurrenz und die zugleich starke deutsch-jüdische Assimilation, die ein jüdisches Unternehmen als ein deutsches Unternehmen erscheinen ließ,

81 Konversion galt weiterhin als die Vorbedingung des staatlichen Beamtentums. Neben der Eröffnung neuer Bildungsoptionen und ökonomischer Möglichkeiten blieb der Zugang zu weiten Bereichen des Großhandels, Kleinhandels und der Landwirtschaft weiterhin eingeschränkt. Vgl. ebd. S. 112, 114.

82 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emmanzipation bis zur Gegenwart, S. 35.

83 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 112f.

84 Vgl. ebd. S. 117.

85 Vgl. ebd. S. 110 sowie A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emmanzipation bis zur Gegenwart, S. 6-8.

86 Juden in Frankreich wurden 1790 zum ersten Mal in der europäischen Geschichte als egalitäre Bürger anerkannt. Die Durchsetzung der Gleichheit aller Menschen bedarf meist der Gewalt und/oder Armee. Nach dem Fall Napoleons variierte der Status der jüdischen Einwohner in einzelnen Ländern stark: von völliger Gleichheit bis zur Segregation mittelalterlichen Typus. Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 118.

87 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 116-117.

88 Meist wurde mit hebräischer Schrift auf Deutsch geschrieben. Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emmanzipation bis zur Gegenwart, S. 21.

stieß auf die Ablehnung der tschechischen Volksschichten, die mitunter in antijüdischen Demonstrationen, z.B. die Prager Demonstration der Textilarbeiter 1844, mündeten.⁸⁹

Das moderne, multikulturelle Habsburgerreich fing mit der Zeit an, sich nach ethnischer, sprachlicher und religiöser Zusammengehörigkeit zu spalten und auseinanderzufallen. Im Jahr 1833 reagierte Kaiser Franz I. nicht auf das Ansuchen um Vergabe voller Staatsbürger-schaften an alle tolerierten Juden.⁹⁰ Die Mehrheit der mitteleuropäischen Juden hatte sich mit den liberalen Revolutionsbewegungen des 19. Jahrhunderts identifiziert und sich für egalitäre Bürgerrechte und konstitutionelle Regierungsformen aktiv eingesetzt.⁹¹ Zahlreiche Prager Juden schoben ihre partikulären Forderungen zur Seite und engagierten sich als Bürger, Journalisten und Politiker für allgemeine Bürgerrechte. Zu den bekanntesten Persönlichkeiten gehörten Dr. med. Adolf Fischhof, Ludwig August Frankl, Dr. med. Siegfried Kapper und Moritz Hartmann. Rabbi Saul Isaak Kaempf hielt eine Rede über die bürgerliche Egalität und die Liebe zum gemeinsamen Vaterland der Germanen, Slawen und Semiten.

Viele Juden und andere Befürwörter der Revolutionsideen des Jahres 1848, vor allem Studenten und ein Teil der Intelligenz, nahmen an den Straßenkämpfen gemeinsam teil.⁹² Die Revolutionsereignisse 1848 wurden zugleich aber auch von einer neuerlichen judenfeindlichen Stimmung begleitet. Zahlreiche Bürger, wie Händler, Handwerker, Unternehmer, Gewerbetreibende und Bauern, waren aus „praktischen Gründen“ gegen jegliche Lockerung der Segregation, und brachten mit der Verbreitung von Flugblättern eine aggressive antijüdische Stimmung in Gang.⁹³

Noch im Laufe des Jahres 1848 fingen die Träume über die geschwisterliche Gemeinsamkeit dreier Nationen in tschechischen Ländern an zu zerbrechen. Juden gerieten in eine Mühle zwischen zwei verfeindeten Parteien. In Prag wurden sie immer aggressiver angegriffen. Der neue Antisemitismus nahm ein klares Profil an und wandelte sich zum Mittel des politischen Kampfes mit nationaler Motivation um.⁹⁴ Daraus resultierten direkte Attacken am Prager Getto und an anderen jüdischen Häusern. Die Staatsmacht erlitt Machteinbußen und war nicht mehr imstande, die jüdische Minderheit im Jahr 1848 zu beschützen. Nach der derartigen Verschlimmerung der Verhältnisse emigrierten zahlreiche jüdische Familien. Auch nach der schließlichen Niederlage der Revolution gingen zahlreiche Juden in die politische Emigration. Viele vor Ort gebliebenen Juden wurden verhaftet, der Journalist und Schriftsteller Hermann Jellinek wurde hingerichtet.

89 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 32.

90 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 119.

91 Vgl. ebd. S. 120 sowie A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 9-10.

92 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 117, 121, 122.

93 Vgl. ebd. S. 132-133.

94 Vgl. ebd. S. 127.

Insgesamt brachten die Revolutionsjahre 1848–1849 jedoch eine positive Veränderung der Rechtsstellung der jüdischen Bürger. Das Familiantengesetz, der Numerus Clausus, die Segregation und die Toleranzsteuer wurden aufgehoben.⁹⁵

Parlamentarische Gesetze aus dem Jahr 1867 und die sogenannte Dezemberverfassung beinhalteten eine ganze Reihe von Grundrechten und -freiheiten: persönliche und religiöse Freiheit, Freiheit der Vereinigung, der Versammlung, des Gewissens, der Äußerung, der Bewegung, des Eigentums, der Berufswahl, des Unterrichts und des wissenschaftlichen Forschens.⁹⁶ Auch die alte feudale Jurisdiktion mit dem Verbot des Landbesitzes wurde überwunden. Der Prozess der jüdischen Emanzipation wurde legislativ abgeschlossen. Die jüdische Minderheit erlangte einen egalitären rechtlichen, ökonomischen und sozialen Status innerhalb der Gesellschaft.⁹⁷ Selbst wenn diese neuen jüdischen Freiheiten in Europa noch praktisch bezweifelt und eingeschränkt blieben, war das Erlangen einer vollen Egalität in der Gesellschaft nur mehr eine Frage der Zeit.

Der deutsche jüdische Wissenschaftler und Wegbereiter der jüdischen Emanzipation Leopold Zunz entwickelte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die sogenannte „Wissenschaft des Judentums“, die sich der Erforschung der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion mit wissenschaftlichen Methoden des 19. Jahrhunderts widmete.⁹⁸

Da die Habsburger Monarchie multinational gebildet wurde, musste in dieser nationalistischen Ära die Entscheidung fallen, zu welcher Nation und Kultur die tschechischen Juden künftig halten würden. Mit dem schrittweisen Wachstum des kulturellen und politischen Lebens und der ökonomischen Bedeutung der tschechischen Nation bildete sich die sogenannte tschechische Assimilation heraus, die seit den 1870er Jahren durch die tschechisch-jüdische Assoziation gefördert wurde.

Die erste tschechisch-jüdische Assoziation wurde 1876 in Prag von Hochschulstudenten gegründet. Sie hatte die sprachliche und kulturelle Assimilation der Juden zum Ziel. Zu bedeutenden Vertretern gehörte der Schriftsteller Vojtěch Rakous.⁹⁹ Die tragende Vision war, eine jüdisch-tschechische Synthese einzugehen, die idealerweise zur künftigen Bruderschaft aller Menschen führen sollte.¹⁰⁰ Der Großteil der jüdisch-tschechischen Bevölkerung betrachtete die Assimilation als Höhepunkt des Emanzipationsprozesses.

Auch die Bewegung für religiöse Erneuerung bemühte sich um die Verbindung von traditioneller Lebensweise mit den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen bis hin zur Assimilation.¹⁰¹

Als Vorreiter der Idee der tschechischen Assimilation gilt bereits in den 1840er Jahren der Schriftsteller, Übersetzer und Arzt Siegfried Kapper, der erste Jude, der einen tsche-

95 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 124.

96 Vgl. ebd. S. 125.

97 Vgl. ebd. S. 127.

98 Vgl. ebd. S. 15-16.

99 Vgl. ebd. S. 28.

100 Vgl. ebd. S. 32.

101 Vgl. ebd. S. 19.

chischen Sammelband von Gedichten publizierte¹⁰² und zu seiner Zeit überwiegend missverstanden wurde.¹⁰³

1897 entstanden antideutsche und in diesem Zusammenhang ebenso antijüdische Strömungen.¹⁰⁴ Die jüdenfeindliche Stimmung verbreitete sich als Reaktion auf die Aufhebung der sprachlichen Hierarchie, die für die Stellung der tschechischen Sprache ungünstig ausgefallen war. Zu Ostern 1899 wurde der Jude und böhmische Gelegenheitsarbeiter Leopold Hilsner verurteilt, einen rituellen Mord begangen zu haben. Die sogenannte „Hilsner-Affäre“ bzw. der „Fall Hilsner“ stellte ein Medienereignis der besonderen Tragweite dar, da er über die Grenzen der Monarchie hinaus breites Echo erfuhr.

Das antisemitische Narrativ vom „jüdischen Ritualmord“ beeinflusste ganz konkret moderne öffentliche Bereiche, wie Medizin, Recht, Kriminologie und Medien, insbesondere die Presse, Karikaturen, Postkarten, Fotografien und Plakate. Die Regeln des Rechtsstaates sowie die der wissenschaftlichen Vernunft wurden vorübergehend außer Kraft gesetzt.¹⁰⁵

Tomáš Garrigue Masaryk, damals ein Professor der Soziologie an der Prager Universität, untersuchte den Fall und engagierte sich gegen den gesellschaftlichen Aberglauben der jüdischen Ritualmorde. In der Folge wurde ihm der Lehrauftrag entzogen und seitens der Studentenschaft kam es zu offenen Ausschreitungen gegen seine Person.¹⁰⁶

Um 1900 lebten Juden vorwiegend in größeren Städten¹⁰⁷ und trugen zu deren Entwicklung zu industriellen und kaufmännischen Zentren bei. Unter der liberalen Wirtschaftspolitik erreichten sie einen beachtlichen Aufstieg, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als ein „ökonomisches Wunder“ bezeichnet werden kann.¹⁰⁸

Zu Ende des 19. Jahrhunderts entstand vorwiegend im Milieu der deutschsprachigen Studenten der Zionismus, da der Weg der Assimilation in eine Sackgasse geriet und als Lösungsansatz der „jüdischen Frage“ bezweifelt wurde. Es kristallisierte sich eine jüdische Nationalbewegung heraus, welche die Sehnsucht der Juden nach der Rückkehr in das Ursprungsland zum Ausdruck brachte.¹⁰⁹ Die nationale Erneuerung betonte die

102 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 131.

103 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 27.

104 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 132.

105 Vgl. B. WAGNER (Projektleiter), Hilsneriade.net. Anatomie eines Medienprozesses, URL: <http://www.hilsneriade.net/> (Stand: 15.12.2012).

106 Vgl. P. VASICEK, Erinnerung an Leopold Hilsner, URL: <http://www.hagalil.com/czech/juedische-geschichte/hilsner/hilsner.htm> (Stand: 03.04.2013). Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 32f.

107 Vgl. ebd. S. 131.

108 Vgl. ebd. S. 126.

109 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 33.

Rückkehr zu den eigenen Wurzeln und eigenen Kulturwerten. Einer der bedeutenden europäischen Vertreter des kulturellen Zionismus war der Philosoph Martin Buber.¹¹⁰

Die zionistische politische Bewegung der jungen Generation reagierte auf den europäischen Antisemitismus und stellte sich offen gegen die Assimilationsfreundlichkeit ihrer Eltern. Sie verband den Auswanderungsdrang mit einer jugendlichen Begeisterung.¹¹¹

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts konstituierten sich in Tschechien zahlreiche jüdische Vereine. Die meisten wurden durch die zionistische Bewegung geprägt. Genannt seien hier der studentische Verein „Bar Kochba“ (1893), der jüdische Arbeiterverein „Poale Zion“, der jüdische Prager Volksverein „Theodor Herzl“, die jüdisch-akademische Ferialverbindung „Hasmonea“ (1870), der Sportverband „Makkabi, Verband fortschrittlicher tschechischer Juden“ (1918) und die „Assoziation der tschechischen fortschrittlichen Juden“.¹¹²

Im Jahr 1927 kam es zum tschechoslowakischen Abkommen über das Entstehen der Makkabiade.¹¹³ Zum ersten Mal wurde sie 1932 in Tel Aviv veranstaltet. Die Makkabiade, die sich während der Bewegung des Zionismus der 1930er Jahre aus der jüdischen Makkabi-Sportbewegung entwickelte, gilt bis heute als größte internationale jüdische Sportveranstaltung und ist ähnlich konzipiert wie die Olympischen Spiele.¹¹⁴

In den Jahren 1904–1905 kam es erneut zu antideutschen und antijüdischen Hetzen. Im Jahr 1908 rief die Regierung aufgrund besorgnisregender antijüdischer Unruhen den Notstand (Ausnahmezustand) aus. In Ersten Weltkrieg kämpften Juden als Freiwillige in tschechischen Legionen.¹¹⁵

1.5 Die Tschechoslowakische Republik (ČSR)

Im neuen Staat bestanden neben böhmischen und mährischen jüdischen Gemeinden auch jüdische Gemeinden in der Slowakei und in Karpatenrussland. Größere Gewaltattacken gegen Prager Juden ereigneten sich besonders in den Jahren 1918–1920.

1919 entstanden die jüdische tschechoslowakische Partei und die Vereinigung der tschechischen Juden in der ČSR. Ein Jahr später wurde von der ČSR-Verfassung ein Rechtsschutz der nationalen Minderheiten implementiert. Daraufhin wurden zwei jüdische Grundschulen und ein jüdisches Gymnasium eröffnet.¹¹⁶ In den Jahren 1921, 1922

110 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 34.

111 Vgl. K. ČAPKOVÁ, Bar Kochba Association, URL: http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Bar_Kochba_Association (Stand: 10.01.2013).

112 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 132f. Vgl. auch: Die Geschichte der Juden in Iglau, URL: <http://www.iglauer-sprachinsel.de/kultur/juden.html> (Stand: 10.01.2013) sowie A. NORTHEY: Zionismus, in: K. Krolopp/H.D. Zimmermann (Hg): Kafka und Prag, Berlin 1994, S. 30, Fußnote 68.

113 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 136.

114 Vgl. Makkabiade, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Makkabiade> (Stand: 10.01.2013).

115 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 134.

116 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 134-136.

und 1933 fanden drei zionistische Weltkongresse in Tschechien statt, zwei in Karlsbad und einer in Prag.¹¹⁷

Am Anfang der 1920er Jahre entstand im palästinensischen Bet Alfa die erste Kolonie von tschechoslowakischen Juden. Ihr organisatorisches Zentrum hatten sie in Mährisch Ostrau. Mit der Formierung des Nationalsozialismus nahm die Bedeutung der jüdischen Abwanderung zu.¹¹⁸

Der erste öffentlichkeitswirksame antisemitische Skandal der neuen Republik war die sogenannte „Steinherz-Affäre“, die sich zwischen 1922 und 1923 an der Deutschen Karl-Ferdinands-Universität in Prag angesichts der Wahl eines bedeutenden Historikers und Professoren jüdischer Herkunft zum Rektor ereignete.¹¹⁹ Der sich um diese Wahl rankende Disput drückte das antisemitische Ressentiment eines Teiles der Hochschulprofessoren und Studenten aus den nord- und westböhmischen Grenzgebieten aus.¹²⁰ Sie verloren jedoch ihren Kampf für die Absetzung des Professors Steinherz, er blieb im Amt. Er war der erste jüdische Rektor einer deutschsprachigen Universität.¹²¹

Im Jahr 1929 wurden zwei Abgeordnete der jüdischen Partei in die Nationalversammlung gewählt.¹²² Acht Jahre später wurde der Jude Ottokar Fischer, Dekan der Karls-Universität Prag, zum Direktor des Prager Nationaltheaters.

In den Jahren 1933-1938 kamen rund 10.000 Flüchtlinge, vorwiegend jüdischer Abstammung aus Deutschland und Österreich, und ließen sich in tschechischen Großstädten nieder.¹²³ Tschechische jüdische Assimilanten und Zionisten organisierten gemeinsam eine Flüchtlingshilfe. Die Mehrheit der jüdischen Intellektuellen engagierte sich in der antifaschistischen Widerstandsbewegung.

Durch das Münchener Abkommen vom 9. November 1938 fiel das Sudetenland an das Deutsche Reich. Aus den im Grenzgebiet lebenden, etwa 25.000 bis 28.000 Juden¹²⁴ gelang es etwa der Hälfte, nach dem Anschluss in das Landesinnere zu fliehen. Das No-

117 Vgl. ebd. S. 138.

118 Vgl. A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emancipation bis zur Gegenwart, S. 35.

119 Der erste jüdische Professor an der späteren Karls-Universität Prag war Wolfgang Wessely, gest. 1870. Vgl. ebd. 15.

120 Vgl. O. KONRÁD, „Denn die Uneignung der slawischen Völkergruppe bedarf keines Beweises mehr.“ Die „sudetendeutsche Wissenschaft“ und ihre Einbindung in die zeitgenössischen Diskurse 1918–1945. In: J. Schachtman/M. Strobel/T. Widera (Hg.): Politik und Wissenschaft in der prähistorischen Archäologie. Perspektiven aus Sachsen, Böhmen und Schlesien, Göttingen 2009, S. 73.

121 Vgl. A. MÍŠKOVÁ, Židé v Sudetech. Od Schönerera ke genocidě [Juden im Sudetenland. Von Schönerer zum Völkermord], URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zp1_qvqlzMAJ:www.holocaust.cz/cz2/resources/ros_chodes/1998/03/sudety+steinherzova+afera&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at&lr=lang_en|lang_fr|lang_pl|lang_sk|lang_cs|lang_de&source=www.google.at (Stand: 10.01.2013).

122 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 137.

123 Vgl. ebd. S. 138.

124 Beispielsweise lebten diese im nordböhmischen Reichenberg/Liberec, im westböhmischen Karlsbad/Karlovy Vary oder im schlesischen Troppau/Opava [Anm. d. Verf.].

vemberpogrom, früher auch „Reichskristallnacht“¹²⁵ genannt, leitete eine systematische Verfolgung der Juden in Europa ein. Es kam zur Massenflucht in das Landesinnere der Republik. Die Regierung lehnte es ab, weitere tschechoslowakische Flüchtlinge jüdischer Herkunft aufzunehmen. Nur aufgrund des Drucks westlicher Mächte, vor allem aus Großbritannien, wurden sie schließlich doch eingelassen.¹²⁶

Ähnlich wie bereits im Ersten Weltkrieg wurden Böhmen und Mähren nach dem Münchener Abkommen mit 285 Flüchtlingslagern übersät. Diese wurden in kleinen Wohnheimen, Hotels oder Schulen eingerichtet. Die Flüchtlinge wurden in der Regel nach Staatsangehörigkeit und politischer Zugehörigkeit getrennt unterbracht.

Mehrere freiwillige und humanitäre Organisationen aus dem Westen organisierten die Rettung der Juden aus der ČSR. Der Brite Nicholas Winton rettete mehr als 660 jüdische Kinder.¹²⁷

1.6 Protektorat Böhmen und Mähren

Durch die Machteroberung Hitlers endete 1938 die tschechische Demokratie. Im Zeitraum

Januar 1939 bis November 1941 wurden die Menschenrechte der Juden innerhalb der Tschechoslowakischen Republik und im Protektorat Böhmen-Mähren schrittweise eingeschränkt, und sie wurden enteignet.¹²⁸ Die Möglichkeit einer legalen Emigration wurde beendet. Im Januar 1939 kam es zum Ausschluss der Juden aus Staatsdiensten. Allmählich traten sogenannte Judengesetze und die Nürnberger Rassengesetze in Kraft. Es kam beispielsweise zum Verbot der Berufsausübung, zum Ausschluss aus der Gesellschaft und zur „Arisierung“ des jüdischen Eigentums (das betraf auch Wohnungen und übrige Immobilien). Ab September 1941 mussten alle Menschen mit (auch teilweise) jüdischen Vorfahren im Protektorat einen Judenstern an ihrer Kleidung aufweisen.

Im September 1939 fanden erste Transporte von Juden aus Mährisch Ostrau in das polnische Vernichtungslager Nisko statt. Nisko in Ostpolen gehört zu den weniger bekannten Vernichtungslagern, in das hauptsächlich Juden der Gettos von Ostpolen, Lettland, Weißrussland, Estland und Tschechiens verschleppt wurden.¹²⁹

125 Am 9. und 10. November 1938 ereignete sich die antijüdische Pogromnacht, auch „Reichskristallnacht“ genannt. Den Anlass dafür lieferte ein jüdischer Attentäter des deutschen Gesandten in Paris. Vgl. T. JANZER, „Kristallnacht“ im Sudetengebiet – Massenflucht jüdischer Bewohner, URL:

<http://www.podcast.de/episode/932956/%25E2%2580%259EKristallnacht%25E2%2580%259C%2Bim%2BSudetengebiet%2B%25E2%2580%2593%2BMassenflucht%2Bj%25C3%25BCdischer%2BBewohner/> (Stand: 02.04.2013).

126 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 139 sowie M. FRANKL, Druhá republika a židovští uprchlíci [Die Zweite Republik und jüdische Flüchtlinge], URL: http://www.holocaust.cz/cz2/resources/texts/druha_republika_uprchlici (Stand 10.01.2013).

127 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 140.

128 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Tschechische Juden in Daten.

129 Vgl. N. KLEVISOVÁ, Lukáš Přibyl: V mých filmech o holocaustu se nepláče [In meinen Filmen über die Schoah wird nicht geweint], URL: <http://hn.ihned.cz/c1-41746520-lukas-pribyl-v-mykh->

Im November 1941 wurde Theresienstadt zum Getto umfunktioniert.¹³⁰ Das war der Auftakt zur kontinuierlichen Deportation der Juden aus dem Protektorat. Sie durften nur Bekleidung und persönliche Gegenstände bis 50 kg mitnehmen. Im Jahr 1942 wurden erste Transporte aus Theresienstadt in Vernichtungslager organisiert.¹³¹ Bis zur Befreiung des Gettos im Jahr 1945, dass tatsächlich ebenso eine Form des Konzentrationslagers war, verstarben hier 34.000 Häftlinge. Von Theresienstadt aus wurden 88.000 Menschen in andere Vernichtungslager deportiert.

Bis 1945 kam es im Protektorat Böhmen und Mähren zu 130 Transporten in Vernichtungslager. Die Ergebnisse der Volkszählung aus dem Jahr 1930, noch vor der Flüchtlingswelle in die Tschechoslowakische Republik, zeigen auf, dass in der Republik 46,42 Prozent Tschechen, 31,01 Prozent Deutsche und 20,26 Prozent Juden lebten.¹³² Eingeschlossen der Auswanderer überlebten die Schoah um die 40.000 tschechische Juden. Die Opferzahl entspricht zwei Dritteln der jüdischen Einwohner vor dem Krieg. Diese Zahlen beweisen den größten Massenmord an tschechischen Bürgern in der Geschichte.¹³³

Exkurs: Schoah in Tschechien

Was haben die Gräuel des NS-Regimes dem Ausmaß des Entsetzlichen hinzugefügt, von dem man immer schon wusste, was Menschen anderen Menschen antun können? Was hat die Erfahrung der Schoah dem hinzugefügt, was Juden aus ihrer tausendjährige Leidensgeschichte bekannt war?

Die Vernichtung der Juden im Zuge der nationalsozialistischen Rassenideologie in Europa war ein einmaliges Geschehen insofern, als es jeden einzelnen Juden betraf, von Säuglingen bis zu Greisen, Männern und Frauen. Bei anderen Opfern des Nationalsozialismus, außer den Roma, wurde die Gewalt gegen bestimmte Individuen, wie Intellektuelle, Menschen mit einer Behinderung oder sonst noch auffällige Personen gezielt gerichtet.¹³⁴ Aber bei Juden bestand ihre „Schuld“ darin, als Juden geboren zu sein.¹³⁵

Das Thema der tschechischen Schoah ist ein sehr gewichtiges, da von den tschechischen Juden sehr wenige überlebten. Mehr als ein Drittel der tschechischen Juden wurde an anderen Orten als Auschwitz oder Lodz umgebracht. Es waren weniger bekannte Vernichtungslager und Gettos in Lettland, Estland, Weißrussland und Ostpolen. Aus diesen Orten außerhalb von Auschwitz und Lodz sind von insgesamt 40.000 Deportierten nicht

filmech-o-holocaustu-se-neplace (Stand: 03.02.2013); [in Folge: N. KLEVISOVÁ, Lukáš Přibyl: In meinen Filmen über die Schoah wird nicht geweint].

130 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Tschechische Juden in Daten.

131 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 141.

132 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 137.

133 Vgl. ebd. S. 142.

134 Vgl. L. PŘIBYL, Chat mit einer Persönlichkeit, URL:

<http://www.ceskatelevize.cz/chat/chat.php?id=883> (Stand 18.12.2010).

135 Vgl. J.-H. TÜCK, Der Gott Jesu Christi, Abschied vom allmächtigen Gott – das Votum von Hans Jonas, Vorlesungsskript, Universität Wien, WS 2010/2011, S. 3; [in Folge: J.-H. TÜCK, Der Gott Jesu Christi, Abschied vom allmächtigen Gott – das Votum von Hans Jonas].

mal 270 Menschen zurückgekehrt. Diese Orte wurden von den Nazis bereits in den Jahren 1942–1943 vernichtet. Als dort später die Sowjetarmee angekommen war, gab es gar keine Spuren mehr. Es konnten keine Aufzeichnungen oder Aufnahmen als Dokumentation mehr gemacht werden.¹³⁶

1.7 Wiedererrichtung der ČSR

Aus der Geschichte der Nachkriegszeit möchte ich vor allem die Rückkehr der jüdischen Häftlinge im Jahr 1945 und die folgenden Restitutionsprobleme der Überlebenden erläutern. In den Jahren 1945–1950 verließen an die 25.000 Juden die ČSR.¹³⁷ Die Mehrheit der deutschsprachigen jüdischen Intellektuellen blieb in der Emigration. Die wenigen, die den Holocaust überlebten und nach Tschechien zurückkehrten, wurden abgelehnt und diskriminiert. Viele Juden verleugneten deshalb ihre Identität.¹³⁸

Im Jahr 1946 fand ein Pogrom in polnischem Kielce statt. Aus Polen flüchteten über Tschechien etwa 70.000 Juden. Bis 1948 ging über die Tschechoslowakische Republik die Hauptströmung der jüdischen Flüchtlinge und Obdachlosen durch.¹³⁹

Der junge Staat schlug in Jahren 1947–1948 eine freundliche Politik gegenüber dem neu gegründeten Staat Israel ein. Die Tschechoslowakei unterstützte ihn im Kampf gegen arabische Armeen, indem sie israelische Piloten ausbildete und Waffen nach Israel lieferte.¹⁴⁰

1.8 Kommunistische Machtübernahme (ČSSR)

Am Anfang der 1950er Jahre wurden jüdische Assoziationen aufgehoben. Juden, wie auch Mitglieder anderer religiöser Gemeinschaften wurden zu Bürgern zweiter Klasse.¹⁴¹ Die Tatsache, dass der Großteil der NS-Opfer Juden waren, wurde durch das kommunistische Regime geleugnet.

Nach der kommunistischen Doktrin, die sich als feindlich gegenüber allen Religionen und als die Freiheit der nationalen und kulturellen Identität unterdrückend erwies, waren Juden gefährlich, da sie ihre persönlichen Verbindungen über nationale Grenzen hinweg pflegten. Daher wurden sie des Kosmopolitismus beschuldigt, einer transnationalen, feindlichen Handlung gegen die kommunistische Vision der Welt.¹⁴²

Der Slánský-Prozess in Prag 1952 war im Rahmen des staatlichen Antisemitismus der größte Schauprozess der Nachkriegszeit. Unter dem Druck der sowjetischen Führung

136 Vgl. N. KLEVISOVÁ, Lukáš Přibyl: In meinen Filmen über die Schoah wird nicht geweint.

137 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 143.

138 Vgl. Vor 50 Jahren: Der Slansky Prozess, URL: <http://www.judentum.net/europa/slansky.htm> (Stand 10.01.2013).

139 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 143.

140 Vgl. ebd. S. 144.

141 Vgl. ebd. 144-145.

142 Vgl. L. PAVLÁT, Antisemitismus po druhé světové válce, URL: http://www.holocaust.cz/cz/resources/texts/pavlat_popirani_holocaustu (Stand: 10.01.2012).

kam es zum Vorwand einer zionistischen Verschwörung, um zahlreiche Juden, die hohe Stellungen innehatteten, auszuschalten. Rudolf Slánský war der Generalsekretär der Kommunistischen Partei der ČSSR und der stellvertretende Ministerpräsident. Er wurde der Spionage beschuldigt, des Hochverrats, der Sabotage und des Verrats militärischer Geheimnisse. Er und 13 weitere mitangeklagte Altkommunisten, die schwere Gestapo-Verhöre und Vernichtungslager überstanden hatten, wurden zu Opfern der russischen Polizeimethoden. Vor Gericht legten sie Geständnisse ab, die sie auswendig gelernt hatten. Diese Manipulation betraf nicht nur die 14 Angeklagten, sondern auch die tschechoslowakischen Sachverständigen, Staatsanwälte, Verteidiger und Richter und sogar den höchsten tschechoslowakischen Parteiführer. Rudolf Slánský und zehn weitere Juden wurden hingerichtet. In den folgenden Jahren zog der Prozess noch viele Verurteilungen nach sich.¹⁴³

1967 unterbrach die ČSSR seine diplomatischen Verbindungen zu Israel. In Prag wurde Charlie Jordan ermordet, der Vorstand des amerikanischen Joint, der größten jüdischen humanitären Organisation weltweit. Der Mord wurde nie aufgeklärt.¹⁴⁴

Nach der Niederschlagung des Prager Frühlings im Jahr 1968 emigrierten etwa 6.000 Juden. Die jüdischen Gemeinden wurden überwacht. Die jüngere Generation hatte sich kaum bei der Gemeinde registrieren lassen. Die Pinkas-Synagoge in Prag, in der die Namen von 80.000 tschechischen Juden dokumentiert sind, die in der Shoah umkamen, wurde 1968 geschlossen. Wiedereröffnet wurde sie erst 1996.¹⁴⁵

1976 wurden Synagogen in Beneschau und Strakonitz demoliert.¹⁴⁶ Viele antisemitische und antizionistische Texte durften publiziert werden.¹⁴⁷ Hunderte Bürger jüdischer Abstammung wurden von der Staatssicherheit (StB) verhaftet.¹⁴⁸

Im Rahmen des Kampfes gegen den Zionismus registrierte die Staatssicherheit in den 1980er Jahren, unter dem Decknamen „Aktion Spinne“ (Pavouk), konsequent alle Bürger jüdischer Abstammung.¹⁴⁹

1.9 Demokratische Wende (ČSFR und ČR)

Im Zuge der „samtenen Revolution“ im Jahr 1989 normalisierte sich das Leben der jüdischen religiösen Gemeinde (ŽNO) in Tschechien. Im Jahr 1990 wurden die Tschechisch-Israelischen diplomatischen Beziehungen erneuert. Der damalige Präsident Václav Havel besuchte Jerusalem.

143 Vgl. Der Spiegel, Slansky-Prozess. Wort für Wort geprägt, URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45548044.html> (Stand: 10.01. 2013); [in Folge: Der Spiegel, Slansky-Prozess. Wort für Wort geprägt].

144 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 150.

145 Vgl. ebd. S. 148.

146 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 149.

147 Vgl. Der Spiegel, Slansky-Prozess. Wort für Wort geprägt.

148 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 145.

149 Vgl. ebd. S. 150.

Im Jahr 1991 wurden in ČR zehn jüdische religiöse Gemeinden tätig.¹⁵⁰ Der jüdischen Gemeinde Prags gehörten ein Jahr später tausend Mitglieder an. Die Zahl der Juden in der Tschechoslowakei wurde auf über 12.000 geschätzt.¹⁵¹

Es erschienen informierende Artikel, die Verdienste der tschechischen Juden für Tschechien anerkannten. Es durfte über die Schoah unterrichtet werden. Zahlreiche jüdische Organisationen, wie die Kafka Gesellschaft, B'nai B'rith oder Maccabi wurden gegründet. Aber auch einige antisemitische Bücher, wie „Die Protokolle der Weisen von Zion“, wurden unter Berufung auf die Meinungsfreiheit herausgegeben. Bedenklich war der Zustand jüdischer Friedhöfe.¹⁵²

1997 wurde in Prag der mittelalterliche jüdische Friedhof entdeckt. Mehr als fünfzig Jahren nach der Schoah konnten eine jüdische Grundschule und das jüdische Prager Gymnasium eröffnet werden.

1.9.1 Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag

1994 wurde das Jüdische Museum in Prag an die jüdische Gemeinde Prag übergeben, und Kunstsammlungen von religiösen Gegenständen an Föderationen der jüdischen Gemeinden in ČR restituiert. Das Jüdische Museum Prag etablierte sich als eine private Institution,¹⁵³ das Bildungs- und Kulturzentrum, heute die Bildungs- und Kulturabteilung, wurde im August 1996 errichtet.¹⁵⁴

Nach der Aufnahme der Tätigkeit des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums wandten sich tschechische Geschichtslehrer an Dozenten des neu errichteten Instituts mit der Frage, wie an Schulen über die Schoah altersgerecht gelehrt werden könne.

Auf das Vortragsangebot der Zeitzeugen reagierte die junge Generation selbst bei tief gehenden Themen meist gelangweilt und stufte die Erzählungen als nicht überzeugend ein.

Aufseiten der Überlebenden und Zeitzeugen der NS-Diktatur bestand durchaus das Bedürfnis, ihre Lebens- und Geschichtserfahrung an die junge Generation weiterzugeben, jedoch herrschte oftmals Ratlosigkeit über die Art der Vermittlung. Die Vertreter der jüdischen Institutionen hatten Sorge, dass mit der Schoah zusammenhängende Themen, wie Geschichte, Kultur, Tradition und Bräuche, auch der Roma, im Unterricht ausgespart bzw. verdrängt werden könnten.

Als Antwort auf diese Fragen und Problemstellungen wurde im Jahr 1998 das Bildungsprojekt „Verschwundene Nachbarn“ entworfen. Dieses Projekt entstand als eine Reaktion auf die aktuelle gesellschaftliche Lage. Konzeptuell wurde es als ein subjekt-

150 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 151.

151 Vgl. Der Spiegel, Slansky-Prozess. Wort für Wort geprobt.

152 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 151.

153 Vgl. O muzeu, historie muzea [Jüdisches Museum Prag, Geschichte des Museums], URL: <http://www.jewishmuseum.cz/cz/czmuseum.htm> (Stand: 05.01.2013).

154 Vgl. Oddělení pro vzdělávání a kulturu [Jüdisches Museum Prag, Abteilung für Bildung und Kultur], URL: <http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvkc.htm> (Stand: 05.01.2013).

orientiert begründeter didaktischer Diskurs mit Fokus auf erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen festgelegt.

Nach der Entstehung der Projektidee herrschte in der tschechischen Gesellschaft ein günstiges gesellschaftliches Klima. Der Unterricht des Themas der Schoah wurde vonseiten der tschechischen Regierung und von internationalen Institutionen und Organisationen unterstützt. Seit 1998 organisiert das tschechische Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport (MŠMT) Bildungsseminare unter Mitarbeit jüdischer Institutionen. 1999 unterschrieb die Regierung eine Übereinkunft über die Förderung von Erziehung und Bildung, namens „Wie kann über die Schoah unterrichtet werden“.¹⁵⁵ Dies belegt das Interesse und die finanzielle Dotationen der Regierung in diesem Bereich. Der Staatspräsidenten Václav Havel eröffnete im selben Jahr die Konferenz „Das Phänomen Holocaust“. Die Schirmherrschaft über das Projekt „Verschwundene Nachbarn“ übernahm das tschechische Bildungsministerium und die Kanzlei des tschechischen Staatspräsidenten Václav Havel.¹⁵⁶

Heute bietet die Bildungs- und Kulturabteilung des Jüdischen Museums Prag ein vielfältiges Bildungsangebot für Kinder im Vorschulalter, Schüler, Studenten, Lehrpersonen und Forscher sowie für eine breite interessierte Öffentlichkeit. Organisiert werden Ausstellungen, zahlreiche Bildungsvorträge, kombinierte Lernprogramme, interaktive Workshops und Bildungsseminare. Im Fokus stehen Themenfelder, wie jüdische Geschichte, Kultur, Traditionen, Bräuche und Feste, die Judenverfolgung, Antisemitismus, Schoah sowie die Geschichte und Gegenwart Israels. Das Ziel der Bildungsprogramme ist die Verbesserung des gesellschaftlichen Klimas in Bezug auf die Toleranz im Umgang mit Vielfalt und Anderssein.

