



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung in der 4. Klasse (SEK I) im Gegenstand Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung.

Lernen über den Holocaust aus dem Blickwinkel der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und praktische Empfehlungen

verfasst von / submitted by

Davy-Nathan Burgstaller BEd

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 509 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Französisch; Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung

HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka

Danksagung.

Ein großer Dank gilt meinem Betreuer Christian Matzka, bei welchem ich viele Lehrveranstaltungen absolvieren durfte, von der STEOP bis zur Schulpraxis.

Danke für die vielen Male, an denen ich nach einer Lehrveranstaltung inspirierter und neugieriger Nachhause gegangen, als hingekommen bin.

Für Hanna.

Motivation

Das Thema Holocausterziehung ist mir nicht nur aufgrund meines Geschichtsstudiums an der Universität Wien ein Anliegen geworden, sondern es begleitet mich ebenso in meiner nebenberuflichen Tätigkeit als staatlich geprüfter Fremdenführer. Seit meiner Gewerbeanmeldung im Mai 2021, durfte ich viele unterschiedliche Führungen durch die Wiener Innenstadt und Wiener Museen machen und dabei bemerkte ich, dass so unterschiedlich die Gruppen auch waren, sie ein Kapitel der Geschichte Wiens immer besonders interessierte: Der Holocaust. Zusätzlich zu diesen neugierigen Fragen von Tourist:innen, bin ich ebenso im Laufe meines Schulpraktikums im Frühjahr 2021 frontal mit dem Thema *Shoah* und Holocausterziehung in Berührung gekommen, als ich in der Jakob-Thoma-Schule in Mödling mehrere Doppelstunden über das Thema „Nationalsozialismus“ in einer 4. Klasse (SEK I) unterrichtete, in deren Verlauf immer wieder lebhafte und anregende Diskussionen über Menschenrechte entstanden.

Holocausterziehung als Lehrkraft in einer Schule und die Vermittlung des Holocausts als Fremdenführer auf der Straße, sind ein berufliches Spannungsfeld für mich geworden. Beide Rollen sind recht unterschiedlich und nur schwer miteinander zu vergleichen. Während im Schulkontext, ein Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie Kompetenzzuwachs auf diversen Ebenen angestrebt werden, stehen im Fremdenführerkontext die perfekte Mischung von Information, Exklusivität und Unterhaltung im Vordergrund (Infotainment).

In beiden Kontexten wird die *Shoah* oftmals als etwas isoliertes, vergangenes und alleinstehendes Stück Geschichte verstanden. Umso wichtiger erscheint es mir, mit der vorliegenden Arbeit auf die Wichtigkeit einer reflektierten Verknüpfung zwischen Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung, vor allem im schulischen Kontext aufmerksam zu machen. Ich möchte Anregungen und konkrete didaktische Empfehlungen formulieren, die zeigen sollen, wie man den Holocaust in der 4. Klasse (SEK I) im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung vermitteln kann, vor allem aus dem Blickwinkel der Menschenrechtsbildung.

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Ziele und Fragestellung.....	8
3	Methodik und Aufbau.....	10
4	TEIL 1: Fachwissenschaftliche Grundlagen des Holocausts	12
4.1	Gewählte Terminologie.....	12
4.1.1	Der Holocaustbegriff – Eine Annäherung	13
4.1.2	Der Holocaustbegriff – Eine Kritik.....	15
4.1.3	<i>Shoah</i> als Alternative?.....	18
4.1.4	Zusammenfassung	20
4.2	Die historischen Grundlagen des Holocausts	21
4.2.1	Die Opfergruppen	22
4.2.2	Die Täter:innengruppen.....	32
4.2.3	Die Schauplätze	35
4.2.4	Die nationalsozialistische Ideologie.....	39
4.2.5	Die Singularität des Holocausts	44
5	Fachwissenschaftliche Grundlagen der Menschenrechte.....	49
5.1	Terminologie	49
5.1.1	Der Menschenrechtsbegriff – Eine philosophische Perspektive.....	50
5.1.2	Der Menschenrechtsbegriff – Eine rechtliche Perspektive ab 1948.	51
5.2	Welche Menschenrechte gibt es?	53
5.3	Eine kurze Geschichte der Menschenrechte	54
5.3.1	Die <i>Magna Charta Libertatum</i> , 1215	55
5.3.2	Die <i>Virginia Bill of Rights</i> , 1776.....	56
5.3.3	Die <i>Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen</i> , 1789.....	57
5.3.4	Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948	59
5.3.5	Die Menschenrechte in Europa ab 1948.....	62
5.4	Die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte 1948 als juristische Folge des Holocausts	65
6	TEIL 2: Fachdidaktische Grundlagen für eine Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung.....	68
6.1	Holocausterziehung – Eine Begriffsklärung.....	68
6.2	Menschenrechtsbildung – Eine Begriffsklärung	71

6.3	Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung im österreichischen Schulkontext.....	74
6.3.1	Verankerung im Lehrplan (SEK I) 2016 im Unterrichtsfach GSP/PB	74
6.3.2	Verankerung in den Unterrichtsprinzipien des BMBWF.....	76
6.4	Holocaust und Menschenrechte im Unterricht – Versuch einer Verknüpfung anhand von vier Empfehlungen.....	79
6.4.1	Empfehlung 1: Ausgrenzungsmechanismen im NS-Regime.....	81
6.4.2	Empfehlung 2: Rassismus im NS-Regime	92
6.4.3	Empfehlung 3: Handlungsspielräume von Menschen im NS-Regime	102
6.4.4	Empfehlung 4: Die Banalität des Bösen.....	113
7	Fazit.....	122
8	Abstract.....	125
9	Bibliographie.....	127
10	Online Ressourcen	137
11	Online Ressourcen – Primärquellen.....	140
12	Abbildungsverzeichnis.....	142

1 Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit besteht darin, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten und fachdidaktischen Mittel zur Verfügung stehen, um als Lehrperson die Themenfelder *Holocaust Education* und Menschenrechtsbildung, im UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der 4. Klasse (SEK 1), miteinander zu verknüpfen.

Im Jahr 2011 wurde von der Agentur für Grundrechte der Europäischen Union eine groß angelegte Studie veröffentlicht, in der herauskam, dass Menschenrechtsbildung in Schulen kein klar definiertes Konzept zu sein scheint, und dass sowohl bei Lehrer:innen als auch bei Schüler:innen lediglich eine sehr schwache Verknüpfung von *Holocaust Education* und Menschenrechtsbildung bestehe.¹ Zudem würde das aktive Zusammenführen von der Geschichte des Holocausts und aktuellen Menschenrechtsfragen nur viel zu selten stattfinden.² An diese Erkenntnis soll die Masterarbeit anschließen.

In den letzten zehn Jahren hat das Thema Menschenrechtsbildung an Schulen zwar enorm zugenommen, nicht zuletzt aufgrund zahlreicher NGO's wie *Amnesty International*, Initiativen wie die UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung,³ UNESCO-Lehrstühle für Menschenrechtsbildung, oder Kompetenzzentren für Menschenrechtspädagogik wie z. B. in Wien etc., doch dennoch wäre es laut Reitz dringend nötig, die entsprechenden Inhalte und relevanten Aspekte, vor allem an Schulen, prominenter aufzuzeigen.⁴

Der Leiter des angesprochenen Kompetenzzentrums für Menschenrechtspädagogik in Wien, Oskar Dangl, sieht in der gegenwärtigen Gesellschaft das Wissen über Menschenrechte nicht vorhanden.⁵ Angesichts der Tatsache, dass die Dekade zwischen

¹ FRA, Agentur der Europäischen Union für Grundrechte, Die Vergangenheit Für Die Zukunft Entdecken. Die Rolle historischer Stätten und Museen in der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU (Luxemburg 2011), 10.

² Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 10.

³ Vereinte Nationen, Resolution 66/137, Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Verabschiedet auf der 89. Plenarsitzung am 19. Dezember 2011, ohne Abstimmung, auf Empfehlung des Ausschusses (A/66/457, Ziff. 20). In: un.org, online unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (15.06.2022) 408.

⁴ Sandra Reitz, Geschichte, Bestandsaufnahme und Perspektiven der Menschenrechtsbildung. In: Sandra Reitz, Miao-ling Lin Hasenkamp, Malte Brosig (Hrsg.) Menschenrechte, Bildung und Entwicklung. Bestandsaufnahme ihrer Zusammenhänge (Opladen 2015), 23.

⁵ Stefan Knapp, Und welches Menschenrecht hast Du heute bereits konsumiert? Menschenrechtsbildung an Schulen. In: Zeitschrift für Kritik, Recht, Gesellschaft 2 (2017) 270.

1994 und 2004 von den Vereinten Nationen als Jahrzehnt der Menschenrechte deklariert wurde, gibt das zu denken.⁶ Das lässt auch die Schulen nicht unberührt: Dangl urteilt, dass in vielen Schulen keine menschenrechtlich fundierte Bildungskultur entstanden ist.⁷ Stefan Knapp ortet bei vielen Schüler:innen ein fehlendes inhaltliches Wissen beim Thema Menschenrechte.⁸ Pates sieht ein nur langsames Vorankommen von Menschenrechtsbildung in schulischen Curricula und kritisiert den Mangel an geeignetem Schulmaterial⁹ und Jörn Rüsen sieht den Geschichtsunterricht als zu wenig präpariert, „um dem Menschenrechtsgedanken im Bewusstsein von Schüler:innen zum Leben zu verhelfen“.¹⁰ Zum gleichen Ergebnis kommt die bereits zitierte Studie zu Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU; nämlich, dass „Schulen eine stärkere Rolle bei der Förderung von *Holocaust Education* und Menschenrechtsbildung sowie der Verknüpfung beider Felder übernehmen [sollten].“¹¹ Zudem definiert die IHRA (*International Holocaust Remembrance Alliance*) in ihrem *Executive Summary*, als eines ihrer vier Lernziele von Holocausterziehung die verstärkte Akzentuierung von Menschenrechtserziehung.¹²

2 Ziele und Fragestellung

Ziel der Masterarbeit ist es daher einen Beitrag zu leisten, das Lernen über den Holocaust und die Menschenrechte in einer sich gegenseitig befriedigenden Weise in der 4. Klasse (SEK I) zu fördern:¹³ Es sollen dabei die thematischen und didaktischen Verbindungslien zwischen dem Holocaust und den Menschenrechten hervorgehoben werden. Wenn es gelingt, die Thematisierung von Gegenwartsbezügen auf die Reflexion

⁶ Oskar Dangl, Doris Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik (Stuttgart 2021) 70.

⁷ Vgl. Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 74.

⁸ Vgl. Knapp, Menschenrechtsbildung an Schulen, 271.

⁹ Rebecca Pates, Daniel Schmidt, Susanne Karawanskij (Hrsg), Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Wiesbaden 2010) 95.

¹⁰ Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Schwalbach 2008) 215.

¹¹ FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 11.

¹² International Holocaust Remembrance Alliance, Summary. Why, What and How to teach about the Holocaust. In: IHRA, online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/summary-why-what-and-how-teach-about-holocaust> (17.05.2022).

¹³ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 106.

der *Shoah* zu beziehen, können gegenwärtige Menschenrechtsverletzungen in Relation zu den nationalsozialistischen Verbrechen gezielter aufbereitet werden.¹⁴

Ziel ist dabei nicht nur eine stärkere Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung, sondern auch Möglichkeiten für eine Geschichtsvermittlung aufzuzeigen, die sich direkt auf das Individuum bezieht und einen individuellen Kompetenzzuwachs auf der Wissens-, Bewusstseins- und Verhaltensebene bewirkt.¹⁵ Was vermieden werden soll, ist eine Holocausterziehung, die auf Scham, Übertreibung und Provokation setzt,¹⁶ eine „Betroffenheitspädagogik der Katharsis“ sozusagen.¹⁷

Damit dies gelingt, und Menschenrechtsbildung noch relevanter wird, sind bestimmte Zielgruppen stärker in den Fokus zu nehmen,¹⁸ wodurch sich diese Masterarbeit auf die 4. Klasse (SEK I) konzentriert, da die Themen Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Holocaust in der 4. Klasse einen großen Schwerpunkt haben (Modul 1 und 5).¹⁹ Die 4. Klasse (SEK I) wurde auch deswegen gewählt, weil alle Jugendlichen in dieser Altersgruppe einer Schulpflicht unterliegen, und somit alle Schüler:innen, ganz gleich welchen Schultyps, in diesem Jahrgang mit den Themen Holocaust und NS-Regime in Berührung kommen.²⁰ Daher bietet die Unterstufe ideale Rahmenbedingungen, um die Verknüpfung beider Bereiche von Beginn an zu stärken. Die Arbeit orientiert sich dabei an folgender Forschungsfrage:

¹⁴ Andreas Brunold, Holocaust Education und schulische politische Bildung. Chancen und Grenzen der Vermittlung. In: Markus Gloe, Anja Ballis. (Hrsg), Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung. Didaktik und Nachhaltigkeit (Holocaust Education, Historisches Wissen, Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2020) 92.

¹⁵ Daniela Steenkamp, Menschenrechtsbildung in der Grundschule. Eine empirische Bestandsaufnahme in Berlin und Niedersachsen (Opladen 2016) 25.

¹⁶ Heribert Bastel, Christian Matzka et al. "Holocaust Education in Austria. A (hi)story of Complexity and Ambivalence". In: Prospects 40/1 (Netherlands 2010) 65.

¹⁷ Brunold, Holocaust Education, 99.

¹⁸ Vgl. Reitz, Perspektiven der Menschenrechtsbildung, 27.

¹⁹ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), online unter: <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/> (06.11.2021) 23.

²⁰ Vgl. Philipp Mittnik, Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I (1980-2017). In: Journal of educational media, memory and society 10/2 (2018) 87.

Wie können Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung anhand des Themas „Lernen über den Holocaust“ in der 4. Klasse (SEK 1) miteinander verknüpft werden?

3 Methodik und Aufbau

Die Methodik dieser Masterarbeit liegt primär in der Bearbeitung, Analyse und Auswertung der vorhandenen Forschungs- und Sekundärliteratur. Die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten über den Holocaust steht vor allem im ersten Teil im Vordergrund, da die Arbeit aus zwei Teilen bestehen soll. Der erste ist ein theoretisch-fachwissenschaftlicher Teil, in dem der Holocaust und die Geschichte der Menschenrechte aus einer fachlichen Perspektive beleuchtet werden sollen. Dabei werde ich auf Begriffsdefinitionen eingehen und ausgesuchte thematische Schwerpunkte durchführen. Unter anderem werde ich darin hervorheben, dass der Holocaust und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte eng miteinander verwoben sind und in einer Wechselbeziehung stehen.

Dies wird in weiterer Folge elementar für den zweiten Teil der Arbeit sein, welcher der fachdidaktische und praktische Teil darstellt. Darin sollen nicht nur u. a. Lehrpläne als Quellen in den Vordergrund gerückt werden, um die darin enthaltene Gewichtung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung zu untersuchen, sondern auch ganz konkret vier thematische und fachdidaktische Empfehlungen aufbereitet und angestellt werden, um die Forschungsfrage qualitativ hochwertig zu beantworten.

Diese vier Empfehlungen beinhalten nicht nur thematische Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den beiden genannten Arbeitsfeldern sondern auch Anregungen, welche geschichtsdidaktischen Prinzipien und Kompetenzbereiche zu berücksichtigen sind, sowie je vier praxistaugliche und kompetenzorientierte Arbeitsaufträge, die die theoretischen Überlegungen in schultaugliche und konkrete Unterrichtsarbeit gießen können.

4 TEIL 1: Fachwissenschaftliche Grundlagen des Holocausts

Um diese Verknüpfung zwischen Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung anschaulich, nachvollziehbar und schulpraktisch zu gestalten, und um festzulegen, was überhaupt die historischen Inhalte sind, muss zunächst mit einer Analyse der historischen Grundlagen des Holocausts und der Menschenrechte begonnen werden. Bevor der Holocaust als Anlass genommen werden kann, um über Menschenrechte nachzudenken, muss zuallererst der Holocaust an sich erläutert und erklärt werden.²¹

Im folgenden Kapitel soll nun der erste fachwissenschaftliche Teil einen geschichtlichen Umriss davon geben, was die Forschung geschichtswissenschaftlich mit dem Begriff *Shoah*, bzw. ‚Holocaust‘ zu definieren versucht. Welche historischen Grundlagen sind gemeint? Auf welche Themenfelder lassen sie sich konkret herunterbrechen? Welche Rolle spielt die Terminologie und was sind die neuen Erkenntnisse in der gegenwärtigen Holocaustforschung? Diese Fragen werden diesen ersten Teil der Arbeit beschäftigen.

4.1 Gewählte Terminologie

Zunächst erscheint es sinnvoll eine Klärung der verwendeten Begriffe durchzuführen. Denn wie so oft in geisteswissenschaftlichen Disziplinen, spiegeln verschiedene Begriffe verschiedene Aspekte wider. Mehr als das, sie verweisen oft auf eine Vielzahl von Bezügen, die über die ursprüngliche Bedeutung eines Begriffes hinausgehen, wobei jeder Versuch einer Entwirrung bereits als Standpunkt ausgelegt werden kann.²² So auch im gegenwärtigen Themenfeld. Um die Verfolgung und insbesondere die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung im Zweiten Weltkrieg semantisch zusammenzufassen, stechen in der Geschichtswissenschaft besonders zwei Termini hervor, nämlich ‚Holocaust‘ und *Shoah*. Mit großem Abstand folgen dann andere, die sich aber nicht vergleichbar durchgesetzt haben.²³ Es handelt sich um zwei Begriffe, die zwar inhaltlich das gleiche

²¹ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 14.

²² Tommaso Speccher, Die Darstellung des Holocausts in Italien und Deutschland. Erinnerungsarchitektur. Politischer Diskurs. Ethik (Edition Kulturwissenschaft 81, Bielefeld 2016) 23.

²³ Dan Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah' or 'the Holocaust'? On the History of the Terminology for the Nazi Anti-Jewish Campaign. In: The Journal of Holocaust Research 35/4 (2021) 236.

bezeichnen wollen und daher oft als Synonyme verwendet werden, allerdings divergierende Bedeutungen besitzen,²⁴ und somit auch eine gewisse Umstrittenheit hervorrufen. Diese Bedeutungsunterschiede gilt es hervorzuheben. Das mag auf den ersten Blick vielleicht nebensächlich erscheinen, aber welche Wichtigkeit und Dringlichkeit die Entwirrung von Bedeutungszuschreibungen geschichtswissenschaftlicher Begriffe, vor allem in Bezug auf die Holocaustforschung hat, zeigt das aktuelle Beispiel der Jerusalemer Erklärung von 2021, in welcher über 200 führende Holocaust-Forscher:innen sich nach monatelangen Debatten auf „einen gemeinsamen wissenschaftlich fundierten Begriff ‚Antisemitismus‘“ geeinigt, und diesen in der Jerusalemer Erklärung präsentiert haben.²⁵ Auch für die vorliegende Arbeit soll daher eine Klärung jener Bedeutungszuschreibungen der verwendeten Begriffe durchgeführt werden, bevor wir uns den historischen Grundlagen widmen. Worauf verweisen die Begriffe, und welche neuen Erkenntnisse gilt es diesbezüglich hervorzuheben?

4.1.1 Der Holocaustbegriff – Eine Annäherung

Die Grundlage für die Annäherung an diesen Begriff ist die von Wolfgang Benz verfasste Definition aus dem Werk „Handbuch des Antisemitismus“,²⁶ ergänzt durch aktuelle Sekundär- und Forschungsliteratur.

„Holocaust“ ist ein Terminus, der sich in den 1970er Jahren durchgesetzt hat, und aus den U.S.A stammt. Amerikanische Historiker:innen wie Raul Hilberg waren zu dieser Zeit führend in der Organisation von Tagungen, Fachdiskussionen und akademischen Treffen, auf denen die Judenvernichtung im Zweiten Weltkrieg das Thema war.²⁷ Es sind die 1970er Jahre, die auch der deutsche Historiker und stellvertretender Direktor für

²⁴ Robert Sedlaczek, Holocaust oder Shoah. In: Wiener Zeitung, 14.05.2013, online unter:

https://www.wienerzeitung.at/meinung/glossen/546004_Holocaust-oder-Shoah.html (18.01.2022).

²⁵ Katharina Kriegel-Schmidt, Holocaust-Forscher einigen sich auf einen gemeinsamen wissenschaftlich fundierten Begriff ‚Antisemitismus‘ in ihrer Jerusalemer Erklärung von 2021. In: Im Fokus 10 (2021) 99-101.

²⁶ Wolfgang Benz, Holocaust. In: Wolfgang Benz (Hrsg), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart Bd. 3 (Berlin 2010) 119-125.

²⁷ Magnus Breckten, Raul Hilberg. Der Begriff Holocaust und die Konferenzen von San José bis Stuttgart. In: René Schlott (Hrsg), Raul Hilberg und die Holocaust-Historiographie (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus 35, Göttingen 2019) 47, 69.

Deutsche Zeitgeschichte in München, Magnus Brechtken, als jene Zeit ausmacht, in der erstmals von einem „wissenschaftlich ausstrahlendem Holocaust-Diskurs gesprochen werden kann.“²⁸ Dan Michman, leitender Historiker des International Institute for Holocaust Research der Gedenkstätte Yad Vashem, liefert dazu einen statistischen Beleg:²⁹

Er weist nach, dass ab den 1970er Jahren, der Begriff spürbar an Bedeutung und sprunghaft an Tragweite gewinnt.

Jürgen Matthäus, renommierter deutscher Historiker sowie Leiter der Forschungsabteilung des United States



Figure 6. The intensity of the use of the word 'Holocaust' in English, based on Google Ngram.

Abb. 1

Holocaust Museum, trennt den Begriff in zwei Phasen und in zwei Bedeutungsebenen. Die erste und engere Ebene bezeichnet „den Mord an europäischen Juden“³⁰, womit ‚Holocaust‘ Synonym mit *Shoah* verwendet wird, wie noch gezeigt werden wird. Diese erste Bedeutungsebene hat besonders häufig einen zeitlichen Schwerpunkt auf die Zeit zwischen 1941 und 1945, also die Phase der konkreten materiellen Massenvernichtung in den Vernichtungslagern des NS-Regimes.³¹ Wenn man allerdings *Holocaust* nur auf diesen Bedeutungsgehalt beschränkt, und andere Opfergruppen und Zeitperioden außer Acht lässt, läuft man Gefahr einer randständigen Interpretation anzuhängen.³²

Daher gibt es eine zweite und weitere Ebene, die der Begriff bezeichnet. Diese Lesart geht einen Schritt weiter; ‚Holocaust‘ umfasst sämtliche Opfergruppen, die aufgrund von rassentheoretischen Merkmalen vom NS-Regime verfolgt und ermordet wurden.³³ Matthäus führt dabei folgende Liste an: „Sowjetische Kriegsgefangene, slawische Zivilist:innen, Sinti und Roma, Anstaltspatient:innen und Homosexuelle.“³⁴ Diese Liste ist keinesfalls vollständig; es gäbe da noch u. a. die Zeugen Jehovas zu erwähnen und

²⁸ Brechtken, Der Begriff Holocaust, 47.

²⁹ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 246.

³⁰ Jürgen Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus? In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 104.

³¹ Vgl. Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 104.

³² Vgl. Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 105.

³³ Vgl. Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 105.

³⁴ Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 105.

viele andere verschiedene Bevölkerungsgruppen, die auch heute noch um einen Statuts als Opfer des Dritten Reiches und politische Anerkennung neben Juden kämpfen.³⁵ Diese zweite Ebene konzentriert sich nicht mehr nur auf die Massenvernichtung der Kriegszeit, sondern richtet ihren Blick ebenso akribisch auf die Vorkriegszeit und die 1930er Jahre,³⁶ und es ist wichtig diese Ebene hervorzuheben, da in der heutigen Holocaust-Forschung das Rollenbild der Deutschen als alleinige Täter:innen und der Jüd:innen als alleinige Opfer längst einer differenzierteren Betrachtung gewichen ist.³⁷ Insgesamt jedoch hinterlässt der Begriff aufgrund der Vielfalt seiner Interpretationsmöglichkeiten einen „Wirwarr“³⁸ zurück. Zwar ist der Holocaustbegriff sehr wohl mit dem Erinnern an verschiedenen Opfergruppen verbunden, wie die zweite Bedeutungsebene zeigt, dennoch wird er allzu oft auf die erste Ebene reduziert.³⁹

4.1.2 Der Holocaustbegriff – Eine Kritik

Diese begrifflichen Unzulänglichkeiten bleiben bestehen, auch wenn ‚Holocaust‘ gegenüber *Shoah* viel mehr Verweise und Resonanz aufbieten kann.⁴⁰ Dabei spielen mehrere Faktoren eine Rolle. Auf die Problematik des Begriffs kann die vorliegende Arbeit nicht in Tiefe eingehen, dennoch sollen einige Aspekte präsentiert werden.

Als grundproblematisch erweist sich die Tatsache, dass nicht nur der Begriff aufgrund einer Überladung an unbestimmten Bezügen und Bedeutungen gleichermaßen zweckentfremdet und fremdverwendet wird,⁴¹ sondern ihm auch politische, theologische und philosophische Funktionen zugeschrieben werden,⁴² was viel mit seiner Widergabe in filmischen und literarischen Repräsentationen im Laufe der letzten Jahrzehnte zu tun hat.⁴³

³⁵ Dirk Rupnow, Jenseits der Grenzen. Die Geschichtswissenschaft, der Holocaust und die Literatur. In: Dirk Rupnow, Iris Roebling-Grau (Hrsg), ‚Holocaust‘-Fiktion. Kunst jenseits der Authentizität (Paderborn 2015) 86

³⁶ Vgl. Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 104-105.

³⁷ Vgl. Rupnow, Jenseits der Grenzen, 86.

³⁸ Yvonne Robel, Verhandlungssache Genozid. Zur Dynamik geschichtspolitischer Deutungskämpfe (Paderborn 2013) 160.

³⁹ Vgl. Robel, Verhandlungssache Genozid, 160.

⁴⁰ Vgl. Speccher, die Darstellung des Holocausts, 33.

⁴¹ Vgl. Speccher, die Darstellung des Holocausts, 24, 27.

⁴² Vgl. Speccher, die Darstellung des Holocausts, 24.

⁴³ Vgl. Speccher, die Darstellung des Holocausts, 36.

Diese Überladung nennt Speccher auch eine „Signifikantenleere/Signifikantenkrise.“⁴⁴ In einer 2021 veröffentlichten Studie über das Deklarative Wissen von Wiener Schüler:innen über Nationalsozialismus und Holocaust kam heraus, dass lediglich 19,1% der befragten AHS-Schüler:innen eine korrekte Definition von ‚Holocaust‘ wiedergeben konnten. Bei BHS-, BMS-, und PTS-Schüler:innen lagen die Werte sogar darunter.⁴⁵ Das zeigt, wie intransparent dieser Begriff auch für viele Lernenden geworden ist. Zu dieser Überladung gesellt sich ebenfalls die Tatsache, dass der Begriff ‚Holocaust‘ lange vor dem Zweiten Weltkrieg im allgemeinen Sprachgebrauch vorhanden und bereits mit verschiedensten Bedeutungen gefüllt war, wie Jon Petrie anhand einer Auswertung von 14 Buchtiteln und Publikationen, die zwischen 1900 und 1959 veröffentlicht wurden, und den Begriff ‚Holocaust‘ beinhalteten, nachweist.⁴⁶ *The Holocaust of Minnesota* aus dem Jahr 1918 ist ein gutes Beispiel; ‚Holocaust‘ bezieht sich in dieser Veröffentlichung auf einen Waldbrand der sich in Minnesota zugezogen hat, wohingegen *Fire from Holocaust to Beneficence: The Romance of Aryano and Semita* ebenfalls aus 1918, auf einen Vulkanausbruch anspielte.⁴⁷ Doch auch die Herkunft und die Etymologie hinter dem Terminus sorgen für Umstrittenheit. Die Enzyklopädie Brockhaus Online sagt zum sprachwissenschaftlichen Ursprung des Begriffs folgendes:

„Ursprünglich stammt der englische Begriff »Holocaust« aus dem Griechischen. In der Antike bezeichnete er die vollständige Verbrennung einer Opfergabe auf einem Altar – also ein »Ganzbrandopfer«, wie dies vielfach üblich war.“⁴⁸

Es handelt sich also um ein Wort griechischen Ursprungs, welches im Kontext von religiösen und rituellen Opfergaben beheimatet ist.⁴⁹ Das griechische *holókaustos* verknüpft zwei griechische Wörter; zum einen *hólos* ‚alles‘, das Ganze‘, und *kaustós*

⁴⁴Speccher, die Darstellung des Holocausts, 28.

⁴⁵ Philipp Mittnik, Georg Lauss, Sabine Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler:innen über Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg (Frankfurt am Main 2021) 55.

⁴⁶ Jon Petrie, The secular word Holocaust. Scholarly myths, history, and the 20th century meanings. In: Journal of Genocide Research 2 (2000) 33.

⁴⁷ Vgl. Petrie, The secular word Holocaust, 33.

⁴⁸ Brockhaus, Holocaust. In: Brockhaus Enzyklopädie Online, online unter:

<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/holocaust#begriffsherkunft-und-wortbedeutung> (19.01.2022).

⁴⁹ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 244.

,verbrannt': *holókaustos* ,völlig verbrannt'.⁵⁰ Mitunter dieser religiöse Bezug ist ein Grund, warum viele Holocaustforscher:innen diesen Begriff als umstritten erachten. Denn auch wenn das Bild einer durch Feuer totalen Vernichtung, eine wohl akkurate Nuance trifft und analog auf die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung im Zweiten Weltkrieg angewendet werden kann, so schwingt mit dem sprachwissenschaftlichen Ursprung sowie mit der jahrhundertealten Verwendung dieses Terminus (sowohl auf Griechisch als auch auf Latein) ein religiöser Beiklang mit, der irreführend ist. Nämlich jener eines rituellen Brandopfers,⁵¹ der nicht für sich selbst steht sondern ein Ziel hat und einen konkreten Zweck verfolgt.⁵² In der griechischen Bibelübersetzung *Septuaginta*, wird dieser Ausdruck über 200 mal verwendet.⁵³

Miteinhergehende Implikationen eines religiös-rituellen Verhältnisses zwischen Opfern und Täter:innen, Konnotationen eines quasi priesterlichen Rollenbildes, der den Nazi-Verbrecher:innen umgebunden wird, sowie eine judeo-christliche Begriffspsychologie, die neben Opfer und Vollstrekker auch eine dritte Partei vorsieht, nämlich Gott als jenem Wesen zu dessen Ehre geopfert wird,⁵⁴ tragen das Ihre dazu bei, dass schon seit den frühen 1990er Jahren, der Begriff ‚Holocaust‘ als problematisch angesehen wird, um die Vernichtung der europäischen Jüd:innen während dem Zweiten Weltkrieg zu bezeichnen. Die semantischen und etymologischen Spannungsverhältnisse, die dieser Begriff hervorruft, sowie seine „vornehmliche Fokussierung auf die jüdischen Opfer“⁵⁵ machen ihn für die Geschichtsforschung unzureichend, da eine ausgewogene Nutzung schwer möglich ist.⁵⁶

⁵⁰ Duden, Holocaust. In: Duden Wörterbuch Online, online unter:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Holocaust> (20.01.2022).

⁵¹ Zev Garber, Bruce Zuckerman, Why do we call the Holocaust ‚The Holocaust‘? An inquiry into the psychology of labels. In: Modern Judaism 9/2 (1989) 198f.

⁵² Vgl. Petrie, The secular word Holocaust, 32.

⁵³ Vgl. Garber/Zuckermann, Why do we call The Holocaust ‚The Holocaust‘? 199.

⁵⁴ Vgl. Garber/Zuckermann, Why do we call The Holocaust ‚The Holocaust‘? 200.

⁵⁵ Christoph Kühberger, Herbert Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lehrenden und Lernenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Schwalbach 2017) 26.

⁵⁶ Vgl. Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, 26. / Vgl. Robel, Verhandlungssache Genozid, 160. Siehe auch: Benz, Holocaust, 119.

4.1.3 *Shoah* als Alternative?

Auch der Begriff *Shoah*, der wie bereits erwähnt oft synonym zu ‚Holocaust‘ gebraucht wird besitzt eigene Sinnzuschreibungen, sowie einen eigenen biblischen und sprachlichen Ursprung. Das Online Yad Vashem Lexikon, definiert den Begriff wie folgt:

„Aufgrund der problematischen Bedeutung des Begriffs ‚Holocaust‘ für jüdische Überlebende, begann man gegen Ende der 1970er Jahre, das Wort ‚Holocaust‘ durch das Wort ‚Shoah‘ zu ersetzen. ‚Shoah‘ kommt aus dem Hebräischen und heißt „Katastrophe“. Generell meint man mit Shoah die ideologisch vorbereitete und industriell durchgeführte Vernichtung von sechs Millionen Juden und Jüdinnen während der Zeit des Nationalsozialismus.“⁵⁷

Doch woher kommt dieser Terminus und wer hat ihn eingeführt? *Shoah* ist ein Wort hebräischen Ursprungs, der bereits in der hebräischen Bibel oftmals gebraucht wird, um eine furchtbare Katastrophe zu beschreiben.⁵⁸ So auch im Alten Testament in Jesaja 10:3, wo geschrieben steht: „Was wollt ihr tun am Tage der Heimsuchung und des Unheils [shoah], das von ferne kommt?“⁵⁹ Doch nicht nur in der Bibel findet er Verwendung, auch über die Jahrhunderte wurde er innerhalb der hebräisch sprachigen Community geläufig genutzt. So schrieb nach dem Anschluss Österreichs im März 1938 das zionistisch-hebräische Nachrichtenblatt *HaTzofeh* in einem Artikel über die *Shoah*, die über die österreichischen Juden hereinbrach.⁶⁰ Vor allem nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs manifestierte sich der Begriff und er wurde zur offiziellen Bezeichnung des Staates Israel für die Massenvernichtung der Juden während des NS-Regimes.⁶¹ Dan Michman weist die repräsentative Strahlkraft und den quantitativen Sprung des begrifflichen Gebrauchs ab dem Ende des Krieges, statistisch in folgendem Abbild nach:⁶²

⁵⁷ Yad Vashem, Internationale Holocaust Gedenkstätte, Shoah. In: Yad Vashem Lexikon, online unter: <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/lexicon.html> (10.02.2022).

⁵⁸ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 236.

⁵⁹ Lutherbibel 2017, Jesaja 10. In: Bibleserver. Lutherbibel 2017, online unter: <https://www.bibleserver.com/LUT/Jesaja10> (10.02.2022).

⁶⁰ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 237.

⁶¹ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 238.

⁶² Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 238.

Demnach zeigt sich, dass vor allem die Zeit zwischen 1945 und 1964 der Terminus eine Renaissance erlebt hat. Die Verwendung, die Verbreitung und der Gebrauch dieses Begriffs, vor allem von staatlicher israelischer Seite, war überwiegend von der hebräisch sprachigen Welt geschultert: Seit 1951 bezeichnet „Yom ha’(siqaron le’)Shoah“ den israelischen Gedenktag an die Verfolgung der Juden in der NS-Zeit.⁶³

Unter nicht hebräisch sprechenden Menschen war der Begriff kaum verbreitet.⁶⁴ Das änderte sich 1985, denn einen merkbaren Einfluss in der Popkultur hinterließ der Begriff nach der Veröffentlichung von Claude Lanzmanns Dokumentarfilm mit Namen *Shoah*, der im Jahre 1985 veröffentlicht wurde.⁶⁵ Mit seinem enorm ikonoklastischen Zugang wurde Lanzmann sowohl innerhalb aber auch außerhalb Frankreichs zur Gallionsfigur und zugleich moralischen Autorität der zur visuellen Repräsentation und Darstellung der *Shoah*.⁶⁶ Heutzutage hat der Begriff in vielen Sprachen Eingang gefunden, auch im Deutschen.⁶⁷

Wie auch im vorherigen Terminus ‚Holocaust‘, gestaltet sich bei *Shoah* ähnlich schwierig, dass er in den meisten Fällen nur in Bezug auf die jüdischen Opfer des NS-Regimes angewandt wird, und andere Opfergruppen des NS-Regimes außer Acht lässt.⁶⁸ Dabei liegt die Gefahr vor allem in der Hierarchisierung von Opfergruppen, was in der Vergangenheit zu Debatten von „Opferhierarchien“ und „Opferkonkurrenzen“ geführt

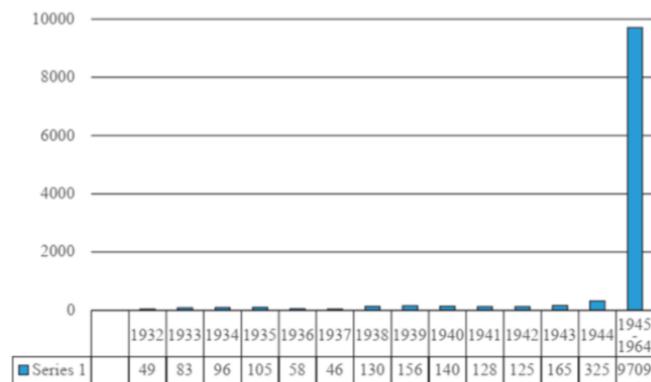


Figure 1. Use of the word *Shoah* over the years based on statistics shown on the Historical Jewish Press website.

Abb. 2

⁶³ Johannes Heil, *Shoah*. In: Wolfgang Benz (Hrsg), *Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart* Bd. 3 (Berlin 2010) 303.

⁶⁴ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 252.

⁶⁵ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 251.

⁶⁶ Andreas Schmoller, Die Darstellbarkeit der Shoah. In: *Handbuch Jüdische Kulturgeschichte*, online unter: <http://hbjk.sbg.ac.at/kapitel/die-darstellbarkeit-der-shoah/> (14.02.2022) 2.

⁶⁷ Vgl. Heil, *Shoah*, 303.

⁶⁸ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 239.

hat,⁶⁹ allen voran der Roma-Denkmalstreit in Deutschland von 1999 und 2000.⁷⁰ *Shoah* vermag weder in Reich- noch in Tragweite an den Holocaustbegriff heranzukommen, welcher tendenziell für die grundsätzliche Dimension der Massengewalt des NS-Regime steht. Der Begriff grenzt nicht nur, ob bewusst oder unbewusst die jüdischen Opfer von anderen Opfergruppen ab, sondern grenzt überhaupt das Kapitel der Massenvernichtung durch das NS-Regimes von der jüdischen Geschichte ab.⁷¹

4.1.4 Zusammenfassung

Es kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass *Shoah* und ‚Holocaust‘ zwei Begriffe sind, die oftmals synonym verwendet werden und insgesamt über ein hohes Maß an Austauschbarkeit verfügen und oftmals unbestimmte Reichweiten beinhalten.⁷² Während ‚Holocaust‘ deutlich verbreiteter ist, und tendenziell eher dann verwendet wird, um auf die grundsätzlichen Perspektiven der Massenvernichtung sowie die verschiedenen Täter:innen- und Opfergruppen zu verweisen, betont der Begriff *Shoah* mehr die jüdische Perspektive.⁷³ Beide Begriffe unterliegen in der Holocaustforschung einer Tauglichkeits-Debatte, und das nicht seit gestern, da sie nur sehr ungenau das wiedergeben, was sie eigentlich wiedergeben sollen. Beide Begriffe werden den unzähligen Eigenschaften, Opfer- und Täter:innengruppen, unterschiedlichen Komponenten und Aspekten des Holocausts nicht gerecht, doch findet sich in der akademischen gegenwärtigen Forschung kein Terminus, der sie ersetzen könnte.⁷⁴ Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit bewusst ein pragmatischer Ansatz gewählt, der den Terminus ‚Holocaust‘, sowie Holocausterziehung, bzw. *Holocaust Education* verwendet. Diese Begriffe besziehen sich nicht ausschließlich auf die Ermordung von Jüd:innen, sondern auch auf sämtliche Formen von Verfolgung, Vernichtung und Massenmord, sowohl von Jüd:innen als auch anderer Opfergruppen,

⁶⁹ Vgl. Robel, Verhandlungssache Genozid, 195.

⁷⁰ Eberhard Jäckel, Denkmal-Streit. Sinti, Roma oder Zigeuner? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 07.02.2005, online unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/denkmal-streit-sinti-roma-oder-zigeuner-1213650.html> (03.07.2022). Siehe auch Robel, Verhandlungssache Genozid, 196.

⁷¹ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 235.

⁷² Vgl. Robel, Verhandlungssache Genozid, 161.

⁷³ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 252.

⁷⁴ Vgl. Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah', 255.

durch die nationalsozialistische Gewaltherrschaft. Eine Hierarchisierung soll dabei möglichst vermieden werden.⁷⁵ Denn wie Dieter Pohl es prägnant formuliert, war der nationalsozialistische Mord an den europäischen Jüd:innen Teil eines viel größeren Komplexes von Verbrechen gegenüber politischen Gegner:innen, der Zivilbevölkerung in Osteuropa, Roma und Sinti, Zeugen Jehovas etc.⁷⁶ Dieser Zusammenhang soll im nächsten Abschnitt betont werden, wenn es um die Analyse der historischen Grundlagen und Inhalte geht.