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich namentlich einige renommierte Persönlichkeiten jüdischer Herkunft mit bedeutendem biografischen Zusammenhang mit Tschechien aufzählen: Adolf Stránský, Politiker, Jurist und Zeitungsherausgeber, Begründer der tschechischen Tageszeitung „Lidové noviny“; Vilém Zemánek, Dirigent der Tschechischen Philharmonie, spätromantischer Komponist; Dirigent und Operndirektor Gustav Mahler; Schriftsteller Franz Werfel; Neurologe und Psychiater Alfred Fuchs; Schriftsteller, Übersetzer und Komponist Max Brod; Bildhauer und Maler Otto Gutfreund; Schriftsteller, Journalist und Drehbuchautor Karel Poláček; Schriftsteller, Publizist, Journalist und Übersetzer deutscher Prosa, Ivan Olbracht; Schauspieler, Regisseur, Drehbuchautor und Filmproduzent Hugo Haas; Dichter Jiří Orten; Begründer der Psychoanalyse Sigmund Freud; Übersetzer und Sprachwissenschaftler Pavel Eisner; Biochemikerin und Nobelpreisträgerin Gerty Coriová; Schriftsteller, Journalist und Reporter Egon Erwin Kisch; Schriftsteller, Publizist und Politiker Pavel Tigrid; Schriftsteller und Publizist Arnost Lustig; Linguist und Philologe Roman Jacobson; Klarinettist und Musikinstrumentenbauer Oskar Oehler; Schriftsteller und Publizist Norbert Fryd; Malerin Anna Ticho; Architekt Arnošt (Ernst) Wiesner; Schriftsteller, Begründer der moder-

155 Metodika k projektu Zmizelí sousedé [Methodik zum Projekt Verschwundene Nachbarn], URL: <http://www.zmizeli-sousedede.cz/oprojektu4.html> (Stand: 12.08.2012).

156 Vgl. Einführung, URL: <http://www.zmizeli-sousedede.cz/nj/index.html> (Stand: 12.08.2012).

nen tschechischen Sportpublizistik und Belletristik, Erzähler und Journalist Ota Pavel; Philosoph, Soziologe und Anthropologe Arnošt (Ernst) Gellner; Regisseur und zweifacher Oscar-Preisträger Miloš Forman; Dichter, Prosaiker, Übersetzer und Publizist Viktor Fischl; Schriftsteller František (Franz) Kafka; Schriftsteller, Dichter und Dramaturg Julius Zeyer; der erste tschechische Schriftsteller der am Vyšehradener Friedhof beerdigt wurde, Dichter, Übersetzer und Nobelpreisträger für Literatur Jaroslav Vrchlický;¹⁵⁷ Schriftsteller Egon Hostovský; Literaturwissenschaftler, Publizist und Übersetzer Ota- kar Fischer; Journalist und Schriftsteller Richard Weiner und last but not least Schriftsteller, Militärarzt, Dramaturg, Essayist, Literaturkritiker und Publizist František Lan- ger.¹⁵⁸

157 Vgl. T. PĚKNÝ, Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, S. 132-135.

158 Vgl. R. M. WLASCHEK, Juden in Böhmen. Beiträge zur Geschichte des europäischen Judentums im 19. und 20. Jahrhundert, 2. erg. und überarb. Aufl., München 1997, S. 43.

2. Der Projektunterricht

2.1 Geschichte des Projektunterrichts

Die systematische Geschichte des späteren Projektunterrichts ist bislang wenig erforscht, besonders auf der Praxisebene.¹ Aus der Antike sind theoretische Auseinandersetzungen über geeignete Unterrichtsmethoden bekannt. Sie zielen auf effektive Methoden der Wissensaneignung und Ausbildung der Erkenntnis ab.²

Weitere grundlegende Überlegungen zu den Vorläufern des uns heute bekannten Projektunterrichts liefern didaktische Werke zahlreicher neuzeitlicher Theoretiker der Erziehungswissenschaft und des Bildungswesens. Prinzipien wie Alltagsbezug, Anschaulichkeit, Rücksicht auf ein ganzheitliches und zwangsfreies Lernen aus eigenem Antrieb³ etc. formulierte der tschechische Pädagoge Johann Amos Comenius (1592–1670).⁴ Der französische Philosoph Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) widmete sich in seinem berühmten Erziehungsroman „Emile“ in einem Kapitel der „Übung der Organe und Sinne“⁵. Der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) hat eine Unterrichtsform, die geistige, soziale und handwerkliche Entwicklung bei den Schülern gleichzeitig fördert, als „„Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ beschrieben.⁶ Mit diesen ideellen Entwicklungen rückte die Selbstständigkeit des Lernenden immer mehr in den Vordergrund.

Um 1900 entfachte in den USA die eigentliche Debatte um die Projektarbeit, die vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Prozesse der Demokratisierung und der fortschreitenden Industrialisierung geführt wurde. Dabei wurde der Begriff „Projekt“ verwendet.⁷ Das englische Wort „project“ bedeutet etwa „Plan“, „Entwurf“ oder „Vorhaben“.⁸

1 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung, Unterrichtskonzepte und Techniken, in: Manfred Bönsch/Astrid Kaiser (Hg.), Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte und –techniken, Hohengehren 2002, S. 8 [in Folge: W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern].

2 Vgl. ebd. S. 104.

3 Vgl. Johann Amos Comenius, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius (Stand: 10.03.2013).

4 „[...] die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen, in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“ (Comenius 1960, S. 9).

5 Vgl. C. LIEBERTZ, Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/419.html> (Stand: 2.11.2012); [in Folge: C. LIEBERTZ, Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?].

6 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, , in: Doris KÖLBL (Hg.), Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2001, S. 15; [in Folge: M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung].

7 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 9.

8 Vgl. B. WENZINA, Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung, (Diss.) Universität Wien 1995, S. 19; [in Folge: B. WENZINA, Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung].

Nach der Jahrhundertwende beschäftigten sich zeitgleich amerikanische sowie deutsche Reformströmungen mit dem Thema.⁹ In der deutschen Sprache wurde zunächst der Begriff „Vorhaben“ verwendet.¹⁰ Inhaltlich wurde das „Wie“ einer Methode als Vermittlungstechnik enger mit Bedürfnissen („Wozu“) und Interessen („Was“) der Schüler in Verbindung gesetzt. Der Interessensbezug und die Selbstständigkeit der Schüler, die als handelnde Subjekte anerkannt wurden, standen hierbei im Mittelpunkt.¹¹

Zu den abendländischen Reformpädagoginnen, die zum öffentlichen Ansehen des Projektunterrichts beitragen, gehört die italienische Ärztin Maria Montessori (1870–1952). Sie ging davon aus, dass die Kindesentwicklung einem biologischen „Bauplan“ folgt, der pädagogisch gefördert werden sollte. Gemäß ihrem Leitspruch „Hilf mir, es allein zu tun“ entwickelte sie entsprechende sinnesaktivierende Lernmittel, das heutige Montessori-Material.

Heutige Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschungen bestätigen bildungstheoretische Konzepte der Projektarbeit als sinnvoll. Denn Informationen, die mittels Denken, Erfahren und Empfinden gewonnen werden, werden nicht voneinander getrennt verarbeitet. Faktenwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gefühle agieren miteinander vernetzt.¹²

In der Fachliteratur gibt es für Bezeichnungen wie „Projektunterricht“ und „Projektarbeit“ keine allgemeine Definition. Stattdessen werden systematisch spezifische Merkmale aufgelistet oder Arbeitsschritte eines idealtypischen Projektablaufs beschrieben.¹³ In der deutschsprachigen Fachliteratur werden meist Charakteristika von Karl Frey („Die Projektmethode“) und Johannes Bastian & Herbert Gudjons („Das Projektbuch“) zitiert.

2.2 Der Projektunterricht im Detail

Die schulische Arbeit am Projekt wird in unterschiedlichen sozialen Konstellationen durchgeführt. Vor allem geht es um die Kombination aus Einzel-, Paar- bzw. Gruppenarbeit und regelmäßiger Plenumsarbeit.¹⁴ Einzelne Kleingruppen können heterogen zusammengesetzt werden, aus Schülern einer Schulklasse, von Parallelklassen, aus der ganzen Schule, aus mehreren Schulen einer Schulform etc.¹⁵

Das Verhältnis von Einzel- und Gruppenarbeit hängt von der konkreten Arbeitsaufteilung, Methodenwahl und der aktuellen Durchführungsphase ab.

Die adäquate Kooperation innerhalb des Projektteams reduziert die Gefahr einer Über- oder Unterforderung einzelner Gruppenmitglieder. Gelungene Kooperation, zufrieden-

9 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 9.

10 Vgl. ebd. S. 9, 13.

11 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 105.

12 Vgl. C. LIEBERTZ, Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?, S. 12-13.

13 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 15.

14 Vgl. ebd. S. 19.

15 Vgl. ebd. S. 16.

stellende Arbeitsaufteilung und das Gefühl der Gruppenzusammengehörigkeit gelten als Voraussetzungen für das Gelingen eines gemeinsamen Vorhabens.

2.2.1 Großprojekt

Beurteilungskriterien für die Größe eines Bildungsprojekts sind vor allem seine Dauer, die Anzahl der Beteiligten, die Komplexität der Projektvorgänge sowie die Projektstruktur und die Projektorganisation. Die Dauer eines Großprojektes erstreckt sich über den Zeitraum eines Schuljahres oder noch länger. Der Projektcharakter erfordert in der Regel einen klassen-, schulstufen- oder auch schulübergreifenden Zusammenschluss einer größeren Anzahl von Beteiligten. Die Organisation eines Großprojektes ist komplex. Oftmals wird das Großprojekt in Teilprojekte gegliedert sein. Die Gesamtverantwortung für den Projektverlauf übernehmen eigenständige Koordinationsgruppen, in denen meist auch Lehrer mitarbeiten.¹⁶

Für die Teilnehmer liegen die Vorteile der Großprojekte im vielfältigen Angebot der Tätigkeitsbereiche, aus denen einzelne Schüler ihr bevorzugtes Arbeitsfeld auswählen können, in zahlreichen Kooperationen, die sich über eine längere Zeitspanne erstrecken und in vielseitigen Präsentationsmöglichkeiten. Für die beteiligte Schule tragen Großprojekte zur Selbstdarstellung bei, weil erfolgreich erbrachte Leistungen eines Projekts es ermöglichen, eine größere Öffentlichkeitsaufmerksamkeit zu gewinnen.

Das singuläre Ereignis der Arbeit am Großprojekt stellt eine bereichernde Ergänzung des regulären Unterrichts dar. Die Projektarbeit stellt „andere“ Ansprüche und bedarf „anderer“ Anstrengungen als Frontalunterricht. Deshalb liegen mögliche Nachteile vor allem in der Gefahr der Überforderung der teilnehmenden Schüler und Lehrer. Bei der Teilnahme von jüngeren oder projektunerfahrenen Schülern muss ein Großteil der Projektführung durch Lehrpersonen getragen werden. Der Prozess der Befähigung der Schüler zu aktiven Verantwortungsübernahme und der Abbau möglicher Imageängste kann ein anstrengender Prozess werden. Außerdem könnte die Projektarbeit seitens des üblichen Schulbetriebs als irritierend erfahren werden¹⁷ und gegebenenfalls den regulären Unterricht beeinträchtigen.¹⁸

2.2.2 Projektkategorien

Projektkategorien unterscheiden diverse Formen und Typen des Projektunterrichts. Projektformen umfassen das Spektrum formaler Durchführungsmöglichkeiten. Damit ist der Einsatz einzelner Projektmerkmale im Unterricht gemeint: projektnahe Unterrichtsformen, gezielt auf ein Projekt vorbereitende Formen, aus diversen Gründen reduzierte Projektformen, Vollformen etc.¹⁹

16 Vgl. G. ANGERMEIER, Großprojekt, URL:
<http://www.projektmagazin.de/glossarterm/grossprojekt> (Stand: 01.04.2013).

17 W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 39.

18 M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 34, 56.

19 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 130.

Am Beginn des selbstständigen Projektlerbens ist es meist sinnvoll, mit vorbereitenden und reduzierten Projektformen im Unterricht anzufangen,²⁰ z.B. mit der Einübung bestimmter Methoden, wie Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, der Umgang mit Archivmaterial oder mit projektorientierten Fachtagen, in denen der Phasenplan eines Projektverlaufs deutlich reduziert wird. Im Bereich der Vollformen kann das ganze methodische Repertoire ausgeschöpft werden.²¹

Projekttypen lassen sich nach mehreren wiederkehrenden Merkmalen voneinander unterscheiden. Im Folgenden werden unter bestimmten Gesichtspunkten diverse Projekttypen aufgezählt:

- Unter der Perspektive der personellen Beteiligung: das Einzelprojekt (Facharbeit), das Gruppenprojekt, das Schulprojekt, das internationale Kooperationsprojekt und das Netzwerkprojekt.
- Unter der Perspektive der benutzten Lernorte: das Klassenzimmerprojekt, das Stadtteilprojekt, das Internetprojekt und das landesweite Projekt.
- Unter der Perspektive der verwendeten Zeitdauer: das Stundenprojekt, der Projekttag, die Projektwoche und das Jahresprojekt.
- Unter der Perspektive der einbezogenen Fächer und Bezüge zum Fächerkanon: das Fächerprojekt, das interdisziplinäre Projekt, das fachübergreifende Projekt und das fächerverbindende Kooperationsprojekt.
- Unter der Perspektive der Bezüge zum Gesamtkurriculum: das spontane Projekt, das freie Projekt, das Projekt im Fachcurriculum und das Projekt im Projektkurriculum.
- Unter der Perspektive der erreichten Produkte: das Buchprojekt, das Theaterprojekt, das Partnerschaftsprojekt und das Hilfsprojekt.²²

2.2.3 Rechtfertigungsquellen

Aufgrund neuer gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen wird das Bildungssystem von immer komplexeren Anforderungen der Arbeitswelt herausgefordert. Im Unterschied zu statischen Qualitäten, wie Fleiß, Gehorsam, Disziplin und Ordnungssinn, werden im heutigen Alltags- und Berufsleben sogenannte dynamische Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt. Sie heben vor allem „innengeleitete“ Eigenarten, wie Selbstständigkeit, Initiative, Selbstverantwortung, Unternehmungsgeist, Zielbewusstsein, Selbstvertrauen, autonome Problemlösung, Konfliktlösung etc. hervor.²³

„Verknüpft mit den neuen Herausforderungen im Bildungsbereich zeigt sich, dass Projektunterricht eine wichtige Grundlage für innovative Schulentwicklung, quali-

20 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 132.

21 Vgl. ebd. S. 132-133.

22 Vgl. ebd. S. 131.

23 Vgl. B. HUBER, Projektunterricht: „Idee + Realität“ – Projektdokumentation, (Dipl.-Arb.), Universität Innsbruck 1996, S. 45-46.

tätsvollen Unterricht und Öffentlichkeitsarbeit der Schule bildet. Die neuen Lehrpläne eröffnen vermehrt Freiräume und Möglichkeiten für Schulprojekte und fordern explizit die Durchführung von fächerübergreifenden Projekten und die Förderung der dynamischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.“²⁴

Der Projektunterricht macht einen Schritt in das bildungstheoretische Konzept der Subjektorientierung sichtbar. Im Verlauf der Projektarbeit werden vor allem drei Bildungsziele realisiert: das exemplarische Lernen, d.h. Erkenntnisgewinn durch Bewusstmachung von Zusammenhängen und Strukturen anhand aussagekräftiger Beispiele, das autonome Lernen, d.h. selbstständige Aneignung der Lernverfahren und -strategien und schließlich der konstruktive Umgang mit erworbenen Wissensbeständen, d.h. Wissensanwendung und -vermittlung. Für die Projektarbeit ist die Vernetzung von Theorie und Praxis charakteristisch, d.h. die Verbindung von theoretisch begrifflichem und experimentierend handelndem Lernen.²⁵

Projektunterrichtsformen können aus unterschiedlichen Quellen gerechtfertigt werden.²⁶ Im Schulunterrichtsgesetz § 17 oder in der Lehrplanverordnung werden Hinweise auf die schulische Projektarbeit, ihre Methoden und ihre Verfahren implizit oder explizit verankert. In Konzepten der allgemeinen Bildungsziele, in allgemeinen und fachbezogenen didaktischen Grundsätzen, in neuen Lehrplanbestimmungen der einzelnen Unterrichtsgegenstände und den Unterrichtsprinzipien werden sie ausgeführt.²⁷ Die konkreten rechtlichen Rahmenbedingungen werden durch den jeweils aktuellen Erlass vom Bundesministerium zum Projektunterricht vorgegeben.

Nichtsdestotrotz steht der Projektunterricht in einem Spannungsverhältnis zum Arbeitsraum der Schule, von dem Schulprojekte getragen werden. Die Projektarbeit erfordert andere Bedingungen als die reguläre Unterrichtsform, von denen sie sich auf der Ebene der Leitungsstruktur, der Rollenverteilung, der Unterrichtsart, der Leistungsformen etc. unterscheidet. Deshalb wird neben einigen Befürworter/innen dieser „alternativen“ Lernart in der Schulleitung und im Kollegium häufig auch eine Projektadaption an die jeweilige Schule, ihr Profil und Programm benötigt.²⁸

2.2.4 Handlungsorientierte Vorgehensweise

Die Handlungsorientierung ist das methodische Grundprinzip²⁹ des Projektunterrichts und bildet die Basis seiner Kriterien. Im festgelegten Methodenbereich des jeweiligen Projektvorhabens stehen einzelne Methoden des sozialen, praktischen, produktiven und kommunikativen Handelns im Fokus³⁰. Diese fordern die Handlungsfähigkeit der Projektteilnehmer heraus, werden im Projektprozess eingeübt und auf ein konkretes Zieler-

24 M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, Vorwort der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Elisabeth Gehrer, S. 3.

25 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 9.

26 Vgl. ebd. S. 51.

27 Vgl. ebd. S. 12.

28 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 93-94.

29 Vgl. ebd. S. 118-119.

30 Vgl. ebd. S. 119.

gebnis ausgerichtet.³¹ Im Rahmen der geplanten Einzeltätigkeit sowie Teamarbeit werden Schüler zu Handlungsträgern, die ihre im Arbeitsraum der Schule routinierte Rezipienten-Rolle vorübergehend zugunsten des aktiven Eingreifens in die Wirklichkeit, ihre Gestaltung und Veränderung³² aufgeben. Diese spannungsvolle und risikoreiche Herausforderung führt zur Ergänzung einseitiger kognitiver Stoff- und Wissenschaftsorientierung und will die Trennung von Schule und Leben, von Theorie und Praxis überbrücken.³³

2.2.5 Multidimensionales Lernen

Im Projektunterricht wird durch Einbeziehung vieler Sinne der Spielraum verschiedener Handlungsformen ermöglicht. Neben der im Arbeitsraum der Schule vordergründig anerkannter Kopfarbeit werden sinnliche und natürliche Qualitäten aufgewertet und in die Arbeitsprozesse miteinbezogen. Von den Projektteilnehmern wird mehr verlangt, als nur „redende Münder, hörende Ohren, lesende Augen, schreibende Hände“³⁴ zu sein.

Die Leiblichkeit und somit die Erfahrungsfähigkeit, die körperliche sowie geistige Arbeit werden gleichwertig nebeneinander gestellt; die kognitiven, sensorischen, motorischen sowie emotionalen Aspekte werden miteinander vernetzt.³⁵

Die Erfahrung der Wirklichkeit mit der damit verbundenen emotionalen Dimension wird bei der Projektarbeit in den Vordergrund gestellt.³⁶ Die Realisierung der Ansätze der Subjektzentrierung, anschauliche lebensweltliche Bezüge, die Aktualität der Problem- und Fragestellungen und die Hervorhebung der Autonomie der Schüler sollten zur Lernbereitschaft beitragen.³⁷

Auf intrinsischer Motivation gründendes, erfahrungsbezogenes Lernen erweist sich häufig als nachhaltiger und umfangreicher als bereits vorstrukturierte und strikt geplante Lerneinheiten.³⁸ Eine affektive Einstellung schlägt sich positiv in der Risikobereitschaft, Toleranzfähigkeit und Belastbarkeit der Schüler nieder. Jeglicher Erfolg des Projektvorhabens löst eine positive Einstellung aus, die eine positive Lernbereitschaft und Lerneinstellung nach sich zieht.³⁹

31 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 133.

32 Vgl. ebd. S. 93.

33 Vgl. ebd. S. 118-119.

34 R. KREUTZER, Projektunterricht: eine neue Form des Unterrichts? Versuch einer Klärung, (Dipl.-Arb.) Universität Klagenfurt 1991, S. 89; [in Folge: R. KREUTZER, Projektunterricht: eine neue Form des Unterrichts?].

35 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 66.

36 Vgl. ebd. S. 58.

37 Vgl. ebd. S. 45.

38 Vgl. J. ROCHE, Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik, 2. erg. und überarb. Aufl., Tübingen 2008, S. 21.

39 Vgl. ebd. S. 34f.

2.2.6 Planungsphase/Themenfindung

In der Planungsphase werden zunächst die richtigen Projektinhalte ausgewählt.⁴⁰ Das Thema sollte in Zusammenhang mit individuell-persönlich bedeutsamen Interessen der künftigen Teilnehmer und anderen Beteiligten gebracht werden und auf allgemeine, gesellschaftlich relevante Probleme reagieren.⁴¹

Der konkrete Erfahrungshorizont, das Vorwissen der Schüler und die reale Bedürfnislage⁴² gelten als Voraussetzungen für die affektive Betroffenheit und effektive Mitarbeit.⁴³ Der Spielraum der Handlungsformen und Kooperationen, die sich aus dem Projektinhalt ergeben können, soll differenziert aufgezeigt werden.⁴⁴ Die einzelnen Interessen der Teilnehmer können sich im Verlauf des Arbeitsprozesses noch vertiefen, weiterentwickeln oder spezialisieren.⁴⁵

2.2.7 Organisatorische Maßnahmen

Die reflektierte Themenformulierung sollte das Problembewusstsein und eine entfaltete Interessensartikulation deutlich darstellen.⁴⁶ Mögliche Chancen, Schwierigkeiten und Gefahren sollten aufgezeigt werden und Befürchtungen vor ungewohnter Herausforderung und dem damit verbundenen Risiko abgebaut werden.⁴⁷

Die das Projekt initiierende Lehrperson ist verpflichtet, das geplante Projekt der Schulleitung, eventuell auch Bezirks- bzw. Landesschulinspektoren anzumelden und Lehrerkollegen zu informieren.⁴⁸ Zu weiteren unverzichtbaren, auf das Projekt vorbereitende Maßnahmen gehören die Benachrichtigung der Eltern und das Ersuchen um ihr Einverständnis und ihre Mitarbeit mithilfe eines Elternbriefs oder der Information bei einem Elternabend.

Alle geplanten inhaltlichen und organisatorischen Belange des Projektes sollten unter Berücksichtigung charakteristischer Prozessdynamiken den Raum für mögliche Entwicklungen und Veränderungen der Zielsetzungen bewahren, und in diesem Sinne auch offen gelegt werden.

Eine vorübergehende Veränderung der schulischen Organisationsform hinsichtlich einer Veränderung des Stundenplanes, der Aufhebung des Klassenverbandes, der Mitwirkung außerschulischer Personen oder der Verlegung des Unterrichtes an einen außerschulischen Ort kann für die Projektdauer bei einigen Projekttypen erforderlich sein.⁴⁹

40 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 11.

41 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 55-56.

42 Vgl. ebd. S. 64.

43 Vgl. G. WAGENEDER, Projektunterricht in Theorie und Praxis, (Dipl.-Arb.) Universität Salzburg 2000, S. 10; [in Folge: G. WAGENEDER, Projektunterricht in Theorie und Praxis].

44 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 16.

45 Vgl. G. WAGENEDER, Projektunterricht in Theorie und Praxis, S. 10.

46 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 56.

47 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 11.

48 Vgl. ebd. S. 22, 48.

49 Vgl. ebd. 12.

Im Rahmen mancher Projektvorhaben und an manchen Schulen sollen von Beginn an alle schulpartnerschaftlichen Gremien, wie das Klassenforum, das Schulforum bzw. der Schulgemeinschaftsausschuss etc. eingebunden werden.⁵⁰

2.2.8 Projektplanung und Ressourcensicherung

Das Gelingen des Projektvorhabens hängt wesentlich von seiner Planung ab, die sich in der Regel zeitaufwendiger und arbeitsintensiver erweist als die folgende Durchführung.⁵¹

Die Leitidee soll für alle nachvollziehbar sein, die Lernart und einzelne Arbeitsformen müssen begründet werden, diverse Verantwortlichkeiten, das Zielergebnis und die Beurteilungskriterien müssen geklärt und definiert werden.⁵² Im Rahmen der strategischen Planung für die Öffentlichkeitsarbeit sind Maßnahmen, Wirkung und Zielgruppe darzulegen.⁵³

Analysiert werden sollen vorhandene Rahmenbedingungen, die zur Verfügung stehende Zeit und materielle Ressourcen. Zum rechtzeitigen Erschließen der räumlichen, zeitlichen und materiellen Ressourcen gehören die Erstellung eines Zeitplanes, die Sicherung nötiger Räumlichkeiten und Materialien, die Erstellung des Finanzplanes sowie das Ermitteln der finanziellen Mittel, die zur Verfügung gestellt werden sollen.

Die meisten Schulen verfügen über eine für den Projektunterricht geeignete Infrastruktur. Genutzt werden können Schulräume, wie z.B. die Schulbibliothek, Werkstätten, EDV-Räume etc. Die Schulausstattung mit elektronischen und AV-Medien, wie Kameras, Rekorder, Daten-Video-Projektoren, Bildschirmen und andere Lern- und Lehrmittel, kann während der Arbeit und der darauf folgenden Präsentation der Ergebnisse herangezogen werden.⁵⁴

Als Ansprechpartner bezüglich einer Teilfinanzierung kommen der Elternverein, öffentliche und durch die Teilrechtsfähigkeit der Schulen auch private Sponsoren, wie Banken, Sparkassen oder Firmen infrage. Mit öffentlichen Sponsoren sind Gemeinde, Bezirk, Bund, Land, EU, Kammern, Gewerkschaften oder Interessengemeinschaften gemeint. Unter Sponsoring werden nicht nur Geldzuwendungen verstanden, sondern auch Sachzuwendungen und Dienstleistungen mit Gegenleistung und Werbewirkung.⁵⁵

Einleitende Projektpause

In einem „Projektvertrag“ mit den Schülern werden die Ziele schriftlich fixiert und die Bereitschaft zur Mitarbeit verbindlich bestätigt.

50 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 56.

51 Vgl. B. WENZINA, Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung, S. 92.

52 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 11.

53 Vgl. ebd. S. 46.

54 Vgl. ebd. S. 53-54.

55 Vgl. ebd. S. 33, 58.

Die Auflistung des Projektplanes und die damit zusammenhängenden Projektideen sowie die verschiedenen Projektschritte in einem Zeitraster auf einem Papierbogen ist sehr nützlich. Der Projektplan bietet später eine für alle transparente Übersicht über den jeweils aktuellen Projektstand sowie über alle geleisteten oder abgeschlossenen Arbeiten und notwendigen Änderungen.⁵⁶

Der Gruppenbildungsprozess sollte unter behutsamen Rahmenbedingungen ermöglicht werden, denn es geht um eine für Schüler emotional bedeutsame Entscheidung. Es gelten verschiedene Kriterien für die Bildung einer Arbeitsgruppe: Sympathie, gemeinsames Interesse, spezielle Zielsetzungen, Gruppengröße etc. Für den Erfolg der Arbeitsprozesse ist es von großer Bedeutung, dass alle einzelnen Teilnehmer mit der erfolgten Gruppeneinteilung einverstanden sind und sich ihrer Gruppe zugehörig fühlen.⁵⁷

In einer projekteinleitenden Phase geht es vor allem darum, die Balance zwischen einzelnen Teilnehmern, dem vorgelegten oder gemeinsam entwickelten Projektthema und der Gruppenfindung herzustellen.⁵⁸

Der Einstieg in eine Projektarbeit wird darüber hinaus durch einleitende Motivierungsphasen und die Erstbeschaffung von informellem Material geprägt. Gemeint sind Lektüre, Filmvorführungen, Kontaktaufnahmen mit Institutionen und Experten, Planung von Exkursionen und von Diskussionen mit Fachleuten, Besorgung von Arbeitsmaterialien etc.⁵⁹

2.3 Projektdurchführung

2.3.1 Prozessbegleitende Projektdokumentation

Während der gesamten Projektdauer werden von den Projektteilnehmern alle wichtigen Erfahrungen und Ergebnisse in Form von Portfolios, Lernentwicklungsberichten und Arbeitsprozessberichten kontinuierlich festhalten und aufbewahrt.⁶⁰ Gesammelt und aufbewahrt werden auch alle Planungsunterlagen, Arbeitsblätter, Skizzen, Besprechungsprotokolle, Korrespondenzen (E-Mails, Briefwechsel), Tagesprotokolle, Aufsätze, persönliche Notizen und Projekttaggebücher. Diese und andere Formen der Projektdokumentation sind für die Projektkoordination und Reflexion relevant.⁶¹

Ein Projekttagebuch der Lehrperson oder Schüler kann einzelne Reflexionsphasen und abschließende Präsentationen unterstützen.⁶² Es ist zwar ein Kommunikationsmedium für den persönlichen Gebrauch, aber Teile davon können auch veröffentlicht werden.⁶³ Die Eintragungen können Gedanken zum Projekt, zum Arbeitsablauf, zu einzelnen Planungsschritten, zur Arbeitsteilung, zu gefällten Entscheidungen etc. beinhalten, aber

56 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 18.

57 Vgl. ebd. S. 34.

58 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 123.

59 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 18.

60 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 63.

61 Vgl. ebd. S. 19.

62 Vgl. ebd. S. 36.

63 Vgl. ebd. S. 49.

auch Beobachtungen des sozialen Geschehens, der Gruppendynamik, der Stimmungslagen, Störungen und vorkommenden Emotionen.

Häufig werden in der Projektarbeit Erhebungsmethoden, wie Interviews und Fragebögen, die zu konkreteren Ergebnissen führen können, eingesetzt. Vor dem Einsatz dieser Techniken können vorbereitend Rollenspiele oder Erprobungen mit Versuchspersonen durchgeführt werden.⁶⁴

2.3.2 Prozessbegleitende Reflexion

Der Projektprozess verläuft meist in einer „doppelten Lust-Frust-Kurve“⁶⁵, es wechseln sich Anfangseuphorie, „Hängephase“, Problembearbeitung und neuerlicher Enthusiasmus ab. Das bewusste Innehalten an einzelnen Stationen des Arbeitsprozesses dient der Überprüfung der emotionalen Befindlichkeit aller Projektteilnehmer.⁶⁶

In fixen und regelmäßigen Zeitabständen werden gemachte Erfahrungen und erreichte Zwischenergebnisse des Einzelnen und der ganzen Gruppe (Erfolge, Höhepunkte, Beziehungs-, Sach- oder Koordinierungsprobleme) kommuniziert und ausgetauscht.

Die Rückmeldungen zur Bedeutung der einzelnen Arbeitsmethoden oder Arbeitsphasen sind förderlich für die Aufarbeitung der aufgetretenen oder verdrängten Probleme,⁶⁷ für die Bestärkung der erfolgreichen Strategien oder für die modifizierte Vorgehensweise, wie das Weglassen oder Ersetzen nicht bewährter Strategien.⁶⁸

In Phasen der Projektreflexion wird das Projekt durch die Akteure selbst qualitativ weiterentwickelt. Häufig kann auch eine Außensicht, die Meinung von Freunden oder Projektteilnehmern eingeholt werden. Die Selbstkritik soll ohne Tendenz zur Resignation, die Fremdkritik ohne Tendenz zur Beleidigung praktiziert werden.⁶⁹

Von den Projektteilnehmern werden in den angesteuerten Realitätsbereichen anregende und abweisende Reaktionen von ihrer Umwelt erfahren, auf die sie wiederum reagieren. Die prozesshafte Wechselwirkung und die nicht im Vorhinein auszuschließende Möglichkeit des Scheiterns macht die Anziehung und den Stress dieser Unterrichtsart aus.⁷⁰

2.3.3 Lernchancen der Projektteilnehmer

Bei Bildungsprojekten zählt der gesamte Arbeitsprozess als Erreichung von gesteckten Zielen und dem erstrebten Endprodukt. Die einzelnen Projektebenen eröffnen vielseiti-

64 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 36.

65 Ebd. S. 124.

66 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 11, S. 54.

67 Vgl. ebd. S. 20.

68 Vgl. ebd. S. 46.

69 Vgl. B. WENZINA, Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung, S. 122.

70 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 124.

ge Lernchancen.⁷¹ Durch die Bereitschaft, sich auf das Neuartige einzulassen, werden komplexe Lernprozesse ermöglicht und ausgelöst.

Der kognitive Wissenserwerb, die Entwicklung von handwerklichen Fertigkeiten, das soziale Lernen⁷², die emotionalen Erfahrungen etc. stehen im projektorientierten Unterrichtsgeschehen nicht in hierarchischen Anordnungen und nicht als Konkurrenz, sondern im gleichwertigen Verhältnis nebeneinander.⁷³ Die vorgenommene Zielsetzung bestimmt dabei die Dynamik und die Erfordernisse des Projekts, d.h. den Projektverlauf und den spezifischen Methodeneinsatz.⁷⁴

Der Erwerb der Sachkompetenzen im Projektunterricht beruht auf wissenschaftsorientierten Methoden der fachlichen Inhaltsanalyse und Methodenwahl und wird im Rahmen einer Themen- oder Problembearbeitung vollzogen.⁷⁵ Neben dem typisch schulischen theoretisch-begrifflichen Faktenlernen ist vor allem das Vermögen der Auffindung von thematischen Zusammenhängen und Strukturen gefragt. Das meist interdisziplinäre Projektverfahren fördert Fähigkeiten, wie ein „vernetztes Denken“, über Fächer- und Schulgrenzen hinaus und macht ein Zusammenwirken von mehreren Lehrpersonen oder außerschulischen Experten in der Arbeit am Projekt sinnvoll.⁷⁶ Nicht selten werden auch Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens eingesetzt. Diese Fertigkeiten umfassen thematische Zusammenfassungen mit korrektem Verarbeiten und Wiedergeben von Informationsmaterial.⁷⁷ Die einzelnen Schritte dabei sind das Recherchieren, Bibliografieren und Zitieren. Zu einer abschließenden Projektpräsentation gehören die Ausarbeitung einer übersichtlichen Gliederung und exakte Quellennachweise.⁷⁸

Die Ausbildung der gruppenbezogenen kommunikativen Kompetenzen ist eng mit sozialen und Selbstkompetenzen gekoppelt. Im Einzelnen können im Arbeitsprozess das aktive Zuhören, das Nachfragen, die angemessene Äußerung eigener Ideen, Widerspruch und Kritik, die Annahme konstruktiver Ideen anderer Gruppenmitglieder, die kontinuierliche Informierung über eigene Arbeitsergebnisse, die Verständlichkeit der erbrachten Mitteilungen etc. eingeübt werden.⁷⁹ Auch in der Kommunikation nach außen können Projektteilnehmer in realen Situationen mit Betroffenen, Experten, Beamten und Institutionen Kontakt aufzunehmen. Das Präsentationsvermögen der Schüler wird durch das freie Erzählen und Berichten oder Vortragen geschult; hier sind Reak-

71 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 34, S. 65.

72 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 58.

73 Vgl. ebd. S. 65.

74 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 128.

75 Vgl. ebd. S. 123.

76 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 30.

77 Vgl. ebd. S. 4, 67.

78 Vgl. ebd. S. 67.

79 Vgl. ebd. S. 56.

tionsfähigkeit, Vollständigkeit, Präzision, Standhaftigkeit und argumentatives Geschick relevant.⁸⁰

Das Handeln in realen Situationen und der allgemeine Rollenwechsel erfordern die Einübung von Sozialkompetenzen, die Lernende zu Experten werden lässt.⁸¹ Zu den verschiedenen Übungsfeldern gehören die Übernahme und das Ausprobieren von verschiedenen sozialen Rollen innerhalb einer Gruppe. Durch die Arbeitsaufteilung wird die Gruppe und ihre einzelnen Mitglieder entlastet und eine Teamkultur der gegenseitigen Unterstützung und Problemlösung aufgebaut.⁸² Die konkreten Fertigkeiten, die im Umgang miteinander ausgeprägt werden können, sind beispielsweise die Identifizierung von störenden Prozessen, die Entwicklung von konstruktiven Lösungsversuchen, Beständigkeit innerhalb einer Arbeitsgruppe, das Treffen und Einhalten von Vereinbarungen sowie das zufriedenstellende Abschließen von einzelnen Teilarbeiten sowie dem gesamten Projektvorhaben.⁸³

In sozialen Kommunikationsformen wird unter gegenseitiger Abstimmung und Anpassung, bei einer Interessensfindung, Entscheidungsfindung, Planung, Rollenfindung, Kooperation, Reflexion und Wissensanwendung die Zunahme von demokratischem Lernen realisiert.⁸⁴ Aufgrund der möglichen Kooperationen mit „andersartigen“ Menschen wird sich die Lerngruppe unmittelbar kulturelle Kompetenzen aneignen oder sie vertiefen, indem in Begegnungen und in der Zusammenarbeit mit Zugängen wie Neugier, Offenheit und Toleranz agiert werden.⁸⁵

Mit der Entwicklung der Selbstkompetenz ist die Fähigkeit gemeint, eigene Entwicklungschancen wahrzunehmen und alle damit verbundenen Ansprüche und Begrenzungen zu beurteilen, strategisch zu erfassen und zu realisieren.⁸⁶ Diese Entwicklungschancen umfassen Beurteilung und Kontrolle, Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit⁸⁷, Umgang mit Kritik, Bereitschaft zur Entwicklung von Frustrationstoleranz,⁸⁸ Selbstvertrauen, durchdachte Wertvorstellungen, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen sowie Kreativität bei der Bewältigung von neuartigen Situationen und Anforderungen.⁸⁹

Im Umgang mit Neuen Medien, im praktischen Kennenlernen oder Vertiefen der vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten werden Medienkompetenzen geschult.⁹⁰ Zur Ausbil-

80 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 44 sowie ANONYMUS: Dynamische Fähigkeiten, URL: www.tibs.at/sites/tibs.at/files/Dynamische%20Fähigkeiten.neu_.doc (Stand: 17.11.2012); [in Folge: ANONYMUS, Dynamische Fähigkeiten].

81 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 123.

82 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 59.

83 Vgl. ebd. S. 44.

84 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 33.

85 Vgl. ANONYMUS, Dynamische Fähigkeiten, o.S.

86 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 48.

87 Vgl. ebd. S. 17.

88 Vgl. ebd. S. 36.

89 Vgl. Anonymus, Dynamische Fähigkeiten, o.S.

90 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 45.

dung weiterer praktischer Fertigkeiten führen handwerkliche Methoden, wie Herstellen, Gestalten, Aufbauen, Methoden des Designs, der Werbesprache bei der Präsentation etc. Zu den erfahrungsbezogenen Methoden gehört das Erkunden, Experimentieren, Forschen und Erleben. Produktive, ästhetisch-gestaltende Methoden umfassen das Visualisieren, Hörbar-Machen und Dramatisieren. Zu den politisch-sozialen Methoden gehört die Meinungsbildung, womit das Eingreifen und Verändern des allgemeinen Bewusstseins gemeint ist.⁹¹

Die Chance zur Ausbildung methodischer Kompetenzen bezieht sich auf bereits bekannte oder neue Arbeitsmethoden, die selbstständig angewandt werden dürfen. Dazu zählen Methoden der Themenfindung, Gruppenbildung etc.,⁹² die schon den Übergang zur Schulung organisatorischer Kompetenzen signalisieren. Die Arbeit am Projekt erfordert oftmals eine organisatorische Mitarbeit, wie z.B. die Arbeitsaufteilung und Tätigkeitskoordination, Planung, Kontrolle und Einhaltung des Umgangs mit gegebenen Ressourcen, wie Zeit, Geld, Raum, Energie etc.⁹³

2.4 Projektmanagement

Das Projektmanagement umfasst den Einsatz professioneller Instrumente und Methoden für die Initiierung, Definition, Planung, Steuerung, Abschließung und Kontrolle einer Projektarbeit. Eine qualitätsvolle Führung und Leitung der Projektprozesse erleichtert die Kooperationen, verbessert die Abwicklungen und erhält die Motivation und Risikobereitschaft aller Beteiligten aufrecht.⁹⁴

2.4.1 Projektleitung

Die schulische Projektleitung wird je nach der Komplexität und Größe des Vorhabens durch eine Einzelperson oder durch ein Koordinationsteam realisiert, in dem sich neben den Lehrern auch Schüler engagieren. Die entsprechenden Zuständigkeitsbereiche sind die Sicherung des Informationsflusses, die Planung der Kommunikationsstrukturen, die Organisation und koordinierende Maßnahmen, die Sicherung der regelmäßigen Überprüfung des Projektfortschrittes und der Befindlichkeit aller Beteiligten, Änderungsmaßnahmen bei auftretenden Problemen sowie das Konfliktmanagement im Projektverlauf.⁹⁵

Projektmitarbeiter sind alle Personen, die nicht Lehrer sind und in das Projekt eingebunden werden.⁹⁶ Dazu zählen Vertreter außerschulischer Institutionen, Betroffene, Fachexperten und Eltern einzelner Schüler. Betroffene sind Ansprechpartner und Auskunftspersonen mit unmittelbarem Themenbezug. Fachexperten bieten eine spezielle inhaltliche Vermittlung. Die Mitwirkung der Eltern ist in allen Phasen der Projektarbeit

91 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 119.

92 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 48.

93 Vgl. ebd. S. 17.

94 Vgl. ebd. S. 48.

95 Vgl. ebd. S. 19.

96 Vgl. ebd. S. 32.

hilfreich. Sie können als Gruppenbetreuer oder als Mitarbeiter bei Lehrausgängen und Exkursionen den organisatorischen Bereich stärken, sie können sich ebenfalls als Betroffene am Arbeitsprozess beteiligen oder den finanziellen Bereich unterstützen.⁹⁷

2.4.2 Lehrerrolle

Bei projektun erfahrenen Teilnehmern kann es sinnvoll sein, während einer Rollenreflexion die Veränderungen der eingespielten Rollen von Lehrenden und Lernenden gemeinsam zu thematisieren.⁹⁸

Projektlehrer heben ihre im Schulbetrieb übliche zentrierte Position auf und stehen den am Projekt beteiligten Schülern in vielen Bereichen unterstützend und begleitend in folgenden Funktionen zur Verfügung:

- Als Koordinatoren beobachten die Projektlehrer die Arbeitsprozesse und greifen bei Bedarf steuernd ein. Sie betreuen verschiedene organisatorische Schritte und beteiligen sich an kommunikativen und vernetzenden Aktivitäten beim Herstellen der Außenkontakte.⁹⁹
- Als Moderatoren begleiten die Projektlehrer die Arbeitsprozesse und sorgen für günstige Rahmenbedingungen. Sie helfen, falls nötig, Handlungsspielräume zu eröffnen und wirken unterstützend bei Reflexionsprozessen.
- Als Ansprechpartner, Coach, Berater und Helfer geben sie Schülern nützliche Hinweise für unerwartet auftretende Schwierigkeiten im Verlauf des Arbeitsprozesses, wenn dies von diesen erwünscht ist.
- Als Konfliktmanager greifen Projektlehrer bei Konflikten ein, die in der Schulkasse, innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen oder im Kontakt mit außerschulischen Gruppen und Personen entstehen können. Sie helfen den Konfliktparteien, eine entsprechende Lösung zu finden. Weil Konflikte manchmal auch vorausgesehen werden können,¹⁰⁰ machen Konfliktmanager gruppendifamische Prozesse bewusst und sprechen Unzufriedenheiten und Überforderungen an¹⁰¹ und ergreifen rechtzeitig geeignete Maßnahmen. Schlecht ausgetragene Konflikte führen zur Demotivierung oder Verstimmung der Einzelpersonen oder des Teams und können die Ursache für das Scheitern eines Projektvorhabens darstellen.¹⁰²
- Als Experten bieten Projektlehrer Unterstützung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und stellen in bestimmten Projektphasen ihr Fachwissen zur Verfügung.¹⁰³

97 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzelass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 32.

98 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 121.

99 Vgl. ebd. S. 94.

100 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzelass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 38.

101 Vgl. ebd. S. 53.

102 Vgl. ebd. S. 38.

103 Vgl. ebd. S. 19.

- Als Mitlernende wird den Projektlehrern in der Spezialisierung oder Komplexität der Projektthemen ihr Fachwissen häufig nicht ausreichen. Dadurch weisen sie darauf hin, dass Lernen ein lebenslanger und unabgeschlossener Prozess ist.¹⁰⁴
- Als Verantwortliche tragen Projektlehrer die inhaltliche und methodische Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen während der Projektdurchführung.¹⁰⁵ Bei der Terminkoordination sollten sie Sachzwänge im Schulbetrieb wie Schularbeitstermine etc. berücksichtigen.¹⁰⁶

2.4.3 Einhalten der schulrechtlichen Bestimmungen

Im Rahmen einer Projektarbeit sind schulrechtliche Bestimmungen zu beachten. Es handelt sich um schulrechtliche Grundlagen in Bezug auf die Aufsichtspflicht, Anmeldung schulfremder Personen,¹⁰⁷ Leistungsbeurteilungsverordnung, Rechtlinien betreffend schulbezogenen Veranstaltungen, die Beschlussfassung der schulpartnerschaftlichen Gremien, Gesetzespassagen in Zusammenhang mit Stundenplanumstellung oder Aufhebung des Stundenplanes, Bestimmungen über die Teilrechtsfähigkeit einer Schule, schulfremde Werbung und zweckgebundene Gebarung.¹⁰⁸

Bei Schülern ab der 9. Schulstufe kann die Aufsichtspflicht durch die Lehrpersonen während der Arbeitsaufträge im Rahmen eines Unterrichtsprojektes entfallen. Sie müssen lediglich vor möglichen Gefahren gewarnt werden.¹⁰⁹

Für Schüler bis zur 9. Schulstufe soll ein Aufsichtskonzept ausgearbeitet werden. In diesem gilt als entscheidendes Kriterium der körperliche sowie geistige Reifegrad der Schüler. Die Schüler dürfen nicht einzeln agieren, sondern mindestens paarweise innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes und eines räumlich abgegrenzten Bereiches. Sie sollen vor möglichen Gefahren gewarnt werden. Eine immerwährende Erreichbarkeit der aufsichtführenden Personen sollte gewährleistet werden.¹¹⁰

2.5 Projektergebnisse

Je nach Projektcharakter nehmen Projektleistungen verschiedene Darstellungsformen an.¹¹¹ „Sie informieren und dokumentieren, bilanzieren, unterhalten, legen Rechenschaft ab und zeigen Veränderungen auf.“¹¹² Im Bewusstsein der Akteure sowie der Rezipienten wirken sie nachhaltig.¹¹³ In den Leistungsdarstellungsformen wird der gesamte

104 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzentwurf zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 39-40.

105 Vgl. ebd. S. 32.

106 Vgl. ebd. S. 50.

107 Vgl. ebd. S. 32.

108 Vgl. ebd. S. 40.

109 Vgl. ebd. S. 24.

110 Vgl. ebd. S. 23.

111 Vgl. ebd. S. 20.

112 W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 54f.

113 Vgl. ebd. S. 55.

Arbeitsprozess und Erkenntnisgewinn vergegenständlicht nach außen präsentiert.¹¹⁴ Sie nehmen auch für Außenstehende einen Mitteilungs- und Gebrauchswert ein.¹¹⁵

Diverse Handlungsformen – die ästhetisch-darstellenden, journalistisch-dokumentarischen oder anderen Bereichen entspringen, wie dem Herstellen und Anwenden, Fantasieren und Experimentieren, Recherchieren und Dokumentieren, Verantworten und Anregen¹¹⁶ – zeigen sich in folgenden Präsentationen und Ergebnissen: einer klasseninternen gegenseitigen Power-Point-Präsentation, in einem Diavortrag, in öffentlicher Information über ein soziales Problem oder Umweltproblem, in der Herausgabe einer Broschüre, in der Gestaltung einer Homepage, in der Fertigstellung einer schriftlichen Dokumentation, in der Abgabe einer schriftlichen Jahresarbeit,¹¹⁷ in der Vorbereitung einer Podiumsdiskussion, in einer Ausstellung, in der Gestaltung einer Performance, in der Pressearbeit, in der Dokumentation oder szenischen Präsentation einer Revue,¹¹⁸ in der Fertigstellung eines Produkts, im Vorzeigen eines naturwissenschaftlichen Experiments, in der Veränderung der Schullandschaft (z.B. ein Objektbau, Dachbegrünung, Verschönerung der Übungsräume, Anlegen eines Teiches im Schulgarten, sich selbst bewässernden Pflanzenkübeln an den Betonpfeilern etc.) in der Gründung eigener Schülerbetriebe oder Freizeitinitiativen, wie z.B. ein internationales Literaturcafé, eine Schulzeitung, Produktion eines Videofilms, Hörspiels oder eine Theateraufführung, in der Gestaltung einer öffentlichen Lesung und so weiter.¹¹⁹

Praktische Erfahrungen in verschiedenen methodischen Herangehensweisen zu Themen- oder Problembewältigungen können den Projektteilnehmern Qualifikationen für spätere Fachbereichsarbeiten in der AHS, für einen Teil der Reifeprüfung an manchen Schularten, für Diplomarbeiten oder Ingenieursprojekte vermitteln.

Gut begleitete und verantwortlich durchführte Projekte bereiten auf künftige Erfordernisse des Privat- und Berufslebens vor.¹²⁰

Im Verlauf der Projektarbeit werden Schüler von Konsumenten zu Produzenten und zu Wissensvermittlern. Sie erleben eine eigene Selbstwirksamkeit, indem sie ihr gesellschaftliches Umfeld gestalten und im Sinne des Unterrichtsprinzips „politische Bildung“ öffentlich handeln und wirken lernen. Sie erfahren, dass sie schwierige Anforderungen meistern, gesellschaftlich anerkannte Leistungen vollbringen und Veränderungen initiieren können.¹²¹

2.5.1 Gelebte Schulpartnerschaft und Öffnung der Schule

Bei einer Projektarbeit tut sich die Chance auf, dass die Schulpartner, d.h. Eltern, Lehrer und Schüler ins Gespräch kommen und am geplanten Vorhaben gemeinsam einen An-

114 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 116-117.

115 Vgl. ebd. S. 56.

116 Vgl. ebd. S. 125.

117 Vgl. ebd. S. 104.

118 Vgl. ebd. S. 57.

119 Vgl. ebd. S. 104.

120 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 65.

121 Vgl. ebd. S. 26.

teil haben.¹²² Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternhaus einzelner Schüler oder zwischen der Schule und dem Elternverein wird aktiviert.¹²³

Der Projektunterricht versucht in der Regel gezielt, konkrete Veränderungen in der innerschulischen Wirklichkeit und in der Um- und Außenwelt zu entfachen. Die dadurch bedingte Reaktion wird als „Öffnung der Schule“ bezeichnet. Es handelt sich um eine praxisorientierte Ausweitung der Institution Schule, die den Zusammenhang zwischen der Schule und der Gesellschaft sichtbar macht, und durch einen Strukturwandel ihrer selbst sowie der innerschulischen Öffentlichkeit vollzogen wird.

Die Schule überschreitet ihre traditionellen Grenzen und wendet sich dem gesellschaftlichen Leben als Institution des Gemeinwesens, als eine Kulturinstitution, zu. Sie öffnet sich der Kooperation mit Verbänden und weiteren außerschulischen Institutionen.¹²⁴ Die Öffnung der Schule nach außen geschieht beispielsweise durch die Ergänzung des üblichen Unterrichts durch Schulveranstaltungen oder durch Einbeziehung außerschulischer Lernorte. Die Öffnung nach innen wird durch Einbindung der Personen aus dem Schulumfeld realisiert, die ihre Erfahrungen, Fertigkeiten und Kenntnisse an die Schüler weitergeben können. Die Einbeziehung von Experten oder Betroffenen im Unterricht wird explizit gefordert. Dafür plädieren ebenso die allgemeinen didaktischen und fachdidaktischen Grundsätze in vielen Unterrichtsgegenständen sowie der Paragraf 17 des Schulunterrichtsgesetzes.¹²⁵

Die institutionelle Offenheit ermöglicht durch die Ausweitung von Lerngelegenheiten die Anwendung neuer Methoden und Veränderungen in der Arbeitsweise¹²⁶ und fördert damit das entdeckende, soziale, handlungsbezogene und lebensnahe Lernen.¹²⁷

2.6 Projektabschluss

2.6.1 Abschließende Projektdokumentation

Die Projektdokumentation kann Folgendes umfassen: Projekttagebücher mit persönlichen Aufsätzen, Zeichnungen, Artikel und Fotos, Projektmappen oder Portfolios mit einer Sammlung von Arbeitsblättern, Skizzen, Protokollen der Ergebnisse der projektarbeitsbezogenen Reflexionsphasen, Aufzeichnungen von Besprechungen, Diskussionen und Selbsteinschätzungen, Flyer und Plakate mit Fixierung der Arbeitsergebnisse, Projektzeitung, Recherchen, Fragebögen, Interviews und andere Beobachtungen.

Die Projektdokumentation ist eine Grundlage für die abschließende Projektpräsentation und eine eventuelle Öffentlichkeitsarbeit. Sie stellt die Einsicht in individuelle Lernmöglichkeiten und Lernbedingungen zur Verfügung und kann auch als Instrument für abschließende Projektreflexionen bzw. Projektevaluationen eingesetzt werden. Die Pro-

122 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 56.

123 Vgl. ebd. S. 30.

124 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 80.

125 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 32.

126 Vgl. R. KREUTZER, Projektunterricht : eine neue Form des Unterrichts?, S. 110.

127 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 80.

jetkdokumentation aller Ergebnisse und Wirkungen und der Projektbericht können später als Unterstützung für Folgeprojekte oder neue Projektvorhaben archiviert, ins Internet gestellt oder auf andere Arten zugänglich gemacht werden.¹²⁸

2.6.2 Projektpräsentation

Die Projektpräsentation lässt der geleisteten Arbeit Sichtbarkeit zukommen und drückt ihren ernsthaften Charakter aus.¹²⁹ Dabei erhalten die Projektteilnehmer eine Würdigung und/oder Kritik ihrer Arbeit.

Der Anfang jeder Präsentation der Projektergebnisse beginnt in der Schule,¹³⁰ in der eigenen oder parallelen Schulklasse, in einzelnen Schulstufen etc. Geeignete Gelegenheiten, um erreichte Ergebnisse den Eltern vorzustellen, bieten Kleinpräsentationsformen, wie ein Produkttag, eine Projektversammlung, ein Schulfest, ein Eltern-Schüler-Nachmittag u.a.¹³¹

Besonders gelungene und qualitativ gut aufgearbeitete Projektthemen oder fertiggestellte Produkte können auch eine breitere außerschulische Öffentlichkeit ansprechen. Erreicht werden können beispielsweise einzelne Menschen außerhalb der Schule, die mit der Projektthematik zu tun haben, betroffenen Institutionen¹³² oder eine interessierte Bevölkerung im Schulumfeld.¹³³ Ein Projektprodukt kann je nach seiner Wirkung ebenfalls in außerschulischen Einrichtungen vorgestellt werden, wie z.B. einem städtischen Amt, einer Bürgerinitiative etc.¹³⁴

Die Adressaten der Produktpräsentation kommen nur durch Kontaktaufnahme und vermittelnde Methoden des Designs und der Werbesprache. Im Einzelnen geht es um die Herstellung von Flyern, Informationen zum und am Präsentationsort etc.¹³⁵

Gute Präsentationen zeichnen sich durch professionelle Gestaltung aus, sie weisen einen hohen Grad an inhaltlicher Differenziertheit und formaler Qualität auf.¹³⁶ Nicht selten tragen vermittelte Projektergebnisse zu einer Weiterwirkung in öffentlichen Auseinandersetzungen und Diskussionen bei.¹³⁷

2.6.3 Abschließende Projektreflexion bzw. Projektevaluation

Die abschließende Projektreflexion kann als ein Teil der Projektevaluation gestaltet werden.¹³⁸ In der Regel findet sie einzeln oder in Projektgruppen statt. Als Vorbedin-

128 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 128.

129 Vgl. ebd. S. 117.

130 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 46.

131 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 58-59.

132 Vgl. ebd. S. 127.

133 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 20.

134 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 104.

135 Vgl. ebd. S. 126.

136 Vgl. ebd. S. 56f.

137 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 26.

138 Vgl. ebd. S. 20.

gung gilt die Herstellung eines Klimas der Offenheit, des Vertrauens und der Wertschätzung.

Nicht nur die Qualität des Endproduktes und seine Wirkung werden ausgewertet, sondern der gesamte Arbeitsprozess. Eine Projektreflexion fokussiert auf persönlichem Erfahren und erfolgten Gruppenprozessen.¹³⁹ Allerdings sind die Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Einstellungen und Werthaltungen schwieriger zu überprüfen als der erlangte Wissenserwerb.¹⁴⁰ Daher wird der Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung der Projektteilnehmer in Hinblick auf die eigenen Lernmöglichkeiten und Lernbedingungen im Rahmen des Projektunterrichts eine große Bedeutung zugeschrieben.

Entweder können die Projektteilnehmer selbst Vorschläge für abschließende Kriterien und Verfahren zur Projektevaluation im Rahmen des Projekts ausarbeiten oder Projektleiter können auf bereits vorgefertigte Vorlagen zurückgreifen. Damit sind bewährte Fragebögen, strukturierte Interviewfragen, Gesprächs- und Feedback-Runden mit projektiven oder meditativen Methoden gemeint.

Bei einer systematischen Überprüfung kann die schriftliche Zielformulierung aus dem Projektbeginn verwendet werden sowie alle individuellen und gemeinsamen Reflexions- und Arbeitsprozessberichte. Als Arten der Leistungserbringung sollen bei der Erstellung von Leistungsbeurteilungskriterien und -verfahren einzelne Lernebenen und die mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Arbeitsformen berücksichtigt werden.

Die Projektleitung sollte die Beurteilungskriterien allerdings bereits am Projektbeginn transparent machen und ihre Kompetenz als Beurteilende beim Projektabschluss verdeutlichen.¹⁴¹ Bei einer gelungenen Großprojektarbeit besitzt sie die Möglichkeit, den Teilnehmern eine Bescheinigung auszustellen, ein zeugnisartiges Dokument, in dem das besondere Engagement und der Erwerb von Projektkompetenzen gewürdigt werden; diese Bescheinigung kann späteren Bewerbungen beigelegt werden.¹⁴² Die allgemeine Auswertung der Projekte seitens der Projektleitung trägt zum Qualitätsmanagement und zur Projektweiterführung bei.

Bei einer Bewertung und Rückmeldung zur erbrachten Leistung richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit neben der Fertigstellung eines Endprodukts auf die Präsentation, Vermittlungsqualität und Kommunizierbarkeit der Projektergebnisse.¹⁴³

2.6.4 Erstellung des Rechnungs- und Projektberichts

Am Projektende sollte ein übersichtlicher öffentlicher Rechnungsbericht ausgearbeitet werden, der die erfolgten Ausgaben und Einnahmen mit Originalrechnungen belegt. Oft ist dies für Sponsoren ohnehin erforderlich.¹⁴⁴ Ein Projektbericht ist bei der Anmeldung des Unterrichtsprojekts für einen Wettbewerb oder für unterstützende externe Orga-

139 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 40.

140 Vgl. ebd. S. 21.

141 Vgl. ebd. S. 41.

142 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 61.

143 Vgl. ebd. S. 120.

144 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 33.

tionen vorzulegen. Es ist sinnvoll, Projektberichte in der Schulbibliothek oder auch auf der Homepage der Schule zur Verfügung zu stellen.¹⁴⁵

2.6.5 Medienberichterstattung und Weiterführung des Projekts

In den meisten Fällen überschreitet ein gelungenes Projekt die Grenzen des Klassenzimmers und der Schule, wobei die Formen der Außenwirkung und Beachtung durch Außenstehende vielfältig sind.¹⁴⁶ Öffentlichkeitswirksame Projektdiskussionen inspirieren und regen weitere Projektinitiierungen an. Sie tragen zur Selbstdarstellung der jeweiligen Schule bei. Bei angemessenem Präsentationsdrang kann eine Medienberichterstattung eine geeignete Gelegenheit und wirksame Möglichkeit für die Arbeit am Image der Schule bieten und einen weiteren Schritt in der Öffnung der Schule nach außen hin darstellen.

Eine mediale Kooperation mit regionalen Blättern, regionalem TV oder Radio, die Berichte über die Schule und ihre Unterrichtsaktivitäten zum Inhalt haben, verstärkt allgemein die Bedeutung des Projektunterrichtes. Eine Medienberichterstattung bedeutet zugleich Lob und Anerkennung für alle am Projekt Beteiligten. Zugleich ist sie eine wirksame Möglichkeit für die Arbeit am Image der Schule und deren Öffnung nach außen hin. Eine Präsentation des Projekts auf der Schulhomepage kann für Besucher zu einem immerwährenden „Tag der offenen Tür“ werden. An dieser Stelle können auch die einzelnen Erfahrungen der Teilnehmer weitergegeben werden.¹⁴⁷

Häufig verfügt ein gelungenes Projekt über so viel Dynamik, dass seine Weiterführungsphase innerhalb oder außerhalb der jeweiligen Schule gestartet werden kann. Es kann sich dabei um die Fortsetzung des gesamten Projekts oder nur seiner Teilaufgaben handeln, um seine Überarbeitung und anschließende Anmeldung für einen Wettbewerb oder um die Planung eines Folgeprojekts,¹⁴⁸ damit die Verstärkung seiner Wirkung realisiert wird.

145 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 47.

146 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 54.

147 Vgl. M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, S. 45f.

148 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern 127-128.

3 Verschwundene Nachbarn

Den Hintergrund des heute renommierten Projekts „Verschwundene Nachbarn“ bildet die fundierte Bildung der Projektinitiatoren¹ im pädagogischen, geschichtlichen und philosophischen Bereich, deren persönliche biografische Ressourcen sowie die Fähigkeit zur Erfassung von aktuellen Bedürfnissen und politisch-gesellschaftlichen Chancen.

Einer der anregenden biografischen Impulse der Projektinitiatorin Marta Vančurová ist die alltägliche Wahrnehmung der allgemeinen Pflege von gesellschaftlicher Homogenität im kommunistischen Regime. Im Einzelnen handelt es sich um die Beobachtung der Verdrängung der ethnischen Herkunft der Bürger, der Anonymisierungsprozess von Juden, die Abgrenzungsstrategien gegen Romas und die Verbringung Kinder mit jeglicher, auch sozialer Behinderung, aus ihrem natürlichen Umfeld.

Auf das Projekt wirkte sich Vančurovás dreijährige ausländische Erfahrung in Übersee besonders prägend aus. Insbesondere das Erleben andersartiger sozialer und individueller Einstellungen in Bezug auf Vielfalt und Verschiedenheit, wie positive gesellschaftliche Akzeptanz der Emigranten und Entwicklungen von integrativen Schulprogrammen in den USA. Weitere praktische Erfahrungen, die sich in das Projekt *Verschwundene Nachbarn* eingeschrieben haben, betrafen die würdevolle Fürsorge für divers behinderte Kinder in zahlreichen Anstalten und Institutionen sowie vor allem das Erleben einer multinationalen Schulkultur: Die Schulkultur war durch den bewussten Umgang mit ethnischer, religiöser und kultureller Vielfalt gekennzeichnet. In gemeinsamen Arbeitsraum der Schule trafen Schüler aus vierzig verschiedenen Ländern unterschiedlicher Ethnien und Hautfarben aufeinander, behinderte Kinder waren ebenso integriert. Im Bezug auf die Schulleistungen wurde stärker auf Eigenverantwortung als auf Drill Wert gelegt. Die Eltern durften die Schule betreten. Sie gingen ihrer gesellschaftlichen Verpflichtung nach, die Institution und die Lehrpersonen nach je eigenen Möglichkeiten tatkräftig zu unterstützen. In begründeten Fällen² halfen sie sogar in Unterrichtsstunden aus.

Zu den theoretischen Erkenntnissen, ebenfalls in Hinblick auf die künftige Projektinitiierung, gehört auch die Auseinandersetzung mit aktuellen Maßnahmen der Affirmative Action in den USA und deren weitere Entwicklungstendenz.³

1 Die Projektinitiatorinnen sind: Marta Vančurová, Dozentin Eva Kuželová, Grafikerin und Mitarbeiterin in der Entwicklung und schriftlichen Fixierung der methodischen Vorgehensweise im Rahmen der Projekte, Dana Gabalová.

2 Damit ist beispielsweise der Autismus eines Schülers gemeint [Anm. d. Verf.].

3 Vgl. M. VANČUROVÁ, unveröffentlichtes E-Mail vom 04.10.2012, mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin, überarbeitet und übersetzt von der Verfasserin; [in Folge: M. VANČUROVÁ, unveröffentlichtes E-Mail].

3.1 Projektvorplanung

Sieben Jahre nach der demokratischen Wende in der damaligen Tschechoslowakei, im Jahr 1996, nahm das Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag als wissenschaftliche und kulturelle Einrichtung seine Tätigkeit auf. Es wurde in das System der Bildungseinrichtungen zur pädagogischen Weiterbildung eingetragen.⁴

In den Jahren 1997 bis 2004, fast von Anbeginn der Aufnahme der Tätigkeit des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums Prag⁵, war dort Marta Vančurová als Dozentin tätig⁶. In der Anfangszeit kamen Überlebende der Schoah in das Zentrum, mit dem Bedürfnis, ihre Erfahrungen mit dem Zweiten Weltkrieg an die nachgeborene Generation weiterzugeben.⁷ Die Schulen zeigten dafür mangelnde Offenheit, da es die Befürchtung gab, dass die Narration der Zeitzeugen im Dienst der Vermittlung von den Schülern als langweilig empfunden werden würde.

Für die Geschichtslehrer, die sich an das neugegründete Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag wandten, gab es zum Zeitpunkt seiner Eröffnung zum Umgang mit dem Thema der Shoah kaum altersgerechte Lehr- und Lernmaterialien. Zu den ersten Unterrichtsmaterialien gehörten Vorträge. Interaktive Workshops wurden erst viel später entwickelt.

Im damaligen Tschechien gab es mehr als dreihundert verwahrloste Synagogen und jüdische Friedhöfe. Diese forderten als stumme Zeitzeugen die Aufarbeitung der Geschichte und die Pflege einer angemessenen Erinnerungskultur. Die jüdischen Grabsteine belegen eindeutig, dass das Ende von jüdischen Beerdigungen meist im Sommer 1939 stattfand.

Der Einsatz von Frau Vančurová in der Entwicklung von alternativen Lehrmethoden zielte auf das Interesse der Schüler ab und wollte die subjektive Bedeutsamkeit und Aktualität des Themas hervorheben.

Die Frage nach der Herstellung einer interessierten Betroffenheitsebene über den vergangenen Zeitraum des Zweiten Weltkriegs für die junge Generation führte zu der ersten Idee, Schüler einzuladen, die Zeitzeugen und jüdische Sehenswürdigkeiten in der Umgebung eigenständig aufzuspüren.

Das Motiv der intergenerationalen Begegnung spielte in der Projektvorplanung eine herausragende Rolle und wurde als wesentliches Projektkriterium erfasst. Das Anliegen

4 Vgl. ANONYMUS, Turistické a informační centrum ŽO Brno [Touristisches und Informationszentrum der jüdischen Gemeinde Brünn], URL: http://www.jewishbrno.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=108&lang=de (Stand: 10.01.2012).

5 Vgl. B. ŘÍHOVÁ, Studenti po Židech pátrají na poslední chvíli, říká oceněná autorka projektu [Studenten suchen nach Juden in der letzten Minute, sagt preisgekrönte Projektautorin], URL: http://zpravy.idnes.cz/studenti-po-zidech-patraji-na-posledni-chvili-rika-ocenena-autorka-projektu-177-/domaci.aspx?c=A081112_192716_studium_bar (Stand: 26.03. 2013); [in Folge: Studenten suchen nach Juden in der letzten Minute].

6 In Tschechien wird für diese Lehrtätigkeit das Begriff *Lektor* gebräuchlich [Anm. d. Verf.].

7 Vgl. Studenten suchen nach Juden in letzter Minute.

war dabei, bestehende gesellschaftliche Barrieren zwischen zwei voneinander entfernten Generationen mit der je eigenen Lebenswelt zu vermindern.

Erste Umsetzungsideen kreisten um die Vorstellung einer freiwilligen Kleingruppe von jungen Menschen, die mit ehrlichem Interesse Zeitzeugen vor Ort selbst besuchen könnten – am besten eigene Großeltern oder Menschen aus ihrem Bekannten- und Freundeskreis. Der Rückblick der Zeitzeugen auf das Leben und ihre Geschichtserfahrungen sollte es ermöglichen, sich selbst ein Bild über besagte Vergangenheit zu machen. Bei den Erzählungen könnten unmittelbar historische Dokumente und alte Fotografien einbezogen werden, die historische Geschehnisse illustrieren und das verborgene Antlitz des gemeinsamen Herkunftsortes enthüllen.

Die daraus entstehenden subjektiven Eindrücke sowie die im geschichtlichen Allgemeinwissen verankerten Erkenntnisse sollten der kleinen Forschungsgruppe das Material für die anschließende Präsentation vor ihren Klassenkollegen bieten. Eine interessierte Sichtweise auf gegebene historische Tatsachen sollte in konkreten Haltungs- und Handlungsveränderungen im unmittelbaren Milieu der Schüler fortwirken.⁸

3.2 Der chronologische Verlauf des Projekts

Nach der Erstellung des Projektplans wurde im Jahr 1999 vom tschechischen Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport (MŠMT) im Rahmen der Konferenz „Das Phänomen Holocaust“⁹ das Schulprojekt *Verschwundene Nachbarn* offiziell als Mittel zum Erlangen von Schlüsselkompetenzen erklärt. Durch den Aufruf des Projektauftraggebers, des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums in Prag, wurden tschechische Schulen zum Mitwirken aufgefordert.¹⁰

Die Schirmherrschaft über das Projekt übernahm das tschechische Bildungsministerium und die Kanzlei des tschechischen Staatspräsidenten Václav Havel.¹¹ Zum Projektgaranten wurden der legendäre tschechische Schriftsteller jüdischer Abstammung, Arnošt Lustig, und der international renommierte Politologe Zdeněk Zbořil.¹²

Im Jahr 2000 wurden die ersten fertiggestellten Dokumentationen der teilnehmenden Schüler in einem Sammelband herausgegeben. Die Autoren der Beiträge wurden vom tschechischen Präsidenten Václav Havel auf der Prager Burg empfangen, und von Arnošt Lustig gewürdigt.¹³

8 Vgl. M. VANČUROVÁ, unveröffentlichtes E-Mail.

9 Vgl. Einführung, URL: <http://www.zmizeli-sousedec.cz/nj/index.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einführung].

10 Vgl. 1. Phase des Projekts Verschwundene Nachbarn, URL: <http://www.zmizeli-sousedec.cz/nj/oprojektu6.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, 1. Phase des Projekts].

11 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums in Prag, Einführung.

12 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums in Prag, 1. Phase des Projekts.

13 Vgl. Entwicklung des Projekts, URL: <http://www.zmizeli-sousedec.cz/nj/oprojektu2.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Entwicklung des Projekts].

Im Jahr 2001 strahlte der öffentliche tschechische Fernsehsender ČT 1 einen Film über das Projekt *Verschwundene Nachbarn* aus.¹⁴

Im Jahr 2002 wurden aus bisherigen Arbeiten der Schüler insgesamt zwölf Präsentationspanels als Roll-Ups¹⁵ fertiggestellt.¹⁶ Die Wanderausstellung *Verschwundene Nachbarn* wurde im Senat des Parlaments der Tschechischen Republik unter Teilnahme des Senatsvorsitzenden feierlich eröffnet. Die Bürgervereinigung „Die Vergessenen“ wurde gegründet, um sich künftig der Koordination und der finanziellen Unterstützung des Schulprojekts anzunehmen.

Aufgrund der großen Nachfrage wurden im Jahr 2003 weitere Kopien der Ausstellung *Verschwundene Nachbarn* hergestellt, die im Rahmen einiger Konferenzen präsentiert wurden. Darüber hinaus wurden sie zu einem dauerhaften Bestandteil der in der tschechischen Gedenkstätte Theresienstadt veranstalteten internationalen Seminare „Holocaust in der Ausbildung“. Zu der Zeit entstanden aus den Arbeiten der Schüler auch erste regionale Sammelbände und andere Druckmaterialien. Unter Zusammenarbeit des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums in Prag mit einigen tschechischen Schulen und mit tatkräftiger Unterstützung der neugegründeten Bürgerinitiative „Die Vergessenen“ startete die zweite Pilotphase des Projekts mit dem Titel „Ehre den Kinderopfern des Holocausts“.

Im Jahr 2004 wurden in Prag neue Projektteilnehmer von Deborah Lipstadt, Arnošt Lustig und dem Direktor des Jüdischen Museums empfangen. Weitere Kopien der Ausstellung wurden gemacht, neue Sammelbände entstanden und die ersten Roll-Ups zur Präsentation des Projekts „Ehre den Kinderopfern des Holocausts“ wurden fertiggestellt.¹⁷ Außerdem startete das Projekt *Verschwundene Nachbarn* in der Slowakei unter dem Titel „Stratení susedia – zabudnutá história“.¹⁸

Nach einer zweijährigen Pilotphase wurden im Jahr 2005 die ersten sieben erfolgreich fertiggestellten Roll-Ups als Projektergebnisse einer tschechischen Hauptschule, eines Gymnasiums und einer Handelsakademie öffentlich präsentiert. Im Jahr 2006 wurde unter der Schirmherrschaft des Senats des Parlaments der Tschechischen Republik und des Magistrats der Hauptstadt Prag die zweite Phase des Projekts *Verschwundene*

14 Vgl. ebd.

15 Das englische Lehnwort „Roll-Up“ bedeutet fachlich eine Art Bannerdisplay. Ein gespannter digitaler Abdruck wird in eine Kassette mit selbstwickelndem Mechanismus eingesetzt. Somit wird die Information optisch, anschaulich und prägnant, in Bild und Text dargestellt. Die „Schautafel“ ist zusammenlegbar und in einer Tragetasche praktisch transportierbar. Die Installation sowie Zusammenlegung erfordert keine speziellen Fertigkeiten.