4.2 Die historischen Grundlagen des Holocausts

Da die Reichweite des Begriffes *Holocaust* dargelegt ist, gilt es nun als nächsten Schritt einen fachlichen Umriss der historischen Grundlagen des Holocausts herauszuarbeiten. Dabei soll weder eine Chronologie des Ablaufs der Massenvernichtung noch ein detaillierter Kriegsverlauf wiedergegeben werden, sondern eine Unterteilung in Themenfeldern erfolgen. Es soll eine fachwissenschaftliche Analyse des Holocausts skizziert werden, die sich anhand von fünf ausgewählten Schwerpunkten auf wichtige Perspektiven konzentriert, vor allem im Hinblick auf den schulischen Kontext sowie auf die Verknüpfung mit der Thematik der Menschenrechtsbildung im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit. Diese Schwerpunkte, die in fünf Abschnitten unterteilt fachwissenschaftlich analysiert werden sollen sind: Die Opfergruppen des Holocausts, die Täter:innengruppen des Holocausts, die Hauptschauplätze, die nationalsozialistische Ideologie sowie die Singularität des Holocausts. Dabei sollen u. a. neue Erkenntnisse und neue Fragen der gegenwärtigen Holocaust-Forschung berücksichtigt werden. Ein gesonderter Fokus soll auf die Opfergruppe gelegt werden, da durch sie die vielfältigen Ausgrenzungsmechanismen des NS-Regimes sichtbar gemacht werden sollen: ein Gedanke, der besondere Berücksichtigung im zweiten Teil der Arbeit finden wird.

⁷⁵ Vgl. Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, 27.

⁷⁶ Dieter Pohl, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen. Wechselwirkungen und Zusammenhänge. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 124.

4.2.1 Die Opfergruppen

Wenn von den Opfergruppen des NS-Regimes die Rede ist, sollte nicht aus dem Blickfeld geraten, dass neben der jüdischen Bevölkerung, auch viele andere Bevölkerungsteile betroffen waren.

„Etwa 50 Prozent der Opfer von Hitlers Herrschaft hatte eine jüdische Herkunft; doch auch die andere Hälfte sollten nicht nur im Gedächtnis angemessene Berücksichtigung finden, sondern auch analytisch einbezogen werden“.⁷⁷

Die Zeit des Nationalsozialismus war eine Zeit, in der sehr viele unterschiedliche Menschen furchtbare Leiderfahrungen machten und letztendlich auch gewaltsam ermordet wurden. Laut der obigen Aussage von Dieter Pohl war jeder zweite Betroffene dabei nicht-jüdisch. Im Rahmen einer staatlichen Rassenpolitik, welche den Rassismus zur Staatsdoktrin erhob, verfolgten die Nationalsozialist:innen all jene Gruppen und Bevölkerungsteile, die aus ihrer Sicht sozialdarwinistischen Kriterien des Nationalsozialismus nicht erfüllten und so zu „minderwertigen Elementen“ deklariert wurden.⁷⁸ Die Verfolgung der Jüd:innen, und die damit einhergehende antisemitische Politik, die vor allem seit den Nürnberger Gesetzen von 1935 an großer Intensität gewann und von allen Aktionsfeldern mitunter die berüchtigste war, muss in diesen generellen Kontext der staatlichen Rassenpolitik des NS-Regimes eingeordnet werden.⁷⁹

Diese Rassenpolitik trennte explizit zwischen „hochwertigen“ und „minderwertigen Volkselementen“, und jene Gruppen, die den „minderwertigen Elementen“ zugeteilt wurden, entfernte man im Sinne einer „rassisch-eugenischen Utopie“⁸⁰, um das Ziel eines „gereinigten Volkskörpers“ kompromisslos zu verfolgen.⁸¹ Die betroffenen Bevölkerungen sind dabei vielfältig und nicht einzig auf die jüdische Bevölkerung zu reduzieren, obgleich unstrittig ist, dass die Jüd:innenpolitik des NS-Regimes die Extremste war.⁸² Es würde den Rahmen dieser vorliegenden Arbeit sprengen, eine

⁷⁷ Pohl, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen, 137.

⁷⁸ Hans-Ulrich Wehler, Der Nationalsozialismus. Bewegung. Führerschaft. Verbrechen (München 2009) 129.

⁷⁹ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 129.

⁸⁰ Wehler, Der Nationalsozialismus, 130.

⁸¹ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 130.

⁸² Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 130.

Nachzeichnung der graduellen Entwicklung dieser antisemitischen Politik im Deutschen Reich anzustellen, das gilt auch für die anderen Opfergruppen.⁸³ Dennoch soll an dieser Stelle unter Zuhilfenahme von Forschungsliteratur versucht werden, eine Gesamtgrößenordnung des Ausmaßes der Verfolgung und Vernichtung in der NS-Zeit widerzugeben.

Beginnend bei der jüdischen Bevölkerung, so ist die historische Forschung durchaus in der Lage, eine ungefähre Größenordnung der jüdischen Opfer des Holocaust zu etablieren, obgleich es nicht möglich ist eine absolute Zahl zu nennen, da viele Mordaktionen aufgrund mangelnder Quellen nicht rekonstruiert werden können.⁸⁴ Was die geplante Vernichtung der Jüd:innen anlangt, so muss zwischen zwei Kategorien unterschieden werden: Erstens, die Zahl der Jüd:innen, die seitens des Staats- und Parteiapparats einer sogenannten „Endlösung“ zugeführt werden sollten,⁸⁵ und jene die letztendlich auch ermordet wurden.⁸⁶ Richtungsweisend für die neuere Forschung sind vor allem die Arbeiten von Raul Hilberg, der sich am längsten und intensivsten mit der Vernichtung der europäischen Jüd:innen und der dazugehörigen Quellsituation beschäftigt hat.⁸⁷ Bei aller Problematik eines Bilanzierungsversuchs, kann dennoch anhand von regionalen Einzelstudien, Dokumenten des NS-Staatsapparats, Recherchen für Verfahren vor Schwurgerichten, Schätzungsmethoden und statistischen Vergleichen⁸⁸ und vor allem anhand der bahnbrechenden Vorarbeiten, Auswertungen und Berechnungen von den Historikern Raul Hilberg, Gerald Reitlinger⁸⁹ und Georges Wellers⁹⁰ ein Minimum von 5,29 Millionen und ein Maximum von knapp über 6 Millionen jüdischen Opfern des Nationalsozialismus berechnet werden.⁹¹ Davon entfällt die Hälfte,

⁸³ Für eine kompakte Zusammenfassung diesbezüglich siehe Dieter Hecht, Eleonore Lappin, Michaela Raggam-Blesch, *Topografie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wiens* (Wien 2015).

⁸⁴ Wolfgang Benz, *Die Dimension des Völkermords*. In: Wolfgang Benz (Hrsg), *Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte 33*, München 1991), 2.

⁸⁵ Vgl. Wehler, *Der Nationalsozialismus*, 219.

⁸⁶ Vgl. Benz, *Die Dimension des Völkermords*, 2.

⁸⁷ Raul Hilberg, *Die Vernichtung der europäischen Juden*, Bd. 1, 2, 3 (Frankfurt am Main 1999). Siehe auch Benz, *Die Dimension des Völkermords*, 11.

⁸⁸ Vgl. Benz, *Die Dimension des Völkermords*, 17.

⁸⁹ Gerald Reitlinger, *Die Endlösung. Hitlers Versuch der Ausrottung der Juden Europas 1939-1945* (Berlin 1992).

⁹⁰ George Wellers, *Die Zahl der Opfer der Endlösung und der Korherr-Bericht*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B* 30-79 (1978) 22-39.

⁹¹ Vgl. Benz, *Die Dimension des Völkermords*, 15-17.

sprich rund 3 Millionen, auf die Vernichtungslager im Generalgouvernement; Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka, Ausschwitz-Birkenau und Majdanek.⁹² Die meisten der ca. 6 Millionen ermordeten Jüd:innen, kamen dabei aus Polen.⁹³

Doch die Rassenpolitik des Nationalsozialismus war wie bereits erwähnt nicht nur nach Außen gegen die jüdische Bevölkerung, sondern auch nach Innen gegen vermeintlich „gemeinschaftsunfähige Individuen“ aus dem deutschen Volk gerichtet, die den sozialdarwinistischen „Mindestanforderungen der deutschen Volksgemeinschaft“ nicht entsprachen.⁹⁴ Hierfür wurde eigens ein Katalog „biologischer Wertehierarchie“⁹⁵ von „Schädlingen“⁹⁶ erarbeitet, der Angehörige von Gruppen umfasste, die in der NS-Diktion wie folgt genannt wurden: „Geisteskranke, Debole, Schwerbehinderte, Alkoholiker, Asoziale, Arbeitsscheue, Prostituierte, Zuhälter, Homosexuelle, Kriminelle, Zigeuner, Farbige und Systemgegner aller Art“.⁹⁷ Mit der Ausmerzung jener „minderwertigen Elemente“, sollte der eugenische Wahn eines „purifizierten“ und „gereinigten deutschen Volkskörpers“ zur Vollendung gebracht werden.⁹⁸

Dieser staatlich getragenen ideologischen Unterteilung in „lebenswertem“ und „nicht-lebenswertem Leben“ wurden unzählige Menschen zum Opfer.⁹⁹ Es folgte eine Politik der Euthanasie; ein Synonym für die Ermordung Schwacher und Kranker, körperlich „Missgebildeter“, „geistig behinderter Neugeborener“, unheilbar Kranker und Behinderter sowie in psychiatrischen Institutionen untergebrachten Langzeitpatient:innen.¹⁰⁰

Den Beginn markierte die sogenannte „Kindereuthanasie“ ab 1939; die systematische Ermordung von Säuglingen und Kleinkindern in Kinderfachabteilungen.¹⁰¹ Insgesamt,

⁹² Vgl. Benz, Die Dimension des Völkermords, 17.

⁹³ Vgl. Mittnik, Generation des Vergessens? 64.

⁹⁴ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 145. Siehe auch: Angelika Königseder, Volksschädling. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hrsg), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 1997) 787f.

⁹⁵ Wehler, Der Nationalsozialismus, 145.

⁹⁶ Vgl. Königseder, Volksschädling, 787f.

⁹⁷ Es handelt sich dabei nicht um direktes Zitat, sondern um ein unter-Anführungszeichen-Setzen von Nazi-Diktion. Der Großteil der Liste entstammt aus Wehler, Der Nationalsozialismus, 145.

⁹⁸ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 145.

⁹⁹ Vgl. Klein, Euthanasie, 17.

¹⁰⁰ Hans-Walter Schmul, Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie von der Verhütung zur Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ 1890-1945 (Göttingen 1987) 355.

¹⁰¹ Vgl. Klein, Euthanasie, 29.

kamen laut Schätzungen von Hans-Walter Schmul und Dieter Pohl bis Kriegsende 5000 von ihnen durch bewussten Nahrungsmittelentzug oder überdosierte Medikamentengaben, um.¹⁰² Anschließend erfolgte eine Erwachseneneuthanasie, welche von der Euthanasiezentraldiensstelle aus koordiniert wurde. Diese organisierte in Schüben und regelmäßigen Aktionen Patientenmorde. Die bekannteste war die „Aktion T4“¹⁰³ mit ihren Gaskammern in sechs Tötungsanstalten zwischen Januar 1940 und August 1941, welche 70 000 Patient:innen von Heil- und Pflegeanstalten das Leben kostete¹⁰⁴ und den Weg zur Massenvernichtung in den späteren Vernichtungslagern ebnete.¹⁰⁵ Ca. 20 000 KZ-Häftlinge kamen bis Ende des Krieges dazu.¹⁰⁶ Weitere dezentrale Euthanasie-Aktionen wie die „Aktion Brandt“ kosteten weiteren 30 000 Menschen das Leben.¹⁰⁷ Bis Kriegsende sind insgesamt rund 190 000 Anstaltsinsass:innen ermordet worden, sei es durch gezielte Unterernährung, Tötungen durch Gift oder in Gaswagen.¹⁰⁸ Wir sehen also, dass das Judentum nicht als einziges Feindbild der Nationalsozialist:innen fungierte, sondern auch der eugenische Rassismus Feindbilder produzieren konnte.¹⁰⁹ Zu diesen Patient:innenmorden gesellt sich eine weitere Gruppe Betroffener, die von den Medizinverbrechen der Nationalsozialisten massiv betroffen war; die Opfer der durchgeführten Zwangssterilisationen. Um „biologisch minderwertiges Erbgut auszuschalten,“¹¹⁰ und damit eine „Reinigung des Volkskörpers“¹¹¹ durchzuführen, zwangssterilisierte das NS-Regime insgesamt zwischen 360 000 und 400 000 Frauen, aber auch Männer; das entsprach 1% aller gebärfähigen deutschen Frauen dieser Zeit,¹¹² ein

¹⁰² Vgl. Schmul, Rassenhygiene, 362. / Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenvernichtung in der NS-Zeit 1933-1945, 30. Die Rolle und Verwicklung der Wiener Heil- und Pflegeanstalt „Am Steinhof“ im Zuge dieser Kindereuthanasie hat Peter Schwarz untersucht, in: Peter Schwarz, Mord durch Hunger. Wilde Euthanasie und Aktion Brandt in Steinhof an der NS-Zeit. In: Eberhard Gabriel, Wolfgang Neugebauer (Hrsg), Von der Zwangssterilisation zur Ermordung (Zur Geschichte der NS-Euthanasie 2, Wien 2002) 113-141.

¹⁰³ Simone Loistl, Die Verstrickungen der Kriminalpolizei in die NS-Euthanasie. In: SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis 4 (2021) 6-10.

¹⁰⁴ Vgl. Schmul, Rassenhygiene, 363.

¹⁰⁵ Vgl. Klein, Euthanasie, 21.

¹⁰⁶ Vgl. Schmul, Rassenhygiene, 363.

¹⁰⁷ Vgl. Schmul, Rassenhygiene, 364.

¹⁰⁸ Dieter Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit (Darmstadt 2011) 35.

¹⁰⁹ Vgl. Pohl, Der Holocaust und die anderen NS-Verbrechen, 126.

¹¹⁰ Wehler, Der Nationalsozialismus, 151.

¹¹¹ Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 13.

¹¹² Wehler, Der Nationalsozialismus, 154 / Vgl. Schmul, Rassenhygiene, 362.

beispielloses Ausmaß.¹¹³ Dabei fanden etwa 6000 Frauen und 600 Männer den Tod.¹¹⁴ Die gesetzliche Grundlage hierfür war das Erbgesundheitsgesetz, bzw. das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“¹¹⁵ zuständig für die Entscheidungen war das Erbgesundheitsgericht.

Was die Gruppe der Homosexuellen Männer, lesbischen Frauen, und Personen mit bisexueller, trans- oder intersexueller Orientierung betrifft, so waren auch sie eine Bevölkerungsgruppe, die einer rigorosen und entwürdigenden Strafverfolgung der NS-Diktatur ausgesetzt war,¹¹⁶ da die nationalsozialistische Ideologie sexuelle Orientierungen die der Heteronormativität des Dritten Reiches abwichen, als Gefahr für Bevölkerungswachstum erachtete, und damit auch für die „arische Rasse“.¹¹⁷ Die jüngere Forschung stellt fest, dass die Skala der Repressionen gegenüber Menschen mit abweichenden sexuellen Orientierungen größer war als gedacht.¹¹⁸ Die Zahl der verurteilten Homosexuellen durch ordentliche Gerichte (SS-Sondergerichte sowie Kriegsgerichte nicht miteinberechnet) belief sich im Deutschen Reich auf mehr als 50 000.¹¹⁹ Zwischen 1933 und 1938 verzehnfachten sich die Verurteilungen Homosexueller nach Paragraph 175 RStGB.¹²⁰ Kastrationen und Einweisungen in Konzentrationslagern

¹¹³ Vgl. *Schmul*, Rassenhygiene, 360.

¹¹⁴ Vgl. *Schmul*, Rassenhygiene, 362.

¹¹⁵ *Deutsches Reichsgesetzblatt 1922-1945 Teil 1*, (deu, Dt. Reich), Verordnung zur Ausführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 5 Dezember 1933. In: ALEX, Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, online unter: <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=19330004&seite=00001021> (31.03.2022) 1021.

¹¹⁶ *Deutsches Reichsgesetzblatt 1922-1945, Teil 1* (deu, Dt. Reich), Paragraf 175a StGB, Gesetz zur Änderung des Strafgesetzbuchs vom 5. Juli 1935. In: Wikisource, online unter: [https://de.wikisource.org/wiki/Gesetz_zur_%C3%84nderung_des_Strafgesetzbuchs_\(1935\)#%C2%A7_175a](https://de.wikisource.org/wiki/Gesetz_zur_%C3%84nderung_des_Strafgesetzbuchs_(1935)#%C2%A7_175a) (31.03.2022).

¹¹⁷ Günter Grau, Die Verfolgung der Homosexualität im Nationalsozialismus. In: Michael Schwartz (Hrsg), Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, (Oldenburg 2014) 43.

¹¹⁸ Michael Schwartz, Verfolgte Homosexuelle – oder Lebenssituationen von LSBT*QI*? In: Michael Schwartz (Hrsg), Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, (Oldenburg 2014) 13.

¹¹⁹ Vgl. Grau, Die Verfolgung der Homosexualität im Nationalsozialismus, 44.

¹²⁰ Rüdiger Lautmann, Willkür im Rechtsgewand. Strafverfolgung im NS-Staat. In: Michael Schwartz (Hrsg) Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, Oldenburg 2014) 35. / Siehe auch ALEX, Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, Paragraf 175a StGB, weiter oben.

waren zumeist die unmittelbare Folge: Mindestens 5000 von ihnen kamen dort um.¹²¹ Da allerdings die geschichtswissenschaftliche Forschung in diesem Themenfeld noch recht am Anfang steht, und wie das folgende Beispiel zeigt, auf Fördermitteln angewiesen ist um Forschungsprojekte abzuwickeln, ist eine ganzheitliche statistische Erfassung nicht möglich. In Wien wurde ein Forschungsprojekt zur strafrechtlichen Verfolgung von Homosexualität vom Zentrum QWIEN unter der Leitung von Hannes Sulzenbacher und Andreas Brunner zwar begonnen, konnte jedoch aufgrund fehlender Fördermittel nicht abgeschlossen werden.¹²² Dennoch konnte das Projekt allein für Wien über 1400 Verurteilungen nachweisen, darunter 79 Frauen sowie 5 Personen, „deren Geschlechtsidentität unter die heutigen Begriffe transgender, trans- bzw. intersexuell subsumiert werden würde.“¹²³

Ebenfalls als Teil des Holocausts ist die Verfolgung der Zeug:innen Jehovahs und Mormon:innen einzuordnen. Obgleich gemessen an der Gesamtbevölkerung des Deutschen Reiches, beide Religionsgemeinschaften im Jahr 1933 zusammen nicht mehr als 40 000 Menschen stellten, erlitten vor allem die Zeug:innen Jehovahs aufgrund ihres Glaubens eine systematische Verfolgung, was Folter, Deportationen und Mord inkludierte.¹²⁴ Abseits des Vorwurfs der Nationalsozialist:innen, diese kleinen Religionsgemeinschaften seien vom Ausland finanziert und würden aufgrund ihres amerikanischen Ursprungs „landesverräterische Beziehungen“ pflegen,¹²⁵ war ein Ziel der nationalsozialistischen Ideologie den Einflussbereich christlicher und kirchlicher Religion zugunsten einer neuen „Volksgemeinschaft“ und einer neuen „völkischen Heilserwartung“ zurückzudrängen.¹²⁶ Nachdem die Zeug:innen Jehovahs als eine der ersten Religionsgemeinschaften 1933 verboten wurde, erfolgten 1934/1935 bereits erste

¹²¹ Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 14.

¹²² Siehe Johanna *Taufner*, Entmachtete Erinnerung. Geschichtspolitische Diskurse bei der Errichtung eines permanenten Erinnerungszeichens in Wien für die Verfolgung homosexueller Handlungen im Nationalsozialismus (Universität Wien 2016) 47.

¹²³ *Taufner*, Entmachtete Erinnerung, 47.

¹²⁴ Merit *Peterson*, Der schmale Grat zwischen Duldung und Verfolgung. Zeugen Jehovahs und Mormonen im Dritten Reich. In: Manfred *Gailus*, Armin *Nolzen* (Hrsg), Zerstrittene Volksgemeinschaft. Glaube, Konfession und Religion im Nationalsozialismus (Göttingen 2011) 124.

¹²⁵ *Peterson*, Der schmale Grat zwischen Duldung und Verfolgung, 128.

¹²⁶ *Peterson*, Der schmale Grat zwischen Duldung und Verfolgung, 128.

Einweisungen in Konzentrationslager.¹²⁷ Was das Gesamtausmaß der Verfolgung anlangt, so gab eine Wechselausstellung aus dem Jahr 2018 in München, basierend auf Recherchen vom NS-Dokumentationszentrum in München, folgende Zahlen an: „Von den etwa 25 000 Zeugen Jehovas im Deutschen Reich waren 10 700 Personen, also über 40 Prozent, von der nationalsozialistischen Verfolgung betroffen.“¹²⁸ Als 1936 ein eigenes Sonderkommando der Gestapo zur Verfolgung der „Bibelforscher“ eingerichtet wurde, entstand auch innerhalb der KZ-Infrastruktur eine neue Kennzeichnung für „Bibelforscher“, nämlich ein lila Winkel. Ungefähr 2000 Zeug:innen Jehovas kamen während des NS-Regimes in ein Konzentrationslager.¹²⁹ Die Hälfte von ihnen starb dort. Tausende wurden durch Sondergerichte verurteilt, auch zum Tode, weil sie u. a. den Kriegsdienst verweigerten.¹³⁰

Eine weitere Gruppe, die der nationalsozialistischen systematischen Verfolgung und Vernichtung des Holocausts zum Opfer gefallen ist, ist die der Roma und Sinti. Diese Minderheit wurde während der NS-Diktatur als „Zigeuner“, „Zigeunermischlinge“ oder „nach Zigeunerart umherziehende Personen“, aber auch als „Asoziale“ und „Kriminelle“, bezeichnet, diffamiert und kategorisiert.¹³¹ Obgleich die Holocaust-Forschung die Verfolgung der Sinti und Roma in der NS-Zeit lange Zeit ignoriert hatte und anschließend kontrovers diskutierte,¹³² sprechen sich im deutschsprachigen sowie im englischen Raum namhafte Historiker:innen dafür aus, „den Völkermord an Sinti und Roma als solchen zu benennen“ (Wolfgang Wippermann),¹³³ da die systematische Vernichtung ebenso auf rassenideologischen Grundlagen beruhte,¹³⁴ und sogar ein „Vernichtungskonzept“, bzw. eine „Regelung der Zigeunerfrage“ von Heinrich Himmler

¹²⁷ Peterson, Der schmale Grat zwischen Duldung und Verfolgung, 141.

¹²⁸ NS-Dokumentationszentrum München, Wechselausstellung. Die Verfolgung der Zeugen Jehovas in München 1933-1945. In: NS-Dokumentationszentrum München, online unter: <https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/wechselausstellung/archiv/die-verfolgung-der-zeugen-jehovas-in-muenchen-1933-1945/> (18.02.2022).

¹²⁹ Vgl. Peterson, Der schmale Grat zwischen Duldung und Verfolgung, 142.

¹³⁰ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 15.

¹³¹ Vgl. Robel, Verhandlungssache Genozid, 145.

¹³² Vgl. Robel, Verhandlungssache Genozid, 146-157.

¹³³ Robel, Verhandlungssache Genozid, 157.

¹³⁴ Gabi Meyer, Offizielles Erinnern und die Situation der Sinti und Roma in Deutschland. Der nationalsozialistische Völkermord in den parlamentarischen Debatten des Deutschen Bundestages (Wiesbaden 2013) 40.

aus 1938 vorliegt,¹³⁵ für welche eine Reichszentrale zur Bekämpfung des „Zigeunerwesens“ eingerichtet wurde.¹³⁶ Schätzungen der aktuellen Forschung gehen von bis zu einer halben Million Opfer europaweit aus.¹³⁷ Andere Schätzungen sind konservativer und schätzen die Todeszahlen auf 100 000.¹³⁸

Eine wichtige Erkenntnis der gegenwärtigen Holocaust-Forschung ist das bekannte Diktum des Historikers Gerhard Weinberg, wonach der Krieg und der Holocaust nicht voneinander getrennt werden dürfen.¹³⁹ Von dieser Erkenntnis ausgehend, setzt sich gegenwärtig der Trend durch, den Holocaust auch in eine Besatzungsgeschichte einzubetten. Das ist alleine deshalb schon wichtig, um die Trennung zwischen Holocaust-Forschung und Geschichte des Zweiten Weltkriegs, die sich zunehmend in den letzten Jahrzehnten etabliert hat, zu überwinden.¹⁴⁰ Der Holocaust betraf Soldaten wie Zivilist:innen.¹⁴¹ Dieser Aspekt lenkt die Aufmerksamkeit auf eine weitere Opfergruppe des Holocausts, nämlich die osteuropäische Zivilbevölkerung sowie Millionen überwiegend sowjetische Kriegsgefangene.

Die Ideologie eines Lebensraumimperialismus im Osten ist ein Schlüssel zum Verständnis des Nationalsozialismus.¹⁴² Damit verbunden war ein starker Antislawismus. So wurde die sowjetische und die serbische Bevölkerung als „rassisch minderwertig“ angesehen.¹⁴³ Das weltanschauliche Ziel, den Osten „judenfrei“ zu machen, war vom Fernziel gefolgt, 45 Millionen Slaw:innen westlich des Urals (darunter 30 Millionen Sowjets) nach Osten zu deportieren, „wobei eine Verlustquote von 30 Millionen Menschen [...] einkalkuliert wurde.“¹⁴⁴ Diese Rücksichtslosigkeit gegenüber der slawischen Bevölkerung, mit welcher

¹³⁵ Vgl. *Robel*, Verhandlungssache Genozid, 157.

¹³⁶ Tom *Fugmann*, Der vergessene Massenmord. Die Vernichtung von Sinti und Roma im Dritten Reich. In: mdr.de, 06.04.2022, online unter: <https://www.mdr.de/geschichte/ns-zeit/zweiter-weltkrieg/vernichtung-sinti-nazis-zigeunerlager-kz-ns-zeit-100.html> (17.02.2022).

¹³⁷ Alexander *Korte*, Erinnerungskultur und psychoanalytische Kulturwissenschaft. Über das Denkmal für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti und Roma Europas. In: Forum der Psychoanalyse 34/4 (2018) 359. Siehe auch: *Meyer*, Offizielles Erinnern und die Situation der Sinti und Roma in Deutschland, 50.

¹³⁸ Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 116.

¹³⁹ Doris L. *Bergen*, Holocaust und Besatzungsgeschichte. In: Frank *Bajohr*, Andrea *Löw* (Hrsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 300.

¹⁴⁰ Vgl. *Bergen*, Holocaust und Besatzungsgeschichte, 300.

¹⁴¹ Vgl. *Bergen*, Holocaust und Besatzungsgeschichte, 301.

¹⁴² Vgl. *Wehler*, der Nationalsozialismus, 209.

¹⁴³ Vgl. *Pohl*, Der Holocaust und die anderen NS-Verbrechen, 128.

¹⁴⁴ *Wehler*, Der Nationalsozialismus, 210f.

eine umfassende „ethnische Säuberung“ in Osteuropa durchgeführt werden sollte und die 1939 mit der systematischen Liquidierung der polnischen Oberschicht begann, ebnete den Weg des Rassenvernichtungskrieges gegen die Sowjetunion ab 1941.¹⁴⁵ Pohl nennt dieses Unterfangen „das größte Mord- und Vertreibungsprogramm der Geschichte.“¹⁴⁶ In einer vom 30. März 1941 stammenden Rede legte Hitler vor 150 Offizieren der Wehrmacht seine Pläne für einen „Weltanschauungskrieg“ vor, welche nicht nur die Vernichtung der Roten Armee zum Ziel hatte, sondern auch „die Auslöschung von Teilen der russischen Bevölkerung“. ¹⁴⁷

Massenerschießungen, „Säuberungsaktionen“ Partisan:innenbekämpfung und Vergeltungsmaßnahmen gegen ganze Dörfer, aber auch das Aushungern von städtischen Bevölkerungen innerhalb der besetzten Sowjetunion waren die Folge.¹⁴⁸ Anhand dieser Opfergruppe wird der anthropologische Rassismus der NS-Diktatur, bei welchem man ganze „Rassen“ nach ihrer „Wertigkeit“ unterschied, offenbar.¹⁴⁹ Sehr stark bekam das Polen zu spüren. Im Kriegsjahr 1939/40, fielen zehntausende Angehörige polnischer Eliteorganisationen, Lehrer:innen, Geistliche, Verwaltungsbeamt:innen oder Angehörige antideutscher Organisationen, Massenerschießungen der deutschen Polizei zum Opfer.¹⁵⁰ Ein ähnliches Schicksal erlitten sowjetische Kriegsgefangene. Die Bestimmungen der Genfer Kriegsgefangenenkonvention wurden für sie nicht berücksichtigt. Zu Millionen kamen sie zunächst in Divisions-Gefangensammelstellen, dann in sogenannte Durchgangslager und schließlich in Stammlager des Generalgouvernement, welche dem Oberkommando der Wehrmacht (OKW) und dem Oberkommando des Heeres (OKH) unterlagen.¹⁵¹ Millionen Rotarmisten, ob jüdisch oder nicht, verhungerten in diesen Lagern, starben an Arbeit, Krankheit, Todesmärschen, oder wurden gezielt ermordet.¹⁵² Genaue Schätzungen sind schwierig, doch Pohl schätzt, dass allein bis Frühjahr 1942

¹⁴⁵ Hans Mommsen, Das NS-Regime und die Auslöschung des Judentums in Europa (Göttingen 2014) 131f.

¹⁴⁶ Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 51.

¹⁴⁷ Mommsen, Das NS-Regime und die Auslöschung des Judentums in Europa, 133.

¹⁴⁸ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenvernichtung in der NS-Zeit 1933-1945, 27.

¹⁴⁹ Vgl. Pohl, Der Holocaust und die anderen NS-Verbrechen, 127.

¹⁵⁰ Vgl. Pohl, Der Holocaust und die anderen NS-Verbrechen, 130-131.

¹⁵¹ Bastian Keller, Der Ostfeldzug. Die Wehrmacht im Vernichtungskrieg. Planung, Kooperation, Verantwortung (Hamburg 2012) 65f.

¹⁵² Vgl. Keller, Der Ostfeldzug, 65f.

„über die Hälfte der 3,7 Millionen im Jahre 1941 gemachten Kriegsgefangenen“ starben,¹⁵³ die Gesamtzahl liegt in etwa bei 3 Millionen.¹⁵⁴ Jüdische Kriegsgefangene wurden ausgesondert und erschossen, ihre Zahl schätzt man auf 80 000.¹⁵⁵ Rein taxonomisch, handelt es sich bei den sowjetischen Kriegsgefangenen um die zweitgrößte Opfergruppe nach den Juden.¹⁵⁶

Doch auch auf die miserable Lage Kriegsgefangener anderer Länder gilt es aufmerksam zu machen, darunter die Deportation von 600 000 italienischen Kriegsgefangenen als Zwangsarbeiter ins Reich, wovon 50 000 starben.¹⁵⁷ Fälle von Massenmorden an Westalliierten Kriegsgefangenen wie in Malmedy, oder die hohe Todesquote von ungefähr 50 Prozent bei schwarzen französischen Soldaten.¹⁵⁸

Die letzte größere Opfergruppe, die in diesem Unterkapitel behandelt werden soll, ist die sehr heterogene Gruppe der von den Nationalsozialist:innen genannten „Systemgegner“. Das Spektrum der Angehörigen jener Gruppe reicht von organisierten Widerstandsbewegungen, bis hin zu Deserteuren, Kommunist:innen Sozialdemokrat:innen, Mitglieder von Religionsgemeinschaften, kritische Bischöfe und Priester, revolutionäre Sozialist:innen aber auch abtrünnige und homosexuelle Nationalsozialist:innen oder sonstige politische wie unpolitische Gesinnungsgemeinschaften und einzelne Individuen, die mit der NS-Diktatur aufgrund „ihrer politischen Ansichten oder unangepasster Verhaltensweisen in Konflikt gerieten.“¹⁵⁹ Es sind zahlreiche Einzelschicksale, deren Quantifizierung nur schwer möglich ist. Einen Überblick über die Vielfalt der Gegner:innen des Nationalsozialismus zwischen 1933 und 1945 gibt Gerd Ueberschär der deutlich macht, dass politische Gegnerschaft und Widerstand zur NS-Diktatur sich nicht nur in den Gebieten und Ländern der Achsenmächte zugetragen haben, sondern auch in Nord-, Ost-, und

¹⁵³ Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 40f.

¹⁵⁴ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 43f.

¹⁵⁵ Vgl. Keller, Der Ostfeldzug, 67-69.

¹⁵⁶ Vgl. Pohl, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen, 125.

¹⁵⁷ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 44f.

¹⁵⁸ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 44f.

¹⁵⁹ Gerhard Fürmetz, Politisch Verfolgte. In: Erinnerungswerkstatt Augsburg, online unter: <https://gedenkbuch-augsburg.de/opfergruppen/politisch-verfolgte/> (18.02.2022).

Westeuropa, vor allem im besetzten Balkan.¹⁶⁰ So starben etwa 10 000 Menschen im von der Wehrmacht besetzten Litauen aus politischen Gründen, ungefähr 50 000 in der besetzten Ukraine.¹⁶¹ Die Verfolgung dieser zumeist politischen „Systemgegner“ ging Hand in Hand mit der Machtergreifung der Nationalsozialist:innen einher; allein für das Jahr der Machtübernahme 1933, wird geschätzt, dass ungefähr 100 000 Menschen verhaftet, oder Opfer von politischen Gewaltakten wurden, 50 000 von ihnen hielt man in frühen Konzentrationslagern wie in Dachau oder Oranienburg, oder in andere improvisierte Haftorte als Häftlinge fest.¹⁶²

Zusammenfassend kann also über die Opfergruppen gesagt werden, dass sie heterogen, vielfältig und unterschiedlich sind, und dass insgesamt 13 Millionen Menschen Opfer „deutscher Tötungen außerhalb von Kampfhandlungen“¹⁶³ wurden, wovon die größte Gruppe, die der jüdischen Bevölkerung darstellt, die zweitgrößte jene der sowjetischen Kriegsgefangenen. 98% von diesen 13 Millionen waren Ausländer (nicht-Deutsche) und der Großteil von ihnen starb zwischen 1941 und 1945.¹⁶⁴

4.2.2 Die Täter:innengruppen

Die Täter:innenforschung ist spätestens seit den 1990er Jahren zu einer Sub-Disziplin der Holocaust-Forschung geworden, und hat seitdem langjährig gehegte Annahmen über den Holocaust grundsätzlich revidieren können, vor allem in Bezug auf die Heterogenität der Täter:innen und die Durchführung des Holocausts.¹⁶⁵

Viele Jahre herrschten in der Forschung zwei Grundsatzvorstellungen: Erstens, dass das Mordgeschehen während des Holocausts das Ergebnis eines von oben kommenden zentralen und expliziten Führerbefehls gewesen sei, und zweitens, dass die konkreten Mordaktionen hauptsächlich von der SS in den Konzentrationslagern durchgeführt

¹⁶⁰ Siehe Gerd R. Ueberschär (Hrsg), *Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa, 1933/39 bis 1945* (Berlin/New-York 2011).

¹⁶¹ Vgl. Pohl, *Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit*, 55.

¹⁶² Vgl. Pohl, *Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit*, 11.

¹⁶³ Thomas Sandkühler, *Das Fußvolk der Endlösung: Trawniki, fremdvölkische Polizeieinheiten und die europäische Dimension des Völkermordes* (Darmstadt 2020), 8.

¹⁶⁴ Vgl. Pohl, *Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit*, 153.

¹⁶⁵ Frank Bajohr, *Täterforschung: Ertrag, Probleme und Perspektiven*. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg), *Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung* (Frankfurt am Main 2015) 167-170.

worden wären.¹⁶⁶ Im Grunde sei der Holocaust also ein „bürokratisch-mechanistischer Prozess“ gewesen, von oben gesteuert und in erster Linie mit Vernichtungslagern in Verbindung gebracht.¹⁶⁷ Diese Vorstellungen konnten von der neueren Täter:innenforschung korrigiert werden. Demnach waren die Verbrechen und Mordaktionen nicht bloß ein Werk der SS in Konzentrationslagern, sondern das eines weitverzweigten deutschen Polizeiapparats, der Wehrmacht, der deutschen Zivilverwaltung, sowie einer großen Zahl ausländischer paramilitärischer Milizen.¹⁶⁸ Die Täter:innengruppen, sogenannten „Vernichtungseinheiten“,¹⁶⁹ setzten sich im Detail aus folgenden Verbänden zusammen: Vier Einsatzgruppen, die I. SS-Brigade, die SS-Kavallerie-Brigade, 26 Polizei-Bataillone, die Gestapo, die Feldgendarmerie, die Feldkommandanturen, die Sicherungsdivisionen im Hinterland,¹⁷⁰ die Ordnungspolizei, die Kriminalpolizei,¹⁷¹ die Wehrmacht, die deutsche Zivil-, Kommunal-, Fach- und Gesundheits- und Besatzungsverwaltungen¹⁷² sowie Einheiten bestehend aus einheimischen Kollaborateur:innen,¹⁷³ vor allem Litauer, Letten, Polen, Ukrainische Hilfspolizisten,¹⁷⁴ und zu guter Letzt auch aus Teilen der Zivilbevölkerung in den von der Wehrmacht besetzten Gebieten.¹⁷⁵ Diese „nicht-deutschen Strukturen“ des Holocausts und der Täter:innen, finden in der jüngeren Forschung immer mehr Aufmerksamkeit.¹⁷⁶ Sowohl Hans Mommsen, Frank Bajohr als auch Hans-Ulrich Wehler schätzen die dadurch gewachsene Gesamtzahl von Täter:innen auf ca. 300 000 ein.¹⁷⁷ Die Zahl der nicht-deutschen Täter:erinnen war dabei deutlich höher als die Zahl deutscher Täter:innen.¹⁷⁸

¹⁶⁶ Vgl. *Bajohr*, Täterforschung, 170-171.

¹⁶⁷ Vgl. *Bajohr*, Täterforschung, 170.

¹⁶⁸ Vgl. *Bajohr*, Täterforschung, 170-171.

¹⁶⁹ Vgl. *Wehler*, Der Nationalsozialismus, 235.

¹⁷⁰ *Wehler*, Der Nationalsozialismus, 235.

¹⁷¹ Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 26.

¹⁷² Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 27.

¹⁷³ Vgl. *Mommsen*, Das NS-Regime und die Auslöschung des Judentums in Europa, 137f.

¹⁷⁴ Vgl. *Sandkühler*, Das Fußvolk der Endlösung, 321.

¹⁷⁵ Vgl. *Bajohr*, Täterforschung, 170. / Siehe auch Jan *Grabowski*, Hunting down Emanuel Ringelblum. The participation of the Polish Kriminalpolizei in the Final Solution of the Jewish Question. In: *Holocaust Studies and Materials* 2017/4 (2017), 16.

¹⁷⁶ Vgl. *Pohl*, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen, 133. / Vgl. auch *Matthäus*, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 114.

¹⁷⁷ Vgl. *Mommsen*, Das NS-Regime und die Auslöschung des Judentums in Europa, 138. / *Wehler*, Der Nationalsozialismus, 235. / *Bajohr*, Täterforschung, 169.

¹⁷⁸ Vgl. *Sandkühler*, Das Fußvolk der Endlösung, 13.

Raul Hilberg, ein Pionier der Täterforschung, sieht den Holocaust als Prozess, „der vom Zusammenspiel fast aller Institutionen und Organisationen des NS-Staates getragen war.“¹⁷⁹ Er selbst beschrieb die „Vernichtungsmaschine“ als ein „weitläufiger, mannigfaltiger und vor allem dezentraler Apparat,“¹⁸⁰ bestehend aus dem nahtlosen Zusammenspiel und der „perfekten“ Kooperation von Führer, Ministerialbürokratie, Wehrmacht, Industrie und Partei.¹⁸¹

Bei den Euthanasie-Morden gilt es eine spezielle Täter:innenstruktur hervorzuheben, da es sich bei den ihnen zumeist um Ärzt:innen, Pfleger:innen, Krankenschwestern oder Wissenschaftler:innen handelte.¹⁸² Waren diese 300 000 Menschen nun überzeugte Antisemiten und von einem „eliminatorischen Antisemitismus“¹⁸³ motiviert oder sind in erster Linie sozialpsychologisch-situative Aspekte auf der Mikroebene für diese enorme Zahl verantwortlich?¹⁸⁴ Kann die Gruppe der Täter:innen als „fanatisierte Negativauslese“¹⁸⁵ vom Rest der jeweiligen Gesellschaften abgegrenzt werden, oder sollten wir nicht viel mehr von „Tätergesellschaften“ sprechen? Welche Rolle spielen biographische Kontinuitätsmuster und generationelle Aspekte?¹⁸⁶ Ab wann wird man denn überhaupt zum:r Täter:in und wo liegen die Abgrenzungen zur „Beihilfe zum Mord“?¹⁸⁷ Diese spannenden Fragen wurden vor allem durch die sogenannte Goldhagen-Kontroverse von 1996 ins Leben gerufen und verdienen eine nähere Betrachtung, doch kann in dieser Arbeit nicht näher auf sie eingegangen werden.¹⁸⁸

In Bezug auf den schulischen Kontext und die didaktische Aufbereitung wird es wichtig sein, den Aspekt der heterogenen Täterschaft hervorzuheben, deswegen wurde er auch als Unterkapitel gewählt. Im Zentrum des Holocausts steht eine kurze aber umso

¹⁷⁹ Sybille Steinbacher, Akribia, Ernst und Strenge. Raul Hilbergs Bedeutung für die Holocaustforschung. In: René Schlott (Hrsg), Raul Hilberg und die Holocaust-Historiographie (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Göttingen 2019) 26.

¹⁸⁰ Hilberg, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 58.

¹⁸¹ Hilberg, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 59-60.

¹⁸² Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 35.

¹⁸³ Vgl. Sandkühler, Das Fußvolk der Endlösung, 25.

¹⁸⁴ Vgl. Bajohr, Täterforschung, 167.

¹⁸⁵ Bajohr, Täterforschung, 168.

¹⁸⁶ Vgl. Bajohr, Täterforschung, 172.

¹⁸⁷ Vgl. Bajohr, Täterforschung, 168.