16 In den Projektanfängen wurde vor allem die Gestaltung von Roll-Ups und begleitenden Druckmaterialien für Ausstellungen genutzt, um das Projekt an Schulen bekannt zu machen. Seit 2007 wurden Schulen zur Gestaltung von Webseiten aufgefordert. Es stellte sich heraus, dass die Ausstellungen für Schulen von Bedeutung sind und diese daher ihren fixen Platz in den Projektkriterien weiterhin einnehmen werden.

17 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Entwicklung des Projekts.

18 Vgl. Stratení susedia: Zabudnutá história [Stiftung Milan Šimeček, Verschwundene Nachbarn: Vergessene Geschichte], URL: <http://www.nadaciamilanasiemecku.sk/index.php?id=85> (Stand: 10.01.2012).

Nachbarn unter der Bezeichnung „Ehre den Kinderopfern des Holocausts“ offiziell eingeleitet.¹⁹

Eine englische Version der Wanderausstellung *Verschwundene Nachbarn* wurde unter dem Titel „Neighbours who disappeared“ 2005 ausgearbeitet.²⁰ Offiziell wurde die englische Version der Ausstellung in den USA in der Botschaft der Tschechischen Republik in Washington eröffnet und mit einem parallelen Workshop für Schulen vor Ort veranstaltet.²¹ In vier amerikanischen Bundesstaaten steht das Thema der Schoah explizit im Lehrplan, aber an den meisten Schulen der USA wird das Thema durchgenommen.²²

Die Ausstellung und Workshops für Schulen im kanadischen Toronto wurden im dortigen Generalkonsulat der Tschechischen Republik unter Anwesenheit des tschechischen Premiers eröffnet. Die Ausstellung wanderte in den nächsten Jahren durch Großbritannien, Deutschland, Italien und später auch durch Irland und Australien. Sie wurde in Botschaften der Tschechischen Republik, in Tschechischen Zentren und in ausländischen Schulen veranstaltet.

Die deutsche Version der Ausstellung wurde 2008 ausgearbeitet.²³ Bis heute haben tausende Teilnehmer in ganz Deutschland die tschechische Wanderausstellung gesehen und an begleitenden Workshops teilgenommen.²⁴

Tschechische Schulen, die am Projekt arbeiteten, haben ihre professionellen Arbeitsergebnisse digital auf den Webseiten des Jüdischen Museums in Prag, auf dem Portal www.zmizeli-sousedede.cz veröffentlicht.

Auch Schüler aus anderen europäischen Ländern, beispielsweise aus der Slowakei und Großbritannien, begannen ihre „Verschwundenen Nachbarn“ zu suchen. Kanadische Schüler beschäftigten sich mit Menschen, die während des Zweiten Weltkriegs nach Übersee emigrieren mussten.²⁵

Das Projekt *Verschwundene Nachbarn* wurde im November 2008 offiziell mit dem goldenen Stern der Europäischen Kommission in Brüssel als ein inspiratives Beispiel einer aktiven Bürgerschaft ausgezeichnet.²⁶ Die Koordinatorin des Projekts Marta Vančurová sagte unmittelbar nach der Preisübernahme: „Das, was die EU an dem Projekt wahr-

19 Vgl. 2. Phase des Projekts, URL: <http://www.zmizeli-sousedede.cz/nj/oprojektu7.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, 2. Phase des Projekts].

20 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Entwicklung des Projekts.

21 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, 1. Phase des Projekts.

22 Vgl. D. ANÝŽ, Když se z holokaustu stane příběh [Wenn die Schoah zur Erzählung wird], URL: http://www.zmizeli-sousedede.cz/oprojektu/tisk_zprava03.html (Stand: 10.01.2012).

23 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Entwicklung des Projekts.

24 Vgl. Plan der Ausstellungen, URL: <http://www.zmizeli-sousedede.cz/nj/vystavy3.html> (Stand: 10.01.2012).

25 Vgl. ANONYMUS, Čeští studenti pátrají po zmizelých sousedech z 2. světové války [Tschechische Schüler forschen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg], URL: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/106013-cesti-studenti-patrali-po-zmizelych-sousedech-z-2-svetove-valky/> (Stand: 23.03.2013); [in Folge: Nachrichtenkanal des Tschechischen Fernsehens ČT24, Tschechische Schüler forschen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg].

26 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einführung.

scheinlich am meisten gewürdigt hat, ist, dass das Projekt *Verschwundene Nachbarn* junge Menschen zur selbständigen Arbeit auffordert, deren Ergebnisse sinnvoll sind.²⁷ Sie fügte dem andernorts hinzu: „Ich denke, dass die EU vor allem die echte aktive Beteiligung junger Menschen an dem Projekt gewürdigt hat.“²⁸

Im Jahr 2009 gab es insgesamt zwanzig Roll-Ups der Ausstellungen „*Verschwundene Nachbarn*“ und „*Ehre den Kinderopfern des Holocausts*“.²⁹

Zehn Jahre nach der feierlichen Präsentation des Projekts *Verschwundene Nachbarn* des Jüdischen Museums in Prag unter der Mitarbeit der Bürgervereinigung „Die Vergessenen“, fand Anfang November 2010 an der New York University in Prag eine Schülerkonferenz namens „*Verschwundene Nachbarn nach zehn Jahren*“ statt. Zu dieser Konferenz wurden alle Schüler eingeladen, die sich dem Projekt in der Vergangenheit oder gegenwärtig aktiv angeschlossen haben sowie alle Förderer und Freunde des Bildungsprojektes.³⁰

3.3 Inhalte des Projekts

Die Projektausschreibung des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums Prag wurde 1998 erstmals an alle tschechischen Haupt- und Mittelschulen verschickt.³¹ Einen Erstkontakt mit dem Projektauftraggeber nahmen etwa hundert Schulen auf. Ungefähr die Hälfte der interessierten Schulen stellte einzelne Forschungsteams unter Begleitung von engagierten Lehrpersonen zusammen und führte die Forschungs- und Präsentationsarbeiten durch. Davon haben etwa 30 Forschungsteams alle vom Projektauftraggeber vorgegebenen, inhaltlichen und technischen Projektkriterien erfüllt.

In der zweiten Projektphase wurden für die Gestaltung der Abschlusspräsentation wesentlich weniger Dokumente und Fotografien aufgefunden, als für die Gestaltung eines Präsentationspanels nach allen Vorgabekriterien ausreichend gewesen wären. Deshalb dezimierten sich die Forschungsteams noch mehr.

27 B. ŘÍHOVÁ, Evropa ocenila pátnáct českých studentů po osudech zmizelých Židů [Europa erkannte die Suche der tschechischen Studenten nach dem Schicksal der verschwundenen Juden an], URL: http://zpravy.idnes.cz/evropa-ocenila-patrani-ceskych-studentu-po-osudech-zmizelych-zidu-1d8-domaci.aspx?c=A081112_181343_studium_bar (Stand: 10.01.2012); [Übers. d. Verf.].

28 Studenten suchen nach Juden in der letzten Minute [Übers. d. Verf.].

29 Vgl. Angebot 2009, URL: <http://www.zmizeli-sousedede.cz/nj/oprojektu3.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Angebot 2009].

30 Vgl. Konference projektu Zmizelí sousedé [Konferenz des Projekts *Verschwundene Nachbarn*], URL: http://www.zmizeli-sousedede.cz/novinky/nov_zprava46.html (Stand: 10.01.2012).

31 In der Tschechischen Republik ist es nicht unüblich, dass eine Non-Profit-Organisation Schulen anspricht und mit ihnen eine Zusammenarbeit initiiert. Dieses Verfahren ist nicht in allen europäischen Ländern zulässig. Der tschechische Projektunterricht, in dem Schüler selbstständig forschen, verzeichnete um das Jahr 2010 einen deutlichen Aufschwung. In Großbritannien hingegen nahm die Begeisterung für Schulprojekte und projektorientierten Unterricht zu diesem Zeitpunkt bereits ab. In Polen ist die Vielfalt der Angebote von Schulprojekten sehr hoch. Vgl. B. ŘÍHOVÁ, Češi učí Turky poznávat své „Sudety“, Angličany kouzlo multi-kulti [Tschechen lehren Türken ihr „Sudetenland“ kennenzulernen, die Engländer wiederum den multikulturellen Charme], URL: http://zpravy.idnes.cz/cesi-uci-turky-poznavat-sve-sudety-anglicany-kouzlo-multi-kulti-phn-domaci.aspx?c=A100616_165142_studium_bar (Stand: 10.01.2012).

Pro Jahr fangen etwa zehn tschechische Schulen an, sich am Projekt zu beteiligen. Bis zum heutigen Tag haben sich ungefähr 200 Forschungsgruppen in das Projekt eingebunden. Somit handelt es sich um „keine massenhafte Verbreitung“³² des Projekts *Verschwundene Nachbarn* an tschechischen Schulen. Nichtsdestotrotz gewinnen die Forschungsergebnisse an Aussagekraft und sprechen eine breite Öffentlichkeit an. Dies ist vor allem der narrativen Dichte und der professionellen Durchführung zu verdanken.

Eine Motivationsphase wurde bereits am Projektbeginn als notwendig angesehen. Die Lehrperson ermunterte zunächst freiwillige Teilnehmer dazu, sich mittels Literatur oder Filme das nötige Allgemeinwissen über die geschichtliche Situation des untersuchten Zeitraums in der Tschechoslowakischen Republik vor der nationalsozialistischen Besetzung und während des Protektorats Böhmen und Mähren zu verschaffen.

Den Schwerpunkt des Projekts pro Forschungsgruppe bildet das Aufspüren von jeweils einer ganz konkreten Lebensgeschichte. Einerseits befördert dies eine vorwiegend lokal angelegte Quellenforschung,³³ andererseits die Narration der letzten Zeitzeugen vor Ort.

Die gesamte Projektarbeit fokussiert auf die Rekonstruktion einer einzigen persönlichen Geschichte und deren Aufdeckung bis ins kleinste Detail. Auf diese Art und Weise soll die Vergangenheit, in der es zur schrittweisen Einschränkung der Rechte von Juden, Roma, Homosexuellen, Kommunisten etc. und in weiterer Folge zu deren systematischen Ermordung kam, anschaulich vergegenwärtigt und mit dem Hier und Jetzt in Verbindung gebracht werden.

Erste fertiggestellte und an das Museum zugesandte Forschungsarbeiten zeichneten sich durch eine überdurchschnittliche gedankliche Tiefe aus und übertrafen in der Art der Durchführung alle Erwartungen des Projektauftraggebers. In der Folge wurde vom Regisseur Josef Dlouhý ein Film des öffentlich-rechtlichen Tschechischen Fernsehens über das Projekt gedreht. Fotografien aus den Dreharbeiten veranlassten die erste Ausstellung und die Herausgabe eines ersten Sammelbandes der Schülerarbeiten.

Die Qualitätsentwicklung des Projekts erfolgte von Anfang an in enger Zusammenarbeit der teilnehmenden Schüler und deren pädagogischer Begleitung mit dem Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag. Festgehaltene Projektreflexionen, konkrete Projekterfahrungen, persönliche Berichte über unvorhergesehene Chancen und Hindernisse im Arbeitsprozess führten zur Formulierung, Präzisierung und Erweiterung des methodischen Instrumentariums für künftige Teilnehmer. Kostbare Ratschläge, Empfehlungen und Ermutigungen³⁴ für alle Nachfolger in der Projektarbeit trugen und tragen wesentlich zur qualitätsvollen Projektweiterführung bei.³⁵

32 Metodický materiál, 3 [Methodisches Material 3], URL:
http://www.zmizeli-sousedec.cz/oprojektu/metodika_zs_uvod.pdf (Stand: 02. 03.2013).

33 Beispiele: ehemalige Baupläne der Stadtbauämter, alte Dokumente und Briefe der Stadtbehörden, Ortschroniken und Dokumente der Regionalarchive.

34 Zehn Ratschläge für beginnende Projektteilnehmer: 1) Hören Sie Menschen nicht zu, die Sie von dem Projekt abschrecken wollen. 2) Lassen Sie sich nicht von dem Projekt wegen eines Mangels an Materialien und Informationen am Anfang Ihrer Forschungsarbeit abbringen – dies ist eben der beste Ausgangspunkt (gerade solche Arbeiten waren oft die besten). 3) Kopieren Sie alle Materialien in

Im jahrelangen Projektverlauf wurden Hunderte von Materialien, vor allem über jüdische Familien, von Schülern aus der gesamten Tschechischen Republik gesammelt und aufgearbeitet. Diese Materialien übernahm das Jüdische Museum in sein Prager Inventar. Archiviert wurden gefundene Gegenstände, zahlreiche Fotografien, Briefe, diverse Notizen oder persönliche Dokumente, Ausweise etc.³⁶ Der Direktor des Jüdischen Museums Prag, Leo Pavlát, teilte mit: „Es sind Dokumente über Menschen, über die wir sonst, außer ihrem Namen, gar nichts wüßten.“³⁷ Im Rahmen des Projekts werden für künftige Generationen sonst verloren gehende Lebensgeschichten, Erinnerungen und Tausende von Dokumenten und Fotografien bewahrt.³⁸

3.3 Projektmanagement

Die Aufbauorganisation des Projektmanagements ist für die Planung, Organisation, Steuerung und Kontrolle eines Projektvorhabens zuständig. Dabei handelt es sich einerseits um eine kontinuierliche Projektbetreuung während der Projektdauer, andererseits um einen einmaligen Einsatz in bestimmte Projektprozesse am Projektbeginn, beim Projektabschluss, bei Phasenübergängen und Krisenbewältigungen.³⁹

3.3.1 Projektauftraggeber

Der Auftraggeber für das Projekt *Verschwundene Nachbarn* ist das Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag. Dieses entwickelte die Projektvision, setzte die Zielausrichtung fest und führte eine Voranalyse des Projekts durch. Der Projektauftraggeber ist verantwortlich für die Ausführung der Pilotphase und für das Veranstalten aktualisierender Studienphasen. Des weiteren übernimmt er die Bewerbung des Projekts

möglichst bester Qualität. 4) Scannen Sie die Fotos aus dem Archiv mit einer Auflösung von mindestens 300 DPI, fotografieren Sie mit einem digitalen Fotoapparat; die Kopien aus dem Kopiergerät kann man weder zum Druck noch zu einer eventuellen weiteren Verarbeitung benutzen (steht Ihnen kein Scanner zur Verfügung, machen Sie die Kopien mit einem digitalen Fotoapparat und verwenden Sie eine hohe Fotoqualität). 5) Notieren Sie sich Datum und Quelle von jeder Information, die Sie gewinnen, und führen Sie beides in Ihrer Arbeit an. 6) Fotografieren Sie bzw. kommentieren Sie mit eigenen Worten Ihr Verfahren. Es ist von Interesse für diejenigen, die Ihre Arbeit lesen werden. 7) Schämen Sie sich nicht, Gefühle zu notieren, die Sie bewegen. 8) Notieren Sie auch die negativen Reaktionen der Menschen. 9) Wenn es möglich ist, benutzen Sie eine digitale Kamera oder ein digitales Aufnahmegerät, denn auf diese Art und Weise gewonnene Materialien können eine Webseite ergänzen oder Teil eines Films werden. 10) Haben Sie keine Angst, uns als Koordinatoren des Projekts zu kontaktieren, Fragen aller Art zu stellen, einschließlich Fragen technischen Charakters. Vgl. Zehn Ratschläge an die Teilnehmer des Projekts, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/jakzacit3.html> (Stand: 02.02.2013); [leicht überarbeitet v. d. Verf.]

35 Vgl. M. VANČUROVÁ, unveröffentlichtes E-Mail.

36 Vgl. Tschechische Schüler suchen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg.

37 Ebd.; [Übers. d. Verf.].

38 Vgl. ebd.

39 Als „Denkfolie“ für die Ausarbeitung dieses Kapitels verwendete ich den ausführlichen Projektleitfaden des Informatiksteuerungsorgans des Bundes (ISB) auf der Homepage der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Auf diesen Webseiten wurde das Projektmanagement aus der Perspektive der Wirtschaftsprojekte präzise behandelt. Die Webseite ist leider seit 2013 nicht mehr aufrufbar. Vgl. ANONYMUS, Schweizerische Eidgenossenschaft: Projektleitfaden des Informatiksteuerungsorgans des Bundes (ISB) 2007, ohne URL (Stand: 15.12.2012); [in Folge: Schweizerische Eidgenossenschaft, Projektleitfaden des Informatiksteuerungsorgans des Bundes].

und formuliert einen. Ausschreibungstext. Darin werden die Projektkategorien, die Projektgrundlagen, die Projektorganisation, eine Lösungsauswahl und die Projektziele erläutert.

Der Projektauftraggeber erstellt alle Anforderungen an die Projektdurchführung und die Kriterien der Zielergebnisse. Von ihm werden Anträge zur Projektanmeldung entgegengenommen und die Freigabe zum Projektstart gewährt. Bei ihm als Fachgaranten⁴⁰ und Garanten der Projektführung liegt die Gesamt- und Letztverantwortung für die Projektumsetzung und die Erreichung der Projektziele sowie für den effizienten und effektiven Einsatz der Projektergebnisse.⁴¹

Das Bildungs- und Kulturzentrum stellt eine externe Unterstützung bereit, vor allem am Projektbeginn und beim Projektabschluss. Am Projektbeginn führte es motivierende schulische Aktivitäten durch und bot spezialisierte impulsgebende Ressourcen, wie Bildungsvorträge, Seminare für Pädagogen, projektbegleitende Bildungsprogramme, interaktive Workshops sowie Veranstaltungen mit Fokus auf jüdische Weltanschauung, Traditionen und Kultur an.⁴² Beim Projektabschluss, und während der Präsentationsaktivitäten wird von ihm die Zusammenstellung der Sammelbände, die Digitalisierung, der Druck von Roll-Ups, die Gestaltung von Webseiten,⁴³ die Realisierung von Ausstellungen⁴⁴ und die filmische Umsetzung unterstützend begleitet.⁴⁵

Die am Projekt beteiligten Schulen werden je nach Anfrage mit fachlicher Beratung und Supervision kontinuierlich betreut.⁴⁶ Der Projektauftraggeber sorgt für die Beschaffung von Gütern und Dienstleistungen und stellt praktische Hilfsmittel und Instrumente zur Verfügung, wie einen didaktisch-methodischen Leitfaden, Dokumentationen bereits erfolgreich abgeschlossener Projekte, Quellenressourcen etc.

Aktualisierende Studienphasen zur Anpassung und Verbesserung der Projektprozesse und -methoden sichern die Qualität der Projektweiterführung. Die Projekterfahrungen in Hinblick auf deren Wiederverwendung werden erhoben, Erfolgsfaktoren sowie Risiken identifiziert.

Das Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums wird von der gemeinnützigen Tätigkeit des Bürgervereins „Die Vergessenen“ unterstützt.⁴⁷

40 Vgl. Einzelergebnisse des Projekts und ihre Präsentation, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu5.html> (Stand: 02.02. 2013); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einzelergebnisse].

41 Vgl. Über uns, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu.html> (Stand: 02.02.2013); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns].

42 Vgl. Angebot, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/vystavy.html> (Stand: 10.01. 2012).

43 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums in Prag, Über uns.

44 Vgl. ebd.

45 Vgl. 1. fáze projektu – výzva školám [1. Projektphase – Projektausschreibung an Schulen], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu7.html> (Stand: 10.01. 2012).

46 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns.

47 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns.

3.3.2 Initiatorinnen des Projekts und weitere Beteiligte

Marta Vančurová

Marta Vančurová ist frühere Dozentin des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums und heute ein aktives Mitglied der Bürgervereinigung „Die Vergessenen“.⁴⁸

Sie gilt als Impulsgeberin, Autorin und Hauptkoordinatorin der Projekte des Jüdischen Museums Prag. Intensiv ist sie im Bereich des Qualitätsmanagements des Projekts und seiner Weiterentwicklung beteiligt. Ihr besonderer Verdienst liegt in der Analyse und Entwicklung der methodischen Vorgehensweise im Rahmen der Projekte. Sie formuliert Projektausschreibungen an tschechische Schulen und ist als externe Ansprechpartnerin in Bezug auf das Projekt tätig.⁴⁹ Sie engagiert sich in der Vermittlung von finanzieller Unterstützung, in der Formulierung der Projektkriterien und in der Supervision, vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der mit dem Projekt verbundenen Webseiten. Ihr weiteres Engagement gilt der externen Unterstützung einzelner Arbeitsteams der Schüler im Verlauf der Arbeiten und der Präsentation der Ausstellungen.

Miroslava Ludvíková

Miroslava Ludvíková arbeitete in den Jahren 2008–2011 als Dozentin des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums in Prag.⁵⁰ Sie ist heute ebenfalls ein aktives Mitglied der Bürgervereinigung „Die Vergessenen“.

Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehört die Projektwerbung, die projektbegleitenden thematischen Seminare, die interaktiven Workshops, die Sicherstellung der fachlichen Garantie, die externe Supervision (konzeptionell, organisatorisch etc.), die Gestaltung der Webseiten und die externe Unterstützung bei Präsentation der Ausstellungen.⁵¹ Sie ist ebenfalls in der Vermittlung finanzieller Unterstützung engagiert.

Zuzana Tlášková Pavlovská

Zuzana Tlášková Pavlovská⁵² ist seit 2011 Dozentin am Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums in Prag, das in der Zeit als Bildungs- und Kulturabteilung des Jüdischen Museums umbenannt wurde.

48 Englisch: The Forgotten Ones. Eine Zusammenarbeit wurde mit dem tschechischen Portal iDNES aufgenommen, wo fertiggestellte Webseiten der Schulen unter der Rubrik Studium veröffentlicht werden können.

49 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums in Prag, Über uns.

50 Vgl. Moderní dějiny [Zeitgenössische Geschichte], URL: www.moderni-dejiny.cz/redakce/lide/skupina/3/ (Stand: 02.02.2013).

51 Vgl. Příprava materiálů – technické parametry [Vorbereitung der Materialien – technische Parameter], URL: <http://www.zmizeli-souseds.cz/jakzacin2.html> (Stand: 02.02.2013); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, technische Parameter].

52 Vgl. Zuzana Tlášková Pavlovská, URL: <http://pravednes.cz/PavlovsTlaskoZuzana.profil> (Stand: 08.06.2013).

Eva Kuželová

Eva Kuželová ist ein Mitglied der Bürgervereinigung „Die Vergessenen“. Zu ihrem Engagement gehört vor allem die externe fachliche, organisatorische und koordinatorische Unterstützung des Schulprojekts.

Sie führt Kontaktgespräche mit interessierten tschechischen Schulen und setzt sich für die Verringerung möglicher anfänglicher Unsicherheiten und Unklarheiten im Gespräch mit der Schulleitung sowie mit künftigen Projektleitern ein.

Jaroslav Chromý

Jaroslav Chromý ist für die Realisierung von Präsentationsausstellungen für namenlose tschechische Museen zuständig⁵³ und bietet den Schulen und Schülergruppen Beratung bezüglich der Gestaltung der Entwürfe und technischer Voraussetzungen für die Herstellung von Roll-Ups-Präsentationssystemen an.⁵⁴

3.3.3 Gemeinnütziger Bürgerverein „Die Vergessenen“

Der neu gegründete gemeinnützige Bürgerverein „Die Vergessenen“⁵⁵ ist u.a. Befürworter und Förderer von alternativen schulischen Bildungsaktivitäten. Er beteiligt sich seit 2002 am Projektmanagement des Doppelprojekts „Verschwundene Nachbarn – Ehre den Kinderopfern des Holocausts“ sowie am schulischen Folgeprojekt „Spuren des Totalitarismus“.

Diese eigens eingerichtete Arbeitsgruppe vermittelt die Zusammenarbeit der tschechischen Schüler mit Überlebenden der Schoah oder mit Verfolgten der Jahre 1945–1989. Zu den weiteren Zielsetzungen des Vereins gehört die Vernetzungsarbeit mit ähnlichen Projektaktivitäten im Ausland.⁵⁶

Als Gremium trägt der Bürgerverein projektübergreifend die Hauptverantwortung für das Projekt und ist beteiligt an seiner Steuerung, der Supervision und der Weiterentwicklung.⁵⁷ Der Verein hat den Überblick über die Entstehung und Dauer der Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Schulen,⁵⁸ er arbeitete an der Formulierung und Veröffentlichung der Ausschreibungstexte mit⁵⁹, setzt inhaltliche und technische Kriterien als Voraussetzungen für die nationale Vernetzung der Zielergebnisse fest⁶⁰ und gibt die Zustimmung zu den einzelnen Entscheidungspunkten, insbesondere beim Abschluss und der Freigabe der einzelnen Projekte.

53 Vgl. AK-ateliér, reklamní služby v jednom bodě [AK-Studio, Werbung an einem einzigen Punkt], URL: http://www.ak-atelier.cz/?utm_source=topkontakt-partner&utm_medium=topkontakt (Stand: 10.01.2012).

54 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums in Prag, Über uns.

55 Vgl. Zapomenutí o.s. [Bürgerverein Vergessenen], URL: <http://www.stopytotality.org/onas/zapomenuti> (Stand: 15.06.2011); [in Folge: Spuren des Totalitarismus, Bürgerverein Vergessenen].

56 Vgl. ebd.

57 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns.

58 Vgl. Spuren des Totalitarismus, Bürgerverein Vergessenen.

59 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns.

60 Vgl. Spuren des Totalitarismus, Bürgerverein Vergessenen.

Des Weiteren beschafft und stellt der Verein notwendige materielle Grundlagen zur Verfügung und deren optimalen Einsatz sicher. Er bietet den einzelnen kleinen Forschungsgruppen der Schüler Betreuung, Begleitung, Beratung und Unterstützung an und behandelt außergewöhnliche bereichsübergreifende Probleme und Konflikte aller Art (sachliche, finanzielle, personelle, organisatorische, terminliche und sicherheitsrelevante).

Unter Mitarbeit der Vereinsmitglieder mit anderen Institutionen und Non-Profit-Organisationen werden schulische Vorträge und Motivierungsveranstaltungen beim Projektbeginn an den Schulen sichergestellt, ebenso breiter angelegte interaktive Workshops, Seminare für Lehrpersonen und Konferenzen zum Projekt. Bei der Projektabwicklung, Erhebung und Wiederverwendung von Projekterfahrungen wird die methodische Vorgehensweise durchgehend präzisiert. Dadurch wird die Qualität der Projektweiterführung unterstützt.

Der Verein stellt Vorgaben zur finalen Gestaltung und Digitalisierung der Präsentationsergebnisse zur Verfügung. Von ihm wird die Herstellung von Roll-Ups⁶¹, der Druck von Sammelbänden und Flyern bei Einhaltung inhaltlicher sowie technischer Anforderungen inhaltlich und finanziell unterstützt.

Die Arbeitsgruppe nimmt Bestellungen für die Wanderausstellung entgegen, organisiert regionale, nationale und internationale öffentliche Auftritte und Präsentationen bei fachlichen Diskussionsforen.⁶²

3.3.4 Pädagogische Projektleitung

Zu Beginn muss die pädagogische Projektleitung die ursprüngliche Projektintention, das gegebene Projektumfeld und alle übergeordneten sowie die mit ihnen gekoppelten Projektziele verstehen. Die Projektleitung erklärt ihre Bereitschaft zur Unterstützung eines oder mehrerer freiwilliger Arbeitsteams während der Projektdauer.

Im Einverständnis mit der Schulleitung und dem Kollegium, und unter Berücksichtigung des Bildungsprogramms des jeweiligen schulischen Instituts, wird das ausgeschriebene Projekt analysiert. Vor dem Projektstart wird der Kontakt mit dem Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums aufgenommen. Ein kompakter Zeitrahmen wird durch eine vorübergehende Veränderung des Stundenplanes organisiert, und eine größere Schülergruppe für ein motivierendes Bildungsprogramm mit externen Dozenten zusammengestellt.

Der pädagogische Projektleiter übernimmt in der Projektdauer die Verantwortung für das Vorhaben und seine Ausführung und vertritt das Projekt nach innen und außen. Von ihm werden einzelne Projektphasen und Aktivitäten begleitet. Zu seinen Aufgaben gehören ebenfalls die Sicherung der Hilfsmittel und die Organisierung von räumlichen, zeitlichen und materiellen Ressourcen. Er stellt den Informationsfluss und regelmäßige Reflexionsphasen sicher.

61 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns.

62 Vgl. Spuren des Totalitarismus, Bürgerverein Vergessenen.

Er ist der Ansprechpartner bezüglich fachlicher Beratung und Begleitung. Zur Qualitätssicherung der Projektarbeit gehört die Unterstützung beim Erschließen der Informationen und bei der Führung der Dokumentation von Teilergebnissen sowie das übrige Berichtswesen, wie z.B. die Aussagen von Zeitzeugen und die persönlichen Haltungen der Teilnehmer und ihrer nächsten Umgebung. Er lehrt die Projektteilnehmer, wie im Archiv recherchiert und mit Behörden kommuniziert wird, was Oral History heißt etc.

Zu seinen Aufgaben im Änderungs- und Konfigurationsmanagement gehören die Überprüfung aller bisherigen Problemlösungen und die Bewilligung der Anpassungswünsche des anzuwendenden Vorgehens.

Der pädagogische Projektleiter führt die Teilnehmer zur entsprechenden Darstellungsform der Präsentation der Ergebnisse. Nach Abschluss der Projektarbeiten wird von ihm die schulinterne, regionale, gegebenenfalls staatliche oder internationale Präsentation seiner Schüler begleitet und unterstützt.⁶³

3.4 Materielle Ressourcen und wissenschaftliche Kooperationen

Mit der folgenden Auflistung werden Non-Profit-Organisationen vorgestellt, die vom Projektmanagement angesprochen wurden und sich in das Großprojekt zu verschiedenen Zeitpunkten involvierten, um ihm bei seinen einzelnen Zielerreichungen einen materiellen und/oder fachlich-redaktionellen Rückhalt zu bieten. Neben den unten im Einzelnen genannten öffentlichen Projektförderern (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) gab es zahlreiche Privatsponsoren, die hier nicht inbegriffen sind.

Die Finanzierung übernahmen das Amt der Regierung der Tschechischen Republik im Rahmen der „Kampagne gegen Rassismus“, das tschechische Kulturministerium, das Ministerium für das Schulwesen im Rahmen der Programme für die Toleranzerziehung, das Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums in Prag, der deutsch-tschechische Zukunftsfond, der Tschechische Rat für die Opfer des Nationalsozialismus, The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), die Botschaft der USA in Prag, das Magistrat der Hauptstadt Prag, der Stadtbezirk Prag 1, die Stiftung für Opfer der Schoah NFOH, der Tschechische Rat für Opfer des Nationalsozialismus (Crpon), der International Visegrad Fund, das American Jewish Joint Distribution Committee, die Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF), The Hidden Child sowie die Bürgervereinigung „Die Vergessenen“.⁶⁴

Eine breitere Zusammenarbeit wurde vereinbart mit dem Pädagogischen Institut der Philosophischen Fakultät der Karls-Universität Prag, der Fakultät der anthropologischen

63 Vgl. Výzva k účasti na 2. ročníku projektu [Zweite Ausschreibungsrunde], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/vyzva-2> (Stand: 02.03.2013); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, zweite Ausschreibungsrunde].

64 Vgl. Hinweise – Subjekte, die uns unterstützen, URL: <http://www.zmizelisousede.cz/nj/odkazy2.html> (Stand: 10.01.2012).

Studien der Karls-Universität Prag (FHS UK), der Pädagogischen Fakultät der Palacký-Universität Olmütz und der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brünn.

Zu Projektpartnern wurden die Gedenkstätte Theresienstadt, das Prager Institut Theresienstädter Initiative, die Jüdische Gemeinde Prag und die Föderation der jüdischen Gemeinden in der Tschechischen Republik.

3.5 Schwierigkeitsgrade der Projektarbeit, Sozial- und Organisationsformen der Teilnehmer

In der ersten Projektphase wurden Schüler im Alter von 12 bis 18 Jahren⁶⁵ zur Mitarbeit eingeladen, später haben auch 21-jährige Studenten teilgenommen.⁶⁶ Die zweite Projektphase richtete sich auch an jüngere Schüler im Alter zwischen 10 und 19 Jahren.⁶⁷

Die Forschungsaktivitäten wurden vom Projektauftraggeber altersgerecht definiert. Bestimmte Aufgaben sind für alle Altersstufen geeignet, einige entsprechen mehr den Voraussetzungen der jüngeren Teilnehmer aus der siebten bis neunten Hauptschulkasse, andere sind für Schüler von Mittelschulen geeigneter.

Für Hauptschulschüler (und Mittelschüler ohne Vorkriegsgeschichte) bestehen die einführenden Projektaktivitäten im Besuch des nächstgelegenen Gedenkorts, in der Suche nach einer Gedenktafel, im Kennenlernen des Textes der Nürnberger Rassengesetze und der Beispiele der Anwendung in der Praxis, in Gesprächen mit Zeitzeugen und in der Sammlung von Fotografien und Dokumenten.

Für Gymnasien ist die Recherche zu ehemaligen Schülern aus alten Schulchroniken oder aus dem Jahresbericht 1939/40 im Schularchiv geeignet, samt den daraufhin folgenden Vergleichen mit dem Theresienstädter Gedenkbuch.

Beide Altersgruppen sind imstande, im Lokalarchiv zu recherchieren, ehemalige Schüler, Freunde und Nachbarn der Verschwundenen als Zeitzeugen zu kontaktieren, eigene improvisierte Ausstellungen der neu entdeckten und überprüften historischen Tatsachen zu veranstalten und diese mit Allgemeinwissen über Zeitgeschehnisse in Verbindung zu bringen etc.⁶⁸

Der außerschulische Projektplan setzt die Gruppenbildung von ungefähr drei bis vier gleichaltrigen Schülern voraus. Als Organisationsform wurde eine autonome Kleingruppenarbeit unter pädagogischer Begleitung und in der Kombination mit Frontalunterricht festgelegt.

65 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einführung.

66 Vgl. Nabídka činností 2012 [Aktivitätenangebot 2012], URL: <http://www.zmizeli-sousedec.cz/oprojektu12.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitätenangebot 2012].

67 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, 2. Phase des Projekts.

68 Vgl. Ověřené činnosti (nasbíráno ze zkušeností účastníků) [Bewährte Aktivitäten aus Erfahrungen erfolgreicher Projektteilnehmer], URL: <http://www.zmizeli-sousedec.cz/jakzacit.html> (Stand: 02.03.2013).

Als hilfreich wurde erfahren, wenn sich während der Projektarbeit parallel eine neue Kleingruppe bildet, die in spezielle Aufgabenstellungen, z.B. die Erstellung der Webseiten und grafische Druckanforderungen, einbezogen wird. Entstandene Inter-Team-Beziehungen werden zu neuen sozialen Vernetzungen und führen zu erhöhter Arbeitsqualität.⁶⁹

In der Projektweiterführung haben auch Schüler anderer oder späterer Jahrgänge die Möglichkeit, die Forschungsarbeit ihrer Vorgänger fortzusetzen. Die Eltern können als potenzielle Mitwirkende und Mitlernende ebenfalls in das Projekt einbezogen werden.

3.6 Projektvorbereitung an Schulen

Eine gut aufbereitete Projekteinleitung und die breite Palette der vorgestellten Projektaktivitäten können die Neugier und das Interesse der Schüler wecken. Unter der Einwirkung der Initialimpulse können spontan ein oder sogar mehrere kleine Forschungsteams interessierter Schüler gebildet werden.

Vorbereitungsschritte, wie gegenständlich z.B. der Vortrag „Wer sind die Juden – Geschichte, Traditionen, Bräuche“ oder der organisierte Besuch der Wanderausstellung „Verschwundene Nachbarn – Ehre den Kinderopfern des Holocausts“,⁷⁰ können durch die erfolgreich fertiggestellten Arbeitsergebnisse der Altersgenossen die Schüler subjektiv ansprechen und zur künftigen Mitarbeit anregen.⁷¹

Die Wanderausstellung gilt als Teil des Langzeitprojekts⁷² und kann von den Pädagogen bestellt werden. Einige von ihnen lernen diese in pädagogischen Weiterbildungsseminaren in der Gedenkstätte Theresienstadt oder im Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag kennen. Zu den begleitenden Materialien der Ausstellung gehören Videokassetten, CDs, ein Katalog, eine methodische Publikation und Plakate im A3-Format.

Vom Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums in Prag wird zu jeder bestellten Ausstellung anlässlich der Eröffnung eine Schulung von kleinen, freiwilligen und von Lehrperson bestätigten Schülergruppen vor Ort angeboten; Mitglieder dieser Gruppen führen als Vermittler der auf den Paneelen geschilderten Geschichten und den Besuchern durch die Ausstellung.⁷³ Die Schulung wird direkt vor Ort durchgeführt⁷⁴ und beinhaltet eine kurze Einführung von etwa 20 Minuten und eine selbstständige Verarbeitung der geschilderten Geschichten aus kleinen und gut lesbaren Kopien der Panee-

69 Vgl. M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Zmizelí sousedé, URL: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVEA/2841/PROJEKT-ZMIZELI-SOUSEDE.html/> (Stand: 02.03.2013); [in Folge: M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Verschwundene Nachbarn].

70 Vgl. Aktivitäten, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/jakzacit.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitäten].