¹⁸⁸ Für mehr Informationen zur sogenannten „Goldhagen-Debatte“ siehe Michael Schneider, Die Goldhagen-Debatte. Ein Historikerstreit in der Mediengesellschaft. In: Archiv für Sozialgeschichte 37 (1997) 460-481.

intensivere Welle von Massengewalt, in der zwischen Mitte März 1942 und Mitte Februar 1943, ca. 75-80% aller Opfer des Holocausts ums Leben kamen.¹⁸⁹ Der Holocaust war somit nicht nur Auschwitz, sondern ein mehrstufiger und komplexer Prozess, an dessen Ende „Umsiedlungen, Ghettoisierungen, Zwangsarbeit, Gefangenschaft, Deportationen und Massentötungen durch Erschießen oder durch Giftgas“¹⁹⁰ standen, durchgeführt von einer Vielzahl von Täter:innen und Behörden. Dieser Massenmord hat sich hauptsächlich, aber nicht nur im osteuropäischen Raum zugetragen, in den sogenannten *Bloodlands*.¹⁹¹

4.2.3 Die Schauplätze

Doch nicht nur die bekannten osteuropäischen *Bloodlands* rücken ins Zentrum, sondern auch die Frage nach anderen, unerforschten Schauplätzen des Holocausts. Welche sind denn die eigentlichen Tatorte? Eine Frage, deren Beantwortung differenziert und nuanciert ausfallen muss, da in der Historiographie des Holocausts allzu oft der Fokus auf dem Deutschen Reich, Osteuropa und dem Mord an den europäischen Juden gelegen ist.¹⁹²

Als der Hauptschauplatz des Holocausts gelten in der Forschung die von der Wehrmacht besetzten Gebiete in Süd-, und Osteuropa,¹⁹³ insbesondere das Generalgouvernement mit seinen Vernichtungslagern, Chelmno, Auschwitz-Birkenau, Belzec, Sobibor, Treblinka und Majdanek.¹⁹⁴ Während die Lager Belzec, Sobibor und Treblinka hauptsächlich während der „Aktion Reinhard“ zwischen 1942 und 1943 der Hauptschauplatz der industriellen Tötung von Menschen war, entwickelte sich das Lager Auschwitz-Birkenau ab 1943/1944 zum Mittelpunkt der „Endlösung“.¹⁹⁵ Zusätzlich dazu muss aber in Rechnung gestellt werden, dass neben den eben aufgezählten großen Konzentrations-

¹⁸⁹ Christopher R. Browning, *Ordinary Men. Reserve Police Battalion 101 and the final solution in Poland* (London 2001) xiii.

¹⁹⁰ Jörg Ganzenmüller, Raphael Utz, *Orte der Shoah. Überlegungen zu einem auratischen Missverständnis*. In: Jörg Ganzenmüller, Raphael Utz (Hrsg), *Orte der Shoah in Polen. Gedenkstätten zwischen Mahnmal und Museum* (Köln/Wien 2016) 8.

¹⁹¹ Vgl. Bajohr, *Täterforschung*, 171. / Siehe auch Timothy Snyder, *Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin* (München 2013).

¹⁹² Vgl. Pohl, *Der Holocaust und andere NS-Verbrechen*, 124-125.

¹⁹³ Sandkühler, *Das Fußvolk der Endlösung*, 12.

¹⁹⁴ Vgl. Browning, *Ordinary Men*, xiii.

¹⁹⁵ Vgl. Pohl, *Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit*, 93-96.

und Vernichtungslagern, es viele hundert, wenn nicht tausende eingerichtete Ghettos sowie Arbeits- und Außen-, Zwangslager aller Art gegeben hat.¹⁹⁶ Diese wurden im Zuge der verstärkten Verlagerung und des Ausbaus der Rüstungsindustrie insbesondere ab 1943 errichtet.¹⁹⁷ Dieter Pohl schätzt die Zahl auf über 5000 von ihnen, wobei Gefängnisse und Arbeitskommandos aller Art mitgezählt werden.¹⁹⁸ Allein im Gebiet des heutigen Österreich gab es knapp 50 Arbeitslager, die sich als „Filiallager“ des Konzentrationslagers Mauthausen verstanden und die Bezeichnung „Arbeitslager der Waffen-SS trugen“.¹⁹⁹

An dieser Stelle erscheint es jedoch sinnvoll, zwischen Vernichtungs-, und Konzentrationslager zu unterscheiden. Während Konzentrationslager (abgesehen von ihrer Hauptfunktion, politische Gegner:innen aller Art zu inhaftieren und zu drangsalieren) auch einen wirtschaftlichen Aspekt im Blick hatten, indem sie als „Arbeitskräfтерeservoir für die Rüstungsindustrie dienen“,²⁰⁰ waren die Vernichtungslager im Generalgouvernement reine „Tötungsfabriken“.²⁰¹ Ihre Intention lag viel weniger in der wirtschaftlichen Ausbeutung von Inhaftierten durch Arbeit, als primär in der gezielten Massenvernichtung.

Neben den Konzentrations- und Vernichtungslagern, die in ihrer Größe stark variierten, gab es auch in fast allen größeren Städten, in denen es Jüd:innen gab, tausende von Sammellagern und Sammelwohnungen, von denen aus jüdische Personen in KZ-Lager deportiert wurden. Vor allem in Wien gab es mehrere große solcher „Judenumsiedelungsaktionen“, im Laufe welcher „nicht-arische“ Haus- und Wohnungseigentümer:innen gekündigt, und in Wohnhäuser mit jüdischen Eingentümer:innen (Sammelwohnungen) eingewiesen wurden, was zu hoffnungslos dichtgedrängten Verhältnissen und äußerster Wohnungsnot führte. In Wien betraf dies allein im Jahr 1939 14 000 jüdische Personen, vorwiegend aus dem 1., 2., 9. und 20.

¹⁹⁶ Ganzenmüller/Utz, Orte der Shoah, 7f.

¹⁹⁷ Hans Marsalek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen (Wien 21980) 79.

¹⁹⁸ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit, 144.

¹⁹⁹ Vgl. Marsalek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 79-91.

²⁰⁰ Barbara Distel, Konzentrationslager. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hrsg), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 1997) 550.

²⁰¹ Jürgen Mattheus, Vernichtungslager. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hrsg), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 1997) 779.

Bezirk.²⁰² Auch diese Schauplätze sollten Erwähnung finden. Die Lebensbedingungen, die in diesen Sammelwohnungen vorgefunden wurden, waren erschütternd, wie sich aus zeitgenössischen Berichten der Israelitischen Kultusgemeinde Wien (IKG) herauslesen lässt:

„Wien 20., Württembergergasse 3/4, ein Zimmer, bewohnt von 2 Personen, Frau herzleidend, Knochenerweichung, verrichtet Notdurft im Zimmer, fast schlaflos, neu eingewiesen: Frau mit 12jährigem Kinde b) Wien 20., Klosterneuburgerstraße 32/1a, Winkelwerk von Einzelgängen, kein Wohnzimmer, durchnässt, teilweise Schimmel an den Wänden, kein Gas, kein elektrisches Licht, von 2 Personen bewohnt, neu eingewiesen: 6 Personen“²⁰³

Die großen Konzentrations- und Vernichtungslager wie Mauthausen, Dachau, Buchenwald, Flossenbürg, Ravensbrück etc. stellen also nur einen Bruchteil aller Haftanstalten und Schauplätze des Holocausts dar, obgleich sie nach dem Krieg lange als die einzigen „Tatorte“ galten.²⁰⁴ Außerdem sind „mindestens ein Drittel der Opfer nationalsozialistischer Judenvernichtung durch Erschießungen getötet worden“,²⁰⁵ also außerhalb von Lagern, Sammelwohnungen. Diese Vielzahl an Erschießungsstätten erweitert die Bandbreite der Schauplätze des Holocausts enorm.

Eine wichtige Rolle spielten auch die errichteten Ghettos in Ostpolen, Litauen, Estland, Lettland und in der Ukraine, die ebenso Schauplatz des Holocausts waren. Zwar waren sie nicht die „Hauptschauplätze“, aber zwischen 1940 und 1943 dienten sie als „Wartesäle zur Vernichtung, Vorhöfe zur Hölle, Zwischenstationen für die Lager“.²⁰⁶ Doch nicht nur im Osten Europas führten die deutschen Besatzer ein Massensterben herbei. Im besetzten Griechenland starben 100 000 bis 250 000 Menschen an Mangelversorgung, in Nordholland weitere 20 000 an gezielter Unterernährung.²⁰⁷

²⁰² Michaela Raggam-Blesch, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden als Zwischenstation vor der Deportation, Wien 1938-1942. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (Hrsg), Forschungen zu Vertreibung und Holocaust (Wien 2018) 84.

²⁰³ Raggam-Blesch, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 89.

²⁰⁴ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 143.

²⁰⁵ Sandkühler, Das Fußvolk der Endlösung, 11.

²⁰⁶ Benz, Holocaust, 121.

²⁰⁷ Vgl. Pohl, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 58.

Zu den Konzentrationslagern in Österreich und Deutschland, sowie zu den sechs Euthanasie-Anstalten in Brandenburg, Grafeneck, Sonnenstein, Bernburg an der Saale, Hadamar und Hartheim²⁰⁸ und der Heil- und Pflegeanstalt „Am Steinhof“ existiert zwar eine umfassende wissenschaftliche Rekonstruktionsarbeit,²⁰⁹ der Trend der gegenwärtigen Holocaust-Forschung geht jedoch in die Richtung, Verbrechenskomplexe des Holocausts in „nicht-deutschen Strukturen“²¹⁰ und Gebieten zu untersuchen, was eine „europäische Gesamtdimension“²¹¹ in der Betrachtung und Analyse des Holocausts hervorbringt, die nicht zu kurz kommen darf. Tatsächlich gibt es noch viele andere „Schauplätze“, die noch unerforscht sind. Wenig ist bekannt über die Massenmorde an Psychiatrie-Patient:innen in der Sowjetunion²¹² oder in Vichy-Frankreich, über die Todestransporte aus Italien oder Jugoslawien,²¹³ über die jüdischen Opfer in Nordafrika²¹⁴, oder über die Zwangsarbeitslager in Griechenland darunter Pavlos Melas oder Chaidari.²¹⁵ Auch die Verfolgungsgeschichte jüdischer Menschen in der ukrainischen Sowjetrepublik sowie in der russischen Föderation wurde lange Zeit vernachlässigt.²¹⁶ Ebenfalls nicht ausschöpfend erforscht, ist die Tatsache, dass nicht nur das Deutsche Reich, sondern auch andere europäische Staaten, zum Teil brutal und radikal mit gewissen ethnischen Minderheiten umgingen, so auch mit Jüd:innen; die bulgarische Herrschaft richtete Zwangsarbeitsdienste für Jüd:innen, Roma und Türk:innen ein,²¹⁷ gleiches im kroatischen Ustascha Regime, das gegen Roma, Serb:innen und Jüd:innen radikal vorging.²¹⁸ Dass Vichy-Frankreich über eigene Anhaltelager

²⁰⁸ Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 31.

²⁰⁹ Vgl. *Klein*, Euthanasie, 21.

²¹⁰ *Pohl*, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen, 133.

²¹¹ Vgl. *Sandkühler*, Das Fußvolk der Endlösung, 12.

²¹² Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 33.

²¹³ Vgl. *Pohl*, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen, 124-125 / Siehe auch *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 33f.

²¹⁴ Vgl. *Sandkühler*, Das Fußvolk der Endlösung, 12.

²¹⁵ *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 145.

²¹⁶ Dieter *Pohl*, Schauplatz Ukraine. Der Massenmord an den Juden im Militärverwaltungsgebiet und im Reichskommissariat 1941-1943. In: Norbert *Frei* (Hrsg) et al. Darstellungen und Quellen zur Geschichte von Auschwitz (Ausbeutung, Vernichtung, Öffentlichkeit. Neue Studien zur Nationalsozialistischen Lagerpolitik 4, Berlin/Boston 2004) 135.

²¹⁷ Vgl. *Pohl*, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen, 133.

²¹⁸ Vgl. *Pohl*, Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933-1945, 54.

verfügte und gezielt jüdische Personen verfolgte, deportierte und an das Deutsche Reich auslieferte, sei hier nur am Rande erwähnt.²¹⁹

Die Opfer, Täter:innen aber auch die Schauplätze sind vielfältig, diese Erkenntnis darf in einer fachwissenschaftlichen Analyse des Holocausts nicht zu kurz kommen: neben den Konzentrations-, Vernichtungs-, Arbeits-, Außen- und Sammellagern sind auch Vergasungsanstalten, Heil- und Pflegeanstalten, Psychiatrien, Gaswagen, tausende Erschießungsstätten, Ghettos, Todesmärsche und viele mehr zu nennen.

Dennoch darf genau so wenig verabsäumt werden zu betonen, dass bei aller Heterogenität der Täter:innen, die moralische Verantwortung für den Holocaust beim Dritten Reich bleibt, da sowohl deutsche als auch nicht-deutsche Täter:innen innerhalb eines vom Nationalsozialismus geschaffenen Rahmen handelten.²²⁰

4.2.4 Die nationalsozialistische Ideologie

Ebendiesen weltanschaulichen Rahmen gilt es nun genauer unter die Lupe zu nehmen. Wie in den vorausgegangenen Abschnitten kann auch hier ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht gemacht werden. Es soll dennoch die nationalsozialistische Ideologie hier als elementarer Baustein verstanden werden, ohne welchen eine zusammenhängende Verknüpfung von Täter:innen, Opfern und Schauplätzen nur schwer möglich ist. Was ist der ideologische Unterbau, der den Holocaust hervorbrachte? Im Hinblick auf die didaktischen Verbindungslien zur Menschenrechtsbildung, ist diese Frage von entscheidender Bedeutung, denn das Verstehen des Holocausts, setzt das Verstehen seiner ihm zugrunde liegenden Ideologie voraus.²²¹

Hans-Ulrich Wehler identifiziert in seinem Werk „Der Nationalsozialismus“, zehn axiomatische Grundüberzeugungen des nationalsozialistischen Weltbildes. Vier von

²¹⁹ Michael Mayer, Staatenbürokratie. Ministerialbürokratie und Judenpolitik in NS-Deutschland und Vichy-Frankreich. Ein Vergleich (Studien zur Zeitgeschichte 80, Berlin/München/Boston 2010) 391.

²²⁰ Vgl. Sandkühler, Das Fußvolk der Endlösung, 320f.

²²¹ Wolfgang Benz, Wie einzigartig ist der Holocaust? In: Harald Roth (Hrsg), Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten (München 2014) 230.

ihnen, die für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevant sind, werden zusammengefasst und bilden die Grundlage des folgenden Abschnitts:²²²

1. Im welthistorischen sozialdarwinistischen Kampf der Völker gibt es ein Volk, das aufgrund seiner „Rasse“ den anderen überlegen ist, und aufgrund seiner „unübertrefflichen Qualität“ die Weltherrschaft beansprucht: „das arische Volk der Deutschen“²²³

Diese Grundüberzeugung versteht die Geschichte der Menschheit als einen Krieg der Völker, in dem sich die „Schwachen“ gegen die „Starken“ durchsetzen. Mit diesem Leitbild wird versucht die Geschichte in Übereinstimmung mit der Natur und den Lebensgesetzen zu bringen, so wie es die Nationalsozialist:innen interpretierten.²²⁴ Grundlage für diese Interpretation war eine sozial-darwinistische Interpretation von „Rassen“: es gäbe „starke Rassen“ und „schwache Rassen“, die in einem evolutionsbiologischem Prozess um das Überleben ringen.²²⁵ In diesem Überlebenskampf ist der Gedanke zentral, dass der nordisch-arischen Rasse der höchste „rassische Wert“ zukäme, weil sie aufgrund des nordischen Klimas einem höheren Selektionsdruck ausgeliefert war.²²⁶ Die große Kritik der Nationalsozialist:innen an Werten wie Mitleid, christliche Nächstenliebe, Fürsorge oder Menschenrechte war, dass sie die Durchsetzung der Starken konterkarieren, und damit das natürliche Recht der Starken Völker auf Herrschaft unterminieren würden. Das „Minderwertige“ und „Schwache“ hatte „ausgemerzt“ zu werden, in Übereinstimmung mit ihrer Auslegung der Selektionsprozesse in der Natur.²²⁷ Inwieweit es sich dabei um eine Vulgär-Interpretation von Darwins Erkenntnissen handelt, kann in dieser Arbeit nicht geklärt werden, es leiten sich aber der Antislawismus, der Antisemitismus und der Antiziganismus von diesem Axiom ab.

²²² Die folgende Auflistung erscheint in: *Wehler, Der Nationalsozialismus*, 47-51.

²²³ Vgl. *Wehler, Der Nationalsozialismus*, 47.

²²⁴ Wolfgang Bialas, *Moralische Ordnungen des Nationalsozialismus*. In: Gottlieb Roth et al. (Hrsg), *Nationalsozialistische Ideologie und Ethik. Dokumentation einer Debatte* (Göttingen 2019) 85.

²²⁵ Richard Weikart, *The Role of Darwinism in Nazi Racial Thought*. In: *German Studies Review* 36/3 (2013) 552.

²²⁶ Weikart, *The Role of Darwinism in Nazi Racial Thought*, 551.

²²⁷ Vgl. Bialas, *Moralische Ordnungen*, 85.

2. Um den Kampf um diese Weltherrschaft gewinnen zu können, braucht es eine „riesige kontinentale Machtbasis“, die durch die Eroberung von Lebensraum in der Sowjet-Union gewonnen werden soll²²⁸

Das ist die Grundlage für den Generalplan Ost. Die vorgesehenen 84 bis 110 Millionen arischen Deutschen²²⁹ sollten einen ihrer Größe entsprechenden geographischen Raum besitzen im welchem sie sich ausbreiten und entfalten können. Dies ist vor allem eine geopolitische und machtpolitische Erwägung für die Zeit nach dem Krieg, die sowohl von Adolf Hitler in „Mein Kampf“, als auch von völkischen Wissenschaftlern, Ethnologen und Anthropologen wie Otto Reche, seinerzeit Direktor des Instituts für Rassen- und Völkerkunde an der Universität Leipzig, gefordert wurden.²³⁰ Dieser Siedlungsraum sollte „frei von allem Fremdvölkischen“ sein, damit „Volkskraft“ und „Kulturfähigkeit“ der arischen Deutschen sich frei entfalten können.²³¹ Dieser Kontinentalimperialismus und Lebensraum-Ideologie setzen daher eine rassistische Politik voraus und sie sind ein grundlegendes Element nationalsozialistischer Außen- und Ostraumpolitik,²³² sowie ein verbindliches Ziel von Hitler und seiner Bewegung.²³³

3. Das „arische Volk der Deutschen“ ist eine „Volksgemeinschaft,“ die sich als biopolitischer „Volkskörper“ versteht²³⁴

Aus dieser Grundüberzeugung lässt sich die eugenische Politik des Dritten Reiches erklären. Durch „Rassenhygiene“ und „Erbgesundheitspflege“ muss gesichert werden, dass das „Kranke“, „Lebensunwerte“ und „Lebensunfähige“ innerhalb der „Volksgemeinschaft“ entfernt wird, denn sonst wird sie zur Gefahr für die „Starken“ und für das „Hochwertige“. Eugenik wird daher zu einem „berechtigten Eingriff“, der eine „korrektive Funktion“ besitzt, da christliche Nächstenliebe und Humanität die natürliche

²²⁸ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 49f.

²²⁹ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 47.

²³⁰ Sabine Schleiermacher, Soziobiologische Kriegsführung? Der Generalplan Ost. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 19/2-3 (1996) 151.

²³¹ Vgl. Schleiermacher, Soziobiologische Kriegsführung, 151.

²³² Vgl. Schleiermacher, Soziobiologische Kriegsführung, 152f.

²³³ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 210.

²³⁴ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 48.

Auslese gestört hätten, und nun der „biopolitische Volkskörper“ von „minderwertigen Volkselementen“ befreit werden muss, um nicht selbst zu „degenerieren“.²³⁵ Ein „gesunder Volkskörper“ müsse sich selbst durch „Sozialhygiene“ reinigen, wenn er sich entfalten will.²³⁶

4. Langfristig müssen alle Jüd:innen entfernt werden, weil sie eine „Rassengenossenschaft“ sind, die ebenso wie das „arische Volk der Deutschen“ die Weltherrschaft anstrebt. Außerdem „zersetzen“ die Jüd:innen die „arische Substanz der deutschen Nation“, und daher müssen sie vom biopolitischen „Volkskörper“ entfernt werden²³⁷

Wolfgang Bialas sieht genauso wie Hans-Ulrich Wehler in dieser „symbiotischen Verbindung von Antisemitismus und völkischem Nationalismus die Rassenideologie zweifellos als das Kernstück nationalsozialistischer Weltanschauung“.²³⁸ Es scheint allerdings sinnvoll an dieser Stelle den Begriff „Rassengemeinschaft“, bzw. das rassische Verständnis der Nationalsozialist:innen zu definieren, weil darin sowohl rassenanthropologische als auch eugenische, völkische und (vermeintlich) sozialdarwinistische Elemente zusammenkommen.²³⁹ Demnach sei eine „Rasse“ eine Gruppe von Menschen „die sich durch den gemeinsamen Besitz erblicher Anlagen körperlicher wie geistig-seelischer Art von anderen Menschengruppen unterscheidet.“²⁴⁰ Das radikale und institutionalisierte Ziel, die Jüd:innen gänzlich als „Rasse“ zu entfernen, ist eine rassenpolitische und biologistische Grundüberzeugung des nationalsozialistischen Weltbildes, ja sogar eine „Glaubenswahrheit“²⁴¹ da die Juden als Angehörige einer „degenerierten“ und „minderwertigen Rasse“ eine Schädigung des deutschen „Volkskörpers“ (bzw. der „nordischen Rasse“) darstellen würden. Euthanasie

²³⁵ Vgl. *Bialas*, Moralische Ordnungen, 86-87.

²³⁶ Vgl. *Bialas*, Moralische Ordnungen, 90.

²³⁷ Vgl. *Wehler*, Der Nationalsozialismus, 48f.

²³⁸ *Bialas*, Moralische Ordnungen, 90.

²³⁹ Hans-Christian *Harten*, Uwe *Neirich* und Matthias *Schwerendt*, Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch (edition bildung und wissenschaft 10, Berlin 2006) 5.

²⁴⁰ Definitionen von den Rassenhygienikern Walter Gross und Michael Hesch, zitiert in: *Bialas*, Moralische Ordnungen, 90.

²⁴¹ *Wehler*, Der Nationalsozialismus, 213.

und gewissermaßen der Holocaust seien daher das Produkt eines rassenbiologischen „Eingriffs“ um eine „Fehlentwicklung“ zu „korrigieren“. ²⁴²

Wie genau jedoch die Jüd:innen „entfernt“ werden sollten, und welche konkreten Schritte dafür notwendig waren, das überschaute die nationalsozialistische Ideologie nicht. ²⁴³ Im Gegenteil, der Historiker Raul Hilberg argumentiert, dass das Gesamtausmaß der Vernichtung der Jüd:innen vor allem ab 1942, mit den Deportationen, der Errichtung von Vernichtungslagern und das Entsenden von mobilen Tötungseinheiten, das Ergebnis eines Prozesses war, dessen Ablauf nicht einem langgehegtem Plan folgte, sondern einer Prozesshaftigkeit aneinander folgender Schritte, bei welchem der jeweils nächste Schritt selten überschaut werden konnte. ²⁴⁴ Hilberg schreibt:

„Die Vernichtung der Juden war ein totaler Prozeß, in seiner Komplexität vergleichbar einem modernen Krieg, einer Mobilmachung oder einem nationalen Aufbau.“ ²⁴⁵

Was Hilberg damit zu betonen versucht, ist die Tatsache, dass das Vorgehen gegen die Jüd:innen systematisch und doch ziellos zugleich war. ²⁴⁶ 1933, wusste noch kein Reichsbeamter, welche Maßnahmen gegen die Jüd:innen 1938 ergriffen werden würden. Selbst 1938 war es unmöglich, den Ablauf von 1942 vorauszusehen, da die „Vernichtungsmaschinerie“ keinem fertigen Plan, keinen grundlegenden Richtlinien und keinen scharf umrissenen Vorstellungen folgte. ²⁴⁷ Viel mehr war der Massenmord die Entfaltung eines komplexen und arbeitsteiligen Vernichtungsprozesses, ²⁴⁸ dessen Struktur und Ablauf nicht vorgegeben, jedoch von einer zunehmend radikalisierten „Prozesshaftigkeit“ ²⁴⁹ gekennzeichnet war, die eine klare administrative Abfolge ebnete: Zunächst definierte man den Begriff „Jude“, dann folgten Enteignungsmaßnahmen, anschließend kam die Konzentration in Ghettos, Lager, und Sammelwohnungen, dann

²⁴² Vgl. *Bialas*, Moralische Ordnungen, 107f.

²⁴³ Vgl. *Hilberg*, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 56.

²⁴⁴ Vgl. *Hilberg*, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 56.

²⁴⁵ *Hilberg*, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 1062.

²⁴⁶ Vgl. *Steinbacher*, Akribie, Ernst und Strenge, 26.

²⁴⁷ Vgl. *Hilberg*, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 56, 1066f.

²⁴⁸ Vgl. *Steinbacher*, Akribie, Ernst und Strenge, 26.

²⁴⁹ René Schlott, Raul Hilberg. Leben und Werk. Einführende Überlegungen. In: René Schlott (Hrsg), Raul Hilberg und die Holocaust-Historiographie (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Göttingen 2019) 15.

die Ausbeutung und zuletzt die Vernichtung. Von diesen Phasen war der Vernichtungsvorgang geprägt.²⁵⁰

Dieses Unterkapitel abschließend kann festgehalten werden, dass die vier Punkte von Wehler noch einmal auf zwei wesentliche und entscheidende Ideensysteme reduziert, und somit der Rahmen des Nationalsozialismus konkreter mit zwei Schlagworten zusammengefasst werden kann: Rassendoktrin und Raumdoktrin. Beide unterliegen einem „vulgarisiertem Sozialdarwinismus.“²⁵¹ Deutschland brauchte Lebensraum, und die Jüd:innen mussten entfernt werden, diesen beiden Fernzielen hatte sich alles unterzuordnen.²⁵²

4.2.5 Die Singularität des Holocausts

Ein Aspekt, der in einer fachwissenschaftlichen Analyse des Holocausts nicht fehlen sollte, ist die Frage nach der Vergleichbarkeit, Einzigartigkeit, Andersartigkeit, Beispiellosigkeit oder auch Singularität des Holocausts im Vergleich zu anderen Genoziden oder politischen Massenmorden in der Geschichte. „Wie einzigartig ist der Holocaust?“, fragt z. B. Wolfgang Benz.²⁵³ „Inwieweit lassen sich Erkenntnisse der Genozidforschung auf den Holocaust übertragen?“ fragt Jürgen Matthäus.²⁵⁴ In der Forschung wurden und werden diese Fragen kontrovers diskutiert. Es geht vordergründig darum, ob der Holocaust im Vergleich zu anderen Genoziden und Massenmorden präzedenzlos ist, weil er distinktive Merkmale enthält, die er mit keinem anderen Genozid teilt oder ob man ihn historiographisch problemlos einordnen kann und sollte.²⁵⁵

²⁵⁰ Vgl. *Hilberg*, Die Vernichtung der Europäischen Juden, 56-58.

²⁵¹ Eberhard *Kolb*, Deutschland 1918-1933. Eine Geschichte der Weimarer Republik (München 2010) 166.

²⁵² Vgl. *Kolb*, Deutschland 1918-1933, 160.

²⁵³ *Benz*, Wie einzigartig ist der Holocaust? 229-234.

²⁵⁴ Vgl. *Matthäus*, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 109.

²⁵⁵ Steffen *Klävers*, Decolonizing Auschwitz. Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung (Berlin/München/Boston 2019) 16-17.

Diese Frage wurde in Deutschland schon seit 1986 im Kontext des sogenannten „Historikerstreits“ sehr leidenschaftlich und kontrovers diskutiert.²⁵⁶ Protagonisten dieses Streits waren die Historiker Ernst Nolte und Jürgen Habermas. Nolte postulierte damals, dass der Holocaust kein einzigartiger bzw. neuartiger Vorgang gewesen sei, sondern eine Anlehnung an den stalinistischen Terror, welcher ihm gewissermaßen als Vorlage diente.²⁵⁷ Zwar sei er im Vergleich „entsetzlicher“ gewesen, doch ändere das „nichts an der Tatsache, daß die sogenannte [!] Judenvernichtung des Dritten Reiches eine Reaktion oder verzerrte Kopie und nicht ein erster Akt oder das Original war“.²⁵⁸ Diese These stieß sofort auf die Kritik von Jürgen Habermas. Dieser bezeichnete Noltes Ansichten zu dem Thema als „neorevisionistisch“, „militant“ und „geschichtspolitisch.“²⁵⁹

Sybille Steinbacher hält fest, dass die ‚Einzigartigkeit‘ am Holocaust in der „neuartigen rassistischen Radikalität“²⁶⁰ liege, die sich darin äußert, dass sie in der „Endlösung der Jud:innenfrage“ eine „Überwindung alles Bisherigen“ sucht. Ein Ewigkeits- und Endzustand, der die Geschichte zu korrigieren hat, genau dafür stünde der Begriff ‚Endlösung‘.²⁶¹ Das „Jüd:innenproblem“ musste ein für alle Mal abgehandelt werden. Dieser Endzustand sollte eine Welt ohne Jüd:innen sein, „eine Welt, der gewissermaßen die Selbstreinigung gelungen ist.“²⁶² Darin äußere sich die singuläre Qualität des Holocausts.

Einen anderen Standpunkt vertritt Jürgen Matthäus, wenn er festhält, dass man den Mord an den europäischen Jüd:innen zu einem ahistorischen Phänomen mache, der sich der kritischen Analyse entziehe, wenn man ihn pauschal für einzigartig erklären würde.²⁶³ Damit würde man auch den Antisemitismus als Erklärungsfaktor verabsolutieren, wo

²⁵⁶ Bernhard Schulz, 30 Jahre Historikerstreit. Die Vergangenheit die doch vergeht. In: Der Tagesspiegel, 06.06.2016, online unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/30-jahre-historikerstreit-die-vergangenheit-die-doch-vergeht/13680694.html> (03.07.2022).

²⁵⁷ Ernst Nolte 1987, zitiert in *Klävers*, Decolonizing Auschwitz, 20.

²⁵⁸ Vgl. *Klävers*, Decolonizing Auschwitz, 19f.

²⁵⁹ Vgl. *Klävers*, Decolonizing Auschwitz, 20.

²⁶⁰ Sybille Steinbacher, Sonderweg. Kolonialismus. Genozide. Der Holocaust im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der deutschen Geschichte. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 95.

²⁶¹ Vgl. *Steinbacher*, Sonderweg, 95.

²⁶² Vgl. *Steinbacher*, Sonderweg, 95.

²⁶³ Vgl. *Matthäus*, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 106.

doch eine zentrale Erkenntnis der Holocaust-Forschung ist, dass monokausale Erklärungen lediglich eine geringe Tragweite haben.²⁶⁴

Einen erfrischenden Ansatz liefert Andrea Löw, wenn sie in dieser Frage die Perspektive der jüdischen Opfer ins Spiel bringt. Die in Tagebucheinträgen uns zugänglichen Einschätzungen dieser Menschen von damals legen nahe, dass sie das was ihnen passierte, sehr wohl als „nie dagewesene Katastrophe einschätzten.“²⁶⁵ Löw präsentiert dabei nicht ausschließlich jüdische Perspektiven der damaligen Zeit, sondern auch nicht-jüdische. Exemplarisch dafür liefert sie einen Auszug von einem Flugblatt einer Münchner Widerstandsbewegung:

„[Wir wollen] die Tatsache kurz anführen, daß seit der Eroberung Polens dreihunderttausend Juden in diesem Land auf bestialischste Art ermordet worden sind. Hier sehen wir das fürchterlichste Verbrechen an der Würde des Menschen, ein Verbrechen, dem sich kein ähnliches in der ganzen Menschheitsgeschichte an die Seite stellen kann.“²⁶⁶

Insgesamt jedoch scheint für die gegenwärtige Holocaust-Forschung die Singularitätsthese einen Konsens darzustellen, wobei oftmals gleichzeitig auf die Gefahren dieser These hingewiesen wird. Der österreichische Historiker und Geschichtsdidaktiker Philipp Mittnik erkennt in folgenden Merkmalen die Einzigartigkeit des Holocausts: in der industriellen Durchführung und in der Quantität der Ermordeten, dies relativiere allerdings nicht andere Genozide.²⁶⁷ In seinen abschließenden zwölf Empfehlungen an Lehrkräfte für GSP, um die Themen Holocaust und Nationalsozialismus nachhaltiger zu unterrichten, geht Mittnik auch soweit, dass er von den Lehrer:innen fordert es solle sichergestellt sein, dass die Singularität des Holocausts so unterrichtet wird, dass diese nicht in Frage gestellt werden könne.²⁶⁸ Auch Steffen Klävers fasst die Ausführung des Holocausts durch die Nationalsozialist:innen als beispiellos und singulär auf, da qualitativ einzigartige Merkmale wie Bürokratisierung, Intention, Ideologie und Vernichtungspraxis so in keinem anderen vergleichbaren

²⁶⁴ Vgl. Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus, 106, 102.

²⁶⁵ Vgl. Klävers, Decolonizing Auschwitz, 26.

²⁶⁶ Siefken 1994, zitiert in Klävers, Decolonizing Auschwitz, 27.

²⁶⁷ Vgl. Mittnik, Generation des Vergessens? 69.

²⁶⁸ Vgl. Mittnik, Generation des Vergessens? 124.

Ereignis vorkommen.²⁶⁹ Gleichzeitig weist er darauf hin, dass sich ein solches Ereignis unter ähnlichen Voraussetzungen wiederholen könne und damit nicht völlig losgelöst von der Geschichte sei. Singulär hieße nicht unwiederholbar.²⁷⁰ Dennoch gibt es Historiker:innen, die die Singularität, Beispielslosigkeit und Einzigartigkeit des Holocausts als hierarchisierend und exkludierend ablehnen,²⁷¹ und darin eine akademische Verpflichtung, ja sogar eine „diskursive Wahrheit“²⁷² sehen, die nicht zu ergebnisoffenen Ergebnissen führt, so zum Beispiel Daniela Henke.²⁷³ Eine weitere Kritik am Einzigartigkeitspostulat ist der auf die jüdische Bevölkerung gerichtete Fokus, der andere Opfergruppen automatisch an den Rand drängt.²⁷⁴

Die Debatte um die Singularität des Holocausts ist keinesfalls abgeschlossen. Im Gegenteil, seit der Veröffentlichung des Aufsatzes „Der Deutsche Katechismus“ des australischen Historikers Dirk Moses im Mai 2021 ist sie sogar um ein Kapitel reicher geworden.²⁷⁵ In seinem Aufsatz kritisiert Moses auf recht polemische Art das zwanghafte Festhalten des deutschen Diskurses an der Einzigartigkeit des Holocausts und setzt diesen Glauben mit einem Kult gleich, der von „Hohepriestern“ bewacht wird, welche „Häresieprozesse“ sowie „öffentliche Exorzismen“ lostreten, sobald dieser Glaube angegriffen wird.²⁷⁶ Dieser Auffassung widersprach ausdrücklich der deutsche Historiker Götz Aly, der in einem Interview mit dem Deutschlandfunk die Singularität vehement verteidigte,²⁷⁷ und Moses unterstellte, mit seinem Aufsatz lediglich eine öffentliche Kampagne provozieren zu wollen um Aufmerksamkeit auf sich und seine Forschungen

²⁶⁹ Vgl. die Ausführungen von Steven Katz in *Henke, Von der Singularitätsthese*, 5. / Siehe auch die Ausführungen von Bauer 2001 in *Henke, Von der Singularitätsthese*, 7.

²⁷⁰ Vgl. *Klävers, Decolonizing Auschwitz*, 34-37.

²⁷¹ Vgl. *Klävers, Decolonizing Auschwitz*, 221.

²⁷² Daniela *Henke*, Von der Singularitätsthese zur Ko-Erinnerung. Prolegomena zu einem Paradigmenwechsel. In: Daniela *Henke*, Tom *Vanassche* (Hrsg), *Ko-Erinnerung. Grenzen, Herausforderungen und Perspektiven des neueren Shoah-Gedenkens* (Medien und kulturelle Erinnerung 2, Berlin/Boston 2020) 5.

²⁷³ Vgl. *Henke, Von der Singularitätsthese*, 6f.

²⁷⁴ Vgl. *Henke, Von der Singularitätsthese*, 6.

²⁷⁵ Dirk Moses, Der Katechismus der Deutschen. In: Geschichten der Gegenwart, 23.05.2021, online unter <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/print/> (20.05.2022).

1-11.

²⁷⁶ Moses, Der Katechismus der Deutschen, 2.

²⁷⁷ Götz Aly, Es gibt nichts, was deckungsgleich mit dem Holocaust wäre. In: Deutschlandfunk.de, 13.07.2021, online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/goetz-aly-es-gibt-nichts-das-deckungsgleich-mit-dem-100.html> (20.05.2022).

zu lenken. In einem Kommentar von Jürgen Habermas ist sogar von einem neuen Historikerstreit die Rede.²⁷⁸

Wie wir also sehen, gleicht das Thema Singularität in der Holocaust-Forschung einem Wespennest. Dennoch war es wichtig, diese Frage anzusprechen, da im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit im Kontext der Didaktisierung des Holocausts darauf Bezug genommen wird. Abschließend gilt wohl Sybille Steinbachers Einschätzung: „Die historische Bedeutung des Holocausts ändert sich nicht, ob man ihn nun ‚einzigartig‘ nennt oder nicht.“²⁷⁹

²⁷⁸ Jürgen Habermas, Der neue Historikerstreit, In: Philosophie Magazin, 09.09.2021, online unter:

<https://www.philomag.de/artikel/der-neue-historikerstreit> (20.05.2022).

²⁷⁹ Steinbacher, Sonderweg, 84.

5 Fachwissenschaftliche Grundlagen der Menschenrechte

Nachdem nun eine fachwissenschaftliche Analyse des Holocausts anhand von fünf ausgewählten Schwerpunkten skizziert wurde, auf die im fachdidaktischen zweiten Teil der Arbeit zurückgegriffen wird, widmen wir uns nun dem Thema Menschenrechte. Da das bereits erwähnte Ziel der vorliegenden Arbeit es ist, Verbindungslien zwischen Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung herzustellen, um dadurch den Holocaust aus der Perspektive der Menschenrechtsbildung zu unterrichten, scheint es notwendig vorher zu klären, was in der Literatur konkret unter ‚Menschenrechte‘ verstanden wird. Im folgenden Abschnitt soll daher eine Definition des Begriffs, sowie ein grober Überblick über die Geschichte der Menschenrechte präsentiert werden. Anschließend sollen die historischen Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Allgemeinen Menschenrechte von 1948 und den juristischen Folgen des Holocausts analysiert werden, bevor es an den fachdidaktischen Teil dieser Arbeit geht.

5.1 Terminologie

Von welchem Verständnis von Menschenrechten geht die vorliegende Arbeit aus? Angesichts der Dichte und Vielzahl an Menschenrechtskonventionen, Deklarationen und Pakten, die im Laufe der letzten 70 Jahre beschlossen wurden, ist dies eine Frage, die nach einer Klärung verlangt. Denn wie bei den Begriffen ‚Holocaust‘ und *Shoah* gilt es auch hier die Bedeutungsgehalte zu überprüfen, bevor man diese verwendet. Es wird hier bewusst nicht die Frage nach den Merkmalen der Menschenrechte gestellt, sondern zunächst die Frage nach dem Referenzrahmen.

Der erste Schritt ist dabei, beim Terminus ‚Menschenrechte‘ zwischen zwei Kategorien zu unterscheiden: die juristisch-rechtliche und die ethisch-philosophische. Denn vor allem im 20. Jahrhundert haben sich die Menschenrechte nicht nur zu einem ethischen, sondern auch zu einem rechtlichen System entwickelt.²⁸⁰

²⁸⁰ Wolfgang Benedek (Hrsg), Menschenrechte Verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung (Graz 2009), 30.

5.1.1 Der Menschenrechtsbegriff – Eine philosophische Perspektive

Wenn man Definitionen des Begriffs ‚Menschenrechte‘ aufschlägt, so stößt man in der Literatur sehr häufig auf einen weiteren Begriff, nämlich den der ‚Menschenwürde‘.²⁸¹ Beide scheinen aufs engste miteinander verwoben. So zum Beispiel bei der Definition von *Amnesty International*, eine der bedeutendsten NGO's, die sich weltweit für Menschenrechte einsetzt. Dort heißt es, die Menschenrechte seien „weltweit anerkannte Rechte jedes einzelnen Menschen zur Sicherung der Menschenwürde.“²⁸² Das vom europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC) herausgegebene Handbuch zur Menschenrechtsbildung, definiert den Grundgedanken der Menschenrechte ebenso als „Schutz der Menschenwürde.“²⁸³ Sogar die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, auf die später noch im Detail eingegangen wird, nennt in ihrem ersten Artikel Menschenrecht und Menschenwürde in einem Atemzug: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“²⁸⁴ Unweigerlich stößt man ebenso auf das Deutsche Grundgesetz, welches in Artikel 1, 1 statuiert, dass die Würde des Menschen „unantastbar“, und dessen Schutz das „Ziel aller staatlichen Gewalt sei.“²⁸⁵ Somit wird die Würde des Menschen gewissermaßen als „Maß“ der Menschenrechte verstanden.²⁸⁶

Der Debatte, was denn nun konkret unter Menschenwürde verstanden wird, kann in dieser Arbeit nicht nachgegangen werden, daher muss der Hinweis auf die Selbstbestimmung genügen, welche als Kern der Menschenwürde betrachtet wird,²⁸⁷ und

²⁸¹ Tanja Brühl, Elvira Rosert, Die UNO und Global Governance (Grundwissen Politik 52, Wiesbaden 2013) 212. Siehe auch Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 56-68.