71 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Angebot 2009.

72 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, 1. Phase des Projekts.

73 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitäten.

74 Der Gedanke zur Einschulung der Schüler als Begleiter durch die Ausstellung wurde aus den Aktivitäten des *Anne Frank House* in Amsterdam übernommen. Vgl. M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Verschwundene Nachbarn.

le. Eine Publikation für Begleiter durch die Ausstellung wird zur Verfügung gestellt, welche ergänzende Materialien zu den auf den Paneelen dargestellten Geschichten beinhaltet, sowie methodische Instruktionen für pädagogische Leiter.

Inhaltlich soll im untersuchten Zusammenhang auf mehreren zeitlichen Ebenen Folgendes im Zentrum stehen:

- Die Gegenwart und die Frage nach der Motivation der bereits am Projekt teilnehmender Schüler als Forscher und Publizisten.
- Der Zeitraum der Schoah und die Art und Weise der Beeinflussung der menschlichen Schicksale von der NS-Diktatur.
- Weitere historische Ebenen kommen dort vor, wo die jüdische Gemeinschaft vor Ort über eine längere Zeitspanne anwesend war.⁷⁵

3.7 Kriterien der eigentlichen Projektdurchführung

Zu den einzelnen Aktivitäten, die in die Thematik einführen, gehören:

- Das Kennenlernen der Geschichte der Judenverfolgung während des Zweiten Weltkriegs, die zusammenhängenden geschichtlichen Welt- und Heimatereignisse⁷⁶ sowie die Inhalte der Nürnberger Rassengesetze und deren damalige Anwendung.⁷⁷
- Das Ansehen einiger thematisch wichtiger Filme und das Lesen der vom Jüdischen Museum Prag empfohlenen altersgerechten Lektüre.
- Der Besuch örtlich nächstgelegener Gedenkstätten. Damit gemeint sind Synagogen, jüdische Friedhöfe, jüdische Viertel, die Besichtigung einer Gedenktafel für jüdische Opfer (die auf einem jüdischen Friedhof, an dem Ort, wo früher eine Synagoge stand oder auf dem Sammelplatz von Juden vor der Deportation angebracht ist; manchmal sind diese auch den Opfern des Widerstands gewidmet.)

Zwei Hauptkriterien für die erste Projektphase

Für die eigentliche Projektdurchführung wurden zwei Hauptkriterien aufgestellt. Als erstes Kriterium gelten die Kontaktaufnahme und Gespräche mit Zeitzeugen oder deren Nachfahren sowie die Dokumentierung und Verarbeitung der Gesprächsergebnisse. Als zweites Kriterium wurde das Studium der historischen Materialien aus dem untersuchten Zeitraum im Ortsarchiv festgelegt.

⁷⁵ Vgl. Über die Publikation, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu4.html> (Stand: 10.01.2012); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über die Publikation].

⁷⁶ Alle erforderlichen Kenntnisse können u.a. im schulischen Seminar, im Geschichtsunterricht, beim Besuch vom Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag erlangt werden.

⁷⁷ Siehe dazu auf Tschechisch, URL: www.jewishmuseum.cz, www.holocaust.cz, www.neztratitviru.net

Zwei Hauptkriterien für die zweite Projektphase

Für die Durchführung der zweiten Projektphase gelten spezifische Kriterien. Einerseits die Suche im Namensverzeichnis der Schulchroniken aus dem Schuljahr 1939/1940 nach jüdischen Schülern, die gezwungen waren, ihre Schule zu verlassen. Alle erforschten Ergebnisse sollen in der Folge mit dem Gedenkbuch von Theresienstadt verglichen werden. Andererseits das Kontaktieren der ehemaligen Schüler der Schule und die Erhebung möglichst vieler Informationen, die es ermöglichen, ein Gesamtbild vom damaligen Alltag und der damaligen Gesellschaft zu rekonstruieren. So soll über die Schicksale der jüdischen Schüler Näheres erfahren werden.⁷⁸

Das gemeinsame Projektlogo zeigt, dass es sich beim Projekt „Ehre den Kinderopfern des Holocausts“ um eine kontinuierliche Weiterführung des Projekts „Verschwundene Nachbarn“ handelt.

Das Nachforschen in der nächsten Umgebung, vor allem in der eigenen Familie und im eigenen Geburtsort nach Zeitzeugen der NS-Regimes, die über ihre Erfahrungen meist noch nicht gesprochen haben, ist Hauptinhalt des Projekts.⁷⁹

Projektinitiatorin Marta Vančurová konstatiert, dass Schüler „oftmals mit dem Gefühl anfangen, dass sie niemanden finden können. Wenn sie sich auf die Suche begeben, stellen sie beispielsweise fest, dass im Konzentrationslager sogar jemand aus der eigenen Familie verschwunden ist.“⁸⁰

Im Zentrum aller Aktivitäten stehen das Aufspüren einer konkreten Person und die Rekonstruktion ihrer detaillierten Lebensgeschichte. Diese Person ist mit höchster Wahrscheinlichkeit jüdischer Herkunft, es konnte aber auch ein tschechischer Intellektueller, ein Roma, ein Mensch mit Behinderung oder eine sonst „auffällige“ Person gewesen sein, die in der Regel vor mehr als fünfzig Jahren gestorben ist.⁸¹ Zeugen ihres „Verschwindens“ könnten Großeltern der Schüler oder andere Nachbarn vor Ort gewesen sein.

Die erschlossenen historischen Einzelfakten und Informationsquellen werden selbstständig sortiert, ausgewertet und kritisch überprüft. Persönliche Schlussfolgerungen werden gezogen und Standpunkte eingenommen. Die Schüler werden somit zu jungen Wissenschaftlern und Publizisten, die einzelne menschliche Lebensgeschichten vor dem

78 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitäten.

79 Vgl. Z. TRNKA, Studenti budou pátrat po osudech obětí komunistické totality [Schüler untersuchen das Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus], URL: http://m.rozhlas.cz/zpravy/historie/_zprava/1017951 (Stand: 25.03.2013); [in Folge: Z. TRNKA, Schüler untersuchen das Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus].

80 J. FUKSOVÁ, Narodil jsem se v koncentráku jako Jehuda Preiss, [Ich wurde im KZ als Jehuda Preiss geboren], URL: http://zlin.idnes.cz/zamek-v-orechove-nabizi-vystavu-o-holocaustu-fa2-/zlin-zpravy.aspx?c=A120925_1833175_zlin-zpravy_ppr (Stand: 10.01.2012); [Übers. d. Verf.].

81 Vgl. Nachrichtenkanal des Tschechischen Fernsehens ČT24, Tschechische Schüler forschen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg.

Hintergrund historischer Ereignisse vorstellen können. Sie teilen ihre Erfahrung vor allem mit Gleichaltrigen. Mit eigenen Beiträgen nehmen sie ebenfalls an der öffentlichen Meinungsbildung teil.⁸²

In den meisten Fällen leisten kleine Schülergruppen hochwertige außerschulische Forschungsarbeiten, derer sie sich mehrerer Monate oder sogar Jahre widmen. Anfangs spüren sie oftmals vielleicht nur ein Geburtsdatum, eine anonyme Fotografie, einen Brief, ein schulisches Zeugnis, eine Jahreskarte für den Nahverkehr oder eine Adresse auf. Dennoch gelangen sie schrittweise zu überraschend detaillierten Informationen über einen konkreten „Nachbar“. Sie erforschten nähere Details über die Ausbildung, den Beruf, den Charakter, die Familie, den Freundeskreis und die Freizeitbeschäftigung der jeweiligen verschwundenen Person vor Ort.⁸³

Nach Abschluss der Arbeiten wird eine öffentliche Präsentation der Zielergebnisse veranstaltet. Dabei handelt es sich inhaltlich um ein detailliertes Porträt, um ein Gedenken an eine konkrete Person, erst in einem zweiten Schritt geht es um lokale Realien.

Kontextquellen des historisch Faktischen

Die Arbeit am Projekt fördert die Einübung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Während der Projektdurchführung hat sich der Umgang mit mindestens drei unterschiedlichen Quellen am besten bewährt. Als Quellmaterial für Forschungsarbeit gelten:

- Mediale Artikel und Literatur

Regionale Literatur, die sich speziell mit jüdischen Denkmälern und der jüdischen Geschichte befasst,⁸⁴ allgemeine regionale Literatur wie Chroniken, Almanache der Gemeinden und Städte, regionale Presse, d.h. Zeitungen und Zeitschriften der Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegszeit.

- Diverse Forschungsmaterialien

Materialien, die in Forschungseinrichtungen, Bildungsstätten und behördlichen Einrichtungen recherchiert werden. Damit sind gemeint: Kreis- und Schularchive, Bauämter, Katasterämter, das staatliche Zentralarchiv Prag (z.B. die Eintragungen des Auswanderungsfonds), die Gedenkstätte Theresienstadt mit der Datenbank der deportierten Personen der jüdischen Gemeinde in Prag, das Archiv des Jüdischen Museums Prag, in dem sich ebenso eine Datenbank der Opfer der Shoah befindet, des Weiteren Sammlungen persönlicher Zeugnisse und Erinnerungen, diverse Fotodokumentationen und das Archiv der Dokumentation der jüdischen Gemeinden.⁸⁵

82 Vgl. Z. TRNKA, Schüler untersuchen das Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus.

83 Vgl. Nachrichtenkanal des Tschechischen Fernsehens ČT24, Tschechische Schüler forschen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg.

84 Zur Geschichte der jüdischen Gemeinden in Tschechien (auf Tschechisch) siehe unter: www.holocaust.cz, des Weiteren bei den Autoren H. Gold, J. Klenovský, B. Rozkošná, M. Stehlík. Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Quellenmaterial.

85 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Quellenmaterial sowie Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitäten.

3.8 Veröffentlichung der Forschungsergebnisse

– Publikum

Das Publikum, an das sich junge Forscher und Publizisten wenden, indem sie neue Wissensbestände und Erkenntnisse aus ihrer Forschungsarbeit präsentieren, sind zunächst die Schüler der eigenen Schulklassen. Die Ergebnisse können in der Folge auch in der parallelen Klassenstufe und auf der ganzen Schule vorgestellt werden. Erst danach kann die breite lokale Öffentlichkeit angesprochen werden. In dem Fall, dass alle Projektkriterien erfolgreich erreicht werden, können die erzielten Ergebnisse unter der Zusammenarbeit mit dem Jüdischen Museum Prag einer größeren Öffentlichkeit auf nationaler oder internationaler Ebene vorgestellt werden. Die Präsentation der Projektforschungen bringt den engagierten Schülern eine gesellschaftliche Anerkennung.

– Mediale Präsentationsformen, Internet

Neben den diversen fakultativen Präsentationsarten der Ergebnisse in Formaten wie Power Point, Audio- und Videoaufnahmen können auch Medienberichterstattungen Information über die am Projekt teilnehmende Schule und die Präsentation der Forschungsergebnisse wirksam vermitteln. Dazu können regionale Blätter, regionales Radio und TV etc. angesprochen werden.

Eine besonders erschwingliche und wirksame Präsentation stellt jene im Internet dar. Projektergebnisse können auf schulischen Webseiten oder auf dem Online-Portal des Jüdischen Museums Prag (www.zmizeli-sousede.cz) einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Bei Vorhandensein einer Videoaufnahme eines Zeitzeugen oder der Darstellung von Haltungen der Projektteilnehmer dürfen Ergebnisse auf dem häufig besuchten tschechischen Online-Portal iDNES veröffentlicht werden.

– Ausstellungen

Die nach Projektkriterien obligatorische Art und Weise der Präsentation wird seit 2007 in der Form von einzelnen Roll-Ups realisiert.⁸⁶ Dieses Präsentationssystem erfordert Präzision und Kreativität und ermöglicht eine wirkungsvolle Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Forschungsarbeit in Text und Illustrationen. Einzelne Originalpaneele mit gewonnenen Informationen stehen als Gedenktafel für verschwundene frühere Mitschüler oder Nachbarn vor Ort und lassen sich in Schulhallen, Schulbibliotheken oder Schulkorridoren dauerhaft installieren; sie sind auch für regionale Ausstellungen in örtlichen Kulturzentren gut brauchbar.⁸⁷ An manchen Orten entstehen selbstständige Dauerausstellungen.⁸⁸

Im Bezug auf die finale grafische Gestaltung, Digitalisierung und Finanzierung der Roll-Ups sowie auf das begleitende Druckmaterial können erfolgreiche Forschungs-

⁸⁶ Einzelne Roll-Ups des Typus AA haben die Maße 80/200 cm. Der Transport der Präsentationssysteme wird mit Mitteln des Jüdischen Museums Prag organisiert.

⁸⁷ Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitätenangebot.

⁸⁸ Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, 2. Phase des Projekts.

teams eine Unterstützung vom Jüdischen Museum Prag oder der Bürgervereinigung „Die Vergessenen“ ersuchen.⁸⁹

Ebenso kann erst am Ende des schulischen Forschungsprojekts die Wanderausstellung bestellt werden, zu der die eigenen Forschungsergebnisse auf den Roll-Ups hinzugefügt werden. Bei der Präsentation der Projektergebnisse werden die Projektinitiatoren gegeben, allgemeine jüdische Symbole sowie den Gebrauch des Judensterns zu vermeiden.⁹⁰

Jede präsentierte Ausstellung wird in der Regel durch eine Vernissage und Gesprächsrunden begleitet. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass zur Vernissage der Ausstellungen häufig Menschen kommen, die sogar neue Dokumente und Informationen mitbringen. In seltenen Fällen gelingt es, dass eine überlebende Person nach der Rekonstruktion ihrer Lebensgeschichte in die Heimat anreist und weitere Dokumente, Fotos und Informationen sowie ein Detailwissen zur Verfügung stellt, das sonst verloren ginge.⁹¹ Einige Besucher werden zu neuen Fragestellungen angeregt und dazu inspiriert, sich mit einer weiteren Aufdeckung geschichtlicher Ereignisse aus ihrer nächsten Umgebung persönlich zu befassen.

Die Werkstätten-Stationen, die die Ausstellungen begleiten und ihren thematischen Ausgang bei den präsentierten Geschichten nehmen, passen sich methodisch an die Besucher an.⁹²

– Druckmaterialien

Gedruckte Materialien, wie Flugblätter, Prospekte oder Plakate dienen vor allem allgemeinen Informationen und Werbungszwecken. Broschüren⁹³ und Sammelbände ermöglichen die detaillierte Vorstellung erreichter Projektergebnisse. Häufig werden sie als Begleitmaterial zu einzelnen Roll-Ups verwendet. Auch Inhalte von Roll-Ups werden im kleineren Format als Arbeitsmaterialien für Begleiter durch die Ausstellung gedruckt.

Kopien der nach allen Projektkriterien erfolgreich fertiggestellten Präsentationspanels werden in einer einmaligen Wanderausstellung vernetzt. So erreichen durchgeführte Schulprojekte im In- und Ausland einen größeren Bevölkerungskreis. Die Auslandspräsentation der Arbeiten erfolgt vor allem unter der Bedingung der finanziellen Mitbeteiligung und der Bereitschaft zum persönlichen Mitwirken bei der Vorstellung der erreichten Ergebnisse. Die Darlegung der Methodik, die Sammelbände, Broschüren und Auszüge aus einzelnen gelungenen Projektarbeiten dienen als Begleitmaterial zur Präsentation der Wanderausstellung auf nationaler und internationaler Ebene.

89 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einzelergebnisse.

90 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitätenangebot 2012.

91 Vgl. M. VANČUROVÁ, unveröffentlichtes E-Mail.

92 Auch davon existieren mehrsprachige Versionen.

93 Die Zusammenstellung einer Broschüre fasst in der Regel den Projektverlauf und seine Ergebnisse in übersichtlicher Form zusammen. Diese Gestaltungsmöglichkeit kann als Grundlageninformation für Folgeprojekte genutzt werden. Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, o.S.

3.9 Projektziele

Bei Großprojekten müssen neben den Hauptzielen, die als entscheidende Projektkriterien dienen, auch alle „eng gekoppelten“ Projektziele berücksichtigt werden. Mit der Projektdurchführung werden Prozessziele und Zusatzziele verbunden, die vom Projekt-auftraggeber in der Vorplanungsphase berücksichtigt und analysiert werden müssen.⁹⁴ Einige dieser Ziele erschließen sich erst in der Pilotphase oder im Zuge der laufenden Studienphasen, unter Mitarbeit der Projektteilnehmer, Projektleiter und im Zuge der Reflexionen eigener Projekterfahrungen genauer.

- Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lernprozesse

Das durch eigene Forschung erworbene Wissen, gestützt durch zwischenmenschliche Begegnungen, prägt nachhaltiger als das Wissen, welches aus isolierter Lektüre oder einer Filmgeschichte entnommen wird. Erfahrene Lebensgeschichte und Schicksale konkreter Menschen verleihen den historischen Fakten aus Schulvorträgen und Schulbüchern einen tieferen Sinn.⁹⁵

- Intergenerationelle Begegnungen

Im Rahmen der Projektarbeit werden persönliche Beziehungen zwischen zwei Generationen geknüpft. Die meisten alten Menschen nehmen in der Regel den Besuch der Jugendlichen und ihr aufrichtiges Interesse positiv wahr. Eine offene Begegnung zweier bis dreier Schüler mit einem Zeitzeugen der historischen Geschehnisse oder einem Überlebenden der Schoah bewirkt oftmals eine Linderung des Schmerzes, Leides oder der Vorwürfe aus der Vergangenheit und verleiht erinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungen einen neuen Sinn.

Aus dieser kommunikativen Situation, wenn sie vom gegenseitigen Vertrauen und Ebenbürtigkeit geprägt war, erwächst häufig eine dauerhafte Freundschaft.⁹⁶

- Bildung der Netzwerke

Die Kooperation während der Projektarbeit verbindet einzelne Personen, Institutionen und Organisationen. So interagieren Volontäre, Familie, Schule, Kultur- und Bildungszentren, Ortsverwaltungen, Bibliotheken, Archive, Museen, Galerien vielfältig miteinander.⁹⁷

- Identitätsbildung

Die Projektergebnisse in ihren verschiedenen Darstellungsformen stärken wesentlich eine nicht näher bestimmte gemeinsame Identität von Bewohnern tschechischer Städte

94 Vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, Projektleitfaden des Informatiksteuerungsorgans des Bundes.

95 Vgl. 2. fáze projektu – anotace [2. Projektphase–Annotation], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu9.html> (Stand: 02.03.2013).

96 Vgl. Význam pro vztah dvou generací [Bedeutung für den Verhältnis zwischen zwei Generationen], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/jakzacit3.html> (Stand: 02.03.2013).

97 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, 2. Phase des Projekts.

und Ortschaften.⁹⁸ Die Forschungsarbeit eines kleinen Kreises von Schülern und die folgenden Präsentationen entdeckten lokal bedeutsame Fakten im geschichtlichen Zusammenhang neu und helfen Gemeinden und Städten ihre Vergangenheit offen aufzuarbeiten.⁹⁹ Der Beitrag der Schüler ergänzt die sogenannten weißen Flecken der lokalen und regionalen Geschichte. Die Erinnerung an ehemalige Schüler oder Menschen aus nächster Umgebung wird restauriert und die interessierte lokale Bevölkerung kann Informationen einholen. Dabei entdecken die Schüler die Ortschaft oder den Stadtteil, von der sie selbst ein Teil sind, eingehender.¹⁰⁰

3.10 Soziale und technische Kompetenzförderung

Das Langzeitprojekt schneidet mit dem Thema der Minderheiten den Bereich der multikulturellen Erziehung an, berührt die Themenfelder Mensch und Gesellschaft, Sprache, Kommunikation, Kunst und Kultur.¹⁰¹

Das Projekt bietet entsprechend dem Rahmenbildungsprogramm des tschechischen Bildungsministeriums¹⁰² für alle Stufen des Bildungssystems eine Anzahl an methodischen Anregungen zur subjektorientierten Auseinandersetzung mit dem historischen Zeitraum des NS-Regimes an.

Das Bildungsprojekt verläuft auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Die historische Ebene bearbeitet das frühere Leben der jüdischen Gemeinde vor Ort und die historischen Welt- und Lokalereignisse des Zweiten Weltkriegs. Die existenzielle Ebene, die in der thematischen Bearbeitung der Schoah verankert ist, umfasst die Stellung der Einzelperson in extremen Situationen sowie die Einflussnahme des NS-Totalitarismus auf einzelne menschliche Schicksale. An den schrittweisen Einschränkungen der Menschenrechte und der Deportierung und Vernichtung „unbequemer“ Personen wird anschaulich gezeigt, welches Potenzial des menschlichen Handelns nicht-demokratische Regime innehaben. Die ethische Ebene reflektiert die Perspektive der heutigen Schüler, ihre Positionierung und den Antrieb zur persönlichen Auseinandersetzung mit der Thematik.¹⁰³

Die Nutzung der Zeitzeugeninterviews setzt auf emotionale Zugänge zu historischen Prozessen und ist geeignet, Schüler mit historischen Ereignissen anschaulich zu konfrontieren. Die Herstellung der Betroffenheitsebene eröffnet für die nachgeborene Gene-

98 Vgl. ebd.

99 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 55 (2005), S. 101; [in Folge: R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa].

100 Vgl. W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern, S. 80.

101 Vgl. M. LUDVÍKOVÁ, Projekt *Verschwundene Nachbarn*.

102 In Tschechien gibt es für jede Schulart ein vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport erlassenes Rahmenbildungsprogramm. Im Rahmen dieser Vorgaben wird von jeder Schule ein eigenes Schulbildungsprogramm erstellt. Dieses steht dann für den eigentlichen Lehrplan der jeweiligen Schule. Vgl. Umweltgeschichte an tschechischen Schulen, URL: <http://www.geschichtsbausteine.uni-passau.de/unterrichtsbausteine/umweltgeschichte/unterricht-und-materialien/umweltgeschichte-im-lehrplan.html> (Stand: 02.04.2013).

103 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über die Publikation.

ration Auseinandersetzungsmöglichkeiten in Bezug auf viele aktuelle ethische Fragestellungen.

Im Bereich der ethischen Fragestellungen¹⁰⁴ können verschiedene Reaktionen der nächsten Umgebung auf das geschehene Unrecht und die Gräuel wahrgenommen werden. Vor dem Hintergrund der bekannten Konsequenzen, die eine Hilfeleistung oder Widerstand in der NS-Zeit nach sich zogen, können Schüler überlegen, wie ihre eigene Bereitschaft zur Hilfeleistung in der damaligen Zeit gewesen wäre.

Aufgrund der nachgewiesenen positiven Einwirkung auf das Umfeld und die Persönlichkeitsbildung der Teilnehmer¹⁰⁵ wird das Bildungsprogramm u.a. vom tschechischen Bildungsministerium als Beitrag zur Toleranzerziehung finanziell gefördert.

Konkrete Beispiele der Menschenrechtsverletzungen des Antisemitismus und Rassismus beinhalten reiches Lernpotenzial. Die heutige Aktualität der damaligen Ereignisse wird unmittelbar erkannt. Die junge Generation wird vor allem auf die aktuelle Gefahr der rassistischen, xenophoben und extremistischen Verhaltensäußerungen aufmerksam gemacht.

Das gesamte Bildungsprojekt stellt ein Gegengewicht zu allen Arten zwischenmenschlicher Unverträglichkeiten und physischer wie psychischer Gewalt her. Haltungen und Einstellungen, wie Respekt gegenüber Überzeugungen und Werten anderer Menschen, Empathie, Ablehnung der Unterdrückung und Grobheit sowie die Notwendigkeit einer aktiven Stellungnahme werden angeregt.

Die Projektarbeit bietet eine vielfältige Betätigung in verschiedenen Arbeitsfeldern. Neben standardisierten Lösungsvorschlägen der Projektauftraggeber eröffnet sie genügend Raum, um den Schülern Erfahrungen mit individuellen und kreativen Problemlösungen zu ermöglichen.

Pädagogische Begleiter und ehemalige Projektteilnehmer berichten über das Erlangen zahlreicher Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zu Schlüsselkompetenzen im späteren universitären Studium sowie im Alltagsleben zählen.¹⁰⁶ Dazu gehören die Vernetzung verschiedener schulischer Gegenstände, die Erweiterung von verbalen Ausdrucksfähigkeiten und die Schulung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. In Einzelnen sei-

104 Vgl. M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Verschwundene Nachbarn.

105 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, Zweite Ausschreibungsrounde.

106 Vgl. M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Verschwundene Nachbarn.

„Wir haben Studenten dazu aufgefordert, in ihrer nächsten Umgebung nach Sehenswürdigkeiten der jüdischen Kommunität zu suchen, Großeltern oder Nachbarn zu fragen, ob sie sich an Menschen erinnern können, die verschwunden sind und zu erforschen, warum und wohin sie verschwunden sind“, erklärt Vančurová, der zufolge sich Menschen zunächst ungern erinnern: „Mit der Zeit realisieren die Menschen, dass wenn sie die Botschaft nicht kommunizieren, dann kann es niemand mehr tun. Das Projekt ist von Bedeutung, weil es Erinnerungen an Tausende Menschen rettet.“ [Übers. d. Verf.]. Vgl. J. BUMBA/J. PIROCH, Projekt Zmizelí sousedé vstupuje do druhé dekády [Projekt Verschwundene Nachbarn geht in die zweite Dekade], URL: http://zpravy.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/projekt-zmizeli-sousede-vstupuje-do-druhe-dekady-804541 (Stand: 02.04.2013).

en hier wissenschaftliche Recherchen, Vernetzungen und Sortierungen der erschlossenen Teilinformationen sowie die kritische Überprüfung und Auswertung aller Befunde genannt. Nach Dana Gabalová war es überraschend, was für eine qualitativ hochwertige Arbeit Schüler leisten:

„Wir fanden heraus, dass Siebenklässler in der Lage sind, Materialien auf einem sehr hohen professionellen Niveau zu verarbeiten. Sie sind in der Lage dies zu tun, und zwar mit großer Begeisterung und enormer wissenschaftlicher Fundierung.“¹⁰⁷

Auch organisatorische Fähigkeiten werden eingeübt, wie die Mitarbeit an der Planerstellung, die Aufgabenverteilung und die kreative Suche nach alternativen Problemlösungswegen.

Soziales Lernen und Kommunikation finden auf der Ebene der Teamarbeit, mittels Informationsaustausch und Verständigung untereinander, im Kontakt mit verschiedenen Menschen und außerschulischen Institutionen und bei öffentlichen Präsentationen statt.

Selbstkompetenzen, wie das Durchhaltevermögen und eine Frustrationstoleranz gegen gelegentlichen Misserfolg, Ablehnung oder negative Reaktionen aus dem Umfeld werden erforderlich.¹⁰⁸ Die Persönlichkeitsentwicklung fördert den interessierten Zugang zum Thema, reflexives Denken und die Bildung individueller Einsichten.

Der Umgang mit neuen Medien, wie Kamera, Computer, Aufnahmegerät etc. wird praktisch geschult. Dazu gehört richtiges scannen bzw. der technisch einwandfreie Einsatz digitaler Fotografien für die Erstellung hochwertiger Kopien aufgespürter Objekte und Archivmaterialien, der Umgang mit dem PDF-Format und die Kenntnis der Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Computerprogramme, wie Corel Draw oder Adobe Illustrator, Corel Photopaint oder Adobe Photoshop etc. in der abschließenden Zusammenstellung der Dokumentation und Vorbereitung der Präsentation.¹⁰⁹

3.11 Die Weiterführung des Projekts *Verschwundene Nachbarn* unter dem neuen thematischen Fokus „Spuren des Totalitarismus“

Das thematisch neue Bildungsprogramm wurde für Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren entwickelt. Ziel ist die Auseinandersetzung mit dem Zeitraum ab Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur zweiten Hälfte der 1960er Jahre.

Nach anfänglicher Verzögerung im Jahr 2010 aufgrund von Analysen der Projekteffektivität im Zusammenhang mit Prioritäten des Bildungsministeriums¹¹⁰ startete das Pilot-

107 Z. TRNKA, Schüler untersuchen das Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus [Übers. d. Verf.].

108 Vgl. M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Verschwundene Nachbarn.

109 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, technische Parameter.

110 Vgl. B. ŘÍHOVÁ, Studenti měli pátrat po obětech komunismu, ministryně projekt stopla [Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen, die Ministerin hielt das Projekt an], URL: http://zpravy.idnes.cz/studenti-meli-patrat-po-obetechn-komunismu-ministryne-projekt-stopla-1k1-domaci.aspx?c=A100429_130552_studium_bar (Stand: 25.03.2012); [in Folge: B. ŘÍHOVÁ, Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen].

projekt im Jahr 2011. Die im Projekt angewandten didaktischen Prinzipien sowie die methodischen Herangehensweisen wurden aus *Verschwundene Nachbarn* übernommen. Im Rahmen des neuen Projekts werden Überlebende und Zeitzeugen vor Ort gesucht, um über das eigene Leben oder über Menschen zu berichten, deren Leben durch das totalitäre Regime verändert wurde oder die vom herrschenden politischen System verfolgt wurden. Zu den zu bearbeitenden Themenkreisen gehören: „Habt ihr ‚Svobodka‘ gehört?“, „Aktion K“¹¹¹ und „Unterschreibe!“.

„Die Schüler können Geschichten direkt aus dem Ort, wo sie leben, Geschichten von unbekannten Personen entdecken, über die sich bislang niemand kümmerte“¹¹², sagte die Initiatorin des Projekts Marta Vančurová aus der Bürgervereinigung „Die Vergessenen“.

Zu den Forschungsaufgaben gehört die inhaltliche Fokussierung auf das Schicksal von mehreren Generationen (mithilfe der Radiosendung „Svobodná Evropa“ – Radio Freies Europa, München), die Liquidation von Klöstern und das Geschick der vertriebenen Ordensleute¹¹³, das Eingreifen in das Leben der Menschen, die nicht der kommunistischen Partei beitraten, die Arbeit der StB (Geheimpolizei für die Staatssicherheit) oder der JZD (sozialistische Landwirtschaftsbetriebe).

Bei der Projektarbeit wird erneut das didaktische Prinzip der Exemplarität angewandt. Über die Methode der Fallanalyse konkreter Lebensgeschichten soll aufgezeigt werden, auf welche Art und Weise ein totalitäres Regime die Schicksale der Menschen beeinflusst,¹¹⁴ ohne dabei individuelle Haltungen einzelner Menschen im totalitären System bewerten zu wollen.

„Die Geschichten der Menschen, die unter heute unfassbarem Druck (ob mutig, gleichgültig oder einfach nur ein menschliches Bedürfnis ausdrückend) überlebten, zeigen den Schülern, was passiert ist und wie die Zeit war.“¹¹⁵

Das Großprojekt, bereichert um unzählige Erfahrungen von Pädagogen, Teilnehmern und Auftraggebern aus dem Vorgängerprojekt, zeichnet sich in seiner Gestaltung durch eine hohe Professionalität aus. Dies ist im präzise strukturierten und vielfältigen Angebot aller Instrumente und Hilfsmittel zur Projektarbeit und in der Ausarbeitung des Leit-

111 Entsprechend den Angaben der tschechischen Bischofskonferenz wurden im Jahr 1950 insgesamt 247 Männerklöster und 670 Frauenklöster liquidiert. Betroffen waren davon insgesamt 2.528 Ordensmänner und 11.896 Ordensfrauen. Vgl. Akce K [Aktion K], URL: <http://www.stopytotality.org/ke-stazeni/akce-k> (Stand: 10.01.2012).

112 M. VANČUROVÁ, in: B. ŘÍHOVÁ, Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen [Übers. d. Verf.].

113 Vgl. Projekt des Jüdischen Museums Prag, zweite Ausschreibungsrunde. Vgl. Stop totality [Spuren des Totalitarismus], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/stopy-totality> (Stand: 10.01.2012).

114 Vgl. B. ŘÍHOVÁ, Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen und M. SCHNEIBERGOVÁ, „Spuren des Totalitarismus“: Schüler sprechen mit Opfern des Kommunismus, URL: <http://www.radio.cz/de/rubrik/kaleidoskop/spuren-des-totalitarismus-schueler-sprechen-mit-opfern-des-kommunismus> (Stand: 10.01.2012).

115 Aussage von Marta Vančurová, in: B. ŘÍHOVÁ, Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen [Übers. d. Verf.].

fadens zur methodischen Vorgehensweise auf der Homepage „Stop totality“¹¹⁶ [Spuren des Totalitarismus] ersichtlich.

Auch bei diesem Projekt geht es vordergründig um die Erschließung des Lebenumfeldes von Projektteilnehmern, um authentische Begegnungen mit der Generation der Zeitzeugen aus der eigenen Familie oder der nächsten Umgebung. Durch die Arbeiten mehrerer Kleingruppen wird schließlich mittels konkreter Lebensgeschichten derselbe Gegenstand von mehreren Standpunkten erfahren. Wissenschaftliches Recherchieren nach vor allem lokalen historisch faktischen Kontextmaterialien und deren Analyse und Verifikation ermöglichen eine fundierte Darstellung der gesellschaftlichen Zeitverhältnisse und Ereignisse.

Pädagogen werden in das Projekt vor allem als Berater und Koordinatoren einbezogen. Sie unterstützen die Teilnehmer bei der Formulierung von Fragestellungen und sichern die Einhaltung schulrechtlicher Bestimmungen. Die Teilnehmer nehmen während der Projektarbeit eine aktive Haltung ein und ziehen mittels Analogien, Deduktionen oder Induktionen Schlüsse. Die Projektergebnisse und Erfahrungen werden in Form von Geschichtenvermittlung, Interviews, Analysen, Reportagen und Essays festgehalten. Offiziell werden sie auf Webseiten, Ausstellungen, Publikationen, Videodokumenten etc. präsentiert. Während der Projektarbeit werden die laufenden Aktivitäten mittels Web-Blogs auf www.stopytotality.org dokumentiert. Diese fungieren als Online-Projekttagebücher und Plattformen für Videodokumente und Fotografien. Die Teilnehmer erhalten im Laufe der Projektarbeit die Möglichkeit, Wissenschaftler diverser Institutionen zu konsultieren. Das Projekt „Spuren des Totalitarismus“ wird ebenfalls auf Facebook und Youtube präsentiert.

Die selbstständige wissenschaftliche Arbeit und Teamarbeit wird interdisziplinär geführt und in Vernetzung mit anderen Schulen realisiert. In Hinblick auf die Lernenden ist das Ziel, ihnen einen Einblick in die geschichtliche, soziale und geistige Ebene des lokalen Umfelds zu gewähren. Dabei soll die Bildung als sinnvoll erlebt werden.

Schüler David Havelka aus der HS Bobrová berichtet:

„Wäre dieses Projekt nicht entstanden, hätten wir nie erfahren, wie es damals in Wirklichkeit war. Damit meine ich, dass zwar jeder von uns wusste, dass es früher ein anderes Regime gab, dass die Menschen in das JZD¹¹⁷ mussten, dass ihr Eigentum beschlagnahmt wurde.¹¹⁸ Ich denke, dass sich mit diesen Fakten niemand beschäftigt, es war einfach so. Jedoch, wenn uns Zeitzeugen so detailliert erzählten, wie es in Wirklichkeit war, konnten wir es kaum glauben. Nach solchen Gesprächen haben wir untereinander diskutiert, dass wir ein Glück haben in dieser Zeit zu leben. Niemand nimmt uns unbegründet das Eigentum, jedermann dürfen wir unsere politische Meinung mitteilen, ohne ins Gefängnis zu kommen. Das alles habe ich mir dank der ‚Spuren des Totalitarismus‘ bewusst gemacht. Auch ver-

116 Vgl. www.stopytotality.org.

117 Die Abkürzung JZD steht für Jednotné zemědělské družstvo, d.h. einheitliche landwirtschaftliche Genossenschaft. Es handelt sich um eine betriebslandwirtschaftliche sozialistische Organisation nach russischem Vorbild.

118 Damit ist Expropriation (Verstaatlichung) des Eigentums gemeint.

suchten wir mit verschiedenen Menschen Kontakt aufzunehmen. Es war eine angenehme Erfahrung.“¹¹⁹

Der Träger dieses umfassenden Bildungsprogramms wurde vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport (MŠMT) als akkreditierter Anbieter pädagogischer Weiterbildung hinsichtlich Oral History und ihren Einsatz im Unterricht anerkannt. Durchgeführt werden ebenfalls Seminare für Schulen, Projektteilnehmer (Ermittler) und Begleiter durch Wanderausstellungen.¹²⁰ Darüber hinaus werden eine Online-Übersicht der Geschichte des kommunistischen Regimes in Tschechien von 1948–1960¹²¹ und ein Zeitstrahl der nationalen und internationalen historischen Meilensteine¹²², die 2010 von Milan Bárta aus dem Institut für das Studium der totalitären Regime in Prag zusammengestellt wurde, auf der Website dargestellt. Des Weiteren wird eine Übersicht zu möglichen Informationsquellen, Literatur¹²³ und tschechischen Instituten¹²⁴ angeboten.

Der Leitfaden zur Registrierung und Projektanmeldung ist mit einem FAQ-Instrument versehen.¹²⁵ Die Webseite beinhaltet sämtliche mediale Berichterstattungen über das Projekt,¹²⁶ Pressemitteilungen, eingescannte Akkreditierungen¹²⁷ etc. Technische Angaben zur Digitalisierung der Roll-Ups¹²⁸ und Arbeitsblätter zu den Ausstellungen, die vom Grundschullehrer Radek Drmota ausgearbeitet wurden, werden ebenfalls zur Verfügung gestellt.¹²⁹

Neu ist dabei die Verpflichtung, den vorliegenden Ethik-Kodex einzuhalten. Dieser Kodex vermittelt ethische, wissenschaftliche und gesetzliche Grundlagen für das Forschen unter Anwendung der geschichtswissenschaftlichen Methode Oral History. Er wurde für die tschechischen Bedingungen unter Berücksichtigung ethischer Richtlinien der Amerikanischen und Australischen Assoziation der Oral History (OHA und OHAA), der Gesellschaft der Oral History an der Universität Essex und der Amerikanischen Anthropologischen Assoziation (AAA) ausgearbeitet. Geregelt werden vor allem Verpflichtungen des Interviewers (Institution) in Bezug zu den Erzählern, das Verhältnis des

119 ZŠ Bobrová [HS Bobrová], URL: <http://stopytotality.org/skolni-weby/bobrova.pdf> (Stand: 24.03.2013); [Übers. d. Verf.].

120 Vgl. Putovní výstava [Wanderausstellung], URL: <http://www.stopytotality.org/vystavy/putovni-vystava> (Stand: 20.04.2013).

121 Vgl. Dějiny 1948–1960 [Geschichte 1948–1960], URL: <http://www.stopytotality.org/ke-stazeni/dejiny-1948-1960> (Stand: 20.04.2013).

122 Vgl. Chronologie, URL: <http://www.stopytotality.org/ke-stazeni/chronologie> (Stand: 20.04.2013).

123 Vgl. Literatura [Literatur], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/literatura> (Stand: 20.04.2013).

124 Vgl. Zdroje informací [Informationsquellen], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/zdroje-informaci> (Stand: 20.04.2013).

125 Vgl. Manuál, URL: <http://www.stopytotality.org/manual> (Stand: 20.04.2013).

126 Vgl. Ohlasy [Echos], URL: <http://www.stopytotality.org/vystavy/ohlasy> (Stand: 20.04.2013) und O nás v médiích [Über uns in Medien], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/o-nas-v-mediich> (Stand: 20.04.2013).

127 Vgl. Akreditace [Akkreditierung], URL: <http://www.stopytotality.org/files/akreditace.pdf> (Stand: 20.04.2013).

128 Vgl. Technické parametry panelu [Technische Parameter für die Herstellung von Roll-Ups], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/technicke-parametry> (Stand: 20.04.2013).

129 Vgl. Pracovní listy [Arbeitsblätter], URL: <http://www.stopytotality.org/vystavy/pracovni-listy> (Stand: 20.04.2013).

Interviewers zur Öffentlichkeit und zur eigenen Forschung unter Berücksichtigung der tschechischen Gesetzgebung.¹³⁰

Das Projekt wird verantwortet und getragen vom Bürgerverein „die Vergessenen“, unter Mitarbeit des tschechischen Rundfunks (ČRo), der ehrenamtlichen Initiative Politíctí vězni.cz [Politische Gefangene.cz], des Instituts für das Studium der totalitären Regime (ÚSTR), des Instituts für Zeitgeschichte an der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik (ČR ÚSD), des Projekts „Meine Tekel“ (das internationale Projekt gegen Totalität) und der Tschechischen Assoziation der Oral History (COHA).¹³¹

Zu dem Lektorenkollektiv, die für das Projekt und seine Abwicklung zuständig sind, gehören vor allem die Initiatorin und Projektkoordinatorin Marta Vančurová und die Aktivitätenkoordinatorin Dana Gabalová.¹³² Das Projekt „Spuren des Totalitarismus“ wird finanziert aus dem EU-Strukturfonds mittels des operationellen Programms für Bildung und Wettbewerbsfähigkeit des Ministeriums für Schulwesen, Jugend und Sport (MŠMT). Das Projekt wird gesichert vom Bildungs- und Kulturzentrum des Jüdischen Museums Prag.¹³³ Die Schirmherrschaft über das neue Projekt übernahm der Generaldirektor des Tschechischen Rundfunks, Peter Duhan.¹³⁴

3.12 Zusammenfassung

Tschechische Langzeit- und Großprojekte, die auf Initiative des Jüdischen Museums Prag entstanden und von dem dafür eigens gegründeten Bürgerverein „Die Vergessenen“ mitgetragen werden, fungieren als umfassende Bildungsprogramme für Schüler, Lehrer und die breite Öffentlichkeit.

Die Projektarbeiten sind bildungspolitisch bedeutsam, sie leisten wesentliche Beiträge zur Aufarbeitung der neueren tschechischen Geschichte, der Zeit der totalitären Regime. Der letzten Generation von Zeitzeugen kann hier noch begegnet werden. Während der Projektarbeit wird ein Bild der untersuchten Zeit, der früheren Gesellschaft und des einzelnen Menschen (re-)konstruiert, das in den Kontext der allgemein herrschenden Verhältnisse und der geschichtlichen Ereignisse eingebettet wird.

Die hochwertige außerschulische Tätigkeit macht aus freiwilligen Schülern unter pädagogischer Begleitung aktive Forscher. Neu entdeckte und wissenschaftlich überprüfte Forschungsergebnisse werden in professionellen Präsentationen weitervermittelt. Für die nächsten Generationen werden historische Briefe, Dokumente, Fotografien und andere Gegenstände bewahrt, die ansonsten vielleicht verloren gehen würden.

130 Vgl. Etický kodex [Ethik-Kodex], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/eticky-kodex> (Stand: 20.04.2013).

131 Vgl. Spolupráce [Mitarbeit], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/spoluprace> (Stand: 20.04.2013).

132 Vgl. Kontakty [Kontakten], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/kontakty> (Stand: 20.04.2013).

133 Vgl. Spuren des Totalitarismus, Bürgerverein „Die Vergessenen“.

134 Vgl. Podpora [Unterstützung], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/podpora> (Stand: 20.04.2013).

Alle Forschungsarbeiten basieren auf Begegnungen mit und Erzählungen von Augenzeugen, Zeitzeugen und anderen Betroffenen. Der narrative Zugang in Verbindung mit Lebensgeschichten und Zeugnissen ist eine geeignete Methode, um Schülern historische Fakten näherzubringen. Kinder und Jugendliche entfalten so ihre Fertigkeit, nach historischen Zusammenhängen unter Zeitzeugen zu suchen, originäre historische Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten.¹³⁵

Die entstandenen Publikationen mit den neuen und kritisch überprüften Wissensbeständen, Videofilmen, Wanderausstellungen und Webportalen unterstützen den Geschichtsunterricht der neueren Geschichte, also jene Themenbereiche, die in der tschechischen Gesellschaft eine Tendenz zur Verdrängung aufweisen und kontrovers unter subjektiven Standpunkten diskutiert werden.

Die gesellschaftliche Kultur der Erinnerung positioniert sich für die offene Aufarbeitung der Vergangenheit und wirkt sich in Teilbereichen der Bildung und Kultur als Voraussetzung einer demokratischen Kultur aus. Durch die Projektarbeit wird die Erinnerungskultur auf eine narrative und wissenschaftlich begründete Art verlebendigt, geschichtliche Stereotypen und Mythen werden aufgedeckt und eine Atmosphäre des Dialogs, der Toleranz und Offenheit wird gefördert.

Die Erinnerung an die Ereignisse des untersuchten Zeitraums kann als politisch relevanter Faktor erkannt werden. Eine verzögerte Erinnerung an das Unrecht veranlasst zu öffentlichen Debatten über die Vergangenheit.¹³⁶ Die differenzierte Erinnerungsarbeit bewirkt ebenso Klarheit in der persönlichen Einstellung und vermeidet die undifferenzierte Einordnung der Gewaltopfer.¹³⁷ Im speziellen thematischen Bezug zur Schoah wird gegen die NS-Strategie der Umgestaltung von Namen der Verschwundenen in Nummern entgegengewirkt. Diese NS-Strategie intendierte, dass jegliche Erinnerungen an Personen, deren Leben willkürlich ausgelöscht werden sollte, verloren gehen. Bei der Projektarbeit wird erlebt, dass jeder Name für ein ganz konkretes und einzigartiges Menschenleben, mit einer einmaligen Lebensgeschichte steht.¹³⁸

Die Veröffentlichungsformen der Forschungsergebnisse errichten Denkmäler. Jede aufgefondene Fotografie fängt ein konkretes Gesicht der Verschwundenen oder Verfolgten ein, der Frauen, Männer und Kinder.

135 Vgl. Z. TRNKA, Schüler werden Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus untersuchen.

136 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 102.

137 Vgl. ebd., S. 100.

138 Vgl. H. KÖHLER, Geleitwort des Bundespräsidenten, URL:

<http://www.bundesarchiv.de/gedenkbuch/geleitwort.html.de> (Stand: 19.01.2013).

4 Anamnetische Bildung

Im Zusammenhang mit dem Bildungsprojekt *Verschwundene Nachbarn* werden Grundüberlegungen zum Thema der anamnetischen Bildung vorgestellt. Grundlage für den Diskurs über die Erinnerung an die Schoah bilden Konzepte deutscher Philosophen, Theologen und Religionspädagogen.

Das griechische Wort Anamnese bedeutet Erinnerung¹ und kann bereits in antiken Schriften aufgefunden werden. Bei Platon stellt die Anamnese das Wiedererinnern des Bewussten oder die Vergegenwärtigung von früher Erlebtem dar.² Bis heute wird dieser Begriff vorrangig im Bereich der ärztlichen Tätigkeit verwendet.³

In der hebräischen Bibel kommt häufig das Verb „zachor“, sich erinnern, vor. In diesem Zusammenhang wird auch über das „Erinnerungsgebot des Judentums“⁴ gesprochen. Im Judentum ist die Kategorie der Erinnerung und des Gedächtnisses tief verankert.

Mit Erinnerungen und geschichtlichen Deutungen wird auch Politik gemacht. Es besteht oftmals die Gefahr, dass Erinnerungen unterdrückt, verdreht, verzögert oder instrumentalisiert werden⁵ oder dass die praktizierte staatliche Form des Gedenkens formelhaft erstarrt oder bloß äußerlich, ritualisierend vollzogen wird.

Im Zuge der Einigung Europas als eine Erinnerungs- und Wertegemeinschaft, die sich auf die Neugründung der Demokratien nach dem Zweiten Weltkrieg beruft, ist die Erinnerung an die Schoah zu einer wichtigen Aufgabe geworden.

Die Schoah zeigt sich als eine zukunftsgewandte Orientierungsbasis europäischer Identitätsbildung und als ethisch-moralische Grundlage staatlicher Interventionspolitik. In Krisenregionen steht sie für die Einordnung und Verurteilung von Menschenrechtsverletzungen und Genoziden.⁶

Als Träger des lebendigen staatlichen Umgangs mit Vergangenheit gilt der bildungspolitische und pädagogische Einsatz.⁷ Durch anamnetische Bildungsarbeit wird das

1 Vgl. Anamnese, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Anamnese> (Stand: 07.12.2012); [in Folge: Wikipedia, Anamnese].

2 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERT: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 341, 343; [in Folge: S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen].

3 Vgl. Wikipedia, Anamnese.

4 I. FUßL: „Geschenke an Aufmerksame“. Hebräische Intertextualität und mystische Weltauffassung in der Lyrik Paul Celans, (Diss.) Universität Salzburg 2006, S. 115.

5 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 55 (2005), S. 106-107; [in Folge: R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa].

6 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, URL: <http://www.bpb.de/apuz/27389/jugendliche-aus-einwandererfamilien-und-die-geschichte-des-nationalsozialismus?p=all1.10.2003> (Stand 02.04.2013); [in Folge: V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus].

7 Vgl. ebd. S. 107.

staatliche Gedenken gestützt, weswegen sich der Staat an der ideellen sowie finanziellen Förderung dieser Bildungsarbeit beteiligen sollte.⁸

Nach Reinhold Boschki ist die Bildungsarbeit „der zentrale Schlüssel für die Etablierung einer Kultur der Erinnerung“.⁹ Mit ihrer offenen und bewussten Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vermag sie es, konkrete Veränderungen auf Ebenen der individuellen sowie kollektiven Haltung und Handlung nach sich zu ziehen und so Gegenwart und Zukunft zu gestalten.¹⁰

4.1 Erziehung nach Auschwitz

Innerhalb vieler Kulturen und Religionen hat die Erinnerung im Rahmen der Erziehung eine zentrale Stellung.¹¹ Eine Erinnerungskultur stiftet unverzichtbare Gemeinsamkeit und bildet eine Erinnerungsgemeinschaft, um die sich Gruppen und Nationen trotz Individualisierung und Pluralisierung des Gedächtnisses bemühen.¹²

Theodor Adorno forderte als einer der Ersten eine „Erziehung nach Auschwitz“ bereits in früher Kindheit und eine „allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung [der Gräuel] nicht zulässt“.¹³ Adornos philosophisches Konzept des produktiven Gedächtnisses setzt sich gegen die Position ein, die Vergangenes bloß als historisch und somit als abgeschlossen erfasst.¹⁴

Johann Baptist Metz diagnostizierte in den 1970er Jahren eine verlorene Erinnerungskultur in Europa. Er machte darauf aufmerksam, dass (neben der Kirche und Theologie im Horizont eines interreligiösen Dialogs) die Bildungsarbeit ihre Verantwortung übernehmen soll, indem sie beispielsweise anhand von Werken der bildenden Kunst, Architektur, Literatur und Musik einen bestimmten Zeitraum ästhetisch bearbeitet und somit eine gemeinsame Erinnerung über Generationen hinweg wachhält.¹⁵

Sein Schüler Reinhold Boschki fordert die Etablierung einer breiten anamnetischen Kultur in ganz Europa, und zwar durch ein Handeln auf mehreren Ebenen gleichzeitig: auf individuellen, sozialen, gesellschaftspolitischen und religiösen Ebenen.¹⁶

Christian Noack hat in seinem theoretischen Modell auf die phasenweise Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der Jugendlichen aufmerksam gemacht. Er hat die Stufen

8 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, S. 110.

9 R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 104.

10 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 340-341.

11 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 106.

12 Vgl. S. ALTMAYER/R. BOSCHKI: Sich herauslösen aus der Sprache, die hier gilt (Imre Kertész). Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur, in: Martin EBNER (Hg.), Die Macht der Erinnerung, Neukirchen-Vluyn 2008, S. 383; [in Folge: S. ALTMAYER/R. BOSCHKI, Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur].

13 R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 104.

14 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, in: Rainer BENDEL (Hg.), Die katholische Schuld? Katholizismus im Dritten Reich – Zwischen Arrangement und Widerstand, Münster 2002, S. 320; [in Folge: R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz].

15 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 341.

16 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 109.

der Identitätsentwicklung und des Vergangenheitsbewusstseins als parallel verlaufende Prozesse in Beziehung gesetzt.

Nach Noack ist das jugendliche Geschichtsbild zunächst von konkreten Geschichten geprägt und nur indirekt von Gruppenzugehörigkeiten beeinflusst. In der Adoleszenz gewinnt die Geschichte an Bedeutung, um in einer Gruppe Anerkennung zu erreichen und „richtig“ zu denken. Später können Jugendliche jedoch selbstständig einen kritischen Standpunkt entwickeln. Grundsätzlich kann bei ihnen ein Interesse daran, „sich selbst geschichtlich zu verorten“¹⁷ feststellt werden.

Für die Entwicklung des geschichtlichen Interesses und im Prozess der konstruktiven Aneignung und Integration der Vergangenheit spielt auch die Offenheit der Eltern- und Großelterngeneration eine ausschlaggebende Rolle. Bei diesem emotional markierten Thema kann die junge Generation in der Auseinandersetzung mit der Geschichte gefördert werden oder auch gesellschaftliche Reaktionsmuster wie Abwehr, Abkehr oder Verdrängung erwerben.¹⁸

Jugendlichen kann die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und die Aneignung der damit verbundenen ethischen Sensibilisierung¹⁹ durchaus zugetraut werden. Sie sind fähig, Konsequenzen aus der Auseinandersetzung mit der Geschichte zu ziehen und die Erkenntnisgewinne in die gegenwärtige Welt zu transferieren, beispielsweise in Richtung einer Nicht-Indifferenz gegenüber der Etablierung bzw. Nicht-Etablierung der Menschenrechte in unserer Zeit.²⁰

4.2 Anamnetisches Lernen als didaktischer Schwerpunkt

Im Vordergrund des anamnetischen Lernens steht kein äußerliches Erinnern, das mit rein kognitivem Faktenwissen verbunden wäre.²¹ Vielmehr geht es um ein „achtsames Gedenken“ im Rahmen subjektorientierter historischer Bildung, die auf die Emotionalisierung der historischen Prozesse setzt.²² Das didaktische Prinzip der Subjektorientierung schützt vor der Gefahr, dass Schüler zu Objekten von bestimmten Einsichten werden,²³ die an nachgeborene Generation um jeden Preis weitergegeben werden müssen.²⁴

Das Prinzip des exemplarischen Lernens mit der Methode der Fallanalyse wird in der Begegnung mit einzelnen Personen, wie Augenzeugen oder Opfer des Regimes, reali-

17 R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 324.

18 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität. Die Botschaft eines Überlebenden als Initial für religiöses und ethisches Lernen nach Auschwitz, in: K. von KELLENBACH (Hg.), Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah, Darmstadt 2001, S. 217; [in Folge: R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität].

19 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 324.

20 Vgl. ebd. S. 325.

21 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 342.

22 Vgl. ebd. S. 340-341 und S. ALTMEYER/R. BOSCHKI, Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur, S. 383.

23 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität, S. 217, 219.

24 Vgl. ebd. S. 215, 217, 219.

siert. Die Betroffenen und Opfer der Geschichte dürfen ebenso nicht als Objekte der Vernichtungsentscheidungen²⁵ verstanden werden.

Das Lernen mit und an Erinnerung ereignet sich in der Verbindung von Erinnerung und aufrichtiger Begegnung.²⁶ Historische Ereignisse, die sich in einzelnen Lebensgeschichten schicksalhaft ausgewirkt haben, machen nachdenklich und rütteln wach.²⁷

Die Verständnisintensität wird im Lernprozess gesteigert und die Erfassung des „Fundamentalen“ ermöglicht.²⁸ Die rationale Kognition wird um die Emotionalisierung der Bezüge zur Thematik ergänzt. Dies wirkt sich in der Lernbereitschaft und Nachhaltigkeit der erlangten Wissensbestände und in der persönlichen Erkenntnis aus. Anamnetisches Lernen als didaktischer Ansatz kann in die unmittelbare Nähe zu biografischen Lernformen gereiht werden.²⁹

Auf der Suche nach ethischen Orientierungen zu Selbstreflexion und der Überprüfung eigener Positionen und Handlungen gilt die thematische Auseinandersetzung paradoxe Weise einem Bereich „außerhalb seiner selbst“.³⁰

Die Erinnerungskultur kann ausschließlich mit einem Blick auf das spezifische fremde Leidensgedächtnis anderer Gesellschaften, Kulturen, Religionen und deren Angehörigen³¹ realisiert werden. Das Ernstnehmen und Eingedenken des fremden Leids ermöglicht den Wandel von einer emotionalen Selbstbezogenheit hin zu einem gegenseitigen Dialog.

Um Einseitigkeit zu vermeiden, soll die Aufmerksamkeit der Schüler parallel die Befreiung von Leiden und kulturelle Leistungen inkludieren.³² Im Zusammenhang mit dem Projekt *Verschwundene Nachbarn* werden im Rahmen des Allgemeinwissens ebenso Themenfelder der jüdischen Geschichte, Kultur, Tradition und Bräuche aufgearbeitet, mit einer lokalen und nationalen Fokussierung, damit das Bild des Judentums nicht illegitim in Kategorien des Leidens verzerrt wird.

Schüler stellen sich der Erinnerung aktiv,³³ indem sie ihre Welt- und Vergangenheitsdeutungen eigenständig konstruieren. In diesen Prozess bringen sie alle persönlichen sowie sozialen Voraussetzungen mit ein. Damit sind alle Vorerfahrungen, Kommunikations- und Beziehungsaspekte, wie soziale Herkunft, Bildungshintergrund, Vorwissen, Blockaden, Neugier, Suche, Sehnsucht oder Offenheit gemeint.³⁴

25 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 325.

26 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 110.

27 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 346.

28 Vgl. Exemplarität, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Exemplarit%C3%A4t> (Stand: 01.04.2013).

29 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 346.

30 Vgl. Eike RESCH, Subjektorientierung in der politischen Bildung mit Erwachsenen – Programm und Praxis, (Dipl.-Arb.) Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2004, S. 35.

31 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 104.

32 Vgl. ebd. S. 109-110.

33 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 324.

34 Vgl. R. BOSCHKI (Hg.), *Nostra Aetate „realisieren“*. Der christlich-jüdische Dialog als Bildungsaufgabe, in: Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, Wien 2010, S. 208; [in Folge: R. BOSCHKI, *Nostra Aetate „realisieren“*].

Das Lernen der Erinnerung historischer Ereignisse erfolgt vorzüglich in einer subjekt-orientierten Vorgehensweise.³⁵ Es handelt sich jedoch um eine zweifache Subjektorientierung. Im Mittelpunkt stehen einerseits Subjekte der Vergangenheit, z.B. Lebensgeschichten der Deportierten und Ermordeten der Schoah, andererseits Subjekte der Gegenwart, d.h. die heutige junge Generation mit ihren Zugängen, Offenheiten und Widerständen zur Erinnerung.³⁶ Das anamnetische Lernen verläuft somit im Verhältnis der Subjekte der Gegenwart zu Subjekten der Vergangenheit.³⁷

Das Volk Israel lebte existenzielles Erinnern an die Gegenwart JWHs und seine früheren heilsgeschichtlichen Taten.³⁸ Elie Wiesel hat „den jüdischen Geist“ umschrieben mit „Hoffnung und Erinnerung“. Er lebe aus den Quellen der biblischen Schriften, aus dem Gedächtnis an Hiob, die Propheten und die rabbinischen Meister.³⁹

Nach Metz ist die Erinnerungskultur Israels ein Vorbild für die anamnetische Kultur in Europa.⁴⁰ Das Judentum wird dabei aktuell zu einem privilegierten Träger. Die anamnetische Kultur kann nur in der Begegnung mit jüdischer Tradition und Gegenwart sowie im Gespräch gefördert werden.⁴¹ Das Gesprächsangebot muss dabei von den Opfern ausgehen.⁴²

Didaktisch umgesetzt bedeutet das, dass die Aufbereitung der Lernprozesse in erster Linie begegnungsorientiert konzipiert werden muss. Auf den Dialog mit dem Judentum ist auf allen Ebenen zu achten. Es geht darum, ein umfassendes Bild des Judentums mit seinen religiösen, kulturellen und geistigen Errungenschaften historisch zu verstehen, ohne die gegenwärtige Kultur und Situation zu ignorieren.⁴³

4.3 (Nicht-)Pädagogisierbarkeit der Schoah

Die Erinnerung als Gedenken an die Leidensgeschichte des jüdischen Volkes und die Ermordung von Millionen Menschen⁴⁴ darf nicht moralischen oder pädagogischen Zwecken dienen. Der Grund dafür ist die Gefahr möglicher Sinnzuschreibung und die Wahrung des Respekts gegenüber den Opfern.⁴⁵ Die Erinnerung muss immer zweckfrei

35 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen. Grundanliegen einer anamnetischen Religionspädagogik, in: T. POLEDNITSCHEK (Hg.), Theologisch-politische Vergewisserungen, Münster 2009, S. 262; [in Folge: R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen].

36 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 110.

37 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 262.

38 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 341.

39 Vgl. ebd. S. 342.

40 Vgl. WALDMÜLLER, Bernhard, Erinnerung und Identität. Beiträge zu einem theologischen Traditionsbegriff in Auseinandersetzung mit der memoria passionis bei J. B. Metz, (Diss.) Universität Luzern 2005, S. 184.

41 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 103.

42 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 341.

43 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 110 und R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 263.

44 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 319.

45 Vgl. ebd. S. 324.

bleiben und der Opfer um ihrer selbst willen gedenken. Aufseiten der Erinnernden kann es zu ethischen Sensibilisierungen kommen.⁴⁶

In der Thematik der Schoah bilden Sprache und Schweigen eine eigentümliche Einheit. Die Sprache wird angesichts der Leidenserfahrung gebrochen. Es bleibt ein stummes Entsetzen über nicht in Worte zu fassende Tatsachen.⁴⁷ Von vornherein sind alle Mitteilungsversuche zum Scheitern verurteilt.⁴⁸ Die Unvermittelbarkeit der Ereignisse entzieht der Thematik alle rückwärtigen Deutungs- und Erklärungsversuche.

Nichtsdestotrotz ist das Schweigen zur Schoah keine Alternative. Zwischen der Unmöglichkeit und der Notwendigkeit der Mitteilung bleibt eine Spannung aufrechterhalten.⁴⁹ Das Reden ist unmöglich, das Schweigen und somit Verschweigen ebenfalls. Die Nicht-Verstehbarkeit und somit die Antwortlosigkeit auf diese Barbarei des 20. Jahrhunderts kann keine der notwendigen historiografischen, politischen und sozialpsychologischen Erforschungen der Gründe für Antisemitismus und die Realisierung der Massenvernichtung aufheben.

Die Frage, ob das Thema der Schoah in der Schule gelehrt werden kann, muss eng mit der Bewusstmachung der Gefahr der Instrumentalisierung zum Erziehungszweck verbunden bleiben. In der Schule kann jedoch die Beschäftigung mit dem Zeitraum der Schoah nicht zweckfrei erfolgen. Didaktische und pädagogische Prozesse werden stets ziel- oder kompetenzorientiert aufbereitet. Die Aufbereitung der Lernprozesse muss jedoch subjektorientiert arrangiert werden. Das ermöglicht den Lernenden die Übernahme einer aktiven und selbst gesteuerten Rolle im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzungen.⁵⁰

4.4 Abwehr einer illegitimen Verkürzung

Die Erinnerung kommt in den Werken Wiesels, Benjamins und Adornos in einer Doppelstruktur vor, als Eingedenken und Geschichtsschreibung. Beide Formen ergänzen einander. Die historiografische Erinnerung wird mit genauen Fakten und Beweisen der Tatsachen ausgestattet. Eingebunden in die Geschichte, legt sie alle Details, Gründe und Folgen vor. Das Erinnern betrifft ein individuelles oder kollektives Leidens- sowie Befreiungsgedächtnis und fragt nach dem Sinnzusammenhang der Geschichte. Die Erinnerung ist selektiv, wertend, eine Summe der subjektiven Wahrnehmungen, bleibt immer fragmentarisch und an das Gedenken rückgebunden.⁵¹

46 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 110.

47 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 262.

48 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 323.

49 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität, S. 222f.

50 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 322ff.

51 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 319f.

Der zwölfjährige Michael äußerte sich beim Besuch der Wanderausstellung *Ver schwundene Nachbarn* in Washington so: „Sechs Millionen [Juden], das ist eine schwer vorstellbare Ziffer. Eine persönliche Lebensgeschichte ist lehrreicher.“⁵²

Nicht anonymes Zahlenmaterial oder namenlose Statistiken, sondern einzelbiografische Hinweise vermitteln eindrückliche Bilder der Schoah.⁵³ Es wäre eine illegitime Verkürzung, wenn die Erfahrung der Schoah auf Zahlen, Fakten oder bloße Moral reduziert wäre.⁵⁴

„Je größer Zahlen von Opfern sind, desto unbegreifbarer werden sie, desto weniger können Menschen sich einfühlen. Zahlen in Größenordnungen von Millionen haben etwas Beklemmendes an sich: Die Schicksale und die Qualen von Menschen verschwinden hinter Mengenangaben. Von Stalin ist der Satz überliefert: „Ein Toter ist eine Tragödie. Eine Million sind Statistik.“ Die Fähigkeit mitzufühlen, Anteil zu nehmen, entwickelt sich nur aus der Kenntnis von Einzelschicksalen.“⁵⁵

Für eine Erinnerungskultur, die der Humanität dienen will, ist es von großer Bedeutung, den Verfolgten, Leidenden und Ermordeten der Geschichte ein Gedenken und einen Namen zu geben. Wenn ihre Lebens- und Todesgeschichten rekonstruiert werden, kann an ganz konkrete Menschen erinnert werden.⁵⁶

4.5 Initiierung forschender Lernprozesse

Eine Vorbedingung für die schulische Arbeit mit der Schoah ist die Auseinandersetzung der Lehrperson mit den geschichtlichen Ereignissen⁵⁷ und ihre persönliche Sensibilisierung für das Thema.⁵⁸

Für die Aufbereitung der Lernprozesse gelten oftmals Fragestellungen als einer der ersten und wichtigsten Schritte. Die Lehrperson arrangiert durch gut konzipierte Fragen hilfreiche Anstöße und sensibilisiert auf eine bestimmte Problemstellung. Auf die Fragegeneröffnung darf keine Präsentation von Antworten folgen. Insbesondere im Bezug auf die Schoah ist es nicht möglich, Antworten auf und Lehren aus dem Geschehenen einfach zu vermitteln.⁵⁹

Die Schüler sind selbst in der Lage, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Sie haben viele Fragen, die sie gerne stellen wollen. Zu den Grundfragen der Jugendlichen gehören: „Wo stehe ich?“, „Wo gehöre ich dazu?“, „Woher komme ich?“, „Was

52 ANÝŽ, Daniel, Když se z holokastu stane příběh [Wenn die Schoah zur Erzählung wird], URL: http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu/tisk_zprava03.html (Stand: 10.01.2012).

53 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 259.

54 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 103.

55 Erika STEINBACH, Die Macht der Erinnerung, München 2010, S. 22.

56 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 262.

57 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 347.

58 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität, S. 220.

59 Vgl. ebd. S. 219f.

war meine, unsere (familiäre, gesellschaftliche) Geschichte?“. Es muss ein Ort geschaffen werden, wo ihre Fragen erlaubt und erwünscht sind.⁶⁰

Eine Offenheit, sich mit den Ereignissen der Schoah auseinanderzusetzen, kann sich durch die Arbeit mit Bildern einstellen, durch Beschäftigung mit exemplarischen Texten, Musik, Gegenständen und Kunstwerken sowie durch Gespräche mit Zeitzeugen, durch Exkursion zur Gedenkstätte, Besuch der Synagogen, des jüdischen Museums, jüdischer Friedhöfe oder anderer Orte, an denen Spuren jüdischer Kultur, Vergangenheit und auch Gegenwart zu finden sind.

Für die emphatische Einfühlung der Schüler empfiehlt sich ein altersgerechtes Buch oder ein Film, der ohne heftige Bilder auskommt. Lebensgeschichtliche Erinnerungen von überlebenden Kindern und Jugendlichen können Schüler unmittelbar ansprechen.⁶¹ Sie können sich gut vorstellen, wie es den Kindern ging, besonders wenn sie gleichaltrig gewesen sind.⁶² Die Vermittlung der Erinnerung und Geschichte ermöglicht ein Studium und schöpferisches Verarbeiten biografischer Erfahrungen. Durch Methoden des Erzählens, des Gedenkens, kann dieser Prozess gut gefördert werden.⁶³

Zur Projektausführung gehört der Wille, sich in Archiven, durch Biografien und Dokumentationen der Vergangenheit und Verfolgungsgeschichte zu stellen, eine eigene Dokumentation zu erarbeiten und Ergebnisse öffentlich zu präsentieren.⁶⁴

4.5 Der narrative Zugang

In unserer abendländischen Kultur wird der Wert des Erzählens immer wieder unterschätzt. Johann Baptist Metz wies darauf unter der provokativen Formel „Athen oder Jerusalem“ hin.⁶⁵ Er forderte eine Erinnerungskultur mit narrativem Zugang⁶⁶ und machte darauf aufmerksam, dass Israel schon immer das Erzählen der Heilsgeschichte bevorzugte. Erst im Laufe der ersten Jahrzehnte des Christentums und seiner Inkulturation in der griechisch-römischen Antike setzte sich in Auseinandersetzung mit der griechischen Philosophie und dem römischen Rechtsdenken eine argumentative Art und Weise durch.

Für die Vergegenwärtigung von Erinnerungen gilt der narrative Zugang, das Erzählen der erinnerten Geschichten als geeignete Vermittlungsform.⁶⁷ In Alltagsgeschichten spiegeln sich politische Ereignisse und gesellschaftliche Entwicklungen wider. Die nar-

60 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität, S. 216, 220.

61 Vgl. ebd. S. 346f.

62 Vgl. M. NEJEZCHLEBOVÁ, Mirozhovor s Ing. Miroslavou Ludvíkovou [...], [Mini-Interview mit Ing. Miroslava Ludvíková, Leiterin des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums Prag von 30. September 2009, als an der Schule das interaktive Seminar „Hana's Koffer“ gehalten wurde (Verfolgung der tschechischen und mährischen Juden während des 2. Weltkrieges)], URL: <http://www.projekt-otevreno.cz/index.php?sekce=odkazy> (Stand: 02.02.2013).

63 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 348.

64 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 259.

65 Vgl. ebd. S. 342.

66 Vgl. ebd. S. 340.

67 Vgl. ebd. S. 342 (Hinweis auf die Lehrkultur Israels und Jesu Christi nach Johann Baptist Metz).

rative Grundverfassung gehört zu den Bedingungen einer anamnetischen Erfahrung, obwohl das, was erduldet und mit eigenen Augen gesehen wurde, häufig nicht mitteilbar ist.⁶⁸ Ergänzend können bei einer Erzählung auch einzelne Gegenstände, Fotos, Erinnerungszeichen, Dokumente oder Kunstwerke herangezogen werden, um das Erlebnis zu unterstützen und zu bereichern.⁶⁹

Erinnerung und Erzählung haben keine fixierende, sondern eine eher erschließende und zukunftseröffnende Wirkung.⁷⁰ Eine erinnerte Geschichte zu hören und aufzunehmen stellt ein aktives Tun dar und fördert eine gründliche und offene Beschäftigung. Eine aufrichtige Begegnung lindert häufig Schmerz und verleiht erinnerten lebensgeschichtlichen Erfahrungen einen neuen Sinn. Das Erinnern und Erzählen einer Geschichte „im Angesicht des Anderen“ (nach Emanuel Levinas) stiftet Solidarität und führt zur Bildung einer Erzählgemeinschaft.⁷¹ Eine ehrliche Begegnung mit der eigenen und fremden Vergangenheit fordert zur Revision des Denkens und Fühlens heraus.⁷²

4.6 Emotionalisierung der Lernprozesse

Der Soziologe und Sozialpsychologe Harald Welzer beschreibt ein „kommunikatives Gedächtnis“. Nach Welzer wird das Gedächtnis des Einzelnen in einem kommunikativen Austauschprozess konstituiert. Es handelt sich um eine multimodale Interaktion zwischen intergenerationaler, gesellschaftlicher, kultureller (z.B. tradiertes Bildungsgut) oder medialer Erfahrung und allen bisherigen Gedächtnisinhalten. Der Einzelne bildet sein eigenes Gedächtnis auf eine dialogisch-konstruktive Art und Weise. Dieses kommunikative Gedächtnis kann auch als emotionales Gedächtnis bezeichnet werden.

Das Konzept hat bildungsbezogene Konsequenzen. Die emotionale Bewertung der Erinnerungsinhalte muss in der Bildungsarbeit stärker berücksichtigt werden. Individuelle Lernprozesse dürfen nicht als pures Faktenwissen an der Oberfläche bleiben, sondern müssen eine subjektive Bedeutsamkeit erlangen.⁷³ Was schließlich im Gedächtnis hängen bleibt, ist von der jeweiligen Lernsituation mit ihrer Ausrichtung und Grundstimmung abhängig sowie von emotionaler Wahrnehmung und der Deutung des Lernenden.

Bei der Gestaltung der methodischen Vorgehensweise muss die emotionelle Seite des Lernens berücksichtigt werden. Im Rahmen des anamnetischen Lernens sind Emotionen beispielsweise in der Begegnung mit Zeitzeugen, an Gedenkstätten und in Auseinandersetzungen mit künstlerischen Bearbeitungen der Schoah präsent. Elemente, Ereignisse oder Fragmente aus dem individuellen und kollektiven Gedächtnis bewegen und führen zu einer Betroffenheit.⁷⁴ Die emotionale Einbettung der Erinnerung sowie der Kommu-

68 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 321.

69 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 346.

70 Vgl. ebd. S. 345 (nach Bertram Stubenrauch).

71 Vgl. ebd. S. 346.

72 Vgl. ebd. S. 341 (nach Görg Manfred).

73 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 106, S. 261.

74 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 342-343.

nikation über die Erinnerung spielen für das dauerhafte Abspeichern und die gute Abrufbarkeit der Inhalte entscheidende Rollen.⁷⁵

Für einen angemessenen Umgang mit der Schoah ist es wichtig, Schüler auf einem Weg jenseits eines oberflächlichen Verharmlosens und melancholischen Mitleids zu begleiten.⁷⁶ Im erinnernden Gedenken der Opfer besteht die Gefahr der Identifizierung mit ihnen durch „Aneignen“ ihrer Geschichte. Wenn es um Bildungsprozesse angesichts der Schoah geht, ist das Konzept der ethischen Sensibilisierung geeignet.⁷⁷ Garantiert werden soll ein Raum für den Ausdruck der Erfahrungen, Stellungnahmen und Gefühlen, wie Freude, Trauer, Klage, Protest oder Begeisterung.⁷⁸ Diesen Raum können während der schulischen Bearbeitung der Schoah insbesondere gemeinsame, regelmäßige Reflexionsphasen bieten.