²⁸² Amnesty International, Was sind Menschenrechte? Alles was du wissen musst. Definition und Praxisbeispiele. In: Amnesty International, online unter: <https://www.amnesty.at/themen/menschenrechte/was-sind-menschenrechte-alles-was-du-wissen-musst/> (05.03.2022).

²⁸³ Vgl. Benedek, Menschenrechte Verstehen, 30.

²⁸⁴ Vereinte Nationen, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. In: menschenrechtserklärung.de, online unter:

<https://www.menschenrechtserklärung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/> (07.03.2022) / Siehe auch Volker Schürmann, Würde als Maß der Menschenrechte. Vorschlag einer Topologie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 59/1 (2011) 34.

²⁸⁵ Deutscher Bundestag, Die Grundrechte. In: Deutscher Bundestag, online unter:

https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122 (07.03.2022).

²⁸⁶ Vgl. Schürmann, Würde als Maß der Menschenrechte, 36-39.

²⁸⁷ Beate Rudolf, Teilhabe als Menschenrecht. Eine grundlegende Betrachtung. In: Elke Diehl (Hrsg), Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Realität (Bonn 2017) 14.

auf Immanuel Kant, der einer der ersten Philosophen war, der die Menschenwürde begründete.²⁸⁸ Die Menschenrechte sichern also die Selbstbestimmung des Menschen, in jedem Lebensbereich. Daher wird in der Literatur die Genese der Menschenrechte in der Geschichte oftmals mit einem Wandel von philosophischen Interpretationen von Subjektivität, Moral oder Empathie, im Zuge der Aufklärung in Verbindung gebracht.²⁸⁹ Mehr noch, sie wird betrachtet als „ein Ergebnis des philosophischen Denkens der Neuzeit, das auf Grundlage des Rationalismus und der Aufklärung [...] aufbaut“.²⁹⁰ Der philosophische Aspekt des Begriffs sieht die Menschenrechte darin legitimiert, dass diese allein im Menschsein als solchem begründet sind. Menschen können, Kraft ihres Menschseins diese Rechte einfordern, das macht sie im Unterschied zu anderen subjektiven Rechten besonders.²⁹¹

5.1.2 Der Menschenrechtsbegriff – Eine rechtliche Perspektive ab 1948.

Doch das Konzept einer engen Verflechtung von Menschenrecht und Menschenwürde lässt sich ebenso in einen juristischen Rahmen einbetten. Walter Kälin, Schweizer Verfassungs-, und internationaler Menschenrechtsanwalt definiert die Menschenrechte als „durch das Recht garantierte Rechtsansprüche von Personen gegen den Staat [...] die dem Schutz grundsätzlicher Aspekte der menschlichen Person und ihrer Würde [...] dienen.“²⁹² In diesem Lichte sind sie also nicht bloße philosophisch-ethische Idealvorstellungen, sondern Teil des Rechts.²⁹³ Diese Erkenntnis gründet darauf, dass nicht zuletzt aber spätestens mit der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte von 1948, aus einer philosophisch-ethischen Idealvorstellung der Aufklärung, eine rechtliche

²⁸⁸ Bettina Reichmann, Didaktische Grundlegung zur Menschenrechtsbildung. In: Matthias Bahr, Bettina Reichmann, Christine Schowalter (Hrsg), Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht (Ostfildern 2018) 60. Siehe auch: Martin G. Weiß, Was heißt ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘? In: Swiss Portal for Philosophy, 13.11.2016, online unter: <https://www.philosophie.ch/artikel/was-heisst-die-wuerde-des-menschen-ist-unantastbar> (03.07.2022).

²⁸⁹ Benjamin Möckel, Endtimes of Human Rights? Neue Forschungen zur Geschichte der Menschenrechte. In: Neue politische Literatur 65/3 (2020) 477

²⁹⁰ Benedek, Menschenrechte Verstehen, 38.

²⁹¹ Matthias Koenig, Menschenrechte (Frankfurt am Main Main 2005) 9.

²⁹² Walter Kälin (Hrsg), Das Bild der Menschenrechte (Baden 2004) 17.

²⁹³ Humanrights.ch, Eine rechtliche Definition der Menschenrechte. In: Humanrights.ch, online unter: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/was-sind-mr/was-sind-menschenrechte/> (05.03.2022).

und somit einklagbare Bestimmung wurde, welche durch die Existenz der UNO ab 1945 einen nunmehr institutionellen Charakter besitzt.²⁹⁴

Doch bezüglich der Rechtsverbindlichkeit bzw. Rechtsnatur der Allgemeinen Menschenrechte von 1948 gilt es darauf hinzuweisen, dass es sich nicht um einen völkerrechtlichen Vertrag handelt, der strikt verbindlich ist. Zwar wurden auf Basis der Menschenrechtserklärung von 1948 in den letzten 70 Jahren verschiedene supranationale und völkerrechtliche Konventionen und Pakte beschlossen, die wiederum sehr wohl verbindlichen Charakter besitzen (wie noch gezeigt werden wird), und vieles von der Menschenrechtscharta von 1948 übernommen haben, dennoch hat ihre Institutionalisierung lediglich Deklarationscharakter.²⁹⁵ Selbst die Präambel der Menschenrechtserklärung von 1948 bezeichnet diese als ein „von allen Völkern und Nationen zu erreichendes gemeinsames Ideal“.²⁹⁶ Eleanor Roosevelt, die damals Vorsitzende der Menschenrechtskommission stellte 1948 fest: die Erklärung sei keine rechtliche Verpflichtung, sondern ein eine Erklärung von Grundprinzipien.“²⁹⁷

Doch seit ihrer Verabschiedung hat es immer wieder Versuche gegeben, dieses „Ideal“ auf rechtlicher Ebene zu verankern, um damit die historische Vorstellung „eines bloß unverbindlichen Dokuments“ abzulösen.²⁹⁸ Christoph Grabenwarter, Präsident des österreichischen Verfassungsgerichtshofs bezeichnet die Menschenrechtserklärung von 1948 im Hinblick auf ihre verbindliche Rechtsnatur als „werdendes Recht.“²⁹⁹

Ebendieser Mangel an völkerrechtlicher Rechtsverbindlichkeit ist die Grundlage für eine von vielen Kritiken, denen sich die Menschenrechte von 1948 ausgesetzt sehen. Sie besäßen eine mangelnde universale Geltung, oder es handle sich bloß um „Männerrechte“, „die den historischen Leidenserfahrungen von Frauen nicht gerecht werden“,³⁰⁰ wie nicht zuletzt die französische Frauenrechtlerin des 18 Jh. Olympe de

²⁹⁴ Vgl. Schürmann, Würde als Maß der Menschenrechte, 34-35.

²⁹⁵ Volker Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte (Opladen 2003) 11-12.

²⁹⁶ Vereinte Nationen, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III), Präambel.

²⁹⁷ Christoph Grabenwarter, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bis zur Europäischen Menschenrechtskonvention: Transferprozesse im europäischen Menschenrechtsraum. In: Katharina Pabel, Markus Vasek (Hrsg), Menschenrechte 1948/1958. Die Entwicklung und Bedeutung der Menschenrechte in Österreich (Wien 2020) 95.

²⁹⁸ Grabenwarter, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, 95.

²⁹⁹ Grabenwarter, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, 97.

³⁰⁰ Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte, 14.

Gouge kritisierte. Hinzu kommt auch oftmals die Kritik, die Menschenrechte seien „verwestlicht“, bzw. im westlichen Menschenbild verankert, und berücksichtigen somit nicht das Menschenbild anderer Kulturkreise.³⁰¹ Dieses eben beschriebene Spannungsverhältnis zwischen einerseits moralisch-philosophischen, und andererseits juristisch-rechtlichen Rechten trägt enorm zur Widersprüchlichkeit aber auch zur Eigenmarke des Menschenrechtsbegriffs bei.³⁰²

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Vorliegende Arbeit den Begriff ‚Menschenrechte‘ als moralisch-philosophischen Anspruch zur Wahrung der menschlichen Würde, und zugleich als rechtlich-juristischen Norm seit 1948 versteht, obgleich letztere Gegenstand von Debatten ob ihrer Universalität ist. Menschenrechte sind sanktionierbare Freiheits- und Autonomieansprüche, die Menschen aufgrund ihres Menschseins einklagen können.³⁰³ Die Erklärung von 1948 bildet die Grundlage aller anderen menschenrechtlichen Bestimmungen und Gesetzen, die nach 1948, zumindest in Europa entstanden sind.

5.2 Welche Menschenrechte gibt es?

Angesichts der Vielzahl von Menschenrechten, die seit 1948 sowohl völkerrechtlich als auch national gesetzlich verankert sind, bedarf es nach einer begrifflichen Einordnung noch einer Kategorisierung, vor allem in Bezug auf den im späteren Teil vorkommenden Begriff der Menschenrechtsbildung. Wie lassen sich die Menschenrechte konkret einteilen?

Karl-Peter Fritzsche unterscheidet im Hinblick auf die Menschenrechte zwischen drei Kategorien. Abwehrrechte, Teilnahmerechte und Teilhaberechte.³⁰⁴ Während die Abwehrrechte jene Menschenrechte einschließt, die das Individuum vor der Willkür des Staates schützen soll (Gewissensfreiheit, Persönlichkeitsrecht etc.), bilden die Teilnahmerechte jene Fraktion, die es ermöglicht am Staat mitzugestalten (Wahlrecht).³⁰⁵

³⁰¹ Vgl. Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte, 14.

³⁰² Vgl. Koenig, Menschenrechte, 10f.

³⁰³ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 12.

³⁰⁴ Karl-Peter Fritzsche, Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten (Paderborn 32016) 26.

³⁰⁵ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 26.

Bei den Teilhaberechten geht es darum, dass der Staat dem Individuum die Möglichkeit bietet ein Leben zu führen, dass ihm ermöglicht am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben. Sie sichern die Selbstbestimmung eines jeden Menschen in allen Lebensbereichen.³⁰⁶

Diese Unterteilung der Menschenrechte in drei Kategorien ist in der Sekundär- und Forschungsliteratur häufig wieder zu finden. Sie geht auf die lateinische Terminologie *status negativus*, *activus* und *positivus* zurück und wurde erstmals vom deutschen Verfassungsrechtler Georg Jellinek 1905 angewendet.³⁰⁷ Was dadurch sichtbar gemacht werden soll ist die Tatsache, dass Menschenrechte unterschiedliche Funktionen haben; während die einen die Freiheit eines Menschen garantieren, sichern andere die Mitwirkung und wieder andere die Unterstützung im täglichen Leben.³⁰⁸

5.3 Eine kurze Geschichte der Menschenrechte

Einer umfassenden und vollständigen Geschichte der Menschenrechte kann auch dieses Unterkapitel freilich nicht gerecht werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Daher wird auch an dieser Stelle anhand von ausgewählten Schwerpunkten ein Überblick über die Geschichte der Menschenrechte geboten. Es soll weniger eine ideengeschichtliche Entwicklung rekonstruiert, als vielmehr markante sozialgeschichtliche Einschnitte der Menschenrechtsgeschichte analysiert werden, die als Etappen der rechtlichen Institutionalisierung der Menschenrechte eingeordnet werden können.³⁰⁹ Der Fokus hierbei liegt im Besonderen auf die Entstehung von Menschenrechtsähnlichen Gesetzestexten, bzw. Erklärungen von Freiheiten und Rechten in der Geschichte, und vor allem der Hintergrund, aus welchem diese entstanden sind. Diese Perspektive wird den Weg für die Verbindungslien zwischen der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte 1948 und der juristischen Aufarbeitung des Holocausts ebnen, welche wiederum eine Verknüpfung von *Holocaust Education* und Menschenrechtsbildung ermöglicht.

³⁰⁶ Vgl. Rudolf, Teilhabe als Menschenrecht, 14.

³⁰⁷ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 11 (Fußnote).

³⁰⁸ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 11.

³⁰⁹ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 126.

5.3.1 Die *Magna Charta Libertatum*, 1215

Abgesehen von den ideengeschichtlichen Denkleistungen und Vorarbeiten von Philosophen und Denkern wie Locke, Kant, Plato oder Aristoteles, kann das Verfassen von Menschenrechtsähnlichen Texten in der Vergangenheit oftmals als ein Ergebnis von Durchbrüchen angesehen werden.³¹⁰ Als ein Resultat von lange andauernden (sozialen) Kämpfen.³¹¹ Als erstes bedeutendes und von großer Tragweite gezeichnetes historisches Dokument, das sich menschenrechtsgeschichtlich als einen solchen legislativen Durchbruch verankern lässt, ist die englische *Magna Charta Libertatum* aus dem Jahr 1215.³¹² Dieser Gesetzestext verbrieftete den englischen Grafen, Baronen und anderen Freien Männern, politische Rechte sowie eine Reihe von Rechtssicherheiten, wie zum Beispiel ein Schutz vor ungesetzlicher Verhaftung.³¹³ Zwar handelt es sich bei diesem Dokument eigentlich um einen Verfassungstext, dennoch haftet an ihm die Aura eines Urtextes weltbürgerlicher Rechte. Nicht zuletzt deswegen, weil im 19 Jh., das englische Königreich allen Untertanen im britischen Weltreich diese in der *Magna Charta* verbrieften Rechte gewährte.³¹⁴ Dabei ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass lediglich jene Untertanen gemeint waren, die der Oberschicht angehörten.

Der Grund, warum sie 1215 verfasst wurde, lag im ständigen Kampf zwischen Krone, Kirche und Baronen und in der Gefahr eines schwelenden und drohenden Bürgerkriegs.³¹⁵ Auch wenn die *Magna Charta* in keiner Weise mit der Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948 vergleichbar ist, da das Verständnis einer menschlichen Würde oder eines Völkerrechts nicht ausgeprägt waren, und die Rechte und Freiheiten nur für die männliche englische Oberschicht galten, so lässt sich dennoch sagen, dass dieses Dokument einen wichtigen Ausgangspunkt für einen verbrieften Schutz des Individuums und seine Beteiligung am „Staat“ darstellt, obgleich beides an

³¹⁰ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 15.

³¹¹ Alfred Germ, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung, Fachdidaktische Umsetzung, Praxisbeispiele (Wien 2015) 123.

³¹² British Library, Magna Carta 1215 manuscript. In: The British Library, online unter : <https://www.bl.uk/collection-items/magna-carta-1215> (04.05.2022).

³¹³ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 27f.

³¹⁴ Helmut Goerlich, 800 Jahre Magna Charta Libertatum Revisited. Mythos und mehr. In: Archiv des Völkerrechts 54/2 (2016) 154.

³¹⁵ Vgl. Goerlich, 800 Jahre Magna Charta, 162.

Staatsangehörigkeit geknüpft war.³¹⁶ Sie enthielt nämlich vieles, was heute die modernen Menschenrechte erfassen,³¹⁷ daher darf die *Magna Charta* in ihrer Vorreiterrolle nicht unerwähnt bleiben.³¹⁸

5.3.2 Die *Virginia Bill of Rights*, 1776

Zu den weiteren „Vorläufern moderner Menschenrechtsstandards“³¹⁹, zählt die *Virginia Bill of Rights* aus dem Jahr 1776.³²⁰ Dieses Dokument zählt zu den bedeutendsten Dokumenten der Geschichte der Menschenrechte, weil sie u. a. folgende Rechte für ihre Bürger einföhrte: das Recht auf Leben, Freiheit, Eigentum, Versammlungs- und Pressefreiheit, Anspruch auf Rechtsschutz und Wahlrecht.³²¹ Sie übte einen großen Einfluss auf die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika aus, welche ebenso 1776, also wenige Wochen später deklariert wurde. Darin heißt es:

„Folgende Wahrheiten erachten wir als selbstverständlich: dass alle Menschen gleich geschaffen sind; dass sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind; dass dazu Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören; dass zur Sicherung dieser Rechte Regierungen unter den Menschen eingesetzt werden, die ihre rechtmäßige Macht aus der Zustimmung der regierten herleiten [...]“³²²

Das Neuartige zu dem Zeitpunkt war, dass diese U.S-amerikanischen Verfassungstexte die individuellen Grundrechte nicht nur sicherten, sondern diese in die Verfassung des Staates verankerten.³²³ Diese institutionalisierte Kodifizierung natürlicher und individueller Freiheitsrechte bildete einen Meilenstein in der Geschichte der Menschenrechte, da das erste Mal individuelle Rechte und Freiheiten nicht nur vom Staat zugesichert, sondern zum Fundament desselben deklariert wurden.³²⁴ Zudem ist wichtig

³¹⁶ Vgl. Goerlich, 800 Jahre Magna Charta, 179.

³¹⁷ Vgl. Goerlich, 800 Jahre Magna Charta, 179.

³¹⁸ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 33.

³¹⁹ Brühl/Rosert, Die UNO und Global Governance, 211

³²⁰ National Archive, The Virginia Declaration of Rights. In: Americas Founding Documents, online unter: <https://www.archives.gov/founding-docs/virginia-declaration-of-rights> (04.05.2022).

³²¹ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 34.

³²² Koenig, Menschenrechte, 31.

³²³ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 34.

³²⁴ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 32.

festzuhalten, dass im Gegensatz zur *Magna Charta Libertatum*, diese amerikanische *Declaration of Rights*, nicht bloß die Rechte der Oberschicht schützte, sondern die aller Menschen; eine Errungenschaft, die viele Amerikaner dazu verleiten ihre Vorfahren als Begründer der Menschenrechte zu erachten.³²⁵ Mit 1776, geschieht also ausgehend von den USA, ein wichtiger Einschnitt in der Geschichte der Menschenrechte. Denn aus moralischen Ansprüchen, die die Aufklärung philosophisch begründete, wurden Rechtsansprüche.³²⁶

Auch hier ist der Kontext, in welchem diese Unabhängigkeitsdokumente verfasst wurden, entscheidend. Sie wurden nämlich im Kontext eines Bürger- bzw. Unabhängigkeitskriegs mit dem Mutterland Großbritannien niedergeschrieben, der von 1775 bis 1783 dauerte. Die darin verankerten Menschenrechte hatten dabei die zentrale Funktion, die Loslösung vom Mutterland und daher die Berechtigung zur Revolution zu legitimieren.³²⁷ Die amerikanischen Kolonist:innen, die bereits seit Mitte der 1760er in einem Konflikt mit Großbritannien waren, sahen sich nämlich aus mehreren Gründen in ihren altenglischen *Habeas Corpus* Rechten von 1679 verletzt.³²⁸ Zudem entwickelten sich enorme wirtschaftliche Spannungen zwischen Kolonist:innen und britischem Königreich, woraufhin ein Abbruch des Handelsverkehrs mit dem Mutterland in Philadelphia beschlossen wurde, was mitunter ein Grund war, warum es zum Krieg kam.³²⁹

5.3.3 Die *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, 1789

Auch die Französische Revolution von 1789 und die mit einher gehende *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*³³⁰ dürfen in diesem Unterkapitel nicht fehlen, da sie ein zentraler Baustein für die Verankerung von allgemeinen Menschenrechten in den

³²⁵ Sibylle Tönnies, Die Menschenrechtsidee. Ein abendländisches Exportgut? (Wiesbaden 2011) 94.

³²⁶ Vgl. Schürmann, Die Würde als Maß der Menschenrechte, 35.

³²⁷ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 36.

³²⁸ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 36. / Siehe auch Jürgen Heideking, Der Beginn der amerikanischen Demokratie. Revolution, Unabhängigkeitskrieg und Bundesstaatsgründung im letzten Drittel des 18 Jahrhunderts. In: Jürgen Heideking, Franz Knipping, Gerhard Rufnagel (Hrsg), Wege in die Zeitgeschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Schulz (Berlin/New-York 1989) 230.

³²⁹ Vgl. Tönnies, Die Menschenrechtsidee, 93.

³³⁰ Légifrance – Le service public de la diffusion du droit, La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, in : légifrance, online unter : <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789> (04.05.2022).

politischen Diskurs in Kontinentaleuropa darstellt.³³¹ Tönnies hält nämlich fest, dass die Formulierungen der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung im Wesentlichen auf die französischen Aufklärer, insbesondere Rousseau zurückgehen.³³² Dennoch weist die französische Menschenrechtserklärung im Vergleich zur amerikanischen *Declaration of Rights*, eigenständige Merkmale auf. Eines davon, ist die prägnant universalistische Ausrichtung der natürlichen Rechte des Menschen und deren Schutz.³³³ Artikel eins der *Déclaration*, die am 4. August 1789 verkündet, nachdem alle Feudalrechte aufgehoben wurde, hält folgendes fest:

„Artikel 1: Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es. Die sozialen Unterschiede können nur auf den gemeinsamen Nutzen gegründet sein.“

Den aus diesem Artikel abgeleiteten Wahlspruch der *V. République, Liberté – Égalité – Fraternité* ordnet Frankreich mittlerweile seinem nationalen Kulturerbe zu.³³⁴ Wie in der englischen *Charta Magna*, oder der amerikanischen *Bill of Rights* und *Declaration of Independance*, so ist auch die *Déclaration des Droits de l'Homme* eine unmittelbare Reaktion auf eine Krisen- und Leiderfahrung vieler Menschen, vor allem jener des dritten Standes. Es sollte nämlich ein alter Staat, nämlich der absolutistische Staat mitsamt seinen Privilegien gestürzt werden.³³⁵ Dabei zeigt sich, dass die Französische Revolution in ihrer revolutionären Ader und ihren Gleichheitsforderungen umso radikaler war, wie das *Ancien Régime* unterdrückend. Der deutsche Philosoph Hegel beschrieb die katastrophale Lage der französischen Nation vor 1789 mit eigenen Worten wie folgt:

„Der ganze Zustand Frankreichs in der damaligen Zeit ist ein wüstes Aggregat von Privilegien, ein unsinniger Zustand, womit zugleich die höchste Verdorbenheit der Sitten, des Geistes verbunden ist – ein Reich des Unrechts, welches mit dem beginnenden Bewusstsein desselben schamlosen Unrechtes wird.“³³⁶

³³¹ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 34.

³³² Vgl. Tönnies, Die Menschenrechtsidee, 94.

³³³ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 33.

³³⁴ Julia Enderlein, Frankreich. Land der Menschenrechte? Anregungen für eine kritische Menschenrechtsbildung, nicht nur im Französischunterricht. In: Matthias Bahr, Bettina Reichmann, Christine Schowalter (Hrsg.), Menschenrechtsbildung, Handreichung für Schule und Unterricht (Ostfildern 2018) 210.

³³⁵ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 37.

³³⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, zitiert in: Tönnies, Die Menschenrechtsidee, 99.

Mit der Etablierung der Menschenrechte, reagierte also die neugegründete *Assemblée Nationale* auf die „verrotteten feudalen Zustände“³³⁷ in Frankreich, was für enorme Begeisterung innerhalb und außerhalb der Grenzen sorgte. Wichtig ist allerdings noch anzumerken, dass die von der Nationalversammlung beschlossenen Rechtsträger dieser neuen Menschenrechte, erwachsene und steuerzahlende französische Männer definierte, und Frauen ausschloss.³³⁸ Dieser Umstand führte die berühmte französische Frauenrechtlerin Olympe de Gouges auf den Plan, die 1791 in Paris die Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin proklamierte, in welcher bereits ab Artikel eins die explizite Gleichstellung zwischen Mann und Frau festgehalten wird.³³⁹ Dafür musste sie zwei Jahre später mit ihrem Leben bezahlen.³⁴⁰

5.3.4 Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948

Es kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass mit Frankreich im Jahr 1789 die Institutionalisierung von Menschenrechten im kontinentaleuropäischen Verfassungsstaat ihren Ausgangspunkt nahm. Der nächste Schritt für die Menschenrechtsgeschichte ist daher die Institutionalisierung, nicht nur im territorial begrenzten Staat, sondern auch im Völkerrecht, und hierfür ist die Gründung der Vereinten Nationen am 26. Juni 1945 in San Francisco ein entscheidendes Datum. Denn nicht nur ist in der Präambel des 1945 beschlossenen Gründungsvertrages (UN-Charta) festgehalten, „den Glauben an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit, an die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie von allen Nationen, ob groß oder klein, erneut zu bekräftigen,“³⁴¹ es wurde zudem am 10. Dezember 1948 von der eingesetzten

³³⁷ Vgl. Tönnies, Die Menschenrechtsidee, 100.

³³⁸ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 35.

³³⁹ Olympe de Gouges, Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne. In : Gallica, online unter : <https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0> (03.07.2022).

³⁴⁰ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 37f.

³⁴¹ Vereinte Nationen, Die Charta der Vereinten Nationen. In: unric.org, online unter: <https://unric.org/de/charter/#kapitel1> (18.03.2022).

Menschenrechtskommission auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedet.³⁴²

Diese Erklärung bildet einen wichtigen Meilenstein in der Geschichte der Menschenrechte, der nicht mehr lediglich als Teil einer graduellen Entwicklung zu verstehen ist, sondern als einen qualitativen Durchbruch.³⁴³ Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde, enthält einen Katalog von 30 Artikeln, die von 48 UNO Mitgliedsstaaten angenommen wurden, bei insgesamt 8 Enthaltungen.³⁴⁴ Der Katalog umfasst wichtige „Freiheits-, und Schutz-, sowie politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Teilhaberechte.“³⁴⁵ Wesentliche und entscheidende Merkmale dieser Erklärung, die sie im Vergleich zu allen vorherigen genannten Beispielen auszeichnet, sind zum Ersten ihr erklärter Universalismus, der über nationalstaatliche Zugehörigkeit hinausgeht: Artikel 2 verbietet Diskriminierung von Menschen aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, Überzeugung, Herkunft, Eigentum oder Geburt.³⁴⁶ Zum Zweiten wird die Unteilbarkeit der Menschenrechte festgehalten, und letztendlich auch ihre Unveräußerlichkeit. Das bedeutet, dass die Rechte des Individuums, jenen des Staats vorgelagert sind; der Mensch besitzt Rechte, nicht weil er ein Staatsbürger, sondern weil er ein Mensch ist.³⁴⁷

Wie bereits erwähnt, stellt die Allgemeine Erklärung kein rechtsverbindliches Dokument da, dennoch ist sie ein Meilenstein, da sie von einer Staatengemeinschaft als neuer Normenbestand gesehen und gewertet wurde und darüber hinaus dazu die Basis bildet, von welcher aus weitere völkerrechtliche Verträge, Übereinkommen und Pakte von Menschenrechten im Laufe des 20. Jh. beschlossen wurden, die sehr hohen

³⁴² *United Nations, Universal Declaration of Human Rights – German. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948* In: UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service, NY, online unter: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger> (04.07.2022).

³⁴³ Vgl. Schürmann, Würde als Maß der Menschenrechte, 34f.

³⁴⁴ *Humanrights.ch, Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.* In: Humanrights.ch, online unter: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/> (18.03.2022).

³⁴⁵ Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte, 11.

³⁴⁶ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 61.

³⁴⁷ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 63-65.

rechtsverbindlichen Status haben.³⁴⁸ Einen Überblick davon gibt es bei Walter Koenig und Wolfgang Benedek, demnach diente die Allgemeine Erklärung als Grundlage für:

- Die europäische Menschenrechtskonvention (1953)
- Das internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (1969)
- Die amerikanische Menschenrechtskonvention (1969)
- Den internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (1976)
- Den internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1976)
- Das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1981)
- Das Übereinkommen gegen Folter und erniedrigende Behandlung (1987)
- Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1990)
- Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006)³⁴⁹

Ab 1948 bis in die Gegenwart vollzieht sich also eine komplexe Verrechtlichung der Menschenrechte auf globaler und regionaler Ebene, sodass es für die vorliegende Arbeit unmöglich wäre auf diese Verdichtung von Konventionen einzugehen. Dennoch sollen zwei ausgewählte internationale Menschenrechtsverträge vor allem den Schwerpunkt auf Europa legen und den groben Überblick auf die Geschichte der Menschenrechte in folgendem Unterkapitel ergänzen und abschließen:

- Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) und
- Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union

Nicht zuletzt auch deswegen, weil die Vermittlung der Grundrechte Charta der Europäischen Union in der 4. Klasse (um die es in dieser Arbeit auch geht) im Lehrplan verankert ist, wie in 6.3.1 gezeigt werden wird.

³⁴⁸ Vgl. Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte, 11.

³⁴⁹ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 72-81 / Siehe auch Benedek, Menschenrechte verstehen, 43f.

5.3.5 Die Menschenrechte in Europa ab 1948

Das aktuelle Menschenrechtssystem in Europa besteht aus einem sehr verdichteten Netz von Gesetzesresten und Menschenrechtsinstrumenten, von denen das wichtigste die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) darstellt. Sie wurde im Jahr 1950 mit 14 Zusatzprotokollen von den Mitgliedstaaten des Europarates verabschiedet und 1953 ratifiziert.³⁵⁰ Sie besitzt 60 Artikel. Der Europarat ist die führende Menschenrechtsorganisation Europas, er wurde 1949 gegründet und umfasst 47 Mitgliedsstaaten.³⁵¹ „Zu den Kernaufgaben des Europarates gehören der Schutz der Menschenrechte sowie die Förderung der pluralistischen Demokratie und der Rechtstaatlichkeit“ ist auf der Website des Bundesministeriums für Äußeres nachzulesen.³⁵² Um die Einhaltung der EMRK festzustellen, wurde 1959 der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg eingerichtet. Dessen bindende Rechtsprechung wird von allen Mitgliedsstaaten des Europarats anerkannt.³⁵³ Da auch Österreich Mitglied im Europarat ist, ist die EMRK in Österreich ratifiziert und in den Verfassungsrang erhoben.³⁵⁴ Der Stellenwert der EMRK in ihrer Vorreiterrolle als älteste Manifestation der Grund- und Freiheitsrechte in Europa und in ihrer historischen Vorreiterrolle für einen europaweiten Grundrechtsschutz ist immens.³⁵⁵ Schmidt schreibt:

„Sie [die EMRK] beinhaltet aber mit dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) und dessen diversen Verfahrensarten ein engmaschiges System von Kontrollmechanismen, die die Einhaltung ihrer Gewährleistungen überwacht. Außerdem verleiht die EMRK – für einen völkerrechtlichen Vertrag nicht selbstverständlich – den einzelnen Menschen, die auf dem Staatsgebiet der Vertragsparteien leben, individuelle Rechte und erhebt diese somit zu partiellen Völkerrechtssubjekten.“³⁵⁶

³⁵⁰ *Europarat*, Europäische Menschenrechtskonvention. Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 04.11.1950. In: *Dejure*, online unter <https://dejure.org/gesetze/MRK> (04.05.2022).

³⁵¹ *Council of Europe*, Europarat. Wer wir sind. In: *coe.int*, online unter: <https://www.coe.int/de/web/about-us> (21.03.2022).

³⁵² *BMEIA*, Der Europarat. In: *bmeia.at*, online unter:

<https://www.bmeia.gv.at/themen/aussenpolitik/europa/europarat/> (21.03.2022).

³⁵³ Vgl. *Benedek*, Menschenrechte verstehen, 52.

³⁵⁴ *Grabenwarter*, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, 99.

³⁵⁵ Christopher P. Schmidt, Grund- und Menschenrechte in Europa. Das neue System des Grund- und Menschenrechtsschutzes in der Europäischen Union nach dem Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon und dem Beitritt der Union zur EMRK (Ius Europaeum 56, Würzburg 2013) 179.

³⁵⁶ Schmidt, Grund- und Menschenrechte in Europa, 37.

Das bedeutet, dass Bürger:innen aller Staaten, die die EMRK ratifiziert haben, sich direkt an den Gerichtshof für Menschenrechte wenden können: Es ist also eine unabhängige Gerichtsbarkeit garantiert. Der Urteilsspruch ist wie bereits erwähnt bindend.³⁵⁷

Das zweite wichtige Menschenrechtsinstrument auf Europäischer Ebene, ist die EU-Grundrechte-Charta, die im Jahr 2000 von der Europäischen Union verabschiedet wurde.³⁵⁸ Dieses Regelwerk legt verbindliche Grundwerte für Mitgliedstaaten der Europäischen Union fest, wohingegen die EMRK ein Regelwerk des Europarates ist. Somit besitzt nun auch die Europäische Union einen eigenen Menschenrechtsgesetzestext,³⁵⁹ denn der Europarat und die Europäische Union sind zwei verschiedene Institutionen.

Obgleich die Grundrechte-Charta der Union, der EMRK des Europarats sehr ähnlich ist, ist sie im Moment das modernste Menschenrechtsdokument in Europa, da sie wirtschaftliche, politische, kulturelle und soziale Rechte umfasst, und ebenso einen rechtsverbindlichen Charakter besitzt.³⁶⁰ Ihre Einhaltung kann eingeklagt werden, und zwar beim Europäischen Gerichtshof (nicht zu verwechseln mit dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte des Europarats). Die Charta besteht aus sieben Kapiteln und 54 Artikel, die die Würde des Menschen, seine Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Bürgerrechte und justiziellen Rechte thematisieren.³⁶¹ Die Charta hat in Österreich wie die EMRK Verfassungsrang und ist somit rechtsverbindlich.³⁶² Um einen weiteren Österreich-Bezug herzustellen, sei hier noch die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) erwähnt, die ihren Sitz in Wien hat und 2007 gegründet wurde, um in beratender und faktengestützter Funktion politische Entscheidungsträger auf europäischer Ebene in

³⁵⁷ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 81.

³⁵⁸ *Amtsblatt der Europäische Union*, Charta der Grundrechte Europäischen Union. In: Verbindungsbüro in Deutschland, online unter: <https://www.europarl.europa.eu/germany/de/europ%C3%A4isches-parlament/grundrechtecharta> (25.04.2022).

³⁵⁹ Anita Ziegerhofer, Die EU beschließt eine Charta der Grundrechte, In: Haus der Geschichte Österreich, online unter <https://www.hdgoe.at/eu-grundrechtecharta> (22.03.2022).

³⁶⁰ Vgl. Benedek, Menschenrechte verstehen, 54.

³⁶¹ Vgl. Ziegerhofer, Die EU beschließt eine Charta der Grundrechte, [link](#).

³⁶² Die Presse, VFGH. EU-Grundrechtecharta hat Verfassungsrang. In: diepresse.com, 04.05.2012, online unter: <https://www.diepresse.com/754832/vfgh-eu-grundrechtecharta-hat-verfassungsrang> (22.03.2022).

ihrer Rechtsetzung in Menschenrechtsfragen zu unterstützen.³⁶³ EU-Institutionen wie der Europarat oder die EU erhalten von der Grundrechteagentur unabhängige Beratung und Analyse zum Thema Grundrechte. Die in der Einleitung dieser Arbeit zitierten Studie aus dem Jahr 2011 zum Thema Menschenrechtsbildung in der EU stammt von ebenjener Grundrechte Agentur.

Wie dargestellt, vollzieht sich also der Schutz der Grund- und Menschenrechte in Europa auf vielen Ebenen.³⁶⁴ Er basiert auf einen vielfältigen und komplexen Apparat, bestehend aus zahlreichen supranationalen Gerichtshöfen, Konventionen, Pakten und Kontrollmechanismen. Hervorgehoben wurden die Ebene des Europarats mit der EMRK und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR),³⁶⁵ sowie die Ebene der Europäischen Union und des Europäischen Gerichtshof (EuGH),³⁶⁶ aus zwei Gründen: Erstens aufgrund ihrer herausragenden Rolle und Bedeutung, und zweitens, um auch den Schwerpunkt auf Europa und insbesondere jene Institutionen zu legen, bei denen Österreich Mitglied ist.

Um dieses Kapitel über die Geschichte der Menschenrechte abzuschließen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass diese Geschichte im Wesentlichen in drei Schritten erfolgte: Zunächst die philosophisch-ideengeschichtliche Begründung, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen werden konnte, zum zweiten die nationalstaatliche Umsetzung (*Magna Charta* 1215, *Bill of Rights* 1776 und *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* 1789) und letztlich die Internationalisierung, die ab 1945 mit der Gründung der UNO, und ab 1948 mit der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte ihren Ausgangspunkt nahm.³⁶⁷ Zu betonen ist, dass die schrittweise politische Internationalisierung von Menschenrechten bis 1948 zunächst im Rahmen von Nationalstaaten umgesetzt wurden,³⁶⁸ und dabei das ständige Spannungsfeld von Herrschaftserfahrungen, kriegerischen Auseinandersetzungen, Freiheitsforderungen

³⁶³ Europäische Union, Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRAU). In: european-union.europa.eu, online unter: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/fra_de (22.03.2022).

³⁶⁴ Vgl. Schmidt, Grund- und Menschenrechte in Europa, 35f.

³⁶⁵ Vgl. Schmidt, Grund- und Menschenrechte in Europa, 35-47.

³⁶⁶ Vgl. Schmidt, Grund- und Menschenrechte in Europa, 47-60.

³⁶⁷ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 44.

³⁶⁸ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 33.

und Krisenerfahrungen ein zentraler Antrieb darstellte.³⁶⁹ Die Allgemeine Erklärung von 1948 bildet den Ausgangspunkt und die historische Voraussetzung für weitere Kodifikationen der Menschenrechte.³⁷⁰ In Europa sind das vor allem die EMRK von 1950 und die EU-Grundrechte Charta aus dem Jahr 2000.

Vor 1948 waren die Vorreiter in diesen „tiefgreifenden Umwälzungsprozessen“ die Revolutionen in den USA und in Frankreich Ende des 18. Jh.³⁷¹ Dabei zeigt sich das Muster, dass je rigoroser die Krisenerfahrung, umso dringlicher die Freiheits-, bzw. Menschenrechtsforderungen (wie im absolutistischen Frankreich).³⁷² Je stärker die zumeist sozialen und ökonomischen Erschütterungen, umso vehemente der Wunsch nach einem neuen Normenbestand. Diese Perspektive ist entscheidend, denn sie führt uns zum direkten Zusammenhang zwischen dem Holocaust und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948. Diese kann nämlich durchaus als juridische Aufarbeitung des Holocausts verstanden werden kann, da die Verfassung der Allgemeinen Menschenrechte als eindeutige Antwort auf die nationalsozialistischen Gewaltverbrechen und die Erfahrungen des Krieges zurückzuführen ist.³⁷³

5.4 Die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte 1948 als juristische Folge des Holocausts

In diesem Kapitel werden nun beide fachwissenschaftlich beleuchteten Themen, nämlich der Holocaust und die Menschenrechte erstmals zusammengeführt. Denn die Auswirkungen des Krieges und des Nationalsozialismus, dessen Radikalität, und die unvorhergesehene radikale Brutalität gegenüber ethnischen Minderheiten, führten zu dem dringenden Anliegen einer juristischen Aufarbeitung, auf Grundlage einer neuen von Grund- und Menschenrechten ausgehenden Werteorientierung.³⁷⁴ Diese Aufarbeitung brachte u. a. zwei Ereignisse hervor: Die Nürnberger Prozesse (1945/46) und

³⁶⁹ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 29.

³⁷⁰ Grabenwarter, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, 100.

³⁷¹ Heideking, Der Beginn der amerikanischen Demokratie, 228.

³⁷² Vgl. Koenig, Menschenrechte, 29.

³⁷³ Vgl. Benedek, Menschenrechte Verstehen, 33.

³⁷⁴ Vgl. Brunold, Holocaust Education und schulische politische Bildung, 91. Siehe auch Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 20.

die Gründung der UNO (1945), auf welche die Proklamation der Allgemeinen Menschenrechte von 1948 basiert.

Tatsächlich jedoch nahm aber der Holocaust in den Nürnberger Gerichtsprozessen keine zentrale Stelle ein.³⁷⁵ Keine der vier Delegationen der alliierten Mächte, die jeweils eigene Anklagepunkte vertrat, rückte den Massenmord an den Juden in den Mittelpunkt; von den insgesamt siebzig Prozesstagen, wurde der Holocaust nur an zwei thematisiert.³⁷⁶ Von viel größerer Relevanz war der Holocaust hingegen für die Verschriftlichung der Allgemeinen Menschenrechte. Die systematische Entrechtung, die vom Nationalsozialismus ausgegangen ist, war der Auslöser, Menschenrechte international und völkerrechtlich durchzusetzen.³⁷⁷ Darüber besteht in der Literatur über Menschenrechte Einigkeit.³⁷⁸ Christoph Grabenwarter schreibt: „Erst die Verbrechen des Nationalsozialismus und andere Untaten totalitärer Regime ließen um das Jahr 1940 die Einsicht wachsen, dass es auf völkerrechtlicher Ebene menschenrechtliche Bindungen bedarf.“³⁷⁹ Selbst die Präambel der UN-Charta, die 1945 beschlossen wurde, nimmt Bezug auf die „Geißel des Krieges“, vor der es künftige Geschlechter „zu bewahren“ gilt.³⁸⁰ Doch auch wenn sie vor allem den Krieg betont, so war es dennoch der direkte Eindruck des Holocausts, der die Formulierung von bestimmten Menschenrechten von 1948 in die Wege leitete, wie zum Beispiel das Recht auf Freizügigkeit, Auswanderungsfreiheit (Artikel 13), Recht auf Asyl (Artikel 14) oder etwa das Recht auf Staatsangehörigkeit (Artikel 15).³⁸¹ Die rassistisch-antisemitische Ideologie der Nationalsozialisten stellte für die Nachkriegsordnung eine ethische Herausforderung dar, auf die eine Antwort gefunden werden sollte.³⁸²

Der Krieg und insbesondere der Holocaust wurde als Mahnung gedeutet und verstärkten die Einforderung nach universellen, supranationalen und völkerrechtlich verbindenden

³⁷⁵ Dietmar Riedl, Die Behandlung des Holocaust im Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher und die Wahrnehmung in der deutschen Öffentlichkeit. In: Historia scribere 10 (2018) 147.

³⁷⁶ Dietmar Riedl, Die Behandlung des Holocaust im Nürnberger Prozess, 147-151.

³⁷⁷ Vgl. Fritzsche, Menschenrechte, 40.