Die geschichtliche Deutung ist heute nicht mehr ausschließlich an akademische Institutionen und wissenschaftliche Expertenveranstaltungen gebunden. Erinnerungs- und Geschichtskultur ist ein Teil der Alltagskultur geworden. Durch die Koexistenz verschiedener Formen der Erinnerung, wie durchführte und aufgezeichnete Zeitzeugengespräche im Rahmen der Schulprojekte, Gedenkstättenbesuche, davon erstellte Videoaufnahmen, Dokumentationen, Ausstellungen etc., wird die traditionelle Geschichtsschreibung sinnvoll ergänzt.⁷⁹

Oral History ist eine der Methoden der historischen Forschung, die auf freiem Sprechen der Zeitzeugen basiert. Durch die Auswahl und die narrative Darstellung der Zeiterfahrung, in ihrer Authentizität mit der jeweils spezifischen Sinnbildung, sind Interviews mit Zeitzeugen von unschätzbarem Wert. Diese Methode der Begegnung mit Zeitzeugen und Überlebenden der Diktatur wird in Projekten des Jüdischen Museums Prag eingesetzt. Sie wird als Chance verstanden, der letzten Zeitzeugengeneration zu begegnen. Neben geschichtswissenschaftlichem Erkenntnisgewinn eröffnet die vermittelte subjektive Perspektive einen emotionalen thematischen Zugang und führt zu Identitätsbildung.⁸⁰

Die Erinnerung an die Schoah befindet sich durch unaufhaltsamen Generationenwechsel in einem Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis. Das Gedächtnis löst sich von seinen Trägern und seine Inhalte gewinnen vor allem diskursive und symbolische Bedeutung. Allmählich wird es nicht mehr darum gehen, was tatsächlich geschah, sondern darum, wie das Geschehene vermittelt und vergegenwärtigt werden soll.

Die Projektteilnehmer sind Akteure des Gedächtniswandels bzw. einer „neuen“ Erinnerungskultur. Sie haben kurzfristig Anteil am kommunikativen Gedächtnis, langfristig an der Formierung des kulturellen Gedächtnisses. Maurice Halbwachs prägte den Begriff

75 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 106.

76 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 347.

77 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität, S. 219.

78 Vgl. ebd. S. 347.

79 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus.

80 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 325.

des entliehenen Gedächtnisses von jenen, die eine nicht selbst erlebte Vergangenheit erinnern.⁸¹

Die Geschichte des Nationalsozialismus und der Schoah führt zur Bildung historischer Identität. Nach Stuart Hall wird Identitätsbildung als Prozess der Positionierung gefasst. Damit ist das Beziehen von Positionen im Kontext einer als kontinuierlich verstandenen Identitätsarbeit gemeint.⁸²

4.7 Individuelles und kollektives Gedächtnis

Der Mensch ist ein sich erinnerndes Wesen. Durch die Erinnerung an einzelne Lebensgeschichten, durch die Vergegenwärtigung und Sinndeutung früherer Ereignisse werden seine individuelle Identität geformt. Ohne Gedächtnis kann sich selbst niemand begreifen.⁸³

Die Lebensgeschichte ist mit keinem objektiven Bericht zu verwechseln. Sie wird aus der Summe von subjektiven Wahrnehmungen gewoben, und bleibt immer fragmentarisch.⁸⁴ Erinnerungen sind emotional markiert und zum Großteil eine individuelle Deutung. Durch diese Deutung werden lebensgeschichtliche Erlebnisse zu Lebenserfahrung.

Nach Maurice Halbwachs ist die Herausbildung des individuellen Gedächtnisses von der Kommunikation mit anderen und der Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken abhängig.⁸⁵ Henri Tajfel prägte dafür den Begriff „soziale Identität“. Ein Großteil menschlicher Identität wird von Gruppenzugehörigkeit und einer kollektiven Biografie, von Prozessen der Identifizierungen und Abgrenzungen geleitet.⁸⁶

Das kollektive Gedächtnis ist nach Halbwachs wiederum ein soziales Konstrukt. In sozialen Interaktionen und Vergegenwärtigungsprozessen wird das Vergangene rekonstruiert, tradiert und transformiert.⁸⁷ Das kollektive Gedächtnis prägt das Lebensgefühl innerhalb einer Gemeinschaft und ist für die Deutung der Welt und der historischen Ereignisse verantwortlich.⁸⁸

81 Vgl. N. A. FRIES, Nichts ist vergessen, niemand ist vergessen? Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis im heutigen Russland, Potsdam 2010, S. 29.

82 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus.

83 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S 342 sowie R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 105.

84 Vgl. C. GEMMEKE, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Geschichtsmuseen – Potentiale, Methoden, Vermittlung, Rezeption. Herbsttagung der Fachgruppe Geschichtsmuseen im Deutschen Museumsbund, Nürnberg 10.-12.11.2012, URL: http://www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/forum/Projekte/2013/Zeitzeugen_DMB_Herbsttagung_2012_Rez_.pdf (Stand: 02.04.2013).

85 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus.

86 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 105.

87 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus.

88 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 105.

Die persönliche Auseinandersetzung mit Ereignissen des kollektiven Gedächtnisses fördert auf individueller Ebene das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeitsbildung.⁸⁹ Aus Erinnerung wird bei gleichzeitiger Beachtung ihrer aktuellen Relevanz gelernt. Das Ernstnehmen der Erfahrungen im kollektiven Gedächtnis bleibt für die „Gesundheit“ und Orientierung der Gesellschaften erforderlich.⁹⁰ Der Umgang mit Erinnerung prägt die Geschichte, Kultur und Religion.⁹¹

4.8 Zusammenfassung

Eine offene und dialogische Erinnerung der Gesellschaft an schockierende Erlebnisse stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Wiederholt kommt es zur offenen Verweigerung der Erinnerung, zur Vertuschung, Instrumentalisierung oder zu Vorschlägen einer Schlussstrich-Ziehung. Diese Konflikte äußern sich beispielsweise in Auseinandersetzungen um architektonische Realisierungen der Erinnerungen. Belege und Berichte der überlebenden Opfer werden manchmal in Zweifel gezogen.⁹² Auch das gleichgültige Gegenüberstehen oder das energische Lossagen, mit Argumenten wie: Was habe ich damit zu schaffen? Was soll das heute noch?⁹³ wirkt sich bei Betroffenen bloßstellend und verletzend aus.⁹⁴

Das anamnetische Lernen ermöglicht die Herstellung neuer Verbindungen von Vergangenheit und Gegenwart. Bei bereitwilliger Auseinandersetzung mit Ereignissen, die sich fatal ausgewirkt haben, wird ein gestaltendes Potenzial für die Gegenwart und Zukunft freigesetzt.⁹⁵ Anamnetisches Lernen will dem Vergessen vergangener Leiden widerstehen,⁹⁶ der Erinnerung und dem verweilenden Gedenken ihren gebührenden Platz geben und damit verbundene integrierende und heilende Wirkungen sich entfalten lassen.⁹⁷

Wer sich den Leiden der Vergangenheit stellt, kann darin für Leidenssituationen in der heutigen Zeit, in der eigenen Gesellschaft oder in anderen Staaten sensibilisiert werden.⁹⁸ Anamnetische Bildung trägt zur ethischen Orientierung⁹⁹ der Einzelperson bei und verbindet sich mit einem Engagement,¹⁰⁰ das ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima mitgestalten will, in dem die Wiederholung der Schrecken nicht zugelassen werden.¹⁰¹ Das erfahrene Leiden macht nachdenklich und führt zu einem ver-

89 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 343.

90 Vgl. ebd. S. 340.

91 Vgl. ebd. S. 99.

92 Vgl. ebd. S. 340.

93 Vgl. R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen, S. 257.

94 Vgl. R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 99.

95 Vgl. ebd. S. 343.

96 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 319.

97 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 348.

98 Vgl. S. ALTMAYER/R. BOSCHKI, Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur, S. 406.

99 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 319.

100 Vgl. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 341.

101 Vgl. R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, S. 320.

tiefsten Umgang mit Gefühlen.¹⁰² Die darauf folgende Reaktion kann nur eine praktische sein.¹⁰³

In Bezug auf das jüdische Volk heißt das, den heute und in Zukunft lebenden Juden eine neue Wertschätzung entgegen zu bringen.¹⁰⁴ Zu weiteren Veränderungen im Denken und Handeln zählen Reaktionen der Zivilcourage, der Einsatz gegen indifferente Haltungen in Bezug auf das fremde Leid, Stellungnahmen gegen Rassismus aller Art, Xenophobie, Antisemitismus und alle Formen der die Menschenwürde verachtenden Einstellungen und Verhaltensweisen. Ein anamnetisches Lernen birgt den Anstoß zum Engagement für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt in sich.

Letztendliches Begreifen der Schrecken einiger historischer Ereignisse ist nicht möglich. Das theoretische Durchdringen und das Faktenwissen ist jedoch nicht das einzige Bildungsziel. Das anamnetische Lernen regt vor allem ein handlungsorientiertes, ethisches und soziales Lernen aufseiten der Subjekte an. Neben der unverzichtbaren und beiläufigen Aneignung theoretischer Wissensbestände wird in erster Linie eine Reifung der Persönlichkeit angeregt.¹⁰⁵

102 Vgl. ebd. S. 342.

103 Vgl. R. BOSCHKI, *Nostra Aetate „realisieren“*, S. 198.

104 Vgl. ebd. S. 210.

105 Vgl. BOSCHKI, *Erinnerung und Identität*, S. 219.

5 Resümee

In der Geschichte der Juden auf dem Gebiet des heutigen Tschechiens wird eine latente oder offene Abneigung durch die christliche Mehrheitsgesellschaft immer wieder sichtbar. In prekären politischen Situationen war die jüdische Minderheit wiederholt in einer Zwickmühle zwischen zwei oder mehr verfeindeten Parteien geraten.

Von einer Beschuldigung bis zur Anwendung physischer Gewalt war es in der vormodernen Ständesellschaft, die auf rechtlicher Ungleichheit fußte, nur ein kleiner Schritt. Das Zusammenleben in der Gesellschaft wurde häufig von Maßnahmen gegen eine „Störung“ gesellschaftlicher Homogenität geprägt.

Die aufkommenden Stereotype über die Juden und das Judentum führten oft zu gefährlicher Judenfeindschaft und später auch zum modernen Antisemitismus. Einige dieser Stereotypen leben im allgemeinen Bewusstsein noch heute fort.

Das vorrationale Bedürfnis nach einem Sündenbock, die Dreistigkeit, vermittels Stereotypisierung der Juden diese als berufliche Konkurrenz auszuschalten und auch eine ungerechtfertigte Tilgung von Schuldung herbeizuführen, wirkten sich auf das Leben der Juden aus. Später kamen nationalsozialistische Rassengesetze und stalinistische Phobien in Bezug auf eine vermeintliche kollektive Judenvernetzung – der sogenannte Internationalismus oder Kosmopolitismus – hinzu.

Juden in Tschechien nahmen an der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes aktiv teil und haben sich mit besonderen Leistungen vor allem in das kulturelle und wissenschaftliche Leben eingeschrieben.

Auf der Suche nach einer geeigneten Unterrichtsform über die Schoah in Tschechien entwickelte das Jüdische Museum Prag nach dem politischen Systemwechsel 1989 ein Projekt mit zentralen Kriterien der Subjektorientierung und Verfahren eines aktiven, entdeckenden und erfahrenden Lernens.

Das tschechische Bildungsprojekt *Verschwundene Nachbarn* fordert seit 1999 Schüler im Alter von 12 bis 19 Jahren zum lokalen Forschen nach Schicksalen ehemaliger jüdischer Mitbewohner auf, die im Zeitraum des Zweiten Weltkriegs infolge der allmählich angewandten Nürnberger Rassengesetze „verschwanden“.

Die zweite Phase des Projektes „Ehre den Kinderopfern des Holocausts“ knüpfte an *Verschwundene Nachbarn* an und wurde seit 2005 in enger Kooperation des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums Prag mit tschechischen Schulen realisiert. Mit der energischen Unterstützung der neu gegründeten Bürgerinitiative „Die Vergessenen“ wurde der inhaltliche Schwerpunkt auf die Kriegsschicksale und Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen gelegt, vor allem auf ehemalige Schüler der jeweiligen Region.

Das Bildungsprojekt stellt ein erfolgreiches didaktisches Konzept dar, mit einem vielfältigen methodischen Instrumentarium. Es wird somit zur Inspiration, wie auf allen Stufen des tschechischen Bildungssystems – entsprechend dem Rahmenbildungsprogramm

des Ministeriums für Schulwesen – mit dem Zeitraum der Schoah umgegangen werden kann.

Im Rahmen des Bildungsprojekts wird eine geeignete Möglichkeit geschaffen, über die Geschichte des jeweiligen Geburts- und/oder Wohnortes aktiv zu kommunizieren, auf das familientradierte Erfahrungswissen über das NS-Regime und die lokalen Ereignisse der Schoah zurückzugreifen und der letzten Zeugengeneration der historischen Ereignisse zu begegnen. Somit werden ein intergenerationaler Austausch über Vergangenheit initiiert und qualitätsvolle intergenerationale Beziehungen gestaltet.

Durch die Projektarbeit, der sich kleine Gruppen von Schülern in der Regel mehrere Monate oder Jahre freiwillig widmen, entstehen nicht selten hochwertige Forschungsarbeiten.

Die Suche nach verschwundenen Nachbarn oder ehemaligen Schülern vollzieht sich in erster Linie im Rahmen des „Lokalen“, innerhalb eher enger territorialer Grenzen.¹ Mit den Präsentationen der Projektergebnisse werden diese Grenzen online oder in Wanderausstellungen im In- und Ausland überschritten, und die Inhalte einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Besucher werden dazu angeregt, sich mit geschichtlichen Ereignissen näher zu beschäftigen. Schüler aus verschiedenen europäischen Ländern und aus Übersee entdecken in Debatten die Gegenwärtigkeit der Geschichte und werden zu eigenen Projekten angeregt.

Die Projektarbeit zieht unmittelbare Veränderungen im Denken und Handeln der Akteure der Forschungsarbeiten nach sich. Diese wirken sich auf Gleichaltrige und das nächstgelegene Umfeld aus. Über die Medialisierung wird die Kommunikation über die Geschichte und die Geschichte selbst unabhängig von Akteuren und Ereignisorten in einen erweiterten Rezeptionszusammenhang gestellt.²

Die Schüler lernen im Projekt eigenständig, kritisch und verantwortungsbewusst zu denken, die Welt in ihrem Horizont mitzugestalten und den Anderen in ihrem Anderssein achtsam zu begegnen. Aus ihren Projekterfahrungen und Fertigkeiten können sie im Alltagsleben und im späteren universitären Studium schöpfen.

Das Bildungsprojekt *Verschwundene Nachbarn* stellt ein Gegengewicht zu alle Arten zwischenmenschlicher Missbilligung und Gewalt dar. Im November 2008 wurde es offiziell mit dem Goldenen Stern der Europäischen Kommission in Brüssel ausgezeichnet. Es gilt als ein inspiratives Beispiel einer aktiven Bürgerschaft.

Dem Religionspädagogen Reinholt Boschki zufolge gilt gerade die Bildungsarbeit als „der zentrale Schlüssel für die Etablierung einer Kultur der Erinnerung“.³ Die offene und bewusste schulische Aufarbeitung der Vergangenheit vermag es, konkrete Veränderungen auf Ebenen der individuellen sowie kollektiven Haltung und Handlung nach sich zu ziehen und nimmt somit an der Gegenwart und Zukunft einen gestaltenden Einfluss.

1 Vgl. V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus.

2 Vgl. ebd.

3 R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 104.

Der didaktische Schwerpunkt des anamnetischen oder erinnerungsgeleiteten Lernens weist einige Gemeinsamkeiten mit biografischen Lernformen auf. Für eine Erinnerungskultur ist es von großer Bedeutung, den Verfolgten, Leidenden und Ermordeten der Geschichte ein Gedenken und einen Namen zu geben. Wenn ihre Biografien rekonstruiert werden, kann an ganz konkrete Menschen mit ganz konkretem Gesicht erinnert werden.

Bei Bildungsprozessen angesichts der Schoah sind nach Boschki Konzepte und Begriffe der Sensibilisierung geeignet. Es handelt sich dabei um eine subjektorientierte historische Bildung. Das anamnetische Lernen hat eine narrative Grundlage. Emotionale Zugänge zu historischen Prozessen zählen zu den Bedingungen einer Erfahrung über die Vergangenheit.

Zwischen der Unmöglichkeit und der Notwendigkeit der Vermittlung, was erduldet und mit eigenen Augen gesehen wurde, bleibt ein Spannungsverhältnis bestehen. Das anamnetische Lernen verläuft in einer zweifachen Subjektorientierung – im Verhältnis der Subjekte der Gegenwart zu den Subjekten der Vergangenheit.

Die Geschichte wird keiner speziellen Forschungsgruppe überlassen. In den Mittelpunkt wird kein äußerliches Erinnern mit rein kognitivem Faktenwissen gestellt, sondern ein achtsames Gedenken.

Die Aufbereitung der Lernprozesse wird in erster Linie begegnungsorientiert konzipiert. Auf den Dialog mit dem Judentum wird auf allen Ebenen geachtet. Es geht darum, ein umfassendes Bild des Judentums, mit seinen religiösen, kulturellen, geistigen und menschlich bedeutsamen Errungenschaften in der Geschichte zu erlangen, ohne dabei die jüdische Gegenwart zu vernachlässigen.

In den 1970er Jahren forderte Johann Baptist Metz zur Pflege und zu einem achtsamen Umgang mit geschichtlichen Ereignissen auf.⁴ Im Diskurs der politischen Theologie sprach er von einer „gefährlichen“ Erinnerung, die auf den Menschen beunruhigend wirkt und ihn in seinem Verhalten hinterfragt.⁵

Im Jahr 1992 veröffentlichte Metz seinen Ansatz über die anamnetische Kultur. Er bezog sich auf den aktuellen Stand der gesellschaftlichen Erinnerungskultur in Europa. Seine Aufmerksamkeit galt dem Aspekt des historisch einmaligen Verbrechens des Hitlerregimes, der millionenfachen Entwürdigung und Ermordung von Juden.⁶ Er zeigte, dass diese Katastropheneignisse der antijüdischen Gewalttaten im Zweiten Weltkrieg zu einem Bruch im westlichen Kulturbereich führten, die auch den Verlust einer unbeschwerten Religiosität markierten.⁷ Diese Erschütterung äußerte sich u.a. in der Literatur, der bildnerischen Kunst und der Theologie. Eine anamnetische Kultur vollzieht

4 Vgl. S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 341.

5 Vgl. ebd. S. 340f.

6 R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 103.

7 B. KRONDORFER, Abschied von (familien-)biographischer Unschuld im Land der Täter. Zur Positionierung theologischer Diskurse nach der Shoah, in: K. von KELLENBACH (Hg.), Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah, Darmstadt 2001, S. 14.

einen angemessenen Umgang mit der Vergangenheit und ist als Widerstandsform gegen das Vergessen und gegen die Gewöhnung an Katastrophen geeignet.⁸

Eine differenzierte Erinnerungskultur in Europa, so Boschki, nimmt verschiedene Gewaltopfer innerhalb der verschiedenen Phasen der Geschichte und Gegenwart ernsthaft in den Blick.⁹ Das vereinte Europa muss sich seiner Vergangenheit verantwortungsvoll stellen, um ein dauerhaftes friedliches Miteinander zu erreichen. Auf dem Fundament der Unteilbarkeit der Menschenrechte muss dieses Europa auch andere Volksgruppen in ihr pazifistisches Anliegen miteinbeziehen. Es darf keine vergessenen Opfer geben.

Das Projekt des Jüdischen Museums Prag spricht junge Menschen an, die ihre Erfahrung und Erkenntnis an ihr Umfeld und die nächste Generation weitergeben können, damit das geistige Klima in der tschechischen Gesellschaft durch reflektierendes Denken und gestaltendes Wirken eine positive Wandlung erfährt.

Zum Themenbereich der Projektanalyse aus der Sicht am Projekt teilnehmender Lehrer und Schüler finden sich einige Interviews, die ich ins Deutsche übersetzt habe, im anschließenden Anhang der vorliegenden Arbeit.

8 S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 341.

9 R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa, S. 99.

Anhang

Interviews und Aussagen zum Projekt *Verschwundene Nachbarn*

Alle hier beschriebenen Interviews wurden durch die Verfasserin übersetzt und einige in zusammengefasster Form dargestellt.

Aussage der pädagogischen Leiterin Mag. Vendula Dvořáková, Volksschule Divišov

Durch den Seminarblock „Wie soll man über den Holocaust unterrichten?“ in der Gedenkstätte Theresienstadt wurde ich inspiriert, nach dem Schicksal der Juden zu suchen. Als ich dort mit meinen eigenen Augen Präsentationen diverser Schulprojekte sah, erschien es mir selbstverständlich, meine Schüler anzusprechen und ihnen die Arbeit an einem ähnlichen Projekt anzubieten.

Die Tatsache, dass es in Divišov eine jüdische Siedlung gab, dass hier eine Synagoge und ein Friedhof erhalten geblieben sind, dass im Bewusstsein der Einwohner dieses Phänomen stets lebendig ist und dass sich mit dem Thema bisher niemand systematisch beschäftigte, führte mich eindeutig zu der Entscheidung, dass *Verschwundene Nachbarn* das ideale Projekt wäre.

Das Fundament des Projektes ist ein selbstständiges Suchen der Schüler nach dem Schicksal der deportierten jüdischen Einwohner während des Zweiten Weltkrieges. Den Kern der Arbeitsgruppe bildeten zunächst fünf Mädchen aus der neunten Schulklasse. Nach einem halben Jahr, während der Wanderausstellung „Die verschwundenen Nachbarn der Synagoge von Divišov“ kamen noch einige Mädchen aus der siebten Schulklasse dazu.

Am Anfang zweifelte ich daran, ob vor allem die jungen Schülerinnen die Kommunikation mit den Zeitzeugen, die ununterbrochene und systematische Arbeit mit den gewonnenen Informationen und vor allem auch die langwierige und nicht gerade attraktive Arbeit in den Archiven bewältigen können. Zum Schluss des ersten Arbeitsjahres wurde mir klar, dass sie sich der Aufgabe mehr als erfolgreich angenommen haben.¹

Die Suche nach Menschen, von denen kein Einziger die nationalsozialistischen Deportationen überlebt hatte, wurde folgendermaßen gestartet: Die Mädchen gingen Chroniken durch. Zunächst die Schulchronik und dann die Gemeindechronik, in der sie einen einzigen Namen, Bohumil Poláček, entdeckten, sonst nichts. Eine weitere Suche brachte die Schülerinnen in das Jüdische Museum in Prag. Sie besuchten auch die Pinkas-Synagoge, wo es eine lange Liste von Juden gibt, die während des Zweiten Weltkriegs von den Nationalsozialisten deportiert worden waren. Dort fanden die Mädchen weitere Namen von Menschen aus Divišov.

1 Vgl. Divišov, URL: <http://www.zmizeli-sousedec.cz/novinky/metodika2010/divisov.pdf> (Stand: 02.05.2013).

In Theresienstadt, von wo aus Todestransporte in die Vernichtungslager im Osten organisiert wurden, recherchierten die Mädchen im Theresianischen Gedenkbuch und sahen sich auch die Liste der Transporte durch. Dort fanden sie noch weitere Namen.

Die Suche wurde in der Kartothek der abtransportierten Juden im Sitz der Föderation der jüdischen Gemeinden fortgesetzt. Nach dem ersten Jahr der Suche stellten die Mädchen aus Divišov eine vollständige Liste der Juden aus Divišov zusammen.

Dann vervollständigten wir im Prager Nationalarchiv die familiäre Zusammengehörigkeit der jüdischen Einwohner. In Divišov lebten fünf Familien. Frau Růžena Blochová – Reinerová bevorzugte den freiwilligen Tod vor dem Transport.

Während der direkten Suche in Divišov stellte das Team der Schülerinnen fest, dass einige Menschen über das Schicksal der Juden nicht sprechen wollten, obwohl sie sich noch gut an alles erinnern konnten.

Bei der gestrigen, breiten öffentlichen Präsentation des langjährigen Engagements im Projekt „Verschwundene Nachbarn aus Divišov“ wurde die Arbeit der Schülerinnen gewürdigt, gelobt und anerkannt. Der Bürgermeister der Stadt Divišov, Zdeněk Eichler, und der Senator Karl Šebka haben sich bei ihnen persönlich bedankt. Der Applaus der überfüllten Schulhalle folgte.

Am Vormittag gab es einen Workshop für die Schülerinnen aus der achten und neunten Schulkasse. Die Situation der Juden wurde durch die Aufführung des Filmdokumentes „Die vergessenen Transporte nach Weißrussland“ von Lukáš Přibyl zur Gänze veranschaulicht.²

Aussage der Schülerin Kateřina Teplá aus der Volksschule Heřmanův Městec

Bei der Besichtigung von Theresienstadt habe ich meine Verwandten erwähnt, die von dem Genozid betroffen waren. Meine Lehrerin schlug mir vor, am Projekt *Verschwundene Nachbarn* teilzunehmen. Zögernd habe ich den Vorschlag angenommen und begann zu überlegen, wen ich ansprechen könnte, um mir dabei zu helfen. Ich hatte nämlich Sorge, dass ich meine Kräfte überschätze. Während der Besichtigung einer Ausstellung über die Geschichte unserer Stadt nahm ich meine Mitschülerinnen Veronika und Anna wahr. Über Veronika weiß ich, dass sie neugierig und sehr kommunikativ ist. Als ich sah, wie sie von den Nürnberger Rassengesetzen betroffen war, konnte ich nicht anders und fragte sie, ob sie mir mit der Arbeit helfen könnte. Auch Anna trat hinzu und beide versicherten mir ihre Hilfe. Es zeigte sich in den Anfängen, dass unsere Kenntnisse im Bereich der Computertechnik nicht so sind, wie wir es gerne hätten, und

2 Vgl. Z. KELLNER, Zmizelé sousedy hledaly divišovské žáčky tři roky [Die SchülerInnen von Divišov suchten ihre verschwundenen Nachbarn drei Jahre lang], URL: http://benesovsky.denik.cz/zpravy_region/zmizele-sousedy-hledaly-20100902.html (Stand: 18.12.2010); [Übers. d. Verf.].

so luden wir zur Hilfe noch Andreas ein. Somit war unser Team komplett. Und es begann ...³

Aussagen von Schülerinnen und Schülern aus der Volksschule Bzenec

In Bzenec befinden sich ein schöner jüdischer Friedhof und die Synagoge, die uns an das Leben der Menschen erinnern, die es nicht mehr gibt. Nach dem Kennenlernen des Projekts *Verschwundene Nachbarn* haben wir uns entschieden, in die Vergangenheit hineinzuschauen. Was ist denn damals passiert? Warum sind sie weggegangen? Wann? Und wohin? Gemeinsam suchen wir nach Antworten auf diese Fragen.

Am 23. Jänner 2008 sind wir zum Archiv nach Hodonín hingefahren. Hier haben wir viele Dokumente und schriftliche Materialien über die Juden von Bzenec gefunden. Am meisten hat mich betroffen gemacht, dass sich die Einwohner von Bzenec beschwerten, die Juden, die in Bzenec wohnhaft sind, würden gar nicht arbeiten. Wir haben im Archiv einige Belege gefunden, auf denen viele nützliche Informationen aufgeschrieben waren.

Am 18. Mai 2008 sind wir nach Prag gefahren, um das Jüdische Museum dort zu besichtigen.

Am 7. August 2008 eröffneten wir die Ausstellung *Verschwundene Nachbarn*. Trotz unseres Lampenfiebers hat alles gut geklappt, es kamen etwa dreißig Menschen. Jakub hat alles sehr gut geschafft. Die Ausstellung dauerte bis Ende September 2008.

Dank des Projekts haben wir nicht nur über die Stellung der Juden in der Zeit des Holocausts mehr erfahren können, sondern wir haben auch deren Bräuche, Traditionen und Lebensweise kennengelernt.⁴

Die Aussage der ehemaligen Schülerin Kateřina Rýpalová aus der Hauptschule Štoky

Ich habe mich dem Projekt *Verschwundene Nachbarn* am Ende der neunten Schulklasse angeschlossen. Als wir begannen in der Schule darüber zu diskutieren, hat mich das Thema interessiert. Ich interessiere mich irgendwie für das menschliche Leiden und denke, dass man es nicht übergehen sollte.

Es überraschte mich sehr, dass es Menschen untergraben haben, wie es mir vorkommt. Es wird darüber nicht viel gesprochen. So habe ich gedacht, warum sollte ich die Arbeit am Projekt nicht ausprobieren? Ich war mir sicher, dass ich in den Sommerferien nichts zu tun haben werde, dass ich mich langweilen werde, weil der schulische Trott stark

3 Příběh z Heřmanova Městce, Úvod [Begebenheit aus Heřmanův Městec, Einführung], URL: <http://www.zmizeli-sousedce.cz/pracestudentu/pisemne/hermes.pdf> (Stand: 18.12.2010).

4 Bzenec, URL: <http://www.zmizeli-sousedce.cz/novinky/metodika2010/bzenec.pdf> (Stand: 18.12.2010).

nachwirkt. Es ist schwierig, aus dem Rhythmus herauszukommen. Ich wollte in die Welt hineinrufen, was den Menschen passiert ist, wie deren Schicksale waren.

Während der Arbeit war für mich sehr überraschend, welche Positionen die Leute dem Thema gegenüber einnahmen. Es gab Meinungen wie, es sei super, dass wir so etwas tun, dass wir die Wahrheit suchen und der Welt mitteilen wollen. Ich erlebte ebenfalls Meinungen, vor allem unter den Heranwachsenden, die wiederum sagten: „Warum? Wozu? Niemand interessiert sich dafür. Es wird in zwanzig Jahren von allen vergessen werden. Es hat keinen Sinn, es erneut ins Gedächtnis zu rufen.“ Ich bin mehreren negativen Reaktionen begegnet, ich kenne einige Skinheads und Rassisten. Ich argumentierte dagegen und ich glaube, dass ich einige Menschen überzeugte oder sie zumindest zum Nachdenken inspirierte.

Das Projekt hat mir sehr viel gegeben, die Arbeit war für mich sehr bereichernd. Es war eine tolle Erfahrung, Archive zu besuchen. Man arbeitet im Kollektiv, man muss mit den anderen alles besprechen. Wir haben an unbekannte Menschen E-Mails ausgesandt. Wir suchten selber Informationen heraus.

Ein starkes Erlebnis ist schon, wenn man sich einen Film über den Zweiten Weltkrieg anschaut. Aber die meisten Menschen lassen das nicht an sich wirken. Es gibt in den Zeitungen, im Fernsehen und in Filmen viel Blut, das kommt auf uns aus allen Seiten zu. Aber als wir in Auschwitz waren, hat mich dieser Ort sehr bewegt.

Meine Eltern mögen es, wenn ich mich für etwas engagiere. Wenn wir bis zehn Uhr abends in der Schule blieben, gab es Konflikte zu Hause, aber ich konnte es meinen Eltern erklären und sie fanden es okay, weil es mich interessiert und weil es mir Spaß macht. Nun besuche ich das Gymnasium in Humpolec und möchte bis zum Schluss an dem Sammelband mit den VolksschülerInnen weiterarbeiten.⁵

Ergebnisse der Recherchen der Schülerinnen und Schüler aus der HS Velký Beranov

Das achtzehnjährige jüdische Mädchen Helena Böhmová lebte mit ihren Eltern in Iglau. Sie besuchte das Gymnasium und freute sich, bald die Uni besuchen zu dürfen. Mit dem Ausbruch des Krieges begann ihr Leben stillzustehen. Die Familie musste nach Žďár übersiedeln. Im Jahr 1942 war sie zu einem Transport in Richtung Theresienstadt aufgefordert worden. Damit sie ein Andenken hat, ist sie in den berühmten fotografischen Salon von Vilém Frendl gegangen und ließ sich fotografieren. Auf die Frage, wann sie kommen könne, um ihr Foto abzuholen, antwortete sie: wenn alles vorbei ist. Die fotografische Aufnahme holte sie nie ab. Ein paar Wochen später starb sie in einer Gaskammer. Ihre Identität haben erst im vorigen Jahr Volksschulkinder aus Velký Beranov feststellen können.

⁵ ZŠ Štoky o Zmizelých sousedech, Kačka RÝPALOVÁ hovoří o projektu Zmizelí sousedé [HS Štoky über verschwundene Nachbarn, Kačka RÝPALOVÁ spricht über das Projekt Verschwundene Nachbarn], (Videoreportage 2007), URL: <http://www.zmizeli-sousedce.cz/oprojektu/film02.html> (Stand: 10.01.2011); [Übers. d. Verf., ausgewählte Passagen].

Im Jahr 2005 sortierte der bereits vierundneunzig Jahre alte Fotograf Vilém Frendl sein Fotoarchiv. Dabei hat er das Foto eines schönen jüdischen Mädchens entdeckt, deren Namen er schon längst vergessen hatte. Das Foto aus dem Jahr 1942 wurde bezahlt, dem Auftrag gemäß vergrößert, aber nie abgeholt. Frendl war der Meinung, dass es auch nach all den vielen Jahren jemanden geben müsse, der diese unbekannte schöne junge Frau erkennen und dem er die fotografische Aufnahme überreichen könne. Er schrieb eine Annonce in die regionale Zeitung und hoffte, dass darauf jemand antworten würde. Es gab jedoch keine Reaktion.

Vier Jahre später ermunterte die Lehrerin Jaroslava Zadražilová in Velký Beranov ihre SchülerInnen, den Spuren der jüdischen Nachbarn in ihrer Umgebung nachzugehen. Sie war schon lange am Thema interessiert und deshalb dachte sie, dass diese Suche den Kindern konkrete Schicksale näherbringen könne.

Direkt in Velký Beranov wurde niemand entdeckt. Alle Dokumente waren verloren und eine lange Zeit gab es überhaupt keine Spur, die sie weiterverfolgen konnten. Es gelang nur, die Frau Vlasta Oraná, die einzige Zeitzeugin der Kriegszeit, aufzufinden. Frau Vlasta Oraná besaß keine interessanten Erinnerungen an die jüdische Gemeinde in Velký Beranov. Die Lage schien hoffnungslos.

Das Einzige, woran sie sich erinnerte, war, dass sie vor Jahren in der Regionalzeitung eine fotografische Aufnahme ihrer ehemaligen jüdischen Schulkollegin Helenka Böhmová gesehen hatte. Und das war gerade der Aufruf des Fotografen Frendl. Das Puzzle wurde vollständig.

Beide saßen gemeinsam in einer Schulbank. Auf einmal hatte die Fotografie einen Namen bekommen und allmählich gewann sie auch an Lebensgeschichte. Die Kinder fanden im Archiv von Iglau heraus, dass Helenka in Iglau mit ihren Eltern und ihrem Bruder gewohnt hatte. Ihre Eltern besaßen eine Firma für die Herstellung von Lederwaren. Als der Krieg ausbrach, mussten sie ihr gesamtes Eigentum an die Deutschen übergeben, ihre Wohnung verlassen und nach Žďár an der Sázava übersiedeln. Von da führte ein direkter Weg ins Getto von Theresienstadt und danach nach Lublin, wo das Leben von Helenka und ihrer Familie in einer Gaskammer endete – nur ein paar Monate, nachdem Helenka von Vilém Frendl in seinem Atelier fotografiert worden war.

Frau Oraná erzählte den SchülerInnen, dass sie gemeinsam mit Helenka eine höhere Mädchenschule in Iglau besucht hatte. Helenka war in diese Schule eingetreten, als sie aufgrund ihrer jüdischen Herkunft aus dem Gymnasium ausgeschlossen worden war. Beide Mädchen saßen in einer Schulbank, aber sie waren nicht besonders miteinander befreundet. Helenka war nämlich sehr schweigsam und pflegte in der neuen Klasse keine Kontakte. Nachher hat Frau Oraná nie mehr etwas von ihr gehört. Erst im Jahr 2009, als an ihrer Türe eine Kleingruppe von neugierigen Schulkindern klingelte und sie auf ihre jüdischen Freunde hin befragte.⁶

6 Vgl. J. MATYÁŠOVÁ, Judita, Fotografií z roku 1942 si dívka už nestihla vyzvednout [Sie schaffte es nicht mehr, ihre Fotografie aus dem Jahr 1942 abzuholen], URL:

Interview der SchülerInnen aus Iglau mit dem Archivverwalter Ladislav Vilímek: Verschwundene Nachbarn in Iglau

Die jüdische Gemeinde in Iglau (Jihlava, CZ) hatte eine riesige Katastrophe durchlebt. In Iglau wurde am 7. April 1939 die historische jüdische Zeremonienhalle niedergebrannt. Auch die Synagoge von Iglau wurde niedergebrannt, alle Juden aus Iglau wurden ausgesiedelt. Ein Teil der sogenannten Judengasse wurde in den 1960er Jahren demoliert. Wer heute einen Rundgang in der Stadt Iglau unternimmt, wird feststellen müssen, dass von der früher bedeutenden jüdischen Gemeinde nur mehr ein Friedhof übrig geblieben ist.

Nach 1945 wurde die niedergebrannte Zeremonienhalle im modernen Stil neu erbaut, dort finden seit 2001 unterschiedliche Ausstellungen statt. Eine Ausstellung aus dem Jahr 2007 trug den Titel „Verschwundene Straße, verschwundene Nachbarn“. Diese Ausstellung macht auf die unfassbare Tragödie der Juden aufmerksam. Sie sind aus Iglau buchstäblich allesamt verschwunden.

Dem Iglauer Archivverwalter Ladislav Vilímek gelang es, mehrere Schulen vor Ort anzusprechen und die SchülerInnen dafür zu gewinnen, alle Opfer der Schoah aus Iglau, die tragisch verstarben oder überlebten, einzeln und namentlich auf Papiere niederzuschreiben. An einer ganzen Wand der neuen Zeremonienhalle wurden alle Papiere mit den Namen aufgestellt.

Auf dem dortigen jüdischen Friedhof fanden früher, ab dem Jahr 1870 bis Anfang der Okkupationszeit in Iglau am 15. April 1939, regelmäßig Bestattungen statt. Heute leben noch einige Juden in Iglau, die aus diversen privaten Gründen nicht wünschen, als Juden identifiziert zu werden. Weiters gibt es auch Juden, die auf eine unglaubliche Art und Weise mehrere Konzentrationslager überlebt hatten und, obwohl sie de facto nicht in Iglau lebten, es wünschten, auf dem Iglauer Judenfriedhof bestattet zu werden. Die letzte von ihnen⁷ war Gerson Singer im Jahr 2007.

Im Jahr 2006 erreichte Herrn Vilímek ein Anruf aus Prag. Es handelte sich dabei um eine Frau, die von seiner Datensammlung über die Iglauer jüdischen Einwohner erfahren hatte. Sie hatte schon lange nach einem Herrn Siegfried Lederer gesucht, der nach dem 15. März 1939 spurlos verschwunden gewesen war.

Ladislav Vilímek, der mittlerweile über Daten von über 27.000 Juden auf seinem Computer verfügt, die ein biografischer Zusammenhang mit der Stadt Iglau verbindet, konnte helfen, dem verschwundenen Herrn Lederer auf die Spur zu kommen.

Herr Lederer aus dem Sudetenland Tschechiens hatte Zuflucht bei seiner verheirateten Tochter, Frau Taussig, in Iglau gefunden. Kurz nach der Okkupation von Iglau ist er gestorben. Die Familie Taussig wurde nach Theresienstadt abgeschoben. Herr Lederer wurde auf dem Friedhof bestattet, ohne ein Denkmal oder eine Tafel. Herr Vilímek setzte auf dem Friedhof für ihn einen weißen Gedenkstein in den Friedhofsrasen.

http://www.lidovky.cz/fotografi-z-roku-1942-si-divka-uz-nestihla-vyzvednout-p0g-zpravy-domov.aspx?c=A101029_220427_ln_domov_ani (Stand: 18.12.2010).

⁷ Interview aus dem Jahr 2007.

Herr Vilímek (geb. 1940) selbst erinnert sich, dass er als Kind Überlebenden aus den Konzentrationslagern auf den Straßen begegnet war. Die Rückkehrer sind im Juni und Juli nach der Befreiung in Iglau eingetroffen und unterschieden sich von der übrigen Bevölkerung, weil sie alle keine oder nur sehr kurze Haare hatten. Herr Vilímek erinnerte sich an ein Mädchen aus der Nachbarschaft, die als Einzige ihrer Familie nach Iglau zurückgekehrt war.

Nach Herrn Vilímek muss die Tradition des Jüdischen Friedhofs erhalten bleiben. Die Stadt solle den Juden in Dankbarkeit verbunden bleiben. Sie hatten sich in Iglau großartig engagiert. Sie hatten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus einer unbedeutenden Stadt eine wichtige Industriestadt auf hohem Niveau geschaffen.⁸

8 Vgl. Zmizeli sousede v Jihlave [Verschwundene Nachbarn in Iglau], (YOUTUBE 2010), URL: http://www.youtube.com/watch?v=UdEpDw_emW4 (Stand: 18.12.2010) [Zusammenfassung und Übers. d. Verf.]. Ein Filmdokument der StudentInnen Polytechnischer Hochschule Iglau unter Zusammenarbeit mit dem Tschechischen Rundfunk. Interview (2007) mit Archivverwalter Ladislav VILÍMEK in Iglau.

Bibliografie

- AUCHMANN, Maria et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung, , in: Doris KÖLBL (Hg.), Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2001. [Kurzzitation: M. AUCHMANN et al., Grundsatzerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung].
- BATTENBERG, Friedrich J., Die Juden in Deutschland vom sechzehnten bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts, München 2001.
- COMENIUS, Johann Amos, Große Didaktik, übers. v. Andreas FLITNER (Hg.), Düsseldorf² 1960.
- EMER, Wolfgang/LENZEN, Klaus-Dieter, Projektunterricht gestalten – Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. Unterrichtskonzepte und Techniken, in: Manfred BÖNSCH/Astrid KAISER (Hg.), Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte und –techniken, Hohengehren 2002. [Kurzzitation: W. EMER/K.-D. LENZEN, Projektunterricht gestalten – Schule verändern].
- FRANKOVÁ, Anita et al., Historie Židů v Čechách a na Moravě, od emancipace do současnosti, Španělská synagoga, průvodce expozicí (Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emanzipation bis zur Gegenwart, Spanische Synagoge, Begleiter durch die Exposition) Prag 2005 [Kurzzitation: A. FRANKOVÁ et al., Geschichte der Juden in Böhmen und Mähren, von Emanzipation bis zur Gegenwart].
- FRIES, Nina A., Nichts ist vergessen, niemand ist vergessen? Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis im heutigen Russland, Potsdam 2010.
- FUSSL, Irene, „Geschenke an Aufmerksame“. Hebräische Intertextualität und mystische Weltauffassung in der Lyrik Paul Celans, (Diss.) Universität Salzburg 2006.
- GUTMAN, Israel (Hg.), Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden, Bd.1, Berlin 1993.
- HERBERS, Klaus/JASPERT, Nikolas (Hg.), Integration – Segregation – Vertreibung. Religiöse Minderheiten und Randgruppen auf der iberischen Halbinsel (7.-17. Jahrhundert), Berlin 2011.
- HUBER, Brigitte, Projektunterricht: „Idee + Realität“ – Projektdokumentation, (Dipl.-Arb.) Universität Innsbruck 1996.
- KALNÁ, Petra, Geschichte der Juden und jüdische Sehenswürdigkeiten in der Region des Berglandes, (Dipl.-Arb.) Masaryk-Universität Brünn 2008.
- KREUTZER, Renate, Projektunterricht: eine neue Form des Unterrichts ? Versuch einer Klärung, (Dipl.-Arb.) Universität Klagenfurt 1991; [Kurzzitation: R. KREUTZER, Projektunterricht: eine neue Form des Unterrichts?].
- PĚKNÝ, Tomáš, Historie Židů v Čechách a na Moravě, Praha 1993; [Kurzzitation: T. PĚKNÝ, Historie Židů v Čechách a na Moravě].
- ROCHE, Jörg, Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik, Tübingen, 2. erg. und überarb. Aufl. 2008.
- STEINBACH, Erika, Die Macht der Erinnerung, München 2010.
- TÜCK, Jan-Heiner, Der Gott Jesu Christi, Abschied vom allmächtigen Gott – das Votum von Hans Jonas, Vorlesungsskript, Universität Wien, WS 2010/2011; [Kurzzitation: J.-H. TÜCK, Der Gott Jesu Christi, Abschied vom allmächtigen Gott – das Votum von Hans Jonas].

- RESCH, Eike, Subjektorientierung in der politischen Bildung mit Erwachsenen – Programm und Praxis, (Dipl.-Arb.) Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2004.
- WAGENEDER, Günter, Projektunterricht in Theorie und Praxis, (Dipl.-Arb.) Universität Salzburg 2000; [Kurzzitation: G. WAGENEDER, Projektunterricht in Theorie und Praxis].
- WALDMÜLLER, Bernhard, Erinnerung und Identität. Beiträge zu einem theologischen Traditionsbegriff in Auseinandersetzung mit der memoria passionis bei J. B. Metz, (Diss.) Universität Luzern 2005.
- WENZINA, Brigitte, Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung, (Diss.) Universität Wien 1995. ; [Kurzzitation: B. WENZINA, Brigitte, Projektunterricht in der inneren Schulentwicklung].
- WLASCHEK, Rudolf M., Juden in Böhmen. Beiträge zur Geschichte des europäischen Judentums im 19. und 20. Jahrhundert, 2., erg. und überarb. Aufl., München 1997.

Artikel

- ALTMEYER, Stefan/BOSCHKI, Reinhold, Sich herauslösen aus der Sprache, die hier gilt (Imre Kertész). Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur, in: Martin EBNER (Hg.), Die Macht der Erinnerung, Neukirchen-Vluyn 2008, S. 381-409 [Kurzzitation: S. ALTMEYER/R. BOSCHKI, Erinnerungslernen unter den Bedingungen öffentlicher Gedenkkultur].
- BOSCHKI, Reinhold, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: Religionspädagogische Beiträge Nr. 55 (2005), S. 99-112 [Kurzzitation: R. BOSCHKI, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa].
- BOSCHKI, Reinhold, Erinnern heißt Erinnern lernen. Grundanliegen einer anamnetischen Religionspädagogik, in: Thomas POLEDNITSCHKE (Hg.), Theologisch-politische Vergewisserungen, Münster 2009, S. 256-263 [Kurzzitation: R. BOSCHKI, Erinnern heißt Erinnern lernen].
- LEIMGRUBER, Stephan, Erinnerungsgeleitetes Lernen, in: Georg HILGER/Stephan LEIMGRUBER/Hans-Georg ZIEBERT, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, S. 339-348 [Kurzzitation: S. LEIMGRUBER, Erinnerungsgeleitetes Lernen].
- BOSCHKI, Reinhold, Erinnerung und Identität. Die Botschaft eines Überlebenden als Initial für religiöses und ethisches Lernen nach Auschwitz, in: Katharina von KELLENBACH (Hg.), Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah, Darmstadt 2001, S. 211-226 [Kurzzitation: R. BOSCHKI, Erinnerung und Identität].
- BOSCHKI, Reinhold, Es gibt keine Lehren von Auschwitz, in: Rainer BENDEL (Hg.), Die katholische Schuld? Katholizismus im Dritten Reich – Zwischen Arrangement und Widerstand, Münster 2002, S. 319-328 [Kurzzitation: R. BOSCHKI, Es gibt keine Lehren von Auschwitz].
- BOSCHKI, Reinhold (Hg.), Nostra Aetate „realisieren“. Der christlich-jüdische Dialog als Bildungsaufgabe, in: Reinhold BOSCHKI/Albert GERHARDS, Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dia-

log, Wien 2010, S. 197-210; [Kurzzitation: R. BOSCHKI, *Nostra Aetate „realisieren“*].

KONRÁD, Ota, „Denn die Uneignung der slawischen Völkergruppe bedarf keines Beweises mehr.“ Die „sudetendeutsche Wissenschaft“ und ihre Einbindung in die zeitgenössischen Diskurse 1918-1945, in: Judith SCHACHTMAN/Michael STROBL/Thomas WIDERA (Hg.), *Politik und Wissenschaft in der prähistorischen Archäologie. Perspektiven aus Sachsen, Böhmen und Schlesien*, Göttingen 2009, S. 69-98.

KRONDORFER, Björn, *Abschied von (familien-)biographischer Unschuld im Land der Täter. Zur Positionierung theologischer Diskurse nach der Shoah*, in: Katharina von KELLENBACH (Hg.), *Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah*, Darmstadt 2001, S. 11-28.

NORTHEY, Anthony, Art.: *Zionismus*, in: Kurt KROLOPP/Hans Dieter ZIMMERMANN (Hg.), *Kafka und Prag*, Berlin 1994, S. 30.

Internetquellen

AK-ateliér, reklamní služby v jednom bodě [AK-Studio, Werbung an einem einzigen Punkt], URL:

http://www.ak-atelier.cz/?utm_source=topkontakt-partner&utm_medium=topkontakt (Stand: 10.01.2012).

Akce K [Aktion K], URL: <http://www.stopytotality.org/ke-stazeni/akce-k> (Stand: 10.01.2012).

Akreditace [Akkreditierung], URL: <http://www.stopytotality.org/files/akreditace.pdf> (Stand: 20.04.2013).

Aktivitáten, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/jakzacit.html> (Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitäten].

Anamnese, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Anamnese> (Stand: 07.12.2012) [Kurzzitation: Wikipedia, Anamnese].

ANDEL, Lukas, Golem, URL: <http://www.j-zeit.de/archiv/artikel.2689.html> (Stand: 05.04.2013).

Angebot, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/vystavy.html> (Stand: 10.01.2012).

Angebot 2009, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu3.html> (Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Angebot 2009].

ANGERMEIER, Georg, Großprojekt, URL:

<http://www.projektmagazin.de/glossarterm/grossprojekt> (Stand: 01.04.2013).

ANÝŽ, Daniel, Když se z holokaustu stane příběh [Wenn die Schoah zur Erzählung wird], URL: http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu/tisk_zprava03.html (Stand: 10.01.2012).

Příběh z Heřmanova Městce, Úvod [Begebenheit aus Heřmanův Městec, Einführung], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/pracestudentu/pisemne/hermes.pdf> (Stand: 18.12.2010)

BUMBA, Jan/PIROCH, Jan, Projekt Zmizelí sousedé vstupuje do druhé dekády [Projekt Verschwundene Nachbarn geht in die zweite Dekade], URL:

http://zpravy.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/projekt-zmizeli-sousedete-vstupuje-do-druhe-dekady--804541 (Stand: 02.04. 2013).

Bzenec, URL: <http://www.zmizeli-sousedete.cz/novinky/metodika2010/bzenec.pdf> (Stand: 18.12.2010).

ČAPKOVÁ, Kateřina, Bar Kochba Association, URL:
http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Bar_Kochba_Association
(Stand: 10.01.2013).

Čeští studenti pátrají po zmizelých sousedech z 2. světové války [Tschechische Schüler forschen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg], URL: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/106013-cesti-studenti-patraji-po-zmizelych-sousedech-z-2-svetove-valky/> (Stand: 23.03.2013); [Kurzzitation: Nachrichtenkanal des Tschechischen Fernsehens ČT24, Tschechische Schüler forschen nach verschwundenen Nachbarn aus dem Zweiten Weltkrieg].

Čeští Židé v datech [Tschechische Juden in Daten], URL: <http://www.zmizeli-sousedete.cz/jakzacit7.html> (Stand: 10.01.2013); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Tschechische Juden in Daten].

Chronologie, URL: <http://www.stopytotality.org/ke-stazeni/chronologie>
(Stand: 20.04.2013).

Dějiny 1948-1960 [Geschichte 1948-1960], URL: <http://www.stopytotality.org/ke-stazeni/dejiny-1948-1960> (Stand: 20.04.2013).

Die Geschichte der Juden in Iglau, URL:

<http://www.iglauer-sprachinsel.de/kultur/juden.html> (Stand: 10.01.2013).

Divišov, URL: <http://www.zmizeli-sousedete.cz/novinky/metodika2010/divisov.pdf>
(Stand: 02.05.2013).

Dynamische Fähigkeiten, URL:

www.tibs.at/sites/tibs.at/files/Dynamische%20Faeahigkeiten.neu_.doc
(Stand: 17.11.2012); [Kurzzitation: ANONYMUS, Dynamische Fähigkeiten].

Einführung, URL: <http://www.zmizeli-sousedete.cz/nj/index.html> (Stand: 10.01.2012);
[Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einführung].

Einzelergebnisse des Projekts und ihre Präsentation, URL: <http://www.zmizeli-sousedete.cz/nj/oprojektu5.html> (Stand: 02.02.2013); [in Folge: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Einzelergebnisse].

Entwicklung des Projekts, URL: <http://www.zmizeli-sousedete.cz/nj/oprojektu2.html>
(Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Entwicklung des Projekts].

Etický kodex [Ethik-Kodex], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/eticky-kodex> (Stand: 20.04.2013).

Exemplarität, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Exemplarit%C3%A4t>
(Stand: 01.04.2013).

FRANKL, Michal, Druhá republika a židovští uprchlíci [Die Zweite Republik und jüdische Flüchtlinge] 2011, URL:

http://www.holocaust.cz/cz2/resources/texts/druha_republika_uprchlici
(Stand 10.01.2013).

FUKSOVÁ, Jana, Narodil jsem se v koncentráku jako Jehuda Preiss, [Ich wurde im KZ als Jehuda Preiss geboren], URL: http://zlin.idnes.cz/zamek-v-orechovе-nabizi-vystavu-o-holocaustu-fa2-/zlin-zpravy.aspx?c=A120925_1833175_zlin-zpravy_ppr
(Stand: 10.01.2012).

GEMMEKE, Claudia, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Geschichtsmuseen – Potentiale, Methoden, Vermittlung, Rezeption. Herbsttagung der Fachgruppe Geschichtsmuseen im Deutschen Museumsbund, Nürnberg 10.-12.11.2012, URL: http://www.gedenkstaettenforum.de/fileadmin/forum/Projekte/2013/Zeitzeugen_DM_B_Herbsttagung_2012_Rez_.pdf (Stand: 02.04.2013).

GEORGI, Viola B., Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, URL: <http://www.bpb.de/apuz/27389/jugendliche-aus-einwandererfamilien-und-die-geschichte-des-nationalsozialismus?p=all1.10.2003> (Stand 02.04.2013); [Kurzzitation: V. B. GEORGI, Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus].

Haskala, URL: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/256614/Haskala> (Stand: 10.01.2013).

Hinweise – Subjekte, die uns unterstützen, URL:

<http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/odkazy2.html> (Stand: 10.01. 2012).

JANZER, Till, „Kristallnacht“ im Sudetengebiet – Massenflucht jüdischer Bewohner, URL: <http://www.podcast.de/episode/932956/%25E2%2580%259EKristallnacht%25E2%2580%259C%2Bim%2BSudetengebiet%2B%25E2%2580%2593%2BMassenflucht%2Bj%25C3%25BCdischer%2BBewohner/> (Stand: 02.04.2013).

Johann Amos Comenius, URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius (Stand: 10.03.1013).

KELLNER, Zdeněk, Zmizelé sousedy hledaly divišovské žačky tři roky [Die Schülerinnen von Divišov suchten ihre verschwundenen Nachbarn drei Jahre lang], URL:http://benesovsky.denik.cz/zpravy_region/zmizele-sousedy-hledaly-20100902.html (Stand: 18.12.2010)

KLEVISOVÁ, Naďa, Lukáš Přibyl: V mých filmech o holocaustu se nepláče [In meinen Filmen über die Schoah wird nicht geweint], URL: <http://hn.ihned.cz/c1-41746520-lukas-pribyl-v-myeh-filmech-o-holocaustu-se-neplace> (Stand: 03.02.2013); [Kurzzitation: N. KLEVISOVÁ, Lukáš Přibyl: In meinen Filmen über die Schoah wird nicht geweint].

KÖHLER, Horst, Geleitwort des Bundespräsidenten, URL:

<http://www.bundesarchiv.de/gedenkbuch/geleitwort.html.de> (Stand: 19.01.2013).

Konference projektu Zmizelí sousedé [Konferenz des Projekts Verschwundene Nachbarn], URL: http://www.zmizeli-sousede.cz/novinky/nov_zprava46.html (Stand: 10.01.2012).

Kontakty [Kontakte], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/kontakty> (Stand: 20.04.2013).

LIEBERTZ, Charmaine, Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?, URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/419.html> (Stand: 2.11.2012); [Kurzzitation: C. LIEBERTZ, Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?].

Literatura [Literatur], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/literatura> (Stand: 20.04.2013).

LUDVÍKOVÁ, Miroslava, Projekt Zmizelí sousedé, URL:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVEA/2841/PROJEKT-ZMIZELI-SOUSEDE.html> (Stand: 02.03.2013); [Kurzzitation: M. LUDVÍKOVÁ, Projekt Verschwundene Nachbarn].

Makkabiade, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Makkabiade> (Stand: 10.01.2013).

Manuál, URL: <http://www.stopytotality.org/manual> (Stand: 20.04.2013).

MATYÁŠOVÁ, Judita, Fotografií z roku 1942 si dívka už nestihla vyzvednout [Sie schaffte es nicht mehr, ihre Fotografie aus dem Jahr 1942 abzuholen], URL: http://www.lidovky.cz/fotografií-z-roku-1942-si-divka-uz-nestihla-vyzvednout-p0g-zpravy-domov.aspx?c=A101029_220427_ln_domov_ani (Stand: 18.12.2010).

MENGES, Franz, Landau, Moses, URL:

<http://www.deutsche-biographie.de/sfz47678.html> (Stand: 16.05.2012).

Metodický materiál, 3 [Methodisches Material], URL: http://www.zmizeli-sousedě.cz/oprojektu/metodika_zs_uvod.pdf (Stand: 02.02.2013).

Metodika k projektu Zmizelí sousedé [Methodik zum Projekt Verschwundene Nachbarn], URL: <http://www.zmizeli-sousedě.cz/oprojektu4.html> (Stand: 12.08.2012).

MÍŠKOVÁ, Alena, Židé v Sudetech. Od Schönerera ke genocidě [Juden im Sudetenland. Von Schönerer zum Völkermord], URL:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zp1_qvqlzMAJ:www.holocaust.cz/cz2/resources/ros_chodes/1998/03/sudety+steinherzova+afera&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at&lr=lang_en|lang_fr|lang_pl|lang_sk|lang_cs|lang_de&source=www.google.at (Stand: 10.01.2013).

Moderní dějiny [Zeitgenössische Geschichte], URL:

www.moderni-dejiny.cz/redakce/lide/skupina/3/ (Stand: 02.02.2013).

Nabídka činností 2012 [Aktivitätenangebot 2012], URL: <http://www.zmizeli-sousedě.cz/oprojektu12.html> (Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Aktivitätenangebot 2012].

NEJEZCHLEBOVÁ, Miroslava, Mirozhovor s Ing. Miroslavou Ludvíkovou [...], [Mini-Interview mit Ing. Miroslava Ludvíková, Leiterin des Bildungs- und Kulturzentrums des Jüdischen Museums Prag von 30. September 2009, als an der Schule das interaktive Seminar „Hanas Koffer“ gehalten wurde (Verfolgung der tschechischen und mährischen Juden während des 2. Weltkrieges)], URL: <http://www.projekt-otevreno.cz/index.php?sekce=odkazy> (Stand: 02.02.2013).

Oddělení pro vzdělávání a kulturu [Jüdisches Museum Prag, Abteilung für Bildung und Kultur], URL: <http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvkc.htm> (Stand: 05.01.2013).

Ohlasy [Echos], URL: <http://www.stopytotality.org/vystavy/ohlasy> (Stand: 20.04.2013).

O muzeu, historie muzea [Jüdisches Museum Prag, Geschichte des Museums], URL: <http://www.jewishmuseum.cz/cz/czmuseum.htm> (Stand: 05.01.2013).

O nás v médiích [Über uns in Medien], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/o-nas-v-mediich> (Stand: 20.04.2013).

Ověřené činnosti (nasbíráno ze zkušeností účastníků) [Bewährte Aktivitäten aus der Erfahrung erfolgreicher Projektteilnehmer], URL: <http://www.zmizeli-sousedě.cz/jakzacit.html> (Stand: 02.03.2013).

PAVLÁT, Leo, Antisemitismus po druhé světové válce, URL:

http://www.holocaust.cz/cz/resources/texts/pavlat_popirani_holocaustu (Stand: 10.01.2012).

Plan der Ausstellungen, URL: <http://www.zmizeli-sousedě.cz/nj/vystavy3.html> (Stand: 10.01. 2012).

Podpora [Unterstützung], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/podpora> (Stand: 20.04. 2013).

Pracovní listy [Arbeitsblätter], URL: <http://www.stopytotality.org/vystavy/pracovní-listy> (Stand: 20.04.2013).

- PŘIBYL, Lukáš, Chat mit einer Persönlichkeit, URL:
<http://www.ceskatelevize.cz/chat/chat.php?id=883> (Stand 18.12.2010).
- Příprava materiálů – technické parametry [Vorbereitung der Materialien – technische Parameter], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/jakzacit2.html> (Stand: 02.02.2013); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, technische Parameter].
- Putovní výstava [Wanderausstellung], URL:
<http://www.stopytotality.org/vystavy/putovni-vystava> (Stand: 20.04.2013).
- Quellenmaterial, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/jakzacit4.html> (Stand: 02.03.2013); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Quellenmaterial].
- ŘÍHOVÁ, Barbora, Češi učí Turky poznávat své „Sudety“, Angličany kouzlo multi-kulti [Tschechen lehren Türken ihr „Sudetenland“ kennenzulernen, die Engländer wiederum den multikulturellen Charme], URL: http://zpravy.idnes.cz/cesi-uci-turky-poznavat-sve-sudety-anglicany-kouzlo-multi-kulti-phn-/domaci.aspx?c=A100616_165142_studium_bar (Stand: 10.01.2012).
- ŘÍHOVÁ, Barbora, Evropa ocenila pátání českých studentů po osudech zmizelých Židů [Europe anerkannte die Suche der tschechischen Studenten nach dem Schicksal der verschwundenen Juden], URL: http://zpravy.idnes.cz/evropa-ocenila-patrani-ceskych-studentu-po-osudech-zmizelych-zidu-1d8-/domaci.aspx?c=A081112_181343_studium_bar (Stand: 10.01.2012).
- ŘÍHOVÁ, Barbora, Studenti měli pátrat po obětech komunismu, ministryně projekt stopla [Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen, die Ministerin hielt das Projekt an], URL: http://zpravy.idnes.cz/studenti-meli-patrat-po-obeteck-komunismu-ministryne-projekt-stopla-1k1/domaci.aspx?c=A100429_130552_studium_bar (Stand: 25.03.2012); [Kurzzitation: B. ŘÍHOVÁ, Studenten sollten nach Opfern des Kommunismus suchen].
- ŘÍHOVÁ, Barbora, Studenti po Židech pátrají na poslední chvíli, říká oceněná autorka projektu [Studenten suchen nach Juden in der letzten Minute, sagt preisgekrönte Projektautorin], URL: http://zpravy.idnes.cz/studenti-po-zidech-patraji-na-posledni-chvili-rika-ocenena-autorka-projektu-177-/domaci.aspx?c=A081112_192716_studium_bar (Stand: 26.03.2013); [Kurzzitation: Studenten suchen nach Juden in der letzten Minute].
- SCHNEE, Heinrich, Bassevi von Treuenberg, Jakob, URL: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz2204.html> (Stand 15.12.2012).
- SCHNEIBERGOVÁ, Martina, „Spuren des Totalitarismus“: Schüler sprechen mit Opfern des Kommunismus, URL:
<http://www.radio.cz/de/rubrik/kaleidoskop/spuren-des-totalitarismus-schueler-sprechen-mit-opfern-des-kommunismus> (Stand: 10.01.2012).
- Schweizerische Eidgenossenschaft: Projektleitfaden des Informatiksteuerungsorgans des Bundes (ISB), ohne URL (Stand: 15.12.2012); [Kurzzitation: Schweizerische Eidgenossenschaft, Projektleitfaden des Informatiksteuerungsorgans des Bundes].
- Slansky-Prozess. Wort für Wort gepröbt, URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45548044.html> (Stand: 10.01.2013); [Kurzzitation: Der Spiegel, Slansky-Prozess. Wort für Wort gepröbt].
- Spolupráce [Mitarbeit], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/spoluprace> (Stand: 20.04. 2013).

Stopy totality [Spuren des Totalitarismus], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/stopy-totality> (Stand: 10.01.2012).

Stratení susedia: Zabudnutá história, [Stiftung Milan Šimeček, Verschwundene Nachbarn: Vergessene Geschichte], URL: <http://www.nadaciamilanasmiceku.sk/index.php?id=85> (Stand: 10.01.2012).

Technické parametry panelu [Technische Parameter für die Herstellung von Roll-Ups], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/technicke-parametry> (Stand: 20.04.2013).

TRNKA, Zdeněk, Studenti budou pátrat po osudech obětí komunistické totality [Schüler werden Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus untersuchen], URL: http://m.rozhlas.cz/zpravy/historie/_zprava/1017951 (Stand: 25.03.2013); [Kurzzitation: Z. TRNKA, Schüler werden Schicksal von Opfern des kommunistischen Totalitarismus untersuchen].

Turistické a informační centrum ŽO Brno [Touristisches und Informationszentrum der jüdischen Gemeinde Brünn], URL: http://www.jewishbrno.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=108&lang=de (Stand: 10.01.2012).

Über die Publikation, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu4.html> (Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über die Publikation].

Über uns, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu.html> (Stand: 02.02.2013); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, Über uns].

Umweltgeschichte an tschechischen Schulen, URL: <http://www.geschichtsbausteine.uni-passau.de/unterrichtsbausteine/umweltgeschichte/unterricht-und-materialien/umweltgeschichte-im-lehrplan.html> (Stand: 02.04.2013).

VANČUROVÁ, Marta, unveröffentlichtes E-Mail vom 04.10.2012 (mit ausdrücklicher Zustimmung der Autorin); [Kurzzitation: M. VANČUROVÁ, unveröffentlichtes E-Mail].

VASICEK, Petr, Erinnerung an Leopold Hilsner, URL: <http://www.hagalil.com/czech/juedische-geschichte/hilsner/hilsner.htm> (Stand: 03.04.2013).

Vor 50 Jahren: Der Slansky Prozess, URL: <http://www.judentum.net/europa/slansky.htm> (Stand: 10.01.2013).

Význam pro vztah dvou generací [Bedeutung für den Verhältnis zwischen zwei Generationen], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/jakzacit3.html> (Stand: 02.03.2013).

Výzva k účasti na 2. ročníku projektu [Zweite Ausschreibungsrounde], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/vyzva-2> (Stand: 02.03.2013); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, zweite Ausschreibungsrounde].

WAGNER, Benno (Projektleiter), Hilsneriade.net. Anatomie eines Medienprozesses, URL: <http://www.hilsneriade.net/> (Stand: 15.12.2012).

Zapomenutí o.s. [Bürgerverein „Die Vergessenen“], URL: <http://www.stopytotality.org/o-nas/zapomenuti> (Stand: 15.06.2011); [Kurzzitation: Spuren des Totalitarismus, Bürgerverein „Die Vergessenen“].

Zdroje informací [Informationsquellen], URL: <http://www.stopytotality.org/o-projektu/zdroje-informaci> (Stand: 20.04.2013).

Zehn Ratschläge an die Teilnehmer des Projekts, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/jakzacit3.html> (Stand: 02.02.2013).

Zmizeli sousede v Jihlave [Verschwundene Nachbarn in Iglau], (YOUTUBE 2010), URL: http://www.youtube.com/watch?v=UdEpDw_emW4 (Stand: 18.12.2010).

ZŠ Bobrová [HS Bobrová], URL: <http://stopytotality.org/skolni-weby/bobrova.pdf> (Stand: 24.03.2013).

ZŠ Štoky o Zmizelých sousedech, Kačka RÝPALOVÁ hovoří o projektu Zmizelí sousedé [HS Štoky über verschwundene Nachbarn, Kačka RÝPALOVÁ spricht über das Projekt Verschwundene Nachbarn], (Videoreportage 2007), URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu/film02.html> (Stand: 10.01.2011).

Zuzana Tlášková Pavlovská, URL: <http://pravednes.cz/PavlovsTlaskoZuzana.profil> (Stand: 08.06.2013).

1. fáze projektu – výzva školám [1. Projektphase – Projektausschreibung an Schulen], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu7.html> (Stand: 10.01.2012).
1. Phase des Projekts Verschwundene Nachbarn, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu6.html> (Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, 1. Phase des Projekts].
2. fáze projektu – anotace [2. Projektphase – Annotation], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu9.html> (Stand: 02.03.2013).
2. fáze projektu – výzva školám [2. Projektphase – Projektausschreibung an Schulen], URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/oprojektu10.html> (Stand: 10.01. 2012).
2. Phase des Projekts, URL: <http://www.zmizeli-sousede.cz/nj/oprojektu7.html> (Stand: 10.01.2012); [Kurzzitation: Projekt des Jüdischen Museums Prag, 2. Phase des Projekts].

Abstract

Im ersten Teil wird gezeigt, dass die tschechischen Juden im Lauf der Geschichte immer wieder mit einer latenten oder offenen Abneigung der tschechischen Gesellschaft konfrontiert waren. Ein Blick in die Details zeigt die Ursachen der alten Stereotype über das Judentum, die oft zu menschenverachtendem Antisemitismus führten.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die praktische Ausführung und die Organisationsform der Projektarbeit im Rahmen des Bildungsprojekts *Verschwundene Nachbarn* fokussiert.

Der dritte und zentrale Teil stellt vor, wie das Jüdische Museum Prag auf der Suche nach einer geeigneten Unterrichtsform über die Schoah nach 1989 ein Projekt mit zentralen Kriterien der Subjektorientierung und des entdeckenden und erfahrenden Lernens entwickelte und umsetzte.

Das tschechische Bildungsprojekt „Verschwundene Nachbarn“ fordert junge Menschen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren zum Nachforschen der Schicksale ihrer Nachbarn aus der nächsten Umgebung auf. Dabei richtet sich das Augenmerk auf Menschen, die überwiegend im Zeitraum des Zweiten Weltkriegs infolge der allmählich angewandten Nürnberger Gesetze verschwanden: Juden, Roma, Intellektuelle, Menschen mit Behinderung, Homosexuelle, Kommunisten und andere den Nationalsozialisten nicht genehme Personen. Die zweite Phase des Projektes seit 2005 legte den Schwerpunkt auf Kriegsschicksale und Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen aus der nächsten Umgebung.

Das Projekt hat ein didaktisches Konzept mit zahlreichen methodischen Ansätzen, die eine Hilfestellung bei der Auseinandersetzung mit der Schoah auf allen Stufen des Bildungssystems, entsprechend dem Rahmenbildungsprogramm des tschechischen Ministeriums für Schulwesen, liefern soll. Dabei wird auch eine geeignete Möglichkeit eröffnet, der letzten Generation der Zeugen dieser historischen Ereignisse zu begegnen und qualitätsvolle Beziehungen zwischen den Generationen zu knüpfen.

Eine Wanderausstellung aus gelungenen Schülerarbeiten wurde sowohl in Tschechien als auch im Ausland realisiert. Auch Schüler aus anderen europäischen Ländern und in Übersee begannen, angeregt durch dieses Projekt, ihre verschwundenen Nachbarn zu suchen. Im November 2008 wurde *Verschwundene Nachbarn* mit dem Goldenen Stern der Europäischen Kommission in Brüssel ausgezeichnet und gilt als ein inspiratives Beispiel einer aktiven Bürgerschaft.

Abschließend wird das anamnetische Lernen als umfassender didaktischer Schwerpunkt und Teil einer anamnetischen Kultur vorgestellt. Nach Reinhold Boschki ist gerade die Bildungsarbeit „der zentrale Schlüssel für die Etablierung einer Kultur der Erinnerung“ (Boschki, 2005:73). Eine offene und bewusste Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann konkrete Veränderungen auf den Ebenen der individuellen sowie kollektiven Haltungen und Handlungen nach sich ziehen und in der Folge konstruktiv auf die Gegenwart und Zukunft wirken.

Lebenslauf

Name	Irena Hrčková
Geburtsort	Čeladná, Region Mähren-Schlesien
Staatsbürgerschaft	Tschechische Republik

Schulausbildung

1982 – 1990	VS, HS in Frýdlant nad Ostravicí
1991 – 1994	Gymnasium in Frýdlant nad Ostravicí, humanistischer Zweig; Matura mit Auszeichnung am 16.05.1994

Studium/Berufsausbildung

1994 – 1997	Studium der Fachrichtungen Bohemistik und Philosophie an der Palacký-Universität Olmütz
2005 – 2013	Lehramtsstudium in den Fächern Katholische Religion und Tschechisch an der Universität Wien

Fremdsprachen

Muttersprache	Tschechisch
Aktiv	Deutsch
Passiv	Slowakisch, Polnisch
Grundkenntnisse:	Russisch, Französisch, Italienisch, Englisch, Latein, philosophisches Griechisch, Bibelhebräisch

Sonstiges

Ehrenamtliche Tätigkeiten, verschiedene Praktika und berufliche Erfahrungen im sozialen und pastoralen Bereich. Ehrenamtliche Tätigkeit sowie Ferialtätigkeit als Hilfsarbeiterin in wissenschaftlichen Einrichtungen, wie Archiven und Museen sowie bei archäologischen Grabungen. Sonstige Interessen liegen im Bereich der Kunstgeschichte und Tanzkunst (klassisches Ballett, irische Tanzformen, Jazztanz, moderner und zeitgenössischer Tanz).