³⁷⁸ Vgl. Schürmann, Würde als Maß der Menschenrechte, 34.

³⁷⁹ Grabenwarter, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, 94.

³⁸⁰ Vereinte Nationen, Die Charta der Vereinten Nationen. In: unric.org, online unter: <https://unric.org/de/charter/#kapitel1> (18.03.2022).

³⁸¹ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 65.

³⁸² Vgl. Rupnow, Jenseits der Grenzen, 86.

Menschenrechten, vor allem angesichts der Tatsache, dass der gesamte europäische Kontinent zum Schauplatz des Holocausts geworden war.³⁸³ Die Anerkennung dieses paradigmatischen Menschheitsverbrechens war zur Grundlage zur Formulierung von verbindlichen Grundrechten geworden.³⁸⁴ Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 kann daher als „politisch-humanitäre Konsequenz“ des Holocausts verstanden werden.³⁸⁵ Wir sehen hier also eine offensichtliche und historische Verbindungslien zwischen Holocaust und Menschenrechte. Diese soll nun als Grundlage dafür dienen, beide Bereiche im schulischen Kontext fachdidaktisch zu vereinen.

³⁸³ Vgl. *Rupnow*, Jenseits der Grenzen, 86f.

³⁸⁴ Vgl. *Rupnow*, Jenseits der Grenzen, 87.

³⁸⁵ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 15.

6 TEIL 2: Fachdidaktische Grundlagen für eine Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung

Da nun die historischen Grundlagen der Themengebiete ‚Holocaust‘ und ‚Menschenrechte‘ im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erarbeitet und analysiert wurden, sind wir nun im zweiten Teil der Arbeit angelangt, in welchem es darum geht, Möglichkeiten und Methoden auszuloten um als Lehrperson im UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der 4. Klasse (SEK 1) die Themenfelder *Holocaust Education* und Menschenrechtsbildung, miteinander zu verknüpfen. Es ist das erklärte Ziel, einen Beitrag zu leisten, Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung in der 4. Klasse nicht als zwei voneinander getrennte Themenfelder zu verstehen, sondern diese als ineinander greifend und einander befruchtend zu begreifen und zu unterrichten. Ausgangspunkt dieses Erkenntnisinteresses ist wie bereits erwähnt die im Jahr 2011 veröffentlichte EU-weite Studie der Grundrechteagentur für Menschenrechte (FRA), in welcher internationale Expert:innen, Wissenschaftler:innen und Bildungsmitarbeiter:innen zum Schluss kamen, dass in Schulen und Lehrplänen (aber auch in vielen Gedenkstätten), lediglich eine schwache Verknüpfung zwischen dem Holocaust und den Menschenrechten bestehe: Der Fokus liege primär auf die Vermittlung historischen Wissens, und nicht auf die Menschenrechtsbildung, außerdem liege bei den Schüler:innen ein großer Wissensmangel über Ziele und Geschichte der Menschenrechte vor.³⁸⁶ Diesen eklatanten Wissensmangel bestätigt auch der geschichtsdidaktiker Jörn Rüsen.³⁸⁷ Es soll nun in den nächsten Kapiteln versucht werden, einen fachdidaktischen Beitrag zu leisten, das Lernen über den Holocaust in der 4. Klasse zum Anlass zu nehmen diesen Wissensmangel zu reduzieren.

6.1 Holocausterziehung – Eine Begriffsklärung

Zunächst eine weitere Begriffsklärung. Die verwendeten Begriffe ‚Holocausterziehung‘ und ‚Menschenrechtsbildung‘ müssen zunächst definiert werden, bevor eine sinnvolle Verknüpfung angestrebt werden kann.

³⁸⁶ FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 10.

³⁸⁷ Vgl. Rüsen, Historisches Lernen, 215.

Zunächst zur Holocausterziehung: Worauf fußt das Verständnis dieses Begriffes, insbesondere im Hinblick auf den österreichischen Lehrplan und dessen pädagogischen, methodischen und inhaltlichen Ausrichtungen, und was sind dessen Ziele?

Die 1998 gegründete *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF), machte den Begriff ‚Holocausterziehung‘ in den 1990-Jahren bekannt³⁸⁸ und definiert ihn wie folgt:

„Bildungsarbeit, deren Fokus auf die Diskriminierung, Verfolgung und Vernichtung der Juden durch das nationalsozialistische Regime gerichtet ist, die aber auch nationalsozialistische Verbrechen gegen andere Opfergruppen einschließt, sowohl um eines tieferen Verständnisses und der Kontextualisierung des Holocaust willen als auch aus dem Wunsch heraus, auch das Leidens der zahlreichen nicht-jüdischen Opfer des Nationalsozialismus anzuerkennen.“³⁸⁹

Diese Definition, die zwar die verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen in den nationalen Lehrplänen noch recht offenlässt, bildet dennoch die Grundlage des Begriffs für die vorliegende Arbeit. Sie legt den Fokus der Bildungsarbeit nämlich nicht nur auf die jüdische Opfergruppe, sondern hat die Gesamtheit der nationalsozialistischen Verbrechen im Blick hat, und daher findet auch die Verfolgung sowjetischer Kriegsgefangener, Sinti und Roma, Homosexueller etc. Einkehr.³⁹⁰ Dieser Aspekt, den diese Arbeit unterstreicht, ist auch ein Hauptgrund, weshalb im ersten Teil dieser Arbeit den unterschiedlichen Opfergruppen viel Platz in der Analyse eingeräumt worden ist.

Darüber hinaus liegt in dieser Definition des ITF der Fokus nicht primär auf die „Vernichtung“ von Menschen, sondern auch auf deren „Diskriminierung und Verfolgung“, welche zwei wesentliche Vorstufen darstellen. Auf die Problematik des Begriffs ‚Holocausterziehung‘, sowie auf die verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen und nationalen Lehrplänen kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Österreich trat 2001 der ITF bei.

³⁸⁸ Christina Isabel Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht (Frankfurt am Main 2018) 108.

³⁸⁹ Zitiert in FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 16.

³⁹⁰ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 16.

Jemand, der die Holocausterziehung, in besonderem Maße geprägt hat, und der daher in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung finden soll, ist der deutsche Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno, mit seiner Rundfunkansprache „Erziehung nach Auschwitz“ aus dem Jahre 1966.³⁹¹ Darin formuliert er als oberstes Ziel der Erziehung generell, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei.“³⁹² Obgleich Adorno kein Pädagoge war, und sein Vortrag auch nicht als eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust gedacht war, so argumentierte er dennoch für die Bedeutung von Auschwitz für die Erziehung ganz grundsätzlich.³⁹³ Dafür seien die zwei grundlegendsten Instrumente eine frühkindliche Holocausterziehung und geistiges gesellschaftliches Klima, dass von einer allgemeinen Aufklärung gekennzeichnet ist.³⁹⁴

Dem Verfasser dieser Zeilen ist es wichtig zu betonen, dass der Holocausterziehung in der 4. Klasse (SEK 1) eine Lehrperson voraus gehen muss, die sich vorher Gedanken macht und für sich definiert, warum dieses Thema wichtig ist, und warum es für die Schüler:innen wichtig sein soll. Denn „ohne selbst zu wissen, was dieses Thema für uns bedeutet, werden wir von unseren Schülern kaum erwarten können, dass sie dem Geschehenen Bedeutung beimessen“³⁹⁵ schreibt der Historiker und Erziehungswissenschaftler Matthias Heyl. Für die vorliegende Arbeit, wurden also drei Lehr- und Lernziele von Holocausterziehung definiert, in Anlehnung, an die von der Grundrechteagentur für Menschenrechte veröffentlichten Studie:

1. Historisches Wissen über den Holocaust vermitteln
2. Die Erinnerungskultur an den Holocaust bewahren

³⁹¹ Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz. In: Hermann Nehls, Kurt Schilder (Hrsg.), *Befreiung. Das Erbe des Nationalsozialismus aus gewerkschaftlicher Sicht* (Berlin 1996) 203-221. Siehe auch: *Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft*, 106f.

³⁹² Adorno, Erziehung nach Auschwitz, 203.

³⁹³ Matthias Heyl, Erziehung nach Auschwitz und Holocaust Education. In: Matthias Heyl, Ido Abram (Hrsg.), *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule* (Hamburg 1996) 63f.

³⁹⁴ Hans Joachim Hahn, Drama nach Auschwitz. Erziehung. Aufklärung. Lernprozesse. In: Bettina Banasch, Hans-Joachim Hahn (Hrsg.), *Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust (Poetik, Exegese und Narrative, Studien zur jüdischen Literatur und Kunst 10*, Wien 2018) 101.

³⁹⁵ Heyl, Erziehung nach Auschwitz und Holocaust Education, 67.

3. Schüler:innen befähigen, Verbindungslien zwischen dem Holocaust und der eigenen Lebenswelt zu knüpfen und in die Gegenwart zu holen,³⁹⁶ damit „sie gegen ein Wideraufleben ähnlicher politischer Bewegungen und Ideen widerstandsfähig werden.“³⁹⁷

Eine Schlüsselaufgabe von Holocausterziehung muss es also sein, die NS-Zeit und den Holocaust in einem breiten historischen Kontext „unter Berücksichtigung ihrer Bedeutung für die gegenwärtige Zeit“ zu unterrichten.³⁹⁸ Denn dann entwickelt sich bei Schüler:innen nicht nur das Wissen über diese historische Zeit weiter, sondern es findet auch eine Förderung von demokratischen Denk- und Verhaltensweisen statt,³⁹⁹ die helfen sollen, „die Menschenrechte in ihrer Bedeutung für das eigene Leben zu begreifen.“⁴⁰⁰ Es handelt sich um weit mehr als nur um eine Vermittlung über Auschwitz, sondern um eine Erziehung zur Mündigkeit, die ganz in Adornos Sinne, eine „Kraft zur Reflexion“ und ein „Nicht-Mitmachen“ fördern.⁴⁰¹

6.2 Menschenrechtsbildung – Eine Begriffsklärung

Denn vor allem dieser letzte dritte Punkt zeigt auf, wie eng die Arbeitsfelder Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung zusammenhängen können, wenn man als Lehrperson den Weg der Verknüpfung aktiv beschreitet. Wenn man das bildungspolitische Ziel verfolgt, dass „Auschwitz nicht mehr sei“ (Adorno), und den Holocaust in der Schule unterrichtet, muss ebenso sichergestellt werden, dass auch die menschenrechtlichen Ausgrenzungen, die den Holocaust hervorgebracht haben, in der

³⁹⁶ Vgl. *FRA, Menschenrechtsbildung in der EU*, 17.

³⁹⁷ Gerhard Henke-Bockschatz, Der Holocaust als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hrsg), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts 11, Frankfurt am Main 2004) 309.

³⁹⁸ *FRA, Menschenrechtsbildung in der EU*, 11.

³⁹⁹ Annegret Ehmann, Holocaust in Politik und Bildung. In: Irmtrud Wojak, Susanne Meirl (Hrsg), *Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen* (Campus, Frankfurt am Main 2002), 51f.

⁴⁰⁰ Fritzsche, zitiert in Kößler, *Menschenrechtsbildung*, 238.

⁴⁰¹ Annegret Ehmann, Hans-Fred Rathenow, Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. In: *bildungsserver.de*, online unter:

https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=21693 (04.04.2022).

Schule vermittelt werden. Dazu gehört auch, „die motivationalen Faktoren, die einem angemessenen Verständnis der Menschenrechte im Wege stehen“, pädagogisch zu bearbeiten.⁴⁰² Selbst für Adorno, resultierte aus der Erfahrung von Auschwitz, die Menschenrechtsbildung als „Querschnittsaufgabe.“⁴⁰³

Menschenrechtsbildung ist daher eine Bildung, die die Fähigkeiten vermittelt, Menschenrechte und ihre Mechanismen kennenzulernen und zu beschützen. Mehr noch, „sie bringt Einstellungen und Verhaltensweisen hervor die zur Wahrung der Menschenrechte [...] erforderlich sind.“⁴⁰⁴ Wir sehen also, dass Menschenrechtsbildung ein exzellenter thematischer Anknüpfungspunkt an Holocausterziehung darstellt, da die im NS-Regime gelebte Negation und nicht-Einhaltung all dessen was eine liberale westliche Demokratie ausmacht, eine Tür für Schüler:innen öffnet, den Holocaust und die Menschenrechte verknüpfend zu betrachten.⁴⁰⁵ Menschenrechtsbildung hat dann ihre größte Chance auf fruchtbaren Boden bei Schüler:innen zu stoßen, wenn die Menschenrechte „im Augenblick ihrer Negation“, bzw. im Augenblick ihres offenen Kampfes thematisiert werden.⁴⁰⁶ Das ist ein zentraler Gedanke für die Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung. Die Geschichte des Holocaust und der NS-Zeit ist eine Geschichte des Scheiterns von Demokratie, von demokratischen Werten und Menschlichkeit. Wenn die Holocausterziehung in diese Kerbe schlägt, indem sie nicht nur Kriegsverlauf und eine Chronologie der Vernichtung wiedergibt, sondern sich bewusst auch den 1930er Jahren, und der Geschichte des Aufstiegs der NS-Zeit widmet, dann kann die Menschenrechtsbildung einen bereichernden und reichhaltigen Beitrag leisten, indem sie eine „Analyse der Handlungsoptionen der Menschen“ auf den Tisch legt,⁴⁰⁷ sowohl von der Täter:innen-, als auch von der Opferperspektive, womit auch eine

⁴⁰² Micha Brumlik, zitiert in Gottfried Kößler, Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt ‚Konfronationen‘. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hrsg), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Frankfurt am Main 2004) 239.

⁴⁰³ Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, 106f

⁴⁰⁴ FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 27.

⁴⁰⁵ Vgl. Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, 90.

⁴⁰⁶ Vgl. Kößler, Menschenrechtsbildung, 249.

⁴⁰⁷ Vgl. Kößler, Menschenrechtsbildung, 249.

zentrale Forderung des österreichischen Lehrplans umgesetzt wäre, nämlich über „Erfahrungen von Opfern und Täter:innen“ zu unterrichten.⁴⁰⁸

Wie bei „Holocausterziehung“, so müssen auch an dieser Stelle für „Menschenrechtsbildung“ Lehr- und Lernziele für den Unterricht definiert werden. Die drei Lernziele orientieren sich an den Überlegungen von Fritzsche und Lenhart:

1. Menschenrechte kennen
2. Menschenrechte wahren
3. Menschenrechte als Werte für die eigene Moral definieren⁴⁰⁹

Wenn von Schüler:innenperspektive, die Menschenrechte als Werte für die eigene Moral definiert werden, dann ist eine sehr vielversprechende Brücke, zur Förderung von demokratischen Denk- und Verhaltensweisen geschlagen.

Menschenrechtsbildung und Holocausterziehung vereinen dann ihre Kräfte, wenn sie eine Dialektik zwischen Vergangenheit und Gegenwart anbieten, und wenn sie den geschichtlichen Kontext der NS-Zeit in der Negation all dessen aufzeigt, was „einen freiheitlichen, gerechten und geschwisterlichen gesellschaftlichen Rahmen“ ausmacht.⁴¹⁰ Exemplarisch dafür steht in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Satz, dass die „die Nichtanerkennung und Verachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei geführt habe, die das Gewissen der Menschheit mit Empörung erfüllt.“⁴¹¹ In welche konkreten fachdidaktischen Konzepte, man diesen Gedanken gießen kann, wird in Kapitel 6.4 gezeigt werden. Vorher erfolgt noch eine Bestandsanalyse, inwieweit Menschenrechtsbildung und Holocausterziehung in schulischen Curricula in Österreich verankert sind und welche Gewichtung ihnen im Lehrplan und in den formulierten Unterrichtsprinzipien gegeben wird.

⁴⁰⁸ Vgl. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 12.

⁴⁰⁹ Vgl. Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte, 71. Siehe auch: Pates/Schmidt/Karawanskij, Antidiskriminierungspädagogik, 94f.

⁴¹⁰ Reichmann, Didaktische Grundlegung zur Menschenrechtsbildung, 61.

⁴¹¹ Vereinte Nationen, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Resolution 217 A (III), Präambel.

6.3 Holocasterziehung und Menschenrechtsbildung im österreichischen Schulkontext

Lassen sich die eben definierten Ziele im österreichischen Lehrplan für die Unterstufe wiederfinden? Welchen Stellenwert haben Holocasterziehung und Menschenrechtsbildung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung laut dem aktuellen Lehrplan (2016) und inwieweit sind sie in den Unterrichtsprinzipien des BMBWF verankert? Diesen Fragen soll im nächsten Unterkapitel nachgegangen werden.

6.3.1 Verankerung im Lehrplan (SEK I) 2016 im Unterrichtsfach GSP/PB

Als eine der wichtigsten Bildungs- und Lehraufgaben im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wird im Lehrplan die Schärfung des „Bewusstseins für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten“ angegeben.⁴¹² Die Menschenrechte bekommen daher bereits ab dem ersten Schuljahr im UF GSP (2. Klasse), einen thematischen Einstieg, nämlich in Modul 4, in welchem anhand von Themen wie Sklaverei und Ausbeutung von Kindern, Frauen und Männern von der Antike bis in die Gegenwart, ein thematischer Längsschnitt der Menschenrechte empfohlen wird.⁴¹³ An prominenter Stelle kehren die Menschenrechte in der 4. Klasse in gleich zwei Modulen zurück (Modul 5 und 8). In Modul 8 liegt der Schwerpunkt vor allem auf die demokratischen Grundwerte sowie die Grundrechte Charta der Europäischen Union und der Bedeutung und Entstehung von Menschen- und insbesondere Kinderrechten.⁴¹⁴ Die NS-Zeit und der Holocaust hingegen sind im Lehrplan erst in der 4. Klasse (8. Schulstufe) vorgesehen, und erhalten dort einen klaren Schwerpunkt. Faschismus, Nationalsozialismus und politische Diktaturen bilden ein eigenes Modul (Modul 1), und

⁴¹² *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 2.*

⁴¹³ Vgl. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 18.*

⁴¹⁴ Vgl. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 18.*

legen den Grundstein für ein allgemeines Verständnis von totalitären, antidemokratischen und faschistischen Regierungsformen und Systemen.⁴¹⁵

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde die fachwissenschaftliche Analyse des Holocaust anhand von fünf ausgesuchten Schwerpunkten durchgeführt. Diese fünf Schwerpunkte waren:

- Die Täter:innen,
- Die Opfer,
- Die Schauplätze,
- Die nationalsozialistische Ideologie
- Die Singularität des Holocaust

Diese fünf Themenfelder wurden deswegen als solche hervorgehoben, weil sie eine explizite Erwähnung im Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte (SEK I) finden, nämlich in Modul 5, 4. Klasse. Darin ist die Rede, die „Erfahrungen von Opfer und Tätern [...] zu analysieren“ (Opfer und Täter:innen) und Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts „an Beispielen zu vergleichen“⁴¹⁶ (Singularität). Ebenso in der 4. Klasse wird im Lehrplan die Vermittlung über die „Grundlagen [...] des Nationalsozialismus“ (Nationalsozialistische Ideologie),⁴¹⁷ sowie die „Vernichtungspolitik“ des Nationalsozialismus (Schauplätze) empfohlen.⁴¹⁸ Die Tatsache, dass in der 4. Klasse eine solche Verdichtung der NS-Zeit und des Holocausts vorgegeben wird, hat eine entscheidende Rolle gespielt, die 4. Klasse als Zielgruppe für die vorliegende Arbeit zu definieren.

Folgende Feststellung ist für die Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung: In Modul 5 (4. Klasse) werden die Themen Holocaust/*Shoah* und die

⁴¹⁵ Vgl. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 10.

⁴¹⁶ *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 23.

⁴¹⁷ *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 22.

⁴¹⁸ *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 23.

Menschenrechte thematisch verbunden. Als eine von drei thematischen Konkretisierungen scheint nämlich folgende Empfehlung im Lehrplan auf:

„Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung bringen.“⁴¹⁹

Holocaust und Menschenrechte im Schulunterricht verknüpfend zu unterrichten, ist also nicht lediglich ein Desiderat unter Fachdidaktiker:innen des UF GSP/PB, sondern es ist eine ausdrückliche Empfehlung des österreichischen Lehrplans.

Es kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass der Holocaust und die Menschenrechte eine durchaus wichtige Rolle im österreichischen Lehrplan für die Unterstufe spielen. Nicht nur kommen sie in mehreren Modulen explizit vor, sie werden in der 4. Klasse (SEK I) auch verknüpfend in Bezug zueinander gesetzt, und thematisch in ein Modul gefasst. Die rechtliche und bildungspolitische Grundlage für eine Verknüpfung beider Themenfelder ist somit eindeutig gegeben.

6.3.2 Verankerung in den Unterrichtsprinzipien des BMBWF

Die zehn definierten Unterrichtsprinzipien im österreichischen Bildungssystem spielen neben den Lehrplänen eine gewichtige Rolle in den Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule. Es handelt sich dabei um zusammenhängendes Wissen, dass nicht einzelnen Schulfächern zugeordnet kann, sondern über einen hohen Grad an Lebensbezogenheit und fächerübergreifende Problematiken verfügt.⁴²⁰ Das Bundesministerium definiert aktuell zehn von ihnen:

- Gesundheitsförderung
- Interkulturelle Bildung
- Leseerziehung

⁴¹⁹ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 23.

⁴²⁰ BMBWF, Unterrichtsprinzipien. In: [bmbwf.at](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html) online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (06.04.2022).

- Medienbildung
- *Politische Bildung*
- Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung
- Sexualpädagogik
- Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung
- Verkehrs- und Mobilitätserziehung
- Wirtschaftserziehung und Verbraucher:innenbildung⁴²¹

Was uns in der vorliegenden Arbeit interessiert, ist das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, und inwieweit Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung darin vorkommen.

Tatsächlich definiert das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ als Auseinandersetzung mit politischen Fragen der Gegenwart, die einen „aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und *Menschenrechte*“ hervorbringen sollte.⁴²² Mehr noch: Grundlage des Unterrichtsprinzips Politische Bildung ist dessen Grundsatzerlass von 2015, und dieser Grundsatzerlass orientiert sich laut eigenen Angaben an der Europarats-Charta für Menschenrechtsbildung.⁴²³ Eine Charta, die 2010 von 47 Mitgliedstaaten ins Leben gerufen wurde.⁴²⁴ Insgesamt kann also festgehalten werden, dass Menschenrechtsbildung als ein „wesentliches Inhaltsfeld“, innerhalb der Politischen Bildung anzusehen ist.⁴²⁵

Der Grundsatzerlass Politische Bildung von 2015 definiert 9 Ziele, eines davon ist „die Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten.“⁴²⁶ Es ist also die Menschenrechtsbildung eine enorm wichtige Säule, auf die sich die Politische Bildung in

⁴²¹ BMBWF, Unterrichtsprinzipien.

⁴²² BMBWF, Politische Bildung, online unter:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (25.04.2022).

⁴²³ BMBWF, Politische Bildung.

⁴²⁴ Europarat, Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 10.09.2012, online unter:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_15.html (04.07.2022).

⁴²⁵ Germ, Konzeptuelles Lernen, 129.

⁴²⁶ BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzerlass 2015. Rundschreiben 12/2015. In: bmbwf.at, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (25.04.2022).

Österreich bezieht. Diese Menschenrechtsbildung ist einem demokratischen Gesellschaftsverständnis verpflichtet, weswegen die Erziehung zur Demokratiefähigkeit und die Wahrung der Menschenrechte häufig in einem Satz subsumiert werden. „Schule soll ein Ort sein, an dem Demokratisches Handeln gelebt wird“, ist eine Leitlinie, die sich im Grundsatzerlass wiederfindet.⁴²⁷ Die Förderung von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip im Geschichtsunterricht, ist somit indirekt auch eine Förderung von Menschenrechtsbildung. Hierin liegt ein weiteres Argument für die Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung.

⁴²⁷ BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015

6.4 Holocaust und Menschenrechte im Unterricht – Versuch einer Verknüpfung anhand von vier Empfehlungen

Einer fachdidaktischen Verknüpfung zwischen dem Lernen über den Holocaust und den Menschenrechten steht nun nichts mehr in Weg. Es wurden im ersten Teil der vorliegenden Arbeit der Holocaust und die Menschenrechte fachwissenschaftlich analysiert, die historischen Verbindungslien zwischen beiden Feldern gezogen, sowie alle wichtigen Begriffe definiert. Des Weiteren ist zum Vorschein gekommen, dass eine Verknüpfung beider Themenfelder nicht lediglich didaktisch wünschenswert, sondern auch im österreichischen Lehrplan vorgesehen und empfohlen ist.

Die zentrale Schwierigkeit aus pädagogischer Sicht besteht nun darin, dass die didaktische Verknüpfung von Holocaust und Menschenrechten in der Vermischung „von politischen Desideraten und hochkomplexen Zielstellungen für die moralische Erziehung“ liegt.⁴²⁸ Mit anderen Worten: Der Anspruch, als Lehrperson über den Holocaust zu unterrichten und dabei gleichzeitig das Ziel zu verfolgen, in Schüler:innen demokratische Denk- und Verhaltensweisen hervorzubringen, die sie zu einem besseren Umgang miteinander, und einem gesteigerten Bewusstsein für Menschenrechte führen, ist sehr schwer operationalisierbar.⁴²⁹ Das Ziel, Schüler:innen anhand des Holocausts die Bedeutung der Menschenrechte für das eigene Leben zu vermitteln ist ein enorm anspruchsvolles,⁴³⁰ vor allem angesichts des empirischen Befundes, dass heutzutage das Lernen über den Holocaust bei vielen Schüler:innen keine tiefen oder emotionalen Bewegungen „mit ernsten Folgen für die Identitätsbildung“ hervorbringt, sondern im Gegenteil, eine eher „oberflächliche Abarbeitung.“⁴³¹ Ein großes Auseinanderklaffen zwischen den intendierten Lerneffekten und dem hohen Engagement der Lehrperson in der Verfolgung ihrer ehrenwerten politisch-moralischen Absichten ist in vielen Studien

⁴²⁸ Kößler, Menschenrechtsbildung, 239.

⁴²⁹ Vgl. Kößler, Menschenrechtsbildung, 237.

⁴³⁰ Vgl. Kößler, Menschenrechtsbildung, 238.

⁴³¹ Bodo von Borries, Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen. In: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hrsg), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts 11, Frankfurt am Main 2004) 268.

nachweisbar.⁴³² Dem Autor dieser Arbeit ist diese grundsätzliche Problematik, die in der Sekundärliteratur wiederholt angetroffen wird, durchaus bewusst.

Dennoch, und vielleicht sogar deswegen, soll in diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, vier didaktisch-thematische Empfehlungen für den Geschichtsunterricht zur Verfügung zu stellen, mit denen eine Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung im Unterrichtsfach GSP in der 4. Klasse (SEK I) gelingen kann. Es handelt sich dabei um Anregungen für eine praktische Umsetzung, die sich thematisch auf die im ersten Teil vorgelegten Schwerpunkte des Holocausts und somit, wie oben gezeigt, auf den Lehrplan beziehen (Opfer, Täter:innen, Schauplätze, Ideologie und Singularität). Bei diesen Empfehlungen handelt es sich also nicht um Exkurse oder Randthemen, sondern ganz im Gegenteil um die klassischen und wichtigen Themen, die in der Unterstufe laut Lehrplan über den Nationalsozialismus und Holocaust unterrichtet werden (sollen). Der einzige Unterschied ist lediglich, dass sie in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der Menschenrechtsbildung präsentiert werden.

Alle vier Empfehlungen orientieren sich, wie gezeigt werden wird, an:

- den Lehrplan der Neuen Mittelschule und AHS-Unterstufe aus 2016
- den neun definierten Zielen vom Grundsatzbeschluss Politische Bildung aus 2015
- den zehn fachdidaktischen Empfehlungen von Mitnik für Holocausterziehung aus 2021

Zudem sind in den vier Empfehlungen auch Vorschläge enthalten, welche fachdidaktischen Prinzipien anzuwenden, sowie welche Kompetenzbereiche zu berücksichtigen sind. Abgerundet werden sie schließlich mit je einem kompetenzorientierten Arbeitsauftrag, um die theoretischen Überlegungen auch in schultaugliche Praxisbeispiele zu gießen.

⁴³² Henke-Bockschatz, Der Holocaust als Thema im Geschichtsunterricht, 298. / Siehe auch von Börries, Moralische Aneignung, 268-298.

6.4.1 Empfehlung 1: Ausgrenzungsmechanismen im NS-Regime

Der erste thematisch-didaktische Zugang, anhand welcher eine Verknüpfung gelingen kann, ist das Thematisieren von Ausgrenzungsmechanismen im NS-Regime. Wir haben im ersten Teil analysiert, dass die Opfer des NS-Regimes nicht nur die jüdische Bevölkerung, sondern eine sehr heterogene Masse von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen war. In der vorliegenden Arbeit wurden von ihnen folgende Gruppen fachwissenschaftlich analysiert:

- Die jüdische Bevölkerung
- „Gemeinschaftsunfähige Individuen“ („Geisteskranke, Debile, Schwerbehinderte, Alkoholiker, Asoziale, Arbeitsscheue, Prostituierte, Zuhälter, Homosexuelle, Kriminelle, Zigeuner, Farbige etc.“⁴³³)
- Opfer von Zwangsterilisationen
- Homosexuelle und nicht-heteronormative Menschen
- Zeug:innen Jehovas
- Sinti und Roma
- Osteuropäische Zivilist:innen
- Sowjetische Kriegsgefangene
- „Systemgegner:innen“ (Politische Gegner:innen)

All diese Menschen haben gemeinsam, dass sie vom NS-Regime zum Teil verfolgt, kriminalisiert, unterdrückt, bedroht, ermordet oder gar vernichtet worden sind, weil sie sich aufgrund von definierten Merkmalen (Religion, Herkunft, „Rasse“ etc.) nicht in die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ fügen konnten und daher „schädlich“ kategorisiert worden sind, und zwar unabhängig davon, ob die Betroffenen sich selbst so sahen oder nicht (z.B. Menschen, die sich nicht als jüdisch identifizierten und trotzdem als Juden definiert und verfolgt wurden).⁴³⁴ Sie alle haben also gemein, anhand von

⁴³³ Es handelt sich bei diesen Attributen um Nazi-Diktion, daher unter Anführungszeichen. Zu finden ist diese Liste bei Wehler, der Nationalsozialismus, 145.

⁴³⁴ Vgl. Königseder, Volksschädling, 787.

speziell konzipierten Ausgrenzungsmerkmalen und -Mechanismen unfreiwillig an den gesellschaftlichen Rand gedrängt worden zu sein.

Die NS-Jurisdiktion entwickelte ab 1933 ganz konkrete solcher Ausgrenzungsmechanismen wie die Nürnberger Rassengesetze von 1935, die die Grundlagen für die folgenden Ausgrenzungsprozesse innerhalb der Gesellschaft bildeten. Diese Kategorisierungen beruhten zum Großteil auf rassenideologischer und volksbiologistischer, aber auch sexueller oder geschlechtlicher Devianz.⁴³⁵ Ausgrenzungsmechanismen der NS-Justizmaschinerie und Ausgrenzungserfahrungen bilden eine wichtige Vorstufe zur Gewalt der Worte und Taten, die den Menschen letztendlich zugefügt worden ist. Eine Vorstufe, die in Schulen nicht genug berücksichtigt wird. Diese Beobachtung lässt sich zum Teil aus dem enorm „hitlerisiertem“ Geschichtsverständnis von Schüler:innen,⁴³⁶ im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und dem Holocaust ableiten, der in Adolf Hitler und einige wenige „böse Männer“ die Hauptschuldigen für den Holocaust sieht, und somit die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen der 1930er Jahre außer Acht lässt.⁴³⁷ Dabei sind es genau jene Strukturen, die den Unterbau des Holocausts bilden. Die Erfahrung von Ausgrenzungen im Alltag, anhand von unfreiwillig definierten rassenideologischen Merkmalen, die Menschen sichtbar oder unsichtbar (Judenstern) auferlegt wurden, ist ein geeigneter Rahmen, um Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung in der 4. Klasse zusammenzuführen. Denn wie wir in 5.2 gesehen haben, ist die Teilhabe an Staat, Kultur und Gesellschaft ein Menschenrecht. Ein Menschenrecht, dass vielen hunderttausenden Menschen insbesondere ab 1933 negiert worden ist.

⁴³⁵ Johann Karl Kirchknopf, Die umfassende Aufarbeitung der NS-Homosexuellenverfolgung in Wien. Am Beginn eines herausfordernden Projekts. In: Michael Schwartz (Hrsg), Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, Oldenburg 2014) 121.

⁴³⁶ Nicola Brauch, Geschichtsdidaktik (Berlin/Boston 2015) 173f.

⁴³⁷ Vgl. Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, 53-56. Siehe dazu auch Michael Sauer, Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Minden 2005) 64.

6.4.1.1 Beispiel für einen thematischen Anknüpfungspunkt – Schließung der Wiener Pflichtschulen 1938

Auf folgender Art und Weise kann im Geschichtsunterricht in der 4. Klasse dieser Gedanke anhand folgenden Beispiels konkret thematisiert werden:

Teilhabe an Staat und Gesellschaft ist ein Menschenrecht, der in der Europäischen Menschenrechtskonvention (welche in Österreich Verfassungsrang besitzt) in verschiedenen Bereichen festgelegt ist. So steht z. B. in Artikel 2 des Zusatzprotokolls der EMRK, das Recht auf Bildung festgeschrieben: „Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden“, ist dort nachzulesen.⁴³⁸ In der Grundrechtecharta der Europäischen Union von 2000, wird dieses Recht bestätigt und präzisiert. Dort heißt es in Artikel 14, dass „dieses Recht die Möglichkeit umfasst, unentgeltlich am Pflichtschulunterricht teilzunehmen.“⁴³⁹

Dieses heute geltende Menschenrecht, welches in unserer heutigen Zeit als selbstverständlich erachtet wird, wurde am 16. Mai 1938 zehntausenden jüdischen Kindern in Wien verwehrt, als der Ausschluss jüdischer Schüler:innen aus Wiener Pflichtschulen gesetzlich beschlossen wurde. Der damalige Wiener Bürgermeister Hermann Neubacher, verkündete damals über das Amtsblatt der Stadt Wien, dass:

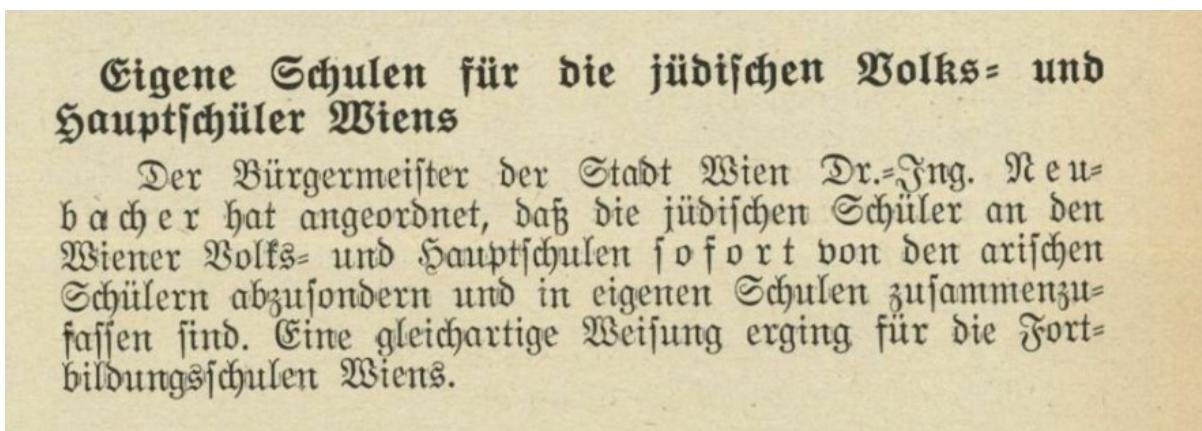


Abb. 3⁴⁴⁰

⁴³⁸ Europarat, Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, (SEV Nr. 009). In: coe.int, online unter: <https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty whole=009> (25.04.2022).

⁴³⁹ Amtsblatt der Europäische Union, Die Grundrechtecharta, Artikel 14.

⁴⁴⁰ Amtsblatt der Stadt Wien, Eigene Schulen für die jüdischen Volks- und Hauptschüler Wiens. In: Wienbibliothek im Rathaus, 1938, Nr. 21, online unter:

<https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/periodical/structure/2919674?query=sitzungen> (25.04.2022) 5.

„[...] die jüdischen Schüler an den Wiener Volks- und Hauptschulen sofort von den arischen Schülern abzusondern und in eigenen Schulen zusammenzufassen sind. Eine gleichartige Weisung erging für die Fortbildungsschulen Wiens.“ Am 1. Juli 1942 wurden schließlich auch die jüdischen Schulen durch ein Unterrichtsverbot gänzlich geschlossen.

Eine thematische Anknüpfung zum Überbegriff ‚Ausgrenzungsmechanismen‘ bildet also die Analyse der Opfer, im obigen Beispiel insbesondere Schul- und Pflichtschulkinder des Jahrgangs 1938/39 in Wien, die angesichts der Negation ihrer Rechte, erzwungene Schulabbrüche und nicht abgeschlossene Ausbildungen hinnehmen mussten. Es bleibt der Lehrperson selbst überlassen, sich anderweitige thematische Anknüpfungspunkte zu suchen, um den Bogen zu den Menschenrechten zu spannen. Dieter Hecht, Eleonore Lappin und Michaela Raggam-Blesch geben in „Topographie der Shoah“ diesbezüglich einen hilfreichen Überblick über die antijüdischen Maßnahmen zwischen 1938 und 1945, die für eine solche Verknüpfung geeignet wären, exemplarisch seien folgende angeführt:

- 12. November 1938: Verordnung zur Ausschaltung der Juden aus dem Wirtschaftsleben
- 30. April 1939: Einschränkung des Mieterschutzes für Juden
- 1. September 1941: Erlass der Kennzeichnungspflicht mit einem Judenstern
- 3. Oktober 1941: Allgemeine Verpflichtung zur Zwangsarbeit von Jüdinnen und Juden⁴⁴¹

Die Thematisierung von Ausgrenzungsmechanismen anhand der verschiedenen Opfergruppen des NS-Regimes ist ein fruchtbarer Boden, um die vom Lehrplan empfohlene Verknüpfung von Holocaust und Menschenrechtsbildung in der 4. Klasse (SEK I) herzustellen. Darüber hinaus ist das Transparent-machen von Ausgrenzungsmechanismen auch eine Empfehlung der österreichischen Fachdidaktiker:innen Philipp Mitnik, Georg Lauss und Sabine Hofmann-Reiter, die sie am Ende ihrer bereits zitierten Studie aus dem Jahr 2021 definieren, in der es um das deklarative Wissen Wiener Schüler:innen über den Holocaust geht. Darin heißt es unter

⁴⁴¹ Dieter Hecht, Eleonore Lappin, Michaela Raggam-Blesch, *Topografie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wiens* (Wien 2015) 560-563.

anderem, dass die Thematisierung von Ausgrenzungsmechanismen einen Beitrag leistet um eine „optimierte Herangehensweise zu einem nachhaltigen Lernen“ über den Holocaust anbieten zu können.⁴⁴²

6.4.1.2 Geschichtsdidaktisches Prinzip und Kompetenzbereich

Unterrichtsprinzipien sind laut Detjen „grundlegende Handlungsregeln für die Planung und Lenkung von Unterricht,“⁴⁴³ die der Lehrperson dabei helfen sollen, aus der „schier unüberschaubaren politischen Wirklichkeit“ relevante Themen zu filtern.⁴⁴⁴ Sie sind nicht fachspezifisch, aber sie helfen dabei, Unterricht vorzubereiten, zu lenken und zu gestalten, sie haben daher sowohl eine strukturierende als auch eine methodische Funktion.⁴⁴⁵ Diese Betonung, dass Unterrichtsprinzipien Leitlinien und Grundsätze sind, die sowohl in der Vorbereitung, als auch in der Durchführung von Unterricht relevant sind, findet sich auch bei dem deutschen Geschichtsdidaktiker Michael Sauer wieder.⁴⁴⁶ Aufgrund ihrer „Unvermeidbarkeit“⁴⁴⁷ sind sie daher auch im österreichischen Lehrplan enthalten. Dieser formuliert, dass sie die Funktion erfüllen sollen, „fachspezifische Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden.“⁴⁴⁸

Aus der Liste verschiedener traditioneller Unterrichtsprinzipien, die einer subjekt-theoretischen, historisch-politischen Bildung dienen können,⁴⁴⁹ wurde für das Thematisieren von „Ausgrenzungsmechanismen“ der Gegenwartsbezug⁴⁵⁰ ausgewählt. Der Gegenwartsbezug ist ein Prinzip welches aufzuzeigen versucht, dass die

⁴⁴² *Mitnik*, Generation des Vergessens, 121, 125.

⁴⁴³ Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München/Oldenburg 2007) 319.

⁴⁴⁴ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 141.

⁴⁴⁵ Thomas *Goll*, Konzeptorientiertes Unterrichten im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Grundannahmen und Konsequenzen. Eine Zwischenbilanz. In: Sabine *Manzel*, Thomas *Goll* (Hrsg), Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten. Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders? (Opladen/Berlin/Toronto 2013) 11.

⁴⁴⁶ Vgl. *Sauer*, Geschichte Unterrichten, 64.

⁴⁴⁷ *Detjen*, Politische Bildung, 319.

⁴⁴⁸ *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 3f.

⁴⁴⁹ Vgl. Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte, Geschichtsdidaktik, politische Bildung (Schwalbach 2014) 215.

⁴⁵⁰ Klaus *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandl*, Gerhard *Schneider*, (Hrsg), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 32011) 91-113.

Vergangenheit, und insbesondere das Nachdenken über die Vergangenheit Bedeutsamkeit für die Gegenwart besitzt.⁴⁵¹ Die Vergangenheitsdeutung dient gewissermaßen der Gegenwartsorientierung.⁴⁵² Für die Lehrperson bedeutet dies, dass das Lernen über den Holocaust daher so anzulegen ist, „dass den Schüler:innen erkennbar und nachvollziehbar ist“, was das Nachdenken und das Lernen über Ausgrenzungsmechanismen im NS-Regime mit ihrer Gegenwart und Zukunft zu tun hat.⁴⁵³ Konkret können das folgende Fragen sein: Welche Ausgrenzungserfahrungen sind den Schüler:innen heute bekannt? Welche erleben sie in ihrem Umfeld? Welche Formen von Ausgrenzungen und Stigmatisierungspraktiken gibt es in der heutigen Gesellschaft und welche politischen Gruppierungen treiben diese voran? Sind Schüler:innen in der Lage, die Größe von an den Pranger gestellten Zuwanderergruppen einigermaßen korrekt anzugeben, und fremdenfeindliche Stereotypen und Exklusionspraktiken zu erkennen, die heute vor allem gegenüber Muslimen angewandt werden?⁴⁵⁴ Fragen, die die Dringlichkeit einer Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung offenbaren.

Die Fragen, die wir an die Vergangenheit richten, beziehen sich in entscheidendem Maße aus unseren Erfahrungen der Gegenwart.⁴⁵⁵

„Überall in unserer Alltagswelt begegnen wir Geschichte: in Bauwerken und Denkmälern, in Erzählungen alter Menschen, in Zeitungsartikeln und Ausstellungen, in Romanen und Spielfilmen, sogar in der Werbung.“⁴⁵⁶

Weitaus am stärksten vertreten ist dabei die Zeitgeschichte, insbesondere die Zeit des Nationalsozialismus.⁴⁵⁷ Je größer daher das historische und deklarative Wissen von Schüler:innen über diese Zeit und den Holocaust, umso berechtigter ist die Hoffnung, dass sie Ähnlichkeiten zwischen gegenwärtigen und vergangenen Vorgängen in Bezug

⁴⁵¹ Vgl. *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 91f. Siehe auch: *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 216.

⁴⁵² Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 10.

⁴⁵³ *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 91f.

⁴⁵⁴ Vgl. *Mittnik*, Generation des Vergessens, 125f.

⁴⁵⁵ Elfriede *Windischbauer*, Zum Verhältnis zwischen Zeitgeschichte und Politischer Bildung. In: Markus *Furrer*, Kurt *Messmer* (Hrsg), Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2013) 63.

⁴⁵⁶ *Sauer*, Geschichte unterrichten, 9.

⁴⁵⁷ Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 9.

auf Menschenrechtsverletzungen und Ausgrenzungsmechanismen erkennen.⁴⁵⁸ Nicht das Gleichsetzen, sondern ein in-Beziehung-setzen ist dabei das Ziel.⁴⁵⁹ Die Bedeutung des Holocaust für die Gegenwart liegt insbesondere darin, dass man sich zu den Menschenrechten bekennt und sich für sie einsetzt.⁴⁶⁰ Auch Christoph Kühberger zieht als Fazit seiner 2017 erschienenen quantitativen Untersuchung, dass die Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart im Holocaustunterricht eine zentrale Rolle bei Schüler:innen einnimmt, das zeige sich in der breiten Streuung der Orientierungen der Befragten.⁴⁶¹

Der Kompetenzbereich, der im Zusammenhang mit dem Thema ‚Ausgrenzungsmechanismen‘ hier berücksichtigt werden soll, ist hauptsächlich die politische Urteilskompetenz von Krammers Kompetenzmodell für politische Bildung.⁴⁶² Sein Kompetenzmodell ist auch im Lehrplan verankert.⁴⁶³ Die dabei verwendete Definition von ‚Kompetenz‘, die auch in der didaktischen Literatur starke Verbreitung findet, ist jene von Franz Weinert. Demnach handle es sich bei ‚Kompetenzen‘ um kognitive und problemlösende „Fähigkeiten“ und „Bereitschaften“, die sowohl volitional als auch motivational und sozial sein können.⁴⁶⁴

Schüler:innen sollen im Geschichtsunterricht zu einer wertenden und begründeten historischen Urteilsbildung befähigt werden, darüber besteht in der geschichtsdidaktischen Diskussion Einigkeit.⁴⁶⁵ Politische Urteile zu fällen und vor allem politische Standpunkte, ihre Ortsgebunden-, und Kontextbezogenheit zu reflektieren und zu beurteilen, das sind die beiden wichtigsten Ziele von politischer Urteilskompetenz, wie sie der Geschichtsdidaktiker Thomas Hellmuth interpretiert.⁴⁶⁶ Besonders wichtig ist

⁴⁵⁸ FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 29.

⁴⁵⁹ Vgl. Mittnik, Generation des Vergessens, 125f.

⁴⁶⁰ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 15.

⁴⁶¹ Vgl. Kühberger/Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, 119.

⁴⁶² Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung 29 (2008) 6. / Siehe auch Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele (Stuttgart 2010) 106-110.

⁴⁶³ Vgl. Bundesgestzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 4f.

⁴⁶⁴ Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hrsg) Leistungsmessung in Schulen (Weinheim/Basel 32014) 27f.

⁴⁶⁵ Jörn Rüsen, Werturteile im Geschichteunterricht. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider, Handbuch des Geschichtsdidaktik (Hannover 51997) 305.

⁴⁶⁶ Vgl. Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, 107.

dabei der Aspekt, politische Urteile entlang zweier Maßstäbe zu beurteilen: Erstens entlang kultur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung (Sachurteil) und zweitens entlang ethisch-moralischer Einstellungen (Werturteil).⁴⁶⁷

In diesem Fall sollen Schüler:innen anhand des didaktischen Prinzips des Gegenwartsbezugs befähigt werden, selbstständige Urteile über Formen von Ausgrenzung in der heutigen Zeit und Gesellschaft, anhand ihrer Beobachtungen zu bilden. Diese Beobachtungen in Form von Erkenntnisgewinnung können im eigenen Umfeld, in politischen Entscheidungen oder in der Gesellschaft gemacht werden (kultur- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung). Die dabei verwendete Wertgrundlage (ethisch-moralische Einstellung) ist ein Verständnis von Menschenrechten, sowie von einem freiheitlich-liberalen Verfassungsstaat.⁴⁶⁸ Wenn Formen von Ausgrenzung von Schüler:innen wahrgenommen werden, dann ist der erste wichtige kognitive Schritt, diese zu erkennen, und der zweite, diese abzulehnen. Damit dies gelingt ist wichtig, Schüler:innen die Standort- und Interessensgebundenheit von Ausgrenzung zu vermitteln.⁴⁶⁹ Auch dabei ist dem Credo zu folgen, zwischen Sach- und Werturteil zu unterscheiden.⁴⁷⁰

6.4.1.3 Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag für den Unterricht

Um die erste Empfehlung abzurunden, soll an dieser Stelle noch ein Beispiel für einen kompetenzorientierten Arbeitsauftrag für die 4. Klasse mitgeliefert werden, in welchem die eben geäußerten thematischen und fachdidaktischen Empfehlungen zusammengeführt werden sollen. Die Kompetenzorientierung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist in den Kontext eines grundsätzlichen bildungswissenschaftlichen Paradigmenwechsels zu setzen, der nach PISA einsetzte, und

⁴⁶⁷ Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte-Sozialkunde-Politische Bildung 2, Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 132.

⁴⁶⁸ Vgl. Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, 107.

⁴⁶⁹ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 18. Siehe auch Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 9.

⁴⁷⁰ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 4.

die Inhaltsorientierung ablöste.⁴⁷¹ Im Mittelpunkt des Unterrichts steht daher nicht mehr der vermittelte Inhalt, sondern seit 2008 zu erwerbende (Teil)Kompetenzen historischen sowie politischen Lernens.⁴⁷² Mit dieser neuen Ausrichtung, und mit der Verankerung des Grundprinzips ‚Kompetenzorientierung‘ im Lehrplan für die Sekundarstufe I ergeben sich auch für die Erstellung von Arbeitsaufträgen neue verbindliche Richtlinien.⁴⁷³ Kompetenzmodelle legen fest, was Schüler:innen können und wissen sollen. Die für den österreichischen Lehrplan verbindlichen Kompetenzmodelle sind die historischen Kompetenzen des FUER-Modells,⁴⁷⁴ und das österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung, das 2008 von Krammer entwickelt wurde.⁴⁷⁵ Mit diesen Modellen geht eine von Christopher Kühberg adaptierte Liste von zu verwendenden Operatoren für die Aufgabenerstellung im Geschichteunterricht einher, die im Wesentlichen drei Anforderungsbereichen folgen sollen.⁴⁷⁶ Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von Arbeitswissen, Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären fachspezifischer Inhalte und der letzte Anforderungsbereich umfasst den reflexiven und selbstständigen Umgang mit Problemstellungen.⁴⁷⁷ Diese Operatoren sind spezifische Formulierungen, handlungsinitierende Verben, die festlegen, welche kognitiven Schritte die Schüler:innen zu setzen haben um die Aufgabe erfolgreich zu meistern.⁴⁷⁸

Für die folgenden exemplarischen Arbeitsaufträge, die im Anschluss an jede Empfehlung angeführt werden, wurden diese drei Anforderungsbereiche, sowie die von Kühberger adaptierte Liste für Operatoren berücksichtigt. Es wurde versucht unverständliche

⁴⁷¹ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 11.

⁴⁷² Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 11.

⁴⁷³ Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer/Elfriede Windischbauer (Hrsg), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung (Wien 2011) 4.

⁴⁷⁴ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 21.

⁴⁷⁵ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 128f.

⁴⁷⁶ Vgl. Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht, 8-9.

⁴⁷⁷ Vgl. Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht, 8.

⁴⁷⁸ Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 15.

Formulierungen,⁴⁷⁹ sowie Aufgabenstellungen, die nur im Bereich der Reproduktion liegen zu vermeiden.⁴⁸⁰ Thematisch und von den fachdidaktischen Überlegungen her knüpfen die Aufgabenstellungen an die in der Arbeit gebrachten Beispielen und Anregungen an. Die Arbeitsaufträge sind ebenso auf die erörterten geschichtsdidaktischen Prinzipien und die Kompetenzbereiche ausgerichtet. Das Ziel ist es, schul- und praxistaugliche Beispiele für Arbeitsaufträge zu formulieren, in denen eine Verknüpfung von Holocaust und Menschenrechte ersichtlich wird.

⁴⁷⁹ Vgl. Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht, 10.

⁴⁸⁰ Vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen, 15.

Arbeitsauftrag – Empfehlung 1:

Didaktisches Prinzip: Gegenwartsbezug

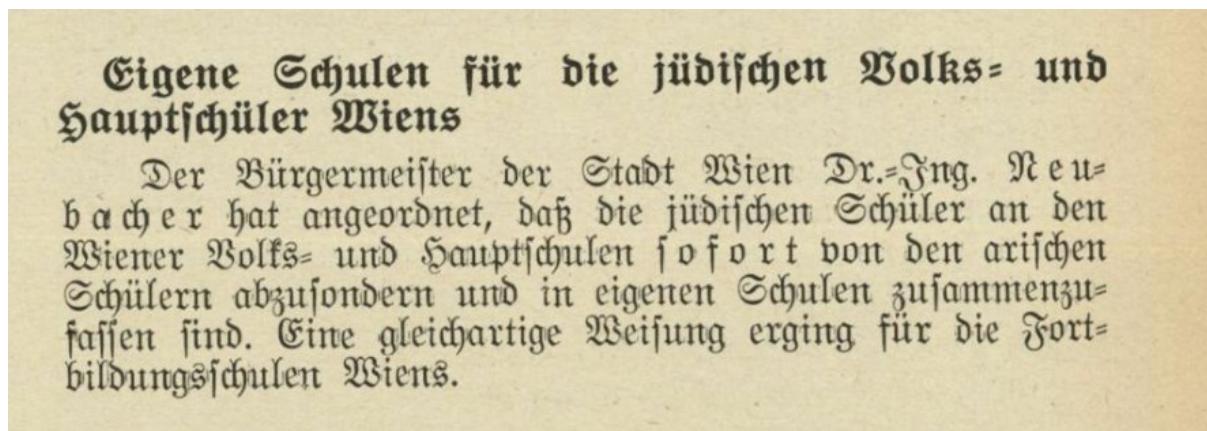
Kompetenzbereich: Politische Urteilskompetenz

Thema: Ausgrenzungsmechanismen

Inhalt: Ausschluss von jüdischen Pflichtschüler:innen von Wiener Pflichtschulen im Mai 1938

- 1) Fasse zusammen, was Ausgrenzung für dich bedeutet, bzw. welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Ausgrenzung gegeben ist.
- 2) Analysiere anhand der Quelle die Grundzüge nationalsozialistischer Rassenideologie
- 3) Beurteile, ob eine solche Verordnung heute möglich sein könnte und beziehe dich dabei konkret auf die Menschenrechte

Quelle⁴⁸¹:



⁴⁸¹ Amtsblatt der Stadt Wien, Eigene Schulen für die jüdischen Volks- und Hauptschüler Wiens, 5.

6.4.2 Empfehlung 2: Rassismus im NS-Regime

Ein zweiter Zugang, über welchen sich Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung in der 4. Klasse (SEK I) gut verknüpfen lassen, und der eng an Ausgrenzungsmechanismen angelehnt ist, ist die Thematisierung von Rassismus innerhalb des NS-Regimes, und ein damit verbundener rassismuskritischer Ansatz. Die Legitimierung dafür findet sich Grundsatzerlass Politische Bildung 2015, in welchem die Überwindung von Rassismus als ein Ziel von Geschichtsunterricht vorgegeben wird:

„Politische Bildung [...] basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, *Rassismus*, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben.“⁴⁸²

Zum gleichen Schluss kommt auch die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA), wenn sie in der bereits zitierten Studie schreibt, dass das Wissen und die Kenntnis über den Holocaust zu „Handlungsbereitschaft gegen Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus“ führen soll.⁴⁸³ Eine diskriminierungskritische Akzentuierung von Menschenrechtsbildung wird aber auch von Seiten der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI), eingemahnt, die ihre Bildungsstrategien gegen Rassismus explizit an Menschenrechtsbildung koppelt.⁴⁸⁴ Um dieses Ziel zu erreichen, so das Argument des Autors dieser Arbeit, erscheint es pädagogisch höchst relevant in der Holocausterziehung eine stärkere Fokussierung auf die Geschichte, die Umsetzung und die Einhaltung der Menschenrechte zu legen, insbesondere dann, wenn über die rassistische und sozialdarwinistische Ideologie des Nationalsozialismus im Unterricht gesprochen wird.⁴⁸⁵ Die Empfehlung, einen rassismuskritischen Zugang zum Thema Holocaust gerade am Schnittfeld zwischen historischem Lernen am Holocaust und

⁴⁸² BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015.

⁴⁸³ FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 15.

⁴⁸⁴ Inken Heldt, Jetzt erst Recht. Plädoyer für eine kritisch-reflexive Menschenrechtsbildung. In: Radhika Natarajan (Hrsg), Sprach, Bildung, Geschlecht, Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten (Wiesbaden 2021) 433.

⁴⁸⁵ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 15.

Menschenrechtsbildung zu wählen, findet sich auch in der bildungswissenschaftlichen Literatur wider.⁴⁸⁶

Nationalsozialistischer Rassismus war, wie im ersten Teil der Arbeit analysiert wurde, sowohl nach Außen (bspw. gegen die Juden), als auch nach Innen („gemeinschaftsunfähige Individuen“) gerichtet. Die Grundüberzeugung, dass es einen Werteunterschied innerhalb der Menschheit gibt, und dass das „Minderwertige und Schwache“, im Sinne eines Sozialdarwinismus „ausgemerzt“ werden sollten, in Übereinstimmung mit ihren interpretierten Beobachtungen aus der Natur, ist ein zentraler Baustein nationalsozialistischer Weltanschauung. Er kann an Schüler:innen anhand zahlreicher Beispiele dargelegt werden. Das NS-Regime hat Menschen anhand von definierten Merkmalen für „minderwertig“ erklärt, es wurden brutale Exklusionspraktiken geschaffen, die zum Teil sichtbar, zum Teil unsichtbar waren. Diese Merkmale waren zum einen Kategorisierungen biologistischer Natur, die zwischen „hochwertigen“ und „minderwertigen Volkselementen“ unterschieden, sie waren aber auch eugenischer Natur, die verschiedene „Grade der Nützlichkeit“ ausloteten.⁴⁸⁷ Jene Gruppen, die letztendlich den „minderwertigen Elementen“ zugeordnet wurden, entfernte man im Sinne einer „rassisch-eugenischen Utopie“⁴⁸⁸, um das Ziel eines „gereinigten Volkskörpers“ kompromisslos zu verfolgen.⁴⁸⁹

Wenn man dieses sozialdarwinistische Axiom mit aktuellen rassismustheoretischen Perspektiven vergleicht, so bestätigt sich die These, dass es ein zutiefst auf Rassismus gegründetes Axiom war. Denn der Rassismusbegriff, wie er gegenwärtig in diskurstheoretischen Ansätzen definiert wird, versteht sich als eine Wissensordnung, die eine Zäsur einführt, „[...] zwischen dem, was leben soll, und dem, was sterben muss“.⁴⁹⁰ Mit anderen Worten: anhand der Legitimation von Ungleichheiten, werden gewissen Menschen Lebenschancen und Rechten entweder zugestanden oder

⁴⁸⁶ Vgl. Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, 118-119 / Siehe auch: Christa Brüning, Lars Deile, Martin Lücke, Historisches Lernen als Rassismuskritik (Schwalbach 2016).

⁴⁸⁷ Kenneth Horvath, Anti-Rassismus. Die deutschsprachige Migrationsforschung und das schwierige Erbe des Nationalsozialismus. In: Andreas Kranebitter, Christoph Reimprecht (Hrsg), Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich (Bielefeld 2019) 484.

⁴⁸⁸ Wehler, Der Nationalsozialismus, 130.

⁴⁸⁹ Vgl. Wehler, Der Nationalsozialismus, 130.

⁴⁹⁰ Foucault zitiert von Kenneth Horvath, Anti-Rassismus, 483.

aberkannt.⁴⁹¹ Ab 1933 wurde dieser Rassismus im NS-Regime systematisch in Form von Gesetzen, Maßnahmen und Bürokratien institutionalisiert.⁴⁹² „Wert“ und „Minderwert“ waren dabei die wichtigsten Kategorien des nationalsozialistischen Rassismus.⁴⁹³ Unterricht über den Holocaust in der 4. Klasse wird nicht drum herumkommen, diese ideologische Interpretation der „Ungleichheit“ von Menschen, von der das NS-Regime ausgegangen ist, zu thematisieren. Und spätestens dann, wenn das zur Sprache kommt, bietet sich an eine Brücke zur Menschenrechtsbildung an. Nicht zuletzt deswegen, weil Rassismus nicht etwa eine Erfindung der Nationalsozialisten war, sondern auch nach wie vor ein durch und durch modernes Phänomen ist und bleibt.⁴⁹⁴

Erst im Mai 2022 veröffentlichte die Israelitische Kultusgemeinde Wien (IKG) ihren jährlichen Antisemitismus Bericht für das Kalenderjahr 2021, in welchem eine Steigerung antisemitischer Übergriffe gegenüber dem Vorjahr um 65% zu verzeichnen waren. Insgesamt meldete die Antisemitismus-Meldestelle der IKG 965 antisemitische Vorfälle, die von physischen Angriffen, bis hin zu Bedrohungen, Fälle von Sachbeschädigungen, Massenzuschriften und verletzendem Verhalten reichten.⁴⁹⁵ Dieser Bericht bestätigt die Aktualität von antisemitischen und rassischen Diskurskontinuitäten in der heutigen Gesellschaft, wobei zu beobachten ist, dass die Covid-19 Pandemie, antisemitische Vorfälle befeuert hat.⁴⁹⁶ Auch heute sind wir von vielen Machthierarchien umgeben, die entlang von verschiedensten Differenzkategorien ausgehandelt werden, und die Verhaltens- und Denkmuster bestimmen.⁴⁹⁷ Auch heute werden rassistische Vorurteile von Menschen reproduziert. Ob sie dies bewusst oder unbewusst tun, ist dabei irrelevant. Entscheidend ist es, diese Selbstreflexion über die eigene Reproduktion

⁴⁹¹ Vgl. *Horvath*, Anti-Rassismus, 483.

⁴⁹² Gisela Bock, Gleichheit und Differenz in der nationalsozialistischen Rassenpolitik. In: Geschichte und Gesellschaft 19/3 (1993) 278.

⁴⁹³ Bock, Gleichheit und Ungleichheit, 285.

⁴⁹⁴ *Horvath*, Anti-Rassismus, 483.

⁴⁹⁵ *Israelitische Kultusgemeinde Wien*, Antisemitismus Bericht 2021. In: ikg-wien.at, 13.05.2022, online unter: <https://www.ikg-wien.at/nachrichten/antisemitismus-bericht-2021> (23.05.2022).

⁴⁹⁶ Florian Wieser, Zwei Männer wegen Davidstern bei Corona-Demo nach Verbotsgegesetz verurteilt. In: Die Presse, 10.03.2022, online unter: <https://www.diepresse.com/6109985/zwei-maenner-wegen-davidstern-bei-corona-demo-nach-verbotsgegesetz-verurteilt> (23.05.2022).

Wiener Zeitung, Antisemitische Zwischenfälle bei Anti-Maßnahmen-Demo. In Wiener Zeitung, 15.01.2022, online unter: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/oesterreich/2134328-Antisemitische-Zwischenfaelle-bei-Anti-Massnahmen-Demo.html> (23.05.2022).

⁴⁹⁷ Vgl. *Brüning*, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, 119.

diverter rassistischer Gedanken zu etablieren. Diese Perspektive Schüler:innen zu vermitteln, ist eine Querschnittsaufgabe von Politischer Bildung.

Die von NS-Rassenhygienikern stammende Formel „Ungleicher Wert, ungleiche Rechte“,⁴⁹⁸ steht diametral entgegen der westlich-liberalen Auffassung von Menschenrechten und Menschenwürde. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden Menschenrechte als sanktionierbare Freiheits- und Autonomieansprüche definiert, die Menschen aufgrund ihres Menschseins einklagen können.⁴⁹⁹ Diese Autonomieansprüche, und das Recht auf Selbstbestimmung, hat das NS-Regime mit Füßen getreten.

Ein rassismuskritisches Vorgehen anhand des Lernens über den Holocausts bringt also nicht nur viele Vorteile,⁵⁰⁰ sondern auch eine Vielzahl von thematischen Anknüpfungsmöglichkeiten. Im Folgenden soll eine solche Möglichkeit für den Geschichtsunterricht präsentiert werden.

6.4.2.1 Beispiel für einen thematischen Anknüpfungspunkt - Erlass der Kennzeichnungspflicht mit einem Judenstern 1941

Eine thematische Anknüpfung zum Überbegriff ‚Rassismus im NS-Regime‘ bildet die Analyse des rassischen Verständnisses nationalsozialistischer Ideologie. Im Geschichtsunterricht in der 4. Klasse kann anhand folgenden thematischen Beispiels das Thema Rassismus im NS-Regime angesprochen werden, und eine Verknüpfung mit Menschenrechten gelingen:

Im September 1941 wurde eine Verordnung zur Kennzeichnungspflicht für Juden mit einem Judenstern beschlossen.

⁴⁹⁸ H. Burckhard, zitiert von Bock, Gleichheit und Ungleichheit, 285.

⁴⁹⁹ Vgl. Koenig, Menschenrechte, 12.

⁵⁰⁰ Vgl. Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, 119.

§ 1

(1) Juden (§ 5 der Ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935 – Reichsgesetzbl. I S. 1333), die das sechste Lebensjahr vollendet haben, ist es verboten, sich in der Öffentlichkeit ohne einen Judenstern zu zeigen.

(2) Der Judenstern besteht aus einem handtellergroßen, schwarz ausgezogenen Sechsstern aus gelbem Stoff mit der schwarzen Aufschrift „Jude“. Er ist sichtbar auf der linken Brustseite des Kleidungsstücks fest aufgenäht zu tragen.

Abb. 4⁵⁰¹

„(1) Juden [...] die das sechste Lebensjahr vollendet haben, ist es verboten, sich in der Öffentlichkeit ohne einen Judenstern zu zeigen.“

Das Tragen eines Judensterns auf der Kleidung wurde somit obligatorisch. Ausgenommen von dieser Verordnung waren einzig jene, die von Mischehe-Regelungen betroffen waren. Die Zwangskennzeichnung durch einen Judenstern stellt einen diskriminierenden Höhepunkt in der antijüdischen Politik des Deutschen Reiches und seiner Gesetzgebung seit 1933 dar. Sie war eine der letzten Maßnahmen der Nationalsozialisten bevor die Deportationen, und die damit begonnene Massenvernichtung, begannen. Für ihre Träger:innen bedeutete sie soziale Isolation, Stigmatisierung, Diskriminierung, Entrechtung und Ausgrenzung.⁵⁰²

Diese Polizeiverordnung kann im Unterricht direkt mit Artikel 21, dem Anti-Diskriminierungsparagrafen der Grundrechtecharta der Europäischen Union kontrastiert werden, welcher folgendes festhält:

„Diskriminierungen insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft,

⁵⁰¹ Deutsches Reichsgesetzblatt 1867-1945 Teil 1 (deu, Dt. Reich), Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden vom 1. September, Jahrgang 1941. In: ALEX, Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, online unter: <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?apm=0&aid=dra&datum=19410004&seite=00000547&zoom=2> (27.04.2022) 547.

⁵⁰² NDR, Der Judenstern, Stigma und Zeichen brutaler Verfolgung. In: ndr.de. 20.09.2021, online unter: <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Der-Judenstern-Stigma-und-Zeichen-brutaler-Verfolgung.judenstern100.html> (27.04.2022).

der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung sind verboten.“⁵⁰³

Die Diskriminierungspraxis des Nationalsozialismus ist eine, die auf einem rassistischen Verständnis des Menschen beruht. Symbolisch dafür stand der Judenstern, als äußeres sichtbares Zeichen der Ungleichheit. Eine solche Diskriminierung ist ein Angriff auf die menschliche Würde, und somit ein Angriff auf die Menschenrechte,⁵⁰⁴ da wir analysiert haben, dass der Schutz der Menschlichen Würde ein zentrales Definitionselement von Menschenrechten ist. Im Unterricht kann diesbezüglich auch eine Referenz zum Haus der Geschichte in Wien gemacht werden, welches einen solchen Judenstern besitzt, ausstellt und in die Publikation „Was ist Österreich? Menschen und Geschichten in 101 Objekten“ reingenommen hat.⁵⁰⁵

Zusätzlich dazu, kann im Unterricht ein Verweis auf Jahresberichte von Amnesty International oder der IKG Wien gemacht werden, um aufzuzeigen, inwieweit institutioneller Rassismus und rassistische Diskurse in Österreich heute noch präsent sind. So äußert ein Bericht von Amnesty International aus dem Jahr 2009 die Sorge, „dass die österreichischen Strafverfolgungsbehörden im Gesamten und die Polizei im Besonderen ausländische BürgerInnen und Angehörige ethnischer Minderheiten nicht zu gleichen Bedingungen behandeln wie österreichische StaatsbürgerInnen weißer Hautfarbe.“⁵⁰⁶

⁵⁰³ Europäisches Parlament, Verbindungsbüro in Deutschland, Die Grundrechtecharta.

⁵⁰⁴ Amnesty International, Rassismus und Diskriminierung. Menschenrechte schützen, Diskriminierung besiegen. In Amnesty International, online unter: <https://www.amnesty.at/%C3%BCber-amnesty/was-wir-tun/menschenrechte/rassismus-und-diskriminierung/> (27.94.2022).

⁵⁰⁵ Haus der Geschichte Österreich, Facebook-Eintrag vom 20.01.2020. In: Facebook, online unter: <https://www.facebook.com/hdgoe/photos/ab-dem-1-september-1941-wurden-j%C3%BCdinnen-und-juden-und-menschen-die-das-ns-regime/1787857291344168/> (27.04.2020).

⁵⁰⁶ Amnesty International, Österreich. Opfer oder Verdächtige, eine Frage der Hautfarbe. Rassistische Diskriminierung im österreichischen Polizei- und Justizsystem. In: Amnesty International (Wien 2009), online unter: https://www.amnesty.at/media/2387/oesterreich_opfer-oder-verdaechtige.pdf (27.04.2022).

6.4.2.2 Geschichtsdidaktisches Prinzip und Kompetenzbereich

Für die Empfehlung ‚Rassismus innerhalb der NS-Ideologie‘ empfiehlt sich das im Lehrplan enthaltene didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens.⁵⁰⁷ Exemplarischer Unterricht ist „ein vertiefendes Lernen an konkreten Fällen“⁵⁰⁸ und zielt darauf ab die Komplexität von Sachverhalten anhand von „sinnfälligen Beispielen“ zu vermitteln, um über das konkrete Beispiel, zum großen Ganzen zu gelangen.⁵⁰⁹ Ziel dabei ist die Gewinnung von Einsichten anhand eines konkreten Beispiels, die jedoch über den Einzelfall hinausgehen weil sie charakteristisch für das gesamte Lern- und Stoffgebiet sind.⁵¹⁰ Es sind im Optimalfall Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten des Allgemeinen.⁵¹¹ Das Lernen muss dabei das „Regelhafte“, „Strukturelle“ und „Prinzipielle“ im Blick haben, denn nur so kann anhand des Exemplums über das Allgemeine gelernt werden.⁵¹² Das Tragen eines Judenstern, kann hierfür als exemplarisches Beispiel hergenommen werden, um über den strukturellen Rassismus der NS-Justiz zu unterrichten. Der Sachverhalt kann aber auch auf größere Dimensionen angepasst werden: So ließe sich das Thema ‚Faschismus in Europa in der Zwischenkriegszeit‘ anhand des Dollfuß-Schuschnigg Regimes im Österreich thematisieren. Bei solchen Auswahlen sollte allerdings darauf geachtet werden, dass seitens der Schüler:innen voreilige Induktionsschlüsse vermieden werden, weil dadurch eine gewisse Strukturhomogenität suggeriert werden kann, wo es keine gibt, und Gegenbeispiele die behauptete Verallgemeinerung widerlegen können.⁵¹³

Obgleich eine kritische Betrachtung exemplarischen Lernens auf viele Schwächen hinsichtlich der Austauschbarkeit⁵¹⁴ und Tragfähigkeit⁵¹⁵ von „stellvertretenden“ Beispielen stoßen würde, so erscheint das Prinzip dennoch sinnvoll, um eine

⁵⁰⁷ Joachim Röhlfes, Exemplarischer Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Hannover 51997) 280-282.

⁵⁰⁸ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 147.

⁵⁰⁹ Vgl. Röhlfes, Exemplarischer Geschichtsunterricht, 280.

⁵¹⁰ Vgl. Röhlfes, Exemplarischer Geschichtsunterricht, 280.

⁵¹¹ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 147.

⁵¹² Vgl. Detjen, Politische Bildung, 324.

⁵¹³ Vgl. Detjen, Politische Bildung, 325.

⁵¹⁴ Vgl. Detjen, Politische Bildung, 325.

⁵¹⁵ Vgl. Röhlfes, Exemplarischer Geschichtsunterricht, 281.

Verknüpfung von Menschenrechten und Rassismus im NS-Regime zu ermöglichen, solange die Fragestellung und die jeweilige Perspektive, die im Unterricht eingenommen werden, darauf abgestimmt sind.⁵¹⁶ Denn mit abgestimmten Perspektiven und Fragestellungen ist es laut Wolfgang Klafki möglich, im exemplarischen Fokus von konkreten Fällen für das Gesamte, weniger eine „Stellvertretung“ sondern eher ein „Re-präsentieren“, ein „Vergegenwärtigen“ bzw. ein „Verständlich-machen“ bei Schüler:innen zu ermöglichen.⁵¹⁷

Ein rassismuskritischer Ansatz im Geschichtsunterricht, der auf das exemplarische Prinzip setzt, kann seinen Schwerpunkt u.a. auf die historische Sachkompetenz laut FUER-Modell,⁵¹⁸ legen. Dieser Kompetenzbereich ist in zwei Teilkompetenzen unterteilt: Zum einen die Begriffskompetenz, die versucht aus verschiedenen geschichtsspezifischen Begriffen versucht „semantische Netze“ zu bilden, und die Strukturierungskompetenz, welche befähigen soll, Begriffe zu strukturieren und zu systematisieren.⁵¹⁹ Es geht also viel weniger um Sach-, Daten- oder Faktenwissen, sondern der Erwerb historischer Sachkompetenz ist eine Herausbildung eines Bewusstseins für geschichtliche Begriffe und Konzepte und Zeiteinteilungen, sowie deren Absichten und Problematik.⁵²⁰ Denn gerade beim Thema Rassismus innerhalb der NS-Ideologie, wo es um zentrale weltanschauliche Begriffe und Konzepte des Nationalsozialismus geht wie „Euthanasie“, „Volkskörper“, „Fremdvölkisch“, „Lebensunwert“, „Volkselement“ etc., ist es von enormer Wichtigkeit, dass Schüler:innen ein Bewusstsein für diese Begriffe entwickeln, und diese als Nazui-Diktion erkennen und korrekt einordnen können. Ein Nachdenken über die Bedeutungen von Begriffen und Konzepten, sowie ihre Nutzung zur Strukturierung von Gedankengängen, das sind Kernziele historischer Sachkompetenz.⁵²¹

⁵¹⁶ Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ 2016 (Bundesministerium für Bildung, Wien 2016) 7.

⁵¹⁷ Wolfgang Klafki, zitiert in: Hans Jürgen Finckh, Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 659.

⁵¹⁸ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 129.

⁵¹⁹ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 129.

⁵²⁰ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 78.

⁵²¹ Vgl. Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht, 6.

Bei breiteren, und für die gesellschaftliche Diskurse mit Wichtigkeit verbundenen Begriffe wie „Antisemitismus“ oder „Holocaust“ müssen Schüler:innen befähigt werden, diese nicht nur einordnen, sondern auch definieren zu können. Vor allem letzteres ist von großer Dringlichkeit, angesichts der Tatsache, dass in Wien weniger als ein Drittel der AHS-Schüler:innen und weniger als 20% der BHS-Schüler:innen eine vereinfachte Definition von Antisemitismus wiedergeben können.⁵²² Und dabei wurde nicht etwas eine wissenschaftliche Definition von den Schüler:innen abgefragt, sondern lediglich „eine Form des Arbeitswissens“.⁵²³ Genau an dieser

Es kann nur widerholt werden, dass ein Geschichtsunterricht, der seinen Fokus auf die Sachkompetenz legt, nicht gleichzusetzen mit einem trockenen Abhandeln von Zahlen, Fakten und Definitionen, oder einem einspeichern möglichst vieler historischer Daten,⁵²⁴ sondern er ist eine Einladung zu einem gemeinsamen Reflexionsprozess, der das eigene Vorwissen problematisiert.⁵²⁵ Denn schließlich soll ja nicht nur das Vorwissen reflektiert und hinterfragt, sondern auch die Methode, mit welcher neues historisches Wissen gewonnen wird, transparent und sichtbar gemacht werden.⁵²⁶

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass im Geschichtsunterricht die rassistische Diskriminierungspraxis exemplarisch anhand von repräsentativen Beispielen sichtbar gemacht werden kann, und dass ein sachkompetenter Zugang Schüler:innen dazu einlädt, diese Sichtbar-Machung anhand von Konzepten und Begriffen zu benennen. Dieser Unterrichtslogik folgend können Schüler:innen befähigt werden, auf Corona-Demos getragene Judensterne auf denen „ungeimpft“ drauf steht, als NS-Verharmlosung einzuordnen, weil sowohl auf der exemplarischen, als auch auf der Sachebene die Inhalte erschlossen wurden.

⁵²² Vgl. *Mittnik*, Generation des Vergessens, 58.

⁵²³ *Mittnik*, Generation des Vergessens, 59.

⁵²⁴ Vgl. *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 78.

⁵²⁵ Margarete Dörr, Historisches Wissen. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 288.

⁵²⁶ Vgl. Dörr, Historisches Wissen, 289.

6.4.2.3 Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag für den Unterricht

Arbeitsauftrag – Empfehlung 2:

Didaktisches Prinzip: Exemplarisches Lernen

Kompetenzbereich: Historische Sachkompetenz

Thema: Rassismuskritik

Inhalt: Das Tragen eines Judensterns ab 01.09.1941.

- 1) Definiere den Begriff ‚Rassismus‘
- 2) Begründe, was aus dieser Quelle, ein rassistisches Dokument macht
- 3) Verfasse eine „Gegenverordnung“ einer fiktiven Menschenrechtsorganisation aus dieser Zeit die sich auf die Grundrechtecharta der EU bezieht und antworte direkt auf die Quelle. Überlege dir, was in so einer „Gegenverordnung“ stehen könnte.

Quelle⁵²⁷:

§ 1	
(1) Juden (§ 5 der Ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935 – Reichsgesetzbl. I S. 1333), die das sechste Lebensjahr vollendet haben, ist es verboten, sich in der Öffentlichkeit ohne einen Judenstern zu zeigen.	
(2) Der Judenstern besteht aus einem handtellergroßen, schwarzen ausgezogenen Sechsstern aus gelbem Stoff mit der schwarzen Aufschrift „Jude“. Er ist sichtbar auf der linken Brustseite des Kleidungsstücks fest aufgenäht zu tragen.	

⁵²⁷ Deutsches Reichsgesetzblatt 1867-1945 Teil 1 (deu, Dt. Reich), Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden vom 1. September, Jahrgang 1941, 547.

6.4.3 Empfehlung 3: Handlungsspielräume von Menschen im NS-Regime

Um von der Sachkompetenz und der reinen Reproduktion von Fachwissen wegzukommen, soll an dieser Stelle eine Empfehlung präsentiert werden, die sich an die persönliche Handlungskompetenz der Schüler:innen richtet. Zur Erinnerung, in der Einleitung der vorliegenden Arbeit wurde nicht nur festgehalten, einen Beitrag zur Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung auf der theoretischen Ebene leisten zu wollen, sondern auch Möglichkeiten für eine Vermittlung aufzuzeigen, die sich direkt auf das Individuum bezieht und einen individuellen Kompetenzzuwachs auf der Verhaltensebene bewirkt.⁵²⁸ Schließlich wurde auch in Kapitel 6.2 als eines von drei Lernzielen von Menschenrechtsbildung definiert, die Menschenrechte als Werte für die eigene Moral anzuerkennen.⁵²⁹ Um also auf die Sphäre der Handlungs- und Verhaltensebene von Schüler:innen zu gelangen, orientiert sich die dritten Empfehlung an einer Analyse der Handlungsoptionen von Menschen aus der NS-Zeit den Rahmen schaffen, sowohl aus Täter-, als auch aus Opferperspektive⁵³⁰ um anschließend bei Schüler:innen die Möglichkeit eines Transfers zu bewirken, sich gegen rassistische und antisemitische Haltungen der Gegenwart zu positionieren.⁵³¹ Die Fragestellung, die uns dabei leitet ist demnach:

Welchen Einschränkungen waren Menschen im NS-Regime unterworfen, die eine Entfaltung ihres Menschseins verhinderten, und wie handelten sie um ihre Ausgangssituation zu beeinflussen?⁵³²

Denn der Blick auf damalige Wissensordnungen, Machthierarchien und Handlungsoptionen von Menschen innerhalb einer Machthierarchie schärft die Wahrnehmung von Schüler:innen auf gegenwärtige politische oder wirtschaftliche Konstruktionen, Machthierarchien und Systeme, wie zum Beispiel den Schulalltag, dessen Arbeitskultur und die Akteure im Bildungsgeschehen (Lehrer:innen, Schulleitungen, Verwaltungspersonal, Hauswart, Eltern, Bildungsdirektion,

⁵²⁸ Siehe Seite 8 der vorliegenden Arbeit.

⁵²⁹ Siehe Seite 66 der vorliegenden Arbeit.

⁵³⁰ Vgl. Kößler, Menschenrechtsbildung, 249.

⁵³¹ Vgl. Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft, 120.

⁵³² Vgl. Bahr/Roth, Menschenrechtsbildung nach Auschwitz, 699.

Schulvertretung etc.).⁵³³ Das Wissen über die Menschenrechte und deren Einordnung ist der erste Schritt, der zweite ist jedoch, diese umzusetzen, und im Schulalltag zu verwirklichen.⁵³⁴

Der Holocaust und die Menschenrechte lassen sich gut durch das Thematisieren von Handlungsspielräumen verknüpfen, weil dadurch das Augenmerk auf Machthierarchien, Gesellschafts-, Macht- und Diskursstrukturen gelegt wird, innerhalb welcher Menschen im NS-Regime handelten. In unserer heutigen Gesellschaft, in einem Land, in dem die EMRK Verfassungsrang hat, sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für menschliches Handeln von einklagbaren Menschenrechten gekennzeichnet. Von 1938 bis 1945 allerdings war das für die vielen Opfer des NS-Regimes allenfalls ein Wunschtraum. Ziel dieser Empfehlung muss es sein, Entscheidungssituationen und Situationslogiken von handelnden Akteuren aus der NS-Zeit sichtbar und transparent zu machen, und diese mit gegenwärtigen vergleichen. Wie waren die Handlungsspielräume beschaffen, und welche Kategorien wurden zur Beurteilung damaliger Entscheidungen herangezogen? Inwieweit sind sie mit heutigen Kategorien eventuell deckungsgleich oder nicht?⁵³⁵ Welchen Wertvorstellungen waren Entscheidungsträger:innen damals, und welchen Wertvorstellungen sind die Schüler:innen heute unterworfen?

Zu diesem Thema gibt es eine Fülle von thematischen Anknüpfungsmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht in der 4. Klasse, wie z.B. der Widerstand. Widerstandskämpfer:innen oder Partisanen waren meistens Menschen, die ihr Leben riskierten um das NS-Regime zu bekämpfen, wohl wissend, dass bei Verrat ihnen Folter und Tod drohten. Dabei konnten auch kleinste und unscheinbarste Aktionen wie das Hören von verbotenen Radiosendern oder das Entfernen von Panzersperren in der eigenen Ortschaft als politische Straftat ausgelegt werden. Oder etwa Lotte Freiberger, eine jüdische Wienerin, die 1941 aus Protest gegen den Judenstern Häkchen an der Rückseite des Sterns befestigte, um diesen bei Gelegenheit abnehmen zu können, was ein

⁵³³ Vgl. *Bahr/Roth*, Menschenrechtsbildung nach Auschwitz, 697.

⁵³⁴ Matthias Bahr, Peter Roth, Menschenrechtsbildung nach Auschwitz. Rhetorikkritische Anmerkungen und konzeptionelle Anstöße. In: Pädagogische Rundschau 72/6 (2018) 697.

⁵³⁵ Vgl. *Heyl*, Erziehung nach Auschwitz, 62.

enorm emanzipatorisches Momentum darstellte.⁵³⁶ Aber auch von Täter:innenperspektive können Analysen von Handlungsspielräumen vorgenommen werden: Welche Handlungsoptionen hatten Wehrmachtssoldaten an der Ostfront? Was drohte ihnen, wenn sie sich weigerten jüdische Menschen zu erschießen (Antwort: meistens nichts)? Als Fallbeispiel könnte man diesbezüglich das Polizeibataillon 101 aus Hamburg heranziehen, dessen Einzug von Christopher Browning untersucht wurde. Man könnte als Lehrkraft genauso die Waldheim-Affäre und dessen Auslöser untersuchen, nämlich die SA-Vergangenheit von Kurt Waldheim sowie seine wiederholte Beteuerung, er habe „im Krieg nichts anderes als [s]meine Pflicht erfüllt.“⁵³⁷ Letzteres wäre fachdidaktisch sogar besonders empfehlenswert, da Mittnik nachweisen konnte, dass von 1000 Wiener Schüler:innen, 0% wiedergeben konnte, worum es im Kern um die Waldheim-Debatte ging.⁵³⁸ Die Waldheim-Affäre von 1986 hat Österreich innenpolitisch sowie außenpolitisch sehr beschäftigt.

6.4.3.1 Beispiel für einen thematischen Anknüpfungspunkt – Arisierung von jüdischen Wohnungen im Frühling 1938

Für die vorliegende Arbeit wurde allerdings folgende thematische Anknüpfungsmöglichkeit als Schwerpunkt gewählt: die Vertreibung jüdischer Mieter:innen ab Frühling 1938, die Arisierung jüdischer Gemeindebauwohnungen sowie die Einschränkung des Mieterschutzes für jüdische Menschen in Wien im Jahr 1939. Diese Episode war nämlich lange Zeit ein völlig unbekanntes Kapitel aus der NS-Zeit.⁵³⁹ Sofort nach dem Anschluss im März 1938, wurden tausende Kündigungsverfahren gegen jüdische Mieter:innen in Wien eingeleitet, da das Rathaus und somit die gesamte Stadtverwaltung fast über Nacht unter NS-Aufsicht gestellt worden war.⁵⁴⁰ Den

⁵³⁶ Oral History mit Lotte Freiberger, 2013, Wien. In: Weitererzählen. Interviewer:innen: Michael Kofler, Georg Traska, Judith Pühringer, online unter: <https://www.weitererzaehlen.at/interviews/lotte-freiberger> (29.04.2022).

⁵³⁷ Kurt Waldheim, zitiert in Hans Rauscher, Ich habe im Krieg nichts anderes als meine Pflicht erfüllt. In: Der Standard, 27.02.2016, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000031874110/ich-habe-im-krieg-nichts-anderes-getan-als-meine-pflicht> (29.04.2022). Siehe auch: Heidemarie Uhl, Die Waldheim-Affäre. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter: https://www.hdgoe.at/waldheim_affaere_1986 (30.06.2022).

⁵³⁸ Vgl. Mittnik, Generation des Vergessens, 86.

⁵³⁹ Oe1, Ein dunkles Kapitel der Geschichte Wiens. Kündigungsgrund Nicht-Arier. In: oe1.orf.at, 08.04.2017, online unter <https://oe1.orf.at/artikel/209464/Kuendigungsgrund-Nicht-Arier> (03.05.2022).

⁵⁴⁰ Vgl. Oe1, Ein dunkles Kapitel der Geschichte Wiens.

persönlichen Befehl dazu erteilte der Wiener Vizebürgermeister Thomas Kozich, der Königungsgrund lautete: „Nicht-Arier“.⁵⁴¹ Um diese Aktion auf vermeintlich legale Beine zu stellen, wurde eine Gesetzeslücke missbraucht um den bestehenden Mieterschutz zu umgehen: Der gesetzliche Mieterschutz in Wien, der 1917 eingeführt wurde, galt nur für Gebäude, die vor 1917 errichtet worden waren, also nicht für Gemeindebauwohnungen, da sie nach dem 1. Weltkrieg erst gebaut wurden.⁵⁴² Somit wurden allein im Jahr 1938 tausende Juden fristlos gekündigt, sie mussten ihre Gemeindewohnungen verlassen. Eine wichtige Rolle in dieser Zeit spielte allerdings nicht nur die Stadtverwaltung und die behördliche Vertreibung, sondern auch Denunziationen von Nachbarn. Gemeindebauwohnungen waren aufgrund ihres recht hohen Komforts und Standards überaus beliebt.⁵⁴³ Und so kam es, dass Menschen, die sich eine Verbesserung der eigenen Wohnsituation erhofften, ihre jüdischen Nachbarn an das Wohnungsamt in der Bartensteingasse verrieten.⁵⁴⁴ Michaela Raggam-Blesch liefert in ihrem Aufsatz ein Beispiel, für ein solches Denunziationsschreiben an das Wiener Wohnungsamt aus 1938:

⁵⁴¹ Vgl. *Raggam-Blesch*, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 81.

⁵⁴² Vgl. *Raggam-Blesch*, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 81.

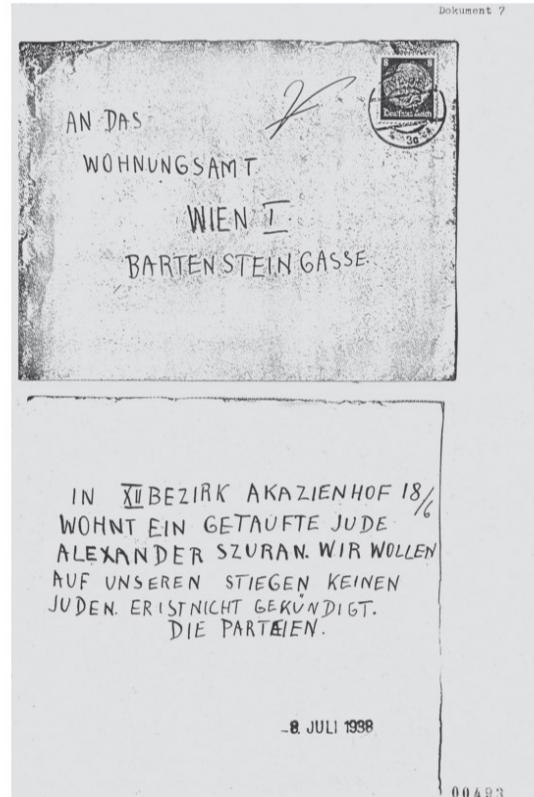
⁵⁴³ Vgl. *Oe1*, Ein dunkles Kapitel der Geschichte Wiens.

⁵⁴⁴ Vgl. *Raggam-Blesch*, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 81.

Diese Quelle bezeugt auf sehr anschauliche Art und Weise, in welche Richtung die Analyse von Handlungsoptionen im Holocaustunterricht gehen kann. Ganz gewöhnliche Menschen, die plötzlich unter dem Einfluss einer nationalsozialistischen Gesellschafts-, Macht- und Diskursstruktur stehen, werden durch ihr Handeln zu Denunzianten. Die von Nationalsozialisten eingeführte Machthierarchie zwischen „Ariern“ und „Nicht-Ariern“ wird von diesem Nachbarn aufgegriffen. Durch sein Handeln fügt er sich dem Handlungsrahmen, der ihm gegeben wurde. Abb. 5⁵⁴⁵

Ob dieses Schreiben aus antisemitischen oder aus pragmatischen Überlegungen des Eigenbedarfs geschah, kann an dieser Stelle freilich nicht geklärt werden. Faktisch dennoch, bedeutete dieser Brief an das Wohnungsamt das Todesurteil für Alexander Szuran. Er wurde deportiert und am 30.08.1942 in Jasenovac (Kroatien) ermordet.⁵⁴⁶

Den Schüler:innen kann anhand dieses Beispiels der Gedanke mitgegeben werden, nach welchem Handlungsrahmen, sie ihre Handlungen ausrichten. Greifen sie vorherrschende Denk- und Handlungsmuster auf oder reflektieren sie sie? Die grundsätzliche Metafrage, die dadurch angestoßen wird, und die auch den Kern von Holocausterziehung trifft, ist letztendlich die Frage, wozu der Mensch fähig ist.⁵⁴⁷



⁵⁴⁵ Raggam-Blesch, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 82.

⁵⁴⁶ Dokumentationsarchiv für Österreichischen Widerstand, Alexander Szuran. In: Opferdatenbank, online unter: https://www.doew.at/personensuche?gestapo=on&findall=&lang=de&shoah=on&politisch=on&spiegelgrund=on&firstname=alexander&lastname=&birthdate=&birthdate_to=&birthplace=&residence=wien+12&newsearch=10&iSortCol_0=1&sSortDir_0=asc&lang=de&suchen=Suchen# (26.06.2022). Sieh auch Raggam-Blesch, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 82.

⁵⁴⁷ Andreas Sommer, Holocaust und Identität: Biografische Menschenrechtsbildung am Beispiel von „Lauf Junge Lauf“. In: Anja Ballis, Markus Gloe (Hrsg), Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität (Holocaust Education, Historisches Wissen, Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2019) 230.

Das Thema ‚Handlungsspielräume‘ bietet nicht nur viele Möglichkeiten für einen thematischen Einstieg, es handelt sich auch um ein im Lehrplan vorgegebenes gesellschaftliches Basiskonzept, welches für den Geschichtsunterricht grundsätzlich zu beachten ist.⁵⁴⁸ Zentraler Aspekt ist die genaue Analyse von Handlungskontexten in vergangenen Gesellschaften, „die auch dem Handelnden unbewusst sein können“.⁵⁴⁹ Das bedeutet, dass es verfehlt wäre, Handlungen von damaligen Akteuren mit heutigen Maßstäben zu bewerten, ohne gleichsam ihren Horizont, und die „Logik“ der Handlungen zu rekonstruieren.⁵⁵⁰ In den Blick zu nehmen ist genauso die Beeinflussbarkeit, die Möglichkeiten, die Grenzen und die Gefahren menschlichen Handelns.⁵⁵¹ Was waren die Denkweisen, Überzeugungen, herrschenden Weltbilder, zeitspezifische Verhaltensmuster und die zeitgenössischen Alternativen?⁵⁵² Welchen Wertvorstellungen waren Entscheidungsträger:innen damals im NS-Regime, und welchen Wertvorstellungen sind die Schüler:innen heute unterworfen? Was für einen Unterschied macht es für eine Gesellschaft, wenn der Handlungsrahmen von der Sanktionierbarkeit von Menschenrechten gekennzeichnet ist? Wenn Schüler:innen für diese Frage, und vor allem für diesen Kontrast empfänglich sind, dann ist die Wahrscheinlichkeit höher, bei ihnen einen menschenrechtlichen Kompetenzzuwachs auf der Verhaltensebene zu beobachten, als wenn sie diese Reflektion nicht haben. Durch diesen Kontrast kann den Schüler:innen vor Augen geführt werden, welchen Systemen, Machtstrukturen, aber auch welchen Werten und Normen ihr eigenes Handeln unterliegen.⁵⁵³

⁵⁴⁸ *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 4.

⁵⁴⁹ *Hellmuth*, Kommentar zum Lehrplan, 11f.

⁵⁵⁰ Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 64.

⁵⁵¹ Vgl. *Hellmuth*, Kommentar zum Lehrplan, 11f.

⁵⁵² Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 64.

⁵⁵³ Vgl. *Hellmuth*, Kommentar zum Lehrplan, 6.

6.4.3.2 Geschichtsdidaktisches Prinzip und Kompetenzbereich

Ein didaktisches Prinzip, mit dessen Hilfe diese „Alteritätserfahrung“⁵⁵⁴ gefördert werden kann, ist der Lebensweltbezug, bzw. die Subjektorientierung.⁵⁵⁵ Im Lehrplan wird nämlich festgehalten, dass Geschichteunterricht, und somit auch der Unterricht über NS-Ideologie „an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen, und einer altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinne eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken [sei]“.⁵⁵⁶ Mit der Lebenswelt der Schüler:innen, wird daher jener soziale Handlungsspielraum bezeichnet, in dem sie selber im täglichen Leben agieren. Zentraler Baustein dieses Prinzips ist die Idee, dass die Vergangenheit, in unserem Fall die Zeit des Nationalsozialismus, nur dann für Schüler:innen relevant erscheint, wenn ein ganz konkreter Bezug zu ihrer Existenz und Lebenswelt, der sie biographisch unmittelbar berührt, hergestellt wird.⁵⁵⁷ Oskar Dangl schreibt: „Narration muss sich mit Selbstwirksamkeit verbinden, sonst scheitert historisches Lernen“.⁵⁵⁸ Demnach ist es zwingend notwendig, dass ein Unterricht über NS-Ideologie, und insbesondere bei der Thematik ‚Handlungsspielräume‘, die bisherigen Erfahrungen und Soialisationsprozesse von Schüler:innen in Bezug auf Nationalsozialismus einbaut und auf sie eingeht. Diese Brücke zu schlagen zwischen Vergangenheit und Lebenswelt ist oftmals gar nicht so leicht.⁵⁵⁹ Für Peter Gautschi ist sie aber ein Schlüssel für einen nachhaltigen und gelungenen Geschichtsunterricht: Er definiert die Lebensweltorientierung als eine von sechs fachwissenschaftlichen Gütekriterien für einen guten Geschichtsunterricht.⁵⁶⁰

⁵⁵⁴ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 64.

⁵⁵⁵ Thomas Hellmuth, Subjektorientierung und Diskursanalyse. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Bd.1, Frankfurt am Main 2021) 28.

⁵⁵⁶ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), 4

⁵⁵⁷ Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger, Das weite Feld der Subjektorientierung. Eine Einleitung. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hrsg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Bd.1, Frankfurt am Main 2021) 5.

⁵⁵⁸ Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 73.

⁵⁵⁹ Barbara Völkel, Handlungsorientierung. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Podel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Schwalbach 2011) 49.

⁵⁶⁰ Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen. Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2011) 96-97.

Die Verknüpfung von Menschenrechten, Lebensweltorientierung und Handlungsspielräume liegt für bei Schüler:innen im nächsten Schritt darin, die Menschenrechte als zentralen Handlungsrahmen für das eigene Handeln zu erkennen und anzueignen, die eigenen Wertvorstellungen zu prüfen und sie entlang von einem Menschenrechtsverständnis auszurichten. Die Ablehnung antisemitischer und rassistischer Positionen und Haltungen und die Entwicklung eines zukunftsorientierten Konzeptes auf Basis der Menschenrechte sollte eine logische Folge einer Gesellschaft sein, die ihre Geschichte auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse aufarbeitet.⁵⁶¹

„Menschenrechtsbildung ist egalitär und antiautoritär, solidarisch und antinarzisstisch, kooperativ – und keinesfalls konkurrierend“.⁵⁶² Des Weiteren ist Menschenrechtsbildung nicht nur ein theoretisches Konstrukt sondern sie definiert ganz klare praktische Ziele, wie das Bemühen, Schüler:innen zu einem konkreten Handeln für die Verbesserung von Menschenrechtssituationen zu führen.⁵⁶³ Der Gedanke, dass aus Menschenrechten handlungsleitende Werte für die eigene Moral werden, ist nicht nur ein Lernziel von Menschenrechtsbildung,⁵⁶⁴ sondern auch vom Grundsatzerlass für Politische Bildung, welcher als Ziel von Politischer Bildung angibt, Schüler:innen zu befähigen, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern.“⁵⁶⁵

Der berücksichtigte Kompetenzbereich ist wie bereits erwähnt die politische Handlungskompetenz von Krammer. Krammer versteht diese Kompetenz als dreistufiges Modell: Schüler:innen sollen

- Eigene Positionen artikulieren

⁵⁶¹ Christian Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext. Beispiele einer gesellschaftspolitischen Spurensuche. In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer (Hrsg), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7, Wien/Berlin 2014) 44.

⁵⁶² Bahr/Roth, Menschenrechtsbildung nach Auschwitz, 697.

⁵⁶³ Peter G. Kirchschläger, Thomas Kirchschläger, Zeitgeschichte und Menschenrechte. In: Markus Furrer, Kurt Messmer (Hrsg), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2013) 83.

⁵⁶⁴ Vgl. Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte, 71.

⁵⁶⁵ BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015.

- Positionen anderer verstehen und aufgreifen
- An der Lösung von Problemen innerhalb der Gesellschaft mitwirken⁵⁶⁶

Es ist also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen [...] zu formulieren, und politische Positionen anderer zu verstehen [...] sowie an der Lösung von Problemen [...] unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken“⁵⁶⁷. Ziel dieser dritten Empfehlung ist es, anhand des Themas Handlungsspielräume alle drei Stufen dieses Modells zu aktivieren: das soll dadurch gelingen, über das Nachdenken dieses Themas, Wahrnehmungsprozesse bei Schüler:innen auszulösen, um die Mechanismen sozialen und menschlichen Handelns sichtbarer werden zu lassen, damit sie Schlussfolgerungen für das eigene Handeln ziehen.⁵⁶⁸ Das zwingende Element der Handlungsorientierung wird in dieser dritten Empfehlung betont. Eine veränderte Wahrnehmung ist oftmals der erste Schritt zu einem veränderten Verhalten.⁵⁶⁹ Das Lernen über den Holocaust soll mehr sein als eine ausschließlich intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Inhalt, es regt auch zum Handeln an.⁵⁷⁰ Durch das eigene Verhalten und durch die eigene Verantwortung soll das unmittelbare Lebensumfeld menschenrechtskonform verändert werden.⁵⁷¹ In der Forschung wird das unter dem Begriff *Empowerment Right* subsumiert.⁵⁷² Genau darauf ist die Handlungskompetenz laut Lehrplan auch ausgerichtet, wenn es als Ziel angibt „politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität zu beurteilen“, sowie „bewusste und reflektierte politische Entscheidungen“ zu treffen.⁵⁷³

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Aufzeigen von konkreten Handlungsoptionen, die zu einem Wandel in Menschenrechtsfragen beitragen können, ein unabdingbares Element in der Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und

⁵⁶⁶ Vgl. Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 9.

⁵⁶⁷ Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 134.

⁵⁶⁸ Bettina Kruhöffer, Christel Schwalb, Ungerechtigkeiten sichtbar machen: Anstöße zum Perspektivenwechsel in der Menschenrechtsbildung. In: Matthias Bahr, Bettina Reichmann, Christine Schowalter (Hrsg), Menschenrechtsbildung, Handreichung für Schule und Unterricht (Ostfildern 2018) 169.

⁵⁶⁹ Vgl. Kruhöffer/Schwalb, Ungerechtigkeiten sichtbar machen, 179.

⁵⁷⁰ Vgl. Völkel, Handlungsorientierung, 49.

⁵⁷¹ Vgl. Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 72.

⁵⁷² Vgl. Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 72.

⁵⁷³ Hellmuth/Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 9.

Holocausterziehung im Geschichtsunterricht darstellt.⁵⁷⁴ Die Lebensweltorientierung und die politische Handlungskompetenz dienen hierfür als effektive fachdidaktische Mittel. Politisches Bewusstsein ist immer auf Handeln ausgelegt und zielt auf die Praxis bestimmter Handlungsweisen innerhalb einer Gesellschaft ab.⁵⁷⁵ Dieser Blick kann unter anderem dann geschärft werden, wenn heutige Handlungsoptionen mit damaligen Handlungsoptionen von Menschen aus der NS-Zeit kontrastiert werden. Durch diesen Kontrast unterschiedlicher Wertesysteme und Haltungen von verschiedenen Gruppen und Menschen, lässt sich zugleich mit Schüler:innen gut über moralische und menschenrechtliche Aspekte verhandeln.⁵⁷⁶

⁵⁷⁴ Vgl. *Kirchschläger/Kirchschläger*, Zeitgeschichte und Menschenrechte, 82.

⁵⁷⁵ Hans-Jürgen Pandel, Geschichte und Politische Bildung, In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 321f.

⁵⁷⁶ Vgl. Kühberger, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, 116.

6.4.3.3 Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag für den Unterricht

Arbeitsauftrag – Empfehlung 3:

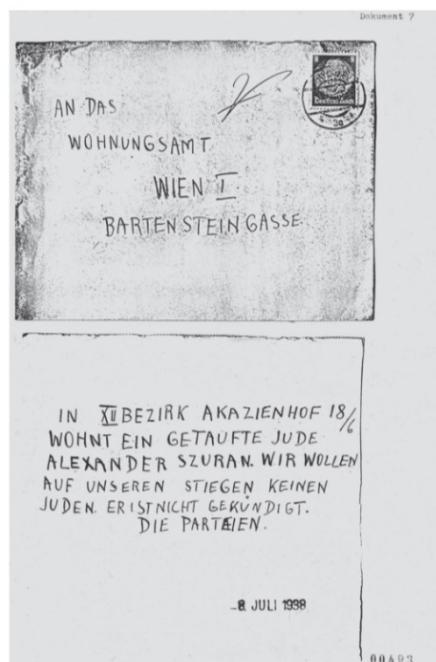
Didaktisches Prinzip: Subjektorientierung/Lebensweltorientierung

Kompetenzbereich: Politische Handlungskompetenz

Thema: Handlungsspielräume

Inhalt: Arisierung von jüdischen Wohnungen im Frühling 1938

- 1) Stelle anhand der Quelle dar, was das Wort ‚Arisierung‘ bedeutet
- 2) Erörtere mögliche Absichten des Nachbarn von Alexander Szuran
- 3) Bewerte dieses Schreiben im Hinblick auf heutige Menschenrechtsstandards



Quelle⁵⁷⁷:

⁵⁷⁷ Raggam-Blesch, Sammelwohnungen für Jüdinnen und Juden, 82.

6.4.4 Empfehlung 4: Die Banalität des Bösen

Die vierte und letzte thematisch-didaktische Empfehlung, Holocaust und Menschenrechte in der 4. Klasse zu verknüpfen, greift das Thema Handlungsoptionen auf und nimmt die „Banalität des Bösen“, wie es Hanna Arendt formuliert hat, in den Blick. Es soll dabei eine Frage im Mittelpunkt stehen, die im Klassenraum häufig (und zurecht) von Seiten der Schüler:innen aufgebracht wird, nämlich: Was hat der Holocaust mit mir zu tun? Was sind die Lehren, die aus dem Holocaust gezogen werden können, für *mich*? In der Beantwortung dieser Schlüsselfrage, liefert uns Hannah Arendt einen wichtigen Wegweiser, so die Einschätzung des Autors der vorliegenden Arbeit. Und zwar ein Wegweiser, der nicht nur für Erwachsene zugänglich, sondern auch für die Lebenswelt von Schüler:innen der Unterstufe relevant ist.

Hannah Arendt, eine bedeutende deutsch-jüdische Publizistin, veröffentlichte Anfang der 1960er mehrere politische Artikel für die Zeitung *New Yorker* über den Prozess von Adolf Eichmann, und fasst diese später in Buchform zusammen, mit dem Titel: „Eichmann in Jerusalem, über die Banalität des Bösen.“⁵⁷⁸ Darüber hinaus hielt sie Vorlesungen zum Thema „Some Questions of Moral Philosophy“ an der *New School for Social Research* in New-York.⁵⁷⁹ Sowohl in ihren Artikeln, als auch in ihren Vorlesungen dominierte der Schlüsselgedanke über die sogenannte Banalität des Bösen. Die Banalität des Bösen des Nazi-Regimes wird laut Arendt dadurch sichtbar, dass Handlanger:innen und Mittäter:innen „aus der banalen Routine ihres Alltags“ heraus, sich an den Verbrechen des Nationalsozialismus beteiligten. Dafür war es nicht notwendig, dass sie die ideologischen und Politischen Ziele des Regimes teilten, sie mussten nur ihre eigenen Interessen dabei verfolgen.⁵⁸⁰

Die banalen Motive, aus denen man heraus Teil eines Verbrecher-Regimes wird, auch ohne dessen ideologischen Ziele zu teilen, können sein: Konformitätsdruck einer Gruppe, beruflicher Ehrgeiz, Bereicherungsmöglichkeiten, Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit oder

⁵⁷⁸ LEMO- *Lebendiges Museum Online*, Hannah Arendt 1906-1975, In: dhm.de, 23.03.2021, online unter: <https://www.dhm.de/lemo/biografie/hannah-arendt> (09.05.2022).

⁵⁷⁹ Hannah Arendt, Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik (München/Zürich 2003) 7.

⁵⁸⁰ Wolfgang Seibel, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? In: Harald Roth (Hrsg), Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten (München 2014) 18.

sogar das Begleichen alter Rechnungen. Dafür ist weder Ideologie noch direkte Befehlsgewalt notwendig.⁵⁸¹ Hannah Arendt drückt es in einer ihrer Vorlesungen folgendermaßen aus:

„Es [das Nazi-Regime] hat den Beweis erbracht, daß niemand ein überzeugter Nazi sein mußte, um sich anzupassen und nicht seine gesellschaftliche Stellung, wohl aber die moralischen Überzeugungen, die einst mit ihr einhergingen, gleichsam über Nacht zu vergessen.“⁵⁸²

Es ist vor allem dieser Aspekt, der diese Banalität, und die dadurch entstandene Entfesselung des Holocausts am besten verdeutlicht: Die Mittäterschaft der Mitte der Gesellschaft, die vielleicht sogar unpolitisch oder unideologisch war, aber dennoch aus Alltagsmotiven heraus an Diskriminierung und Verfolgung mitgewirkt hat.⁵⁸³ Denn was dabei moralisch zur Debatte steht, sind nicht die Nazi-Verbrecher:innen, sondern die Gleichgeschalteten, die nicht (oder nur sehr schwach) aus ideologischer Überzeugung handelten, sondern aus banalen Gründen wie zum Beispiel Selbstbereicherung.⁵⁸⁴ Das Massenverbrechen der Nationalsozialisten wurde durch die Mitwirkung normaler Menschen zu einem Massenverbrechen und entwickelte dadurch eine große verbrecherische Vernichtungsdynamik.⁵⁸⁵

Dafür sind zwei Voraussetzungen notwendig: Erstens die *soziale Ausgrenzung*, und zweitens die gesetzliche Diskriminierung von Menschen. Dies trägt enorm dazu bei, dass Verbrechen gegen diese diskriminierten Menschen als normal und legitim wahrgenommen werden,⁵⁸⁶ wie zum Beispiel der Verrat eines Nachbarn, die der oben gezeigte Fall Alexander Szuran aus Meidling zeigt. Zwar ist die Vorstellung unrichtig, die deutsche Bevölkerung hätte dem systematischen Judenmord in Osteuropa zugestimmt und gutgeheißen, doch kann man geschichtswissenschaftlich nachweisen, dass in der breiten Bevölkerung tiefe antisemitische Denkmuster enthalten waren.⁵⁸⁷ Um Arendts

⁵⁸¹ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 20.

⁵⁸² *Arendt*, Über das Böse, 15f.

⁵⁸³ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 18-19.

⁵⁸⁴ Vgl. *Arendt*, Über das Böse, 16.

⁵⁸⁵ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 19.

⁵⁸⁶ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 19-20.

⁵⁸⁷ Bernward Dörner, Was wussten die Deutschen vom Völkermord an den Juden? In: Harald Roth (Hrsg), Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten (München 2014) 64.

Gedankengang im Geschichtsunterricht thematisch einzuführen, kann folgendes Fallbeispiel herangenommen werden.

6.4.4.1 Beispiel für einen thematischen Anknüpfungspunkt – Wiener „Reibpartien“

Die Wiener „Reibpartien“ waren eine Folge der nationalsozialistischen Machtübernahme im März 1938 und müssen in den Kontext der „Anschlusspogrome“ gestellt werden.⁵⁸⁸ Jüdinnen wurden von SA-Männern und Nationalsozialist:innen gezwungen, in aller Öffentlichkeit und umringt von



einer zumeist dichtgedrängten Menschenmasse, Schuschnigg-Parolen auf Straßen und Gebäuden mit Lauge und Bürsten zu entfernen.⁵⁹⁰ SA-Männer zerrten unbeteiligte jüdische Menschen aus ihren Wohnungen oder aus den Straßen, um gepinselte Schuschnigg- oder Volksbefragung-Parolen wegzuwaschen.⁵⁹¹ Diese „Reibpartien“ lockten viele Schaulustige an, die, wie im Abbild gezeigt wird, diese öffentliche Demütigung entweder unterstützen, oder zumindest duldsam schwiegen und zusahen. Für diese Art der Demütigung war vor allem Wien bekannt, Maderthaner nennt sie sogar eine „besondere Wiener Spezialität“⁵⁹²

Die Wiener „Reibpartien“ können als gutes Unterrichtsbeispiel für Hannah Arendts Gedanken der Banalität des Bösen herhalten. Sie zeigen nämlich, dass die öffentliche Demütigung von jüdischen Menschen, die die Straßen säubern mussten, davon gelehrt hat,

⁵⁸⁸ Kurt Bauer, Die Dunklen Jahre (Frankfurt am Main 2018) 99. Siehe auch: Gerhard Botz, Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung, Kriegsvorbereitung, 1938/1939 (Wien 2018) 132.

⁵⁸⁹ ÖNB, Fotografin unbekannt, Antisemitische Ausschreitungen, Fotografin unbekannt, Wien, März 1938. ÖNB, Bildarchiv und Grafiksammlung, In: Haus der Geschichte Österreich, online unter:

<https://www.hdgoe.at/anschlusspogrome> (30.06.2022).

⁵⁹⁰ Michaela Raggam-Blesch, Anschlusspogrome. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter:

<https://www.hdgoe.at/anschlusspogrome> (30.06.2022).

⁵⁹¹ Vgl. Bauer, Die Dunklen Jahre, 99.

⁵⁹² Wolfgang Maderthaner, Von der Zeit um 1860 bis zum Jahr 1945. In: Peter Csendes, Ferdinand Oppl (Hrsg), Wien Geschichte einer Stadt Bd. 3. Von 1790 bis zur Gegenwart (Wien/Köln/Weimar 2006) 509.

dass die Öffentlichkeit diese schweigend zu Kenntnis nimmt, billigt oder sogar zustimmt. Auf vielen Fotos solcher „Reibpartien“ sind dichtgedrängte, grinsende und neugierige Gesichter zu sehen, Menschen, denen augenscheinlich gefällt was sie da sehen.⁵⁹³ Es wird durch die Banalität des Zuschauens an der Demütigung mitgewirkt. Dafür mussten sie keine überzeugten Nationalsozialist:innen sein.

6.4.4.2 Geschichtsdidaktisches Prinzip und Kompetenzbereich

Was ist die Lehre, die aus dieser Erkenntnis Arendts gezogen wird, vor allem im Hinblick auf die Lebenswelt von Schüler:innen der 4. Klasse, der Holocausterziehung und der Menschenrechtsbildung im Geschichtsunterricht? Welche fachdidaktischen Schlussfolgerungen für den Holocaustunterricht in der 4. Klasse (SEK I) können abgeleitet werden? Es ist die Erkenntnis, dass Menschenrechte etwas sind, wofür man kämpfen, und dass man wachsam verteidigen muss. Die Erkenntnis, dass „die individuelle Freiheit als Wert und Norm der Demokratie stets aufs Neue erstritten und bewahrt werden muss.“⁵⁹⁴ Die Menschenrechtsbildung ist hier gefordert, ihren Beitrag dazu zu leisten.⁵⁹⁵ Denn es reichen „normale“ Menschen, mit banalen Motiven und alltäglichen Umständen, um Menschenrechte zu verletzen. Es reichen „normale“ Menschen, mit banalen Motiven und alltäglichen Umständen, um an Menschenrechtsverletzungen mitzuwirken.⁵⁹⁶ Um also im richtigen Moment gegen den Strom schwimmen zu können, braucht es eine Schulung der moralischen und politischen Urteilskraft, die die Menschenrechtsverletzung hinter der anscheinenden „Normalität“ und dem Schleier des Alltäglichen erkennt und diese durchschaut.⁵⁹⁷ Menschenrechtsbildung ist daher nicht bloß eine Erziehung über Menschenrechte, sondern auch eine Erziehung für Menschenrechte.⁵⁹⁸

⁵⁹³ Vgl. *Bauer*, Die Dunklen Jahre, 100.

⁵⁹⁴ Vgl. *Brunold*, Holocaust Education und schulische politische Bildung, 92.

⁵⁹⁵ Vgl. *Dangl, Lindner*, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 17.

⁵⁹⁶ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 19-20.

⁵⁹⁷ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 21.

⁵⁹⁸ Vgl. *FRA*, Menschenrechtsbildung in der EU, 27.

Arendt gibt uns dafür eine Hilfestellung: Nur weil etwas alltäglich und normal ist, ist es noch nicht gerechtfertigt.⁵⁹⁹ Diese Erkenntnis, dass im Holocaust die Mittäterschaft der Mitte der Gesellschaft zur Dynamik des Verbrechens enorm beigetragen hat, erlaubt einen Transfer in die Alltagswelt der Schüler:innen und in ihr privates Umfeld. Wenn sie im Holocaustunterricht mit diesem Gedanken ausgerüstet werden, ist der erste Schritt zur Befähigung getan, „Mittäterschaften“ diversester Art in ihrem eigenen Umfeld und in ihren eigenen Sinnprovinzen zu erkennen, und hoffentlich, wenn es darauf ankommt, gegen den Strom zu schwimmen. Denn auch im Schulhof können gegen Prinzipien verstossen werden, die in Menschenrechtsdokumenten fixiert sind.⁶⁰⁰ Dafür braucht es keine Schüler:innen, die die Menschenrechte aktiv abstreiten, sondern ganz normale Schüler:innen, die aus der Banalität ihres Alltäglichen Handelns und ihrer Umstände heraus die Würde eines anderen Kindes verletzen. Menschenrechtsbildung kann genau an diesem Punkt ansetzen, und dies anhand des Beispiels des Holocausts.

Natürlich gilt es als Lehrperson dabei besondere Sensibilität walten zu lassen, denn nicht alle Mitschüler:innen-schädigenden Handlungen die im Schulhof passieren sind immer gleich Menschenrechtsverletzungen, und erst recht nicht sind abwertende Handlungen oder Bemerkungen von Kindern mit Nazi-Verbrechen gleichzusetzen.⁶⁰¹ Dennoch lässt sich vom Holocaust die Lehre auch für Schüler:innen ableiten, dass Menschenrechte sehr leicht außer Kraft gesetzt werden können, wenn Ausgrenzungsmechanismen angewendet werden, und dass Mittäterschaft oft dann beginnt, wenn man eben nicht aus Überzeugung handelt, sondern „gleichgeschaltet“ ist.⁶⁰² Vielleicht ist das auch eine Erklärung für diese riesige Zahl von 300 000 Menschen, die die Geschichtsforschung als aktive Täter:innen des Holocausts schätzt.

Doch diese Lehre ist auch eine Einladung an Schüler:innen, nicht nur im Schulhof, sondern auch auf die Gesetzgebung und den legislativen Entscheidungen ihres Landes einem wachsamen Blick walten zu lassen. Wo gibt es in unserer Zeit eine

⁵⁹⁹ Vgl. *Seibel*, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? 21.

⁶⁰⁰ Vgl. *Lenhart*, Pädagogik der Menschenrechte, 71.

⁶⁰¹ Vgl. *Lenhart*, Pädagogik der Menschenrechte, 71.

⁶⁰² *Arendt*, Über das Böse, 16.

diskriminierende Legislatur?⁶⁰³ Wo werden Menschen nicht nur sozial ausgegrenzt, sondern auch gesetzlich diskriminiert?

Das geschichtsdidaktische Prinzip, dass sich hier anbietet, ist daher die Problemorientierung.⁶⁰⁴ Ein problemorientierter Geschichtsunterricht, mit welchen vor allem der Name des Geschichtsdidaktikers Uwe Uffelmann verbunden wird,⁶⁰⁵ knüpft an Problemstellungen, bzw. „Schlüsselproblemen“⁶⁰⁶ an. Diese können alltägliche Probleme des menschlichen Zusammenseins, oder breitere bzw. globale Problemstellungen sein, wie Klafki sie in den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“⁶⁰⁷ definiert.⁶⁰⁸ Die Lehrperson sollte jedoch in jedem Fall darauf achten, dass die Konstruktion dieser Problemstellungen gehaltvoll, relevant, adressatengerecht und motivierend zugleich ist.⁶⁰⁹ Der Terminus „Problem“ ist in diesem fachdidaktischen Kontext nicht bloß erkenntnistheoretisch zu verstehen, sondern nach Padel ein Begriff, „der den aus den praktischen Interessen entspringenden Widerspruch zwischen Wirklichem und Möglichen kennzeichnet.“⁶¹⁰ Die Thematisierung von „Schlüsselproblemen“ führt damit auch zur Suche nach vergleichbaren Problemen in der Gegenwart.⁶¹¹

Anhand der Wiener Reibpartien lässt sich ein solches adressatengerechtes und zugleich aktuelles Schlüsselproblem konstruieren, welches auch Schüler:innen in ihrer eigenen Lebenswelt betrifft,⁶¹² womit wir einen Bogen zur Lebensweltorientierung und

⁶⁰³ Bernhard Ichner, Volksanwalt prüft Blutspende-Verbot für homosexuelle Männer. In: Kleine Zeitung, 04.01.2021, online unter: <https://kurier.at/chronik/oesterreich/volksanwalt-prueft-blutspende-verbot-fuer-homosexuelle-maenner/401146893> (27.06.2022).

⁶⁰⁴ Michele Barriceli, Problemorientierung. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Padel, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Schwalbach 2011) 78-91.

⁶⁰⁵ Uwe Uffelmann Problemorientierter Unterricht. Grundlegung und Konkretion (Beiträge aus dem Fachbereich IV der pädagogischen Hochschule Heidelberg 4, Villingen-Schwenningen 1990). Siehe auch Barriceli, Problemorientierung, 80.

⁶⁰⁶ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 216. Siehe auch: Hellmuth/Kühberger Kommentar zum Lehrplan, 6f.

⁶⁰⁷ Edwald Kiel, Schlüsselprobleme weiterdenken. In: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig, Heinz Stübig (Hrsg), Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken (Wiesbaden 2018) 110.

⁶⁰⁸ Vgl. Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, 144.

⁶⁰⁹ Vgl. Barriceli, Problemorientierung, 87.

⁶¹⁰ Hans-Jürgen Padel, Geschichtsdidaktik und Problemorientierter Unterricht. Eine Einführung. In: Uwe Uffelmann (Hrsg), Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion (Beiträge aus dem Fachbereich IV der pädagogischen Hochschule Heidelberg 4, Villingen-Schwenningen 1990) 14.

⁶¹¹ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 216.

⁶¹² Vgl. Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, 145.

Handlungskompetenz machen, nämlich die Fragestellung: Wo beginnt Mittäterschaft? Ist etwas gerechtfertigt, wenn es alltäglich erscheint?⁶¹³ Wie verändert sich meine Wertevorstellung, wenn ich in der Minderheit stehe, und sich die Mehrheit gegen sie wendet? Gerade letztere Frage kann in schulischen Situationen, wo oftmals gruppendifferentielle Situationslogiken und Verhaltensweisen je nach Mehrheitsbestimmung entstehen, eine sehr relevante Fragestellung für Schüler:innen sein. Denn Menschenrechtsbildung ist laut UNESCO-Definition nicht bloß ein abstrakter Wissenskanon, sondern letzten Endes auch eine Fähigkeit, Mechanismen, die die Menschenrechte beschützen, „im Alltag zur Anwendung zu bringen.“⁶¹⁴ Von dieser Perspektive aus betrachtet ist Hannah Arendts Botschaft auch für Schüler:innen interessant und wertvoll zugleich, denn sie zieht sich quer durch die Lebenswelten, egal welcher Generation man angehört. Menschenrechtsbildung ist ein Anreiz zum Handeln, ein Feld der aktiven Tätigkeit und Positionierung. Vor allem im Schulwesen ist dies so früh wie möglich zu trainieren.⁶¹⁵

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Frage nach der Mittäterschaft und das Prinzip der Problemorientierung einander sehr gut ergänzen denn dieses konstruierte Problem entspringt aus einem Orientierungsproblem der Gegenwart, welches an Grundsatzfragen menschlichen Zusammenlebens, sowie an das Verhältnis von Macht und Mensch röhrt.⁶¹⁶ Mit anderen Worten: Der Auslöser für diese Fragestellung ist im problemorientierten Unterricht immer die Problem-Analyse der Gegenwart.⁶¹⁷ Die Frage nach der Mittäterschaft ist eine, die viele Schüler:innen unmittelbar schulisch berührt, vor allem im Kontext von Mobbing-Situationen. Frage und Problem bilden dabei zwei zentrale Kategorien von problemorientiertem Unterricht.⁶¹⁸ Anhand des Lernens über den Holocaust lässt sich ‚Mittäterschaft‘ gut thematisieren. Es überrascht daher nicht, dass diese letzte Empfehlung ein Appell an die politische Urteils- und Handlungskompetenz gleichermaßen darstellt. Die Lernziele beider Kompetenzbereiche wurden in den

⁶¹³ Vgl. Hellmuth/Kühberger Kommentar zum Lehrplan, 6.

⁶¹⁴ FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 27.

⁶¹⁵ Vgl. FRA, Menschenrechtsbildung in der EU, 27.

⁶¹⁶ Vgl. Barriceli, Problemorientierung, 84.

⁶¹⁷ Vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik und problemorientierter Unterricht, 14.

⁶¹⁸ Vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik und problemorientierter Unterricht, 14.

vorherigen Unterkapiteln bereits vorgestellt, daher soll an dieser Stelle noch der Hinweis auf den Beutelsbacher Konsens erfolgen.⁶¹⁹ Da diese letzte Empfehlung von den Kompetenzbereichen her hauptsächlich der Politischen Bildung zugeordnet wird, so gilt es als Lehrperson auch die Inhalte des Beutelsbacher Konsens im Rahmen der Menschenrechtsbildung zu berücksichtigen.⁶²⁰ Im Rahmen einer im schwäbischen Beutelsbach stattgefunden Tagung von 1976, wurden bis heute drei gültige Grundprinzipien politischer Bildung definiert: Das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot, und die Vermittlung methodischer und operationaler Fähigkeiten.⁶²¹ Eine didaktische Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und Holocausterziehung hat sich innerhalb des Rahmens dieses Konsenses zu bewegen.

⁶¹⁹ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 65.

⁶²⁰ Vgl. *Dangl, Lindner*, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 76.

⁶²¹ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 116. Siehe auch *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 65.

6.4.4.3 Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag für den Unterricht

Arbeitsauftrag – Empfehlung 4:

Didaktisches Prinzip: Problemorientierung

Kompetenzbereich: Politische Handlungs-, & Urteilskompetenz

Thema: Die Banalität des Bösen

Inhalt: Wiener Reibpartien März 1938.

- 1) Beschreibe was auf dem Foto passiert möglichst detailliert, und gehe dabei auf die Perspektive ein, aus welcher das Foto geschossen wurde
- 2) Ordne ein, in welchem historischen Zusammenhang diese Szene steht
- 3) Erläutere, warum dieses Foto eine Menschenrechtsverletzung dokumentiert, und nimm dabei Bezug auf die Würde des Menschen.

Quelle: ⁶²²



⁶²² ÖNB, Fotografin unbekannt, Antisemitische Ausschreitungen, Fotografin unbekannt, Wien, März 1938. ÖNB, Bildarchiv und Grafiksammlung, In: Haus der Geschichte Österreich, online unter: <https://www.hdgoe.at/anschlussprograme> (30.06.2022).

7 Fazit

Es gibt kein schulisches Fach, in dem das Thema Menschenrechte nicht behandelt werden könnte,⁶²³ doch die verstärkte Verknüpfung von Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung im Geschichtsunterricht in der 4. Klasse (SEK I) ist nicht nur wünschenswert, wie die Grundrechteagentur für Menschenrechte in ihrer Studie aus dem Jahr 2011 schreibt, sie ist als solche auch eine ausdrückliche Empfehlung des österreichischen Lehrplans. Darüber hinaus ist sie schlüssig, kohärent und ineinander greifend. Renommierte Geschichtsdidaktiker:innen fordern bereits seit Jahren einen verstärkten Schwerpunkt von Menschenrechten im Holocaustunterricht: Es sei nicht nur die Aufgabe von Gedenkstätten und Museen, sondern auch von Schulen, diese Verbindung herzustellen.⁶²⁴ Die vorliegende Arbeit setzte sich daher das Ziel einen Beitrag zu leisten, das Lernen über den Holocaust und das Wissen um die Menschenrechte in einer sich gegenseitig befriedigenden Weise in der 4. Klasse (SEK I) zu fördern, indem historische und fachdidaktische Verbindungslien zwischen dem Holocaust und den Menschenrechten gezogen wurden. Die Forschungsfrage war:

Wie können Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung anhand des Themas „Lernen über den Holocaust“ in der 4. Klasse (SEK 1) miteinander verknüpft werden?

In der vorliegenden Arbeit wurden daher im zweiten Teil, vier konkrete didaktische Anregungen entfaltet, anhand welcher in der 4. Klasse (SEK I) die Themenfelder „Lernen über den Holocaust“ und Menschenrechte verknüpft, und Verbindungslien sichtbar gemacht werden können:

- Ausgrenzungsmechanismen im NS-Regime
- Rassismus im NS-Regime
- Handlungsoptionen und Handlungsspielräume im NS-Regime

⁶²³ Vgl. *Dangl, Lindner*, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 74.

⁶²⁴ Vgl. *FRA*, Menschenrechtsbildung in der EU, 12.

- Die Banalität des Bösen

Es wurden dabei nicht nur vier thematische Empfehlungen erarbeitet, sondern auch die miteinhergehenden didaktischen Prinzipien, sowie die Kompetenzbereiche vorgeschlagen, die im Lehrplan enthalten sind. Zudem wurden zu jeder Empfehlung je ein praxistauglicher Arbeitsauftrag ausgearbeitet.

Thematische Empfehlung	Geschichtsdidaktisches Prinzip	Kompetenzbereich
1. Ausgrenzungen	Gegenwartsbezug	Pol. Urteilskompetenz
2. Rassismus	Exemplarisches Lernen	Hist. Sachkompetenz
3. Handlungsoptionen	Lebensweltorientierung	Pol. Handlungskompetenz
4. Die Banalität des Bösen	Problemorientierung	Handlungs- & Urteilskompetenz

Anhand dieser vier Empfehlungen sollte der Versuch gestartet werden, Schüler:innen einzuladen, sich anhand des Lernens über den Holocaust mit der übergeordneten Dimension der Menschenrechte auseinanderzusetzen.⁶²⁵

Während eine Analyse der Ausgrenzungsmechanismen innerhalb des NS-Regimes den Blick auf gegenwärtige Exklusionspraktiken schärfen soll, appelliert der rassismuskritische Ansatz an die Sachkompetenz der Schüler:innen, Nazi-Diktion zu erkennen, wichtige Begriffe wie „Antisemitismus“ zu definieren, und die Reproduktion von rassistischen Vorurteilen in unserer heutigen Zeit zu reflektieren. Die dritte Empfehlung richtet ihren Blick auf Machthierarchien und Diskurstrukturen, und lädt Schüler:innen ein, sich zu positionieren und das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen. Die vierte und letzte Empfehlung versucht die anscheinende Alltäglichkeit von Menschenrechtsverletzungen zu hinterfragen, und zeigt wie brüchig Menschenrechte sein können, sobald sich eine Mehrheit von ihnen abwendet.

⁶²⁵ Vgl. Sommer, Holocaust und Identität, 230.

Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung können dann effektiv verknüpft werden, wenn anhand der historischen Menschenrechtsverletzungen des NS-Regimes, die Negation der Menschenrechte im Mittelpunkt steht. Pädagogisches didaktisches Arbeiten setzt dann an, wenn die Menschenrechte außer Kraft gesetzt werden.⁶²⁶ Das ist ein Kerngedanke dieser Arbeit, der auch in der Forschungsliteratur angetroffen wird. Auf dieser Grundlage basieren die vier thematischen Empfehlungen. Doch das langfristige Fernziel, muss die Befähigung zum Einsatz für die Menschenrechte sein, und das Fördern von Denk- und Verhaltensweisen, die sich nach den Menschenrechten ausrichten.⁶²⁷ Das Lernen über den Holocaust kann ein Anlass sein, dieses Ziel in Angriff zu nehmen. Denn die Menschenrechte sind nicht nur abstrakte Prinzipien moderner Verfassungen, sie stehen auch in engem Zusammenhang mit der eigenen Lebensperspektive und Daseinsorientierung der Schüler:innen.⁶²⁸

⁶²⁶ Vgl. Sommer, Holocaust und Identität, 234.

⁶²⁷ Vgl. Dangl, Lindner, Wie Menschenrechtsbildung gelingt, 77.

⁶²⁸ Vgl. Rüsen, Historisches Lernen, 216.

8 Abstract

Abstract in Deutsch

Der österreichische Lehrplan sieht vor, dass das Thema NS-Regime und Holocaust erstmals in der 4. Klasse (SEK I) unterrichtet wird. Lehrplan, Geschichtsdidaktiker:innen aber auch international durchgeführte Studien zur Menschenrechtsbildung legen den Lehrkräften nahe, in ihrem Holocaust-Unterricht verstärkt die Menschenrechtsbildung in den Fokus zu nehmen, und das Lernen über den Holocaust aus Perspektive der Menschenrechte zu unterrichten. Wie eine solche thematische, aber auch didaktische Verknüpfung zwischen beiden Themenfeldern gelingen kann, wo eventuelle historische, aber auch gegenwärtige Verbindungslien zwischen beiden gezogen werden können, und welche thematischen Anknüpfungspunkte dafür infrage kommen, diesen Fragen widmet sich diese Masterarbeit. Anhand von vier Empfehlungen, die sowohl von der fachdidaktischen als auch von der fachwissenschaftlichen Seite beleuchtet werden, wird gezeigt wie Holocausterziehung und Menschenrechtsbildung sich im Geschichteunterricht miteinander verknüpfen lassen. Denn Fragestellungen und Perspektiven in der Holocausterziehung, die den Fokus gleichermaßen auf den Holocaust und die Menschenrechte richten, erlauben es einen reflexiven Blick auf das eigene Handeln in der gegenwärtigen Zeit zu werfen.

Abstract in English

According to the austrian curriculum, the holocaust and national socialism are to be taught in 4th grade (secondary level I). Therein, history teachers are encouraged from multiple sides, be it the curriculum, history didactics or even international studies, to incorporate more human rights education, so that the teaching of the holocaust in history class doesn't lack the perspective of the human rights. The present master's thesis explores the different thematical und didactical options for teachers, to connect holocaust education and human rights education, to a point where it presents the historical und present links, as well as recommendations concerning thematic introductions for a school class. The thesis unfolds four specific suggestions that demonstrate how a didactical and

thematical connection of holocaust and human rights education can be done in 4th grade history class. Because including the perspectives and the issues of the human rights in one's understanding of the holocaust, allows a more critical reflection to one's own actions and deeds in the present day.

9 Bibliographie

Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz. In: Hermann Nehls, Kurt Schilder (Hrsg), Befreiung. Das Erbe des Nationalsozialismus aus gewerkschaftlicher Sicht (Berlin 1996), 203-221.

Hannah Arendt, Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik (München/Zürich 2003).

Matthias Bahr, Peter Roth, Menschenrechtsbildung nach Auschwitz. Rhetorikkritische Anmerkungen und konzeptionelle Anstöße. In: Pädagogische Rundschau 72/6 (2018) 687-702.

Frank Bajohr, Täterforschung: Ertrag, Probleme und Perspektiven. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 167-186.

Michele Barriceli, Problemorientierung. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Schwalbach 2011) 78-91.

Heribert Bastel, Christian Matzka et al. Holocaust Education in Austria. A (hi)story of Complexity and Ambivalence. In: Prospects 40/1 (Netherlands 2010), 57-73.

Kurt Bauer, Die Dunklen Jahre (Frankfurt am Main 2018).

Wolfgang Benedek (Hrsg), Menschenrechte Verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung (Graz 2009).

Wolfgang Benz, Die Dimension des Völkermords. In: Wolfgang Benz (Hrsg), Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus (Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte 33, München 1991) 1-23.

Wolfgang Benz, Holocaust. In: Wolfgang Benz (Hrsg), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart, Bd. 3 (Berlin 2010) 119-125.

Wolfgang Benz, Wie einzigartig ist der Holocaust? In: Harald Roth (Hrsg), Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten (München 2014) 229-234.

Doris L. Bergen, Holocaust und Besatzungsgeschichte. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 299-321.

Klaus Bergmann, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, (Hrsg), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2011) 91-113.

Wolfgang Bialas, Moraleische Ordnungen des Nationalsozialismus. In: Gottlieb Roth et al. (Hrsg), Nationalsozialistische Ideologie und Ethik. Dokumentation einer Debatte (Göttingen 2019) 83-114.

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

Gisela Bock, Gleichheit und Differenz in der nationalsozialistischen Rassenpolitik. In: Geschichte und Gesellschaft 19/3 (1993) 277-310.

Gerhard *Henke-Bockschatz*, Der Holocaust als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Wolfgang *Meseth*, Matthias *Proske*, Frank-Olaf *Radtke* (Hrsg), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts 11, Frankfurt am Main 2004) 298-323.

Bodo *von Borries*, Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen. In: Wolfgang *Meseth*, Matthias *Proske*, Frank-Olaf *Radtke* (Hrsg), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts 11, Frankfurt am Main 2004) 268-298.

Gerhard *Botz*, Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung, Kriegsvorbereitung, 1938/1939 (Wien 2018).

Nicola *Brauch*, Geschichtsdidaktik (Berlin/Boston 2015).

Magnus *Brechtken*, Raul Hilberg. Der Begriff Holocaust und die Konferenzen von San José bis Stuttgart. In: René *Schlott* (Hrsg), Raul Hilberg und die Holocaust-Historiographie (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, 35, Göttingen 2019) 47-70.

Christopher R. *Browning*, Ordinary Men. Reserve Police Battalion 101 and the final solution in Poland (London 2001).

Tanja *Brühl*, Elvira *Rosert*, Die UNO und Global Governance (Grundwissen Politik 52, Wiesbaden 2013).

Christina Isabel *Brüning*, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht (Frankfurt am Main 2018).

Christa *Brüning*, Lars *Deile*, Martin *Lücke*, Historisches Lernen als Rassismuskritik (Schwalbach 2016).

Andreas *Brunold*, Holocaust Education und schulische politische Bildung. Chancen und Grenzen der Vermittlung. In: Markus *Gloe*, Anja *Ballis* (Hrsg), Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung. Didaktik und Nachhaltigkeit (Holocaust Education, Historisches Wissen, Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2020), 87-112.

Oskar *Dangl*, Doris *Lindner*, Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik (Stuttgart 2021).

Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München/Oldenbourg 2007).

Barbara *Distel*, Konzentrationslager. In: Wolfgang *Benz*, Hermann *Graml*, Hermann *Weiß* (Hrsg), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 1997) 549-550.

Bernward *Dörner*, Was wussten die Deutschen vom Völkermord an den Juden? In: Harald *Roth* (Hrsg), Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten (München 2014) 57-65.

Margarete *Dörr*, Historisches Wissen. In: Klaus *Bergmann*, Klaus *Fröhlich*, Annette *Kuhn*, Jörn *Rüsen*, Gerhard *Schneider* (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 287-289.

Annegret *Ehmann*, Holocaust in Politik und Bildung. In: Irmtrud *Wojak*, Susanne *Meinl* (Hrsg), Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen (Campus, Frankfurt am Main 2002), 41-69.

Julia *Enderlein*, Frankreich. Land der Menschenrechte? Anregungen für eine kritische Menschenrechtsbildung, nicht nur im Französischunterricht. In: Matthias *Bahr*, Bettina *Reichmann*, Christine *Schowalter* (Hrsg), Menschenrechtsbildung, Handreichung für Schule und Unterricht (Ostfildern 2018) 210-222.

Hans Jürgen *Finckh*, Die Zweiseitigkeit des Exemplarischen. Wolfgang Klafki zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 655-673.

FRA, Agentur der Europäischen Union für Grundrechte, Die Vergangenheit Für Die Zukunft Entdecken. Die Rolle historischer Stätten und Museen in der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU (Luxemburg 2011).

Karl-Peter *Fritzsche*, Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten (Paderborn 2016).

Jörg *Ganzenmüller*, Raphael *Utz*, Orte der Shoah. Überlegungen zu einem auratischen Missverständnis. In: Jörg *Ganzenmüller*, Raphael *Utz* (Hrsg), Orte der Shoah in Polen. Gedenkstätten zwischen Mahnmal und Museum (Köln/Wien 2016) 7-24.

Zev *Garber*, Bruce *Zuckerman*, Why do we call the Holocaust 'The Holocaust'? An inquiry into the psychology of labels. In: Modern Judaism 9/2 (1989) 197-211.

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen. Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2011).

Alfred *Germ*, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung. Fachdidaktische Umsetzung. Praxisbeispiele (Wien 2015).

Helmut *Goerlich*, 800 Jahre Magna Charta Libertatum Revisited. Mythis und mehr. In: Archiv des Völkerrechts 54/2 (2016) 153-180.

Thomas *Goll*, Konzeptorientiertes Unterrichten im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Grundannahmen und Konsequenzen. Eine Zwischenbilanz. In: Sabine *Manzel*, Thomas *Goll* (Hrsg), Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten. Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders? (Opladen/Berlin/Toronto 2013) 11-25.

Christoph *Grabenwarter*, Von der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bis zur Europäischen Menschenrechtskonvention. Transferprozesse im europäischen Menschenrechtsraum. In: Katharina *Pabel*, Markus *Vasek* (Hrsg), Menschenrechte 1948/1958. Die Entwicklung und Bedeutung der Menschenrechte in Österreich (Wien 2020) 93-109.

Jan *Grabowski*, Hunting down Emanuel Ringelblum. The participation of the Polish Kriminalpolizei in the Final Solution of the Jewish Question. In: Holocaust Studies and Materials 2017/4 (2017), 9-41.

Günter *Grau*, Die Verfolgung der Homosexualität im Nationalsozialismus. In: Michael *Schwartz* (Hrsg), Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, Oldenburg 2014) 43-53.

Hans Joachim *Hahn*, Drama nach Auschwitz. Erziehung. Aufklärung. Lernprozesse. In: Bettina *Banasch*, Hans-Joachim *Hahn* (Hrsg), Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust (Poetik, Exegese und Narrative, Studien zur jüdischen Literatur und Kunst 10, Wien 2018) 99-119.

Hans-Christian *Harten*, Uwe *Neirich* und Matthias *Schwerendt*, Rassenhygiene als Erziehungsideal des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch (edition bildung und wissenschaft 10, Berlin 2006).

Dieter *Hecht*, Eleonore *Lappin*, Michaela *Raggam-Blesch*, Topografie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wiens (Wien 2015).

Jürgen *Heideking*, Der Beginn der amerikanischen Demokratie. Revolution, Unabhängigkeitskrieg und Bundesstaatsgründung im letzten Drittel des 18 Jahrhunderts. In: Jürgen *Heideking*, Franz *Knipping*, Gerhard *Rufnagel* (Hrsg), Wege in die Zeitgeschichte. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Schulz (Berlin/New-York 1989) 228-247.

Johannes *Heil*, Shoah. In: Wolfgang *Benz* (Hrsg), Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart, Bd. 3 (Berlin 2010) 303-304.

Inken *Heldt*, Jetzt erst Recht. Plädoyer für eine kritisch-reflexive Menschenrechtsbildung. In: Radhika *Natarajan* (Hrsg), Sprach, Bildung, Geschlecht, Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten (Wiesbaden 2021) 427-440.

Thomas *Hellmuth*, Subjektorientierung und Diskursanalyse. In: Thomas *Hellmuth*, Christine *Ottner-Diesenberger*, Alexander *Preisinger* (Hrsg), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, Bd.1, Frankfurt am Main 2021) 27-43.

Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte, Geschichtsdidaktik, politische Bildung (Schwalbach 2014).

Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele (Stuttgart 2010).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ 2016 (Bundesministerium für Bildung, Wien 2016).

Thomas *Hellmuth*, Christine *Ottner-Diesenberger*, Alexander *Preisinger*, Das weite Feld der Subjektorientierung. Eine Einleitung. In: Thomas *Hellmuth*, Christine *Ottner-Diesenberger*, Alexander *Preisinger* (Hrsg), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Bd.1, Frankfurt am Main 2021) 5-13.

Daniela *Henke*, Von der Singularitätsthese zur Ko-Erinnerung. Prolegomena zu einem Paradigmenwechsel. In: Daniela *Henke*, Tom *Vanassche* (Hrsg), Ko-Erinnerung. Grenzen, Herausforderungen und Perspektiven des neueren Shoah-Gedenkens (Medien und kulturelle Erinnerung 2, Berlin/Boston 2020) 3-21.

Mathias *Heyl*, Erziehung nach Auschwitz und Holocaust Education. In: Mathias *Heyl*, Ido *Abram* (Hrsg), Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Hamburg 1996) 61-165.

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, Bd. 1 (Frankfurt am Main 1999).

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, Bd. 2 (Frankfurt am Main 1999).

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden, Bd. 3 (Frankfurt am Main 1999).

Kenneth *Horvath*, Anti-Rassismus. Die deutschsprachige Migrationsforschung und das schwierige Erbe des Nationalsozialismus. In: Andreas *Kranebitter*, Christoph *Reinprecht* (Hrsg), Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich (Bielefeld 2019) 479-494.

Walter *Kälin* (Hrsg), Das Bild der Menschenrechte (Baden 2004).

Bastian *Keller*, Der Ostfeldzug. Die Wehrmacht im Vernichtungskrieg. Planung, Kooperation, Verantwortung (Hamburg 2012).

Edwald *Kiel*, Schlüsselprobleme weiterdenken. In: Karl-Heinz *Braun*, Frauke *Stübig*, Heinz *Stübig* (Hrsg), Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang *Klafki* weiterdenken (Wiesbaden 2018) 109-125.

Johann Karl *Kirchknopf*, Die umfassende Aufarbeitung der NS-Homosexuellenverfolgung in Wien. Am Beginn eines herausfordernden Projekts. In: Michael *Schwartz* (Hrsg), Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, Oldenburg 2014) 121-129.

Peter G. *Kirchschläger*, Thomas *Kirchschläger*, Zeitgeschichte und Menschenrechte. In: Markus *Furrer*, Kurt *Messmer* (Hrsg), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2013) 74-89.

Steffen *Klävers*, Decolonizing Auschwitz. Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung (Berlin/München/Boston 2019).

Sebastian Ansgar *Klein*, Euthanasie, Zwangssterilisationen, Humanexperimente. NS-Verbrechen an Rhein und Sieg 1933-1945 (Göttingen 2020).

Stefan *Knapp*, Und welches Menschenrecht hast Du heute bereits konsumiert? Menschenrechtsbildung an Schulen. In: Zeitschrift für Kritik, Recht, Gesellschaft 2 (2017) 270-275.

Matthias *Koenig*, Menschenrechte (Frankfurt am Main 2005).

Eberhard *Kolb*, Deutschland 1918-1933. Eine Geschichte der Weimarer Republik (München 2010).

Angelika *Königseder*, Volksschädling. In: Wolfgang *Benz*, Hermann *Graml*, Hermann *Weiß* (Hrsg), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 1997) 787-788.

Gottfried *Kößler*, Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt ‚Konfrontationen‘. In: Wolfgang *Meseth*, Matthias *Proske*, Frank-Olaf *Radtke* (Hrsg), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocausts 11, Frankfurt am Main 2004) 237-251.

Alexander Korte, Erinnerungskultur und psychoanalytische Kulturwissenschaft. Über das Denkmal für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti und Roma Europas. In: Forum der Psychoanalyse 34/4 (2018) 355-376.

Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung 29 (2008) 5-14.

Katharina Kriegel-Schmidt, Holocaust-Forscher einigen sich auf einen gemeinsamen wissenschaftlich fundierten Begriff ‚Antisemitismus‘ in ihrer Jerusalemer Erklärung von 2021. In: Im Fokus 10 (2021) 99-101.

Bettina Kruhöffer, Christel Schwalb, Ungerechtigkeiten sichtbar machen: Anstöße zum Perspektivenwechsel in der Menschenrechtsbildung. In: Matthias Bahr, Bettina Reichmann, Christine Schowalter (Hrsg), Menschenrechtsbildung, Handreichung für Schule und Unterricht (Ostfildern 2018) 168-182.

Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Geschichte-Sozialkunde-Politische Bildung 2, Innsbruck/Wien/Bozen 2015).

Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011) 15-21.

Christoph Kühberger, Herbert Neureiter, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lehrenden und Lernenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive (Schwalbach 2017).

Rüdiger Lautmann, Willkür im Rechtsgewand. Strafverfolgung im NS-Staat. In: Michael Schwartz (Hrsg) Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, Oldenburg 2014) 35-43.

Volker Lenhart, Pädagogik der Menschenrechte (Opladen 2003).

Simone Loistl, Die Verstrickungen der Kriminalpolizei in die NS-Euthanasie. In: SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis 4 (2021) 4-16.

Wolfgang Maderthaner, Von der Zeit um 1860 bis zum Jahr 1945. In: Peter Csendes, Ferdinand Oppl (Hrsg), Wien Geschichte einer Stadt Bd. 3. Von 1790 bis zur Gegenwart (Wien/Köln/Weimar 2006) 175-545.

Hans Marsalek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen (Wien 1980).

Jürgen Matthäus, Holocaust als angewandter Antisemitismus? In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 102-124.

Jürgen Matthäus, Vernichtungslager. In: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hrsg), Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 1997) 779-780.

Christian Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext. Beispiele einer gesellschaftspolitischen Spurensuche. In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer (Hrsg), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7, Wien/Berlin 2014) 27-46.

Michael Mayer, Staatenbürokratie. Ministerialbürokratie und Judenpolitik in NS-Deutschland und Vichy-Frankreich. Ein Vergleich (Studien zur Zeitgeschichte 80, Berlin/München/Boston 2010).

Gabi Meyer, Offizielles Erinnern und die Situation der Sinti und Roma in Deutschland. Der nationalsozialistische Völkermord in den parlamentarischen Debatten des Deutschen Bundestages (Wiesbaden 2013).

Dan Michman, Why Is the Shoah Called 'the Shoah' or 'the Holocaust'? On the History of the Terminology for the Nazi Anti-Jewish Campaign. In: The Journal of Holocaust Research 35/4 (2021), 233-256.

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

Philipp Mittnik, Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I (1980-2017). In: Journal of educational media, memory and society 10/2 (2018) 84-108.

Benjamin Möckel, Endtimes of Human Rights? Neue Forschungen zur Geschichte der Menschenrechte. In: Neue politische Literatur 65/3 (2020) 473-501.

Hans Mommsen, Das NS-Regime und die Auslöschung des Judentums in Europa (Göttingen 2014).

Hans-Jürgen Podel, Geschichte und Politische Bildung, In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 319-325.

Hans-Jürgen Podel, Geschichtsdidaktik und Problemorientierter Unterricht. Eine Einführung. In: Uwe Uffelmann (Hrsg), Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion (Beiträge aus dem Fachbereich IV der pädagogischen Hochschule Heidelberg 4, Villingen-Schwenningen 1990) 7-18.

Rebecca Pates, Daniel Schmidt, Susanne Karawanskij (Hrsg), Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Wiesbaden 2010).

Merit Peterson, Der schmale Grat zwischen Duldung und Verfolgung. Zeugen Jehovas und Mormonen im Dritten Reich. In: Manfred Gailus, Armin Nolzen (Hrsg), Zertstrittene Volksgemeinschaft. Glaube, Konfession und Religion im Nationalsozialismus (Göttingen 2011) 122-151.

Jon Petrie, The secular word Holocaust. Scholarly myths, history and the 20th century meanings. In: Journal of Genocide Research 2 (2000) 31-63.

Dieter Pohl, Der Holocaust und andere NS-Verbrechen. Wechselwirkungen und Zusammenhänge. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 124-140.

Dieter Pohl, Schauplatz Ukraine. Der Massenmord an den Juden im Militärverwaltungsgebiet und im Reichskommissariat 1941-1943. In: Norbert Frei (Hrsg) et al. Darstellungen und Quellen zur Geschichte

von Auschwitz (Ausbeutung, Vernichtung, Öffentlichkeit. Neue Studien zur Nationalsozialistischen Lagerpolitik 4, Berlin/Boston 2004) 135-175.

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

Bettina Reichmann, Didaktische Grundlegung zur Menschenrechtsbildung. In: Matthias Bahr, Bettina Reichmann, Christine Schowalter (Hrsg), Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht (Ostfildern 2018) 56-71.

Gerald Reitlinger, Die Endlösung. Hitlers Versuch der Ausrottung der Juden Europas 1939-1945 (Berlin 1992).

Sandra Reitz, Geschichte, Bestandsaufnahme und Perspektiven der Menschenrechtsbildung. In: Sandra Reitz, Miao-ling Lin Hasenkamp, Malte Brosig (Hrsg.) Menschenrechte, Bildung und Entwicklung. Bestandsaufnahme ihrer Zusammenhänge (Opladen 2015), 17-33.

Dietmar Riedl, Die Behandlung des Holocaust im Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher und die Wahrnehmung in der deutschen Öffentlichkeit. In: Historia scribere 10 (2018) 143-158.

Yvonne Röbel, Verhandlungssache Genozid. Zur Dynamik geschichtspolitischer Deutungskämpfe (Paderborn 2013).

Joachim Röhl, Exemplarischer Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hrsg), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 280-282.

Beate Rudolf, Teilhabe als Menschenrecht. Eine grundlegende Betrachtung. In: Elke Diehl (Hrsg), Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Realität (Bonn 2017) 13-37.

Dirk Rupnow, Jenseits der Grenzen. Die Geschichtswissenschaft, der Holocaust und die Literatur. In: Dirk Rupnow, Iris Roebling-Grau (Hrsg), 'Holocaust'-Fiktion. Kunst jenseits der Authentizität (Paderborn 2015) 85-99.

Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Schwalbach 2008).

Jörn Rüsen, Werturteile im Geschichteunterricht. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Anette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider, Handbuch des Geschichtsdidaktik (Hannover 1997) 304-308.

Thomas Sandkühler, Das Fußvolk der Endlösung. Trawniki, fremdvölkische Polizeieinheiten und die europäische Dimension des Völkermordes (Darmstadt 2020).

Michael Sauer, Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Minden 2005)

Sabine Schleiermacher, Soziobiologische Kriegsführung? Der Generalplan Ost. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 19/2-3 (1996) 145-156.

René Schlott, Raul Hilberg. Leben und Werk. Einführende Überlegungen. In: René Schlott (Hrsg), Raul Hilberg und die Holocaust-Historiographie (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Göttingen 2019) 9-22.

Christopher P. Schmidt, Grund- und Menschenrechte in Europa. Das neue System des Grund- und Menschenrechtsschutzes in der Europäischen Union nach dem Inkrafttreten des Vertrags von Lissabon und dem Beitritt der Union zur EMRK (Ius Europaeum 56, Würzburg 2013).

Hans-Walter Schmul, Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie von der Verhütung zur Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ 1890-1945 (Göttingen 1987).

Michael Schneider, Die Goldhagen-Debatte. Ein Historikerstreit in der Mediengesellschaft. In: Archiv für Sozialgeschichte 37 (1997) 460-481.

Volker Schürmann, Würde als Maß der Menschenrechte. Vorschlag einer Topologie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 59/1 (2011) 33-52.

Michael Schwartz, Verfolgte Homosexuelle – oder Lebenssituationen von LSBT*QI*? In: Michael Schwartz (Hrsg), Homosexuelle im Nationalsozialismus. Neue Forschungsperspektiven zu Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen 1933 bis 1945 (Zeitgeschichte im Gespräch 18, Oldenbourg 2014) 11-19.

Peter Schwarz, Mord durch Hunger. Wilde Euthanasie und Aktion Brandt in Steinhof an der NS-Zeit. In: Eberhard Gabriel, Wolfgang Neugebauer (Hrsg), Von der Zwangssterilisation zur Ermordung (Zur Geschichte der NS-Euthanasie 2, Wien 2002) 113-141.

Wolfgang Seibel, Was hat die Banalität des Bösen mit mir zu tun? In: Harald Roth (Hrsg), Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten (München 2014) 17-26.

Andreas Sommer, Holocaust und Identität: Biografische Menschenrechtsbildung am Beispiel von „Lauf Junge Lauf“. In: Anja Ballis, Markus Gloe (Hrsg), Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität (Holocaust Education, Historisches Wissen, Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2019) 223-240.

Tommaso Speccher, Die Darstellung des Holocausts in Italien und Deutschland. Erinnerungsarchitektur. Politischer Diskurs. Ethik (Edition Kulturwissenschaft 81, Bielefeld 2016).

Daniela Steenkamp, Menschenrechtsbildung in der Grundschule. Eine empirische Bestandsaufnahme in Berlin und Niedersachsen (Opladen 2016).

Sybille Steinbacher, Akribie, Ernst und Strenge. Raul Hilbergs Bedeutung für die Holocaustforschung. In: René Schlott (Hrsg), Raul Hilberg und die Holocaust-Historiographie (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Göttingen 2019) 23-36.

Sybille Steinbacher, Sonderweg. Kolonialismus. Genozide. Der Holocaust im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der deutschen Geschichte. In: Frank Bajohr, Andrea Löw (Hrsg.), Der Holocaust. Ergebnisse und neue Fragen der Forschung (Frankfurt am Main 2015) 83-102.

Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer/Elfriede Windischbauer (Hrsg), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung (Wien 2011) 4-12.

Johanna *Taufner*, Entmachtete Erinnerung. Geschichtspolitische Diskurse bei der Errichtung eines permanenten Erinnerungszeichens in Wien für die Verfolgung homosexueller Handlungen im Nationalsozialismus (Universität Wien 2016).

Sibylle *Tönnies*, Die Menschenrechtsidee. Ein abendländisches Exportgut? (Wiesbaden 2011).

Gerd R. *Ueberschär* (Hrsg), Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa, 1933/39 bis 1945 (Berlin/New-York 2011).

Uwe *Uffelmann* Problemorientierter Unterricht. Grundlegung und Konkretion (Beiträge aus dem Fachbereich IV der pädagogischen Hochschule Heidelberg 4, Villingen-Schwenningen 1990).

Barbara *Völkel*, Handlungsorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Schwalbach 2011) 49-65.

Hans-Ulrich *Wehler*, Der Nationalsozialismus. Bewegung. Führerschaft. Verbrechen (München 2009).

Richard *Weikhart*, The Role of Darwinism in Nazi Racial Thought. In: German Studies Review 36/3 (2013) 537-556.

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

George *Wellers*, Die Zahl der Opfer der Endlösung und der Korherr-Bericht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 30-79 (1978) 22-39.

Elfriede *Windischbauer*, Zum Verhältnis zwischen Zeitgeschichte und Politischer Bildung. In: Markus *Furrer*, Kurt *Messmer* (Hrsg), Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Schwalbach 2013) 61-73.

10 Online Ressourcen

Götz Aly, Es gibt nichts, was deckungsgleich mit dem Holocaust wäre. In: Deutschlandfunk.de, 13.07.2021, online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/goetz-aly-es-gibt-nichts-das-deckungsgleich-mit-dem-100.html> (20.05.2022).

Amnesty International, Was sind Menschenrechte? Alles was du wissen musst. Definition und Praxisbeispiele. In: Amnesty International online unter: <https://www.amnesty.at/themen/menschenrechte/was-sind-menschenrechte-alles-was-du-wissen-musst/> (05.03.2022).

Amnesty International, Österreich. Opfer oder Verdächtige, eine Frage der Hautfarbe. Rassistische Diskriminierung im österreichischen Polizei- und Justizsystem. In: Amnesty International (Wien 2009), online unter: https://www.amnesty.at/media/2387/oesterreich_opfer-oder-verdaechtige.pdf (27.04.2022).

Amnesty International, Rassismus und Diskriminierung. Menschenrechte schützen, Diskriminierung besiegen. In Amnesty International, online unter: <https://www.amnesty.at/%C3%BCber-amnesty/was-wir-tun/menschenrechte/rassismus-und-diskriminierung/> (27.04.2022).

BMBWF, Unterrichtsprinzipien. In: bmbwf.at online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (06.04.2022).

BMBWF, Politische Bildung. In: bmbwf.at, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (25.04.2022).

BMBWF, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzverlasse 2015. Rundschreiben 12/2015. In: bmbwf.at, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html (25.04.2022).

BMEIA, Der Europarat. In: bmeia.at, online unter: <https://www.bmeia.gv.at/themen/aussenpolitik/europa/europarat/> (21.03.2022).

Brockhaus, Holocaust. In: Brockhaus Enzyklopädie Online, online unter: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/holocaust#begriffsherkunft-und-wortbedeutung> (19.01.2022).

Council of Europe, Europarat. Wer wir sind. In: coe.int, online unter: <https://www.coe.int/de/web/about-us> (21.03.2022).

Die Presse, VFGH. EU-Grundrechtecharta hat Verfassungsrang. In: diepresse.com, 04.05.2012, online unter: <https://www.diepresse.com/754832/vfgh-eu-grundrechtecharta-hat-verfassungsrang> (22.03.2022).

Dokumentationsarchiv für Österreichischen Widerstand, Alexander Szuran. In: Opferdatenbank, online unter:

https://www.doew.at/personensuche?gestapo=on&findall=&lang=de&shoah=on&politisch=on&spiegelgrund=on&firstname=alexander&lastname=&birthdate=&birthdate_to=&birthplace=&residence=wie_n+12&newsearch=10&iSortCol_0=1&sSortDir_0=asc&lang=de&suchen=Suchen# (26.06.2022).

Duden, Holocaust. In: Duden Wörterbuch Online, online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Holocaust> (20.01.2022).

Europäische Union, Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRAU). In: [european-union.europa.eu](https://europa.eu/european-union/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/fra_de), online unter: https://europa.eu/european-union/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/fra_de (22.03.2022).

Tom *Fugmann*, Der vergessene Massenmord. Die Vernichtung von Sinti und Roma im Dritten Reich. In: [mdr.de](https://www.mdr.de/geschichte/ns-zeit/zweiter-weltkrieg/vernichtung-sinti-nazis-zigeunerlager-kz-ns-zeit-100.html), 27.01.2022, online unter: <https://www.mdr.de/geschichte/ns-zeit/zweiter-weltkrieg/vernichtung-sinti-nazis-zigeunerlager-kz-ns-zeit-100.html> (17.02.2022).

Gerhard *Fürmetz*, Politisch Verfolgte. In: Erinnerungswerkstatt Augsburg, online unter: <https://gedenkbuch-augsburg.de/opfergruppen/politisch-verfolgte/> (18.02.2022).

Olympe *de Gouges*, Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne. In : Gallica, online unter : <https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/declaration-droits-femme-citoyenne-0> (03.07.2022).

Jürgen *Habermas*, Der neue Historikerstreit, In: Philosophie Magazin, 09.09.2021, online unter: <https://www.philomag.de/artikel/der-neue-historikerstreit> (20.05.2022).

Haus der Geschichte Österreich, Facebook-Eintrag vom 20.01.2020. In: Facebook, online unter: <https://www.facebook.com/hdgoe/photos/ab-dem-1-september-1941-wurden-j%C3%BCdinnen-und-juden-und-menschen-die-das-ns-regime/1787857291344168/> (27.04.2020).

Humanrights.ch, Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. In: [Humanrights.ch](https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/), online unter: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/> (18.03.2022).

Humanrights.ch, Eine rechtliche Definition der Menschenrechte. In: [Humanrights.ch](https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/was-sind-mr/was-sind-menschenrechte/), online unter: <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/was-sind-mr/was-sind-menschenrechte/> (05.03.2022).

Bernhard *Ichner*, Volksanwalt prüft Blutspende-Verbot für homosexuelle Männer. In: Kleine Zeitung, 04.01.2021, online unter: <https://kurier.at/chronik/oesterreich/volksanwalt-prueft-blutspende-verbot-fuer-homosexuelle-maenner/401146893> (27.06.2022).

International Holocaust Remembrance Alliance, Summary. Why, What and How to teach about the Holocaust. In: [holocaustremembrance.com](https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/summary-why-what-and-how-teach-about-holocaust), online unter: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/summary-why-what-and-how-teach-about-holocaust> (17.05.2022).

Israelitische Kultusgemeinde Wien, Antisemitismus Bericht 2021. In: [ikg-wien.at](https://www.ikg-wien.at/nachrichten/antisemitismus-bericht-2021), 13.05.2022, online unter: <https://www.ikg-wien.at/nachrichten/antisemitismus-bericht-2021> (23.05.2022).

Eberhard *Jäckel*, Denkmal-Streit. Sinti, Roma oder Zigeuner? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 07.02.2005, online unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/denkmal-streit-sinti-roma-oder-zigeuner-1213650.html> (03.07.2022).

LEMO- Lebendiges Museum Online, Hannah Arendt 1906-1975, In: [dhm.de](https://www.dhm.de/lemo/biografie/hannah-arendt), 23.03.2021, online unter: <https://www.dhm.de/lemo/biografie/hannah-arendt> (09.05.2022).

Lutherbibel 2017, Jesaja 10. In: Bibleserver. Lutherbibel 2017, online unter: <https://www.bibleserver.com/LUT/Jesaja10> (10.02.2022).

Dirk Moses, Der Katechismus der Deutschen. In: Geschichten der Gegenwart, 23.05.2021, online unter <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/print/> (20.05.2022) 1-11.

NDR, Der Judenstern, Stigma und Zeichen brutaler Verfolgung. In: [ndr.de](https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Der-Judenstern-Stigma-und-Zeichen-brutaler-Verfolgung-judenstern100.html). 20.09.2021, online unter: <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Der-Judenstern-Stigma-und-Zeichen-brutaler-Verfolgung-judenstern100.html> (27.04.2022).

NS-Dokumentationszentrum München, Wechselausstellung. Die Verfolgung der Zeugen Jehovas in München 1933-1945. In: NS-Dokumentationszentrum München, online unter: <https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/wechselausstellung/archiv/die-verfolgung-der-zeugen-jehovas-in-muenchen-1933-1945/> (18.02.2022).

Oral History mit Lotte Freiberger, 2013, Wien. In: Weitererzählen. Interviewer:innen: Michael Kofler, Georg Traska, Judith Pühringer, online unter: <https://www.weitererzaehlen.at/interviews/lotte-freiberger> (29.04.2022).

Oe1, Ein dunkles Kapitel der Geschichte Wiens. Kündigungsgrund Nicht-Arier. In: [oe1.orf.at](https://oe1.orf.at/artikel/209464/Kuendigungsgrund-Nicht-Arier), 08.04.2017, online unter <https://oe1.orf.at/artikel/209464/Kuendigungsgrund-Nicht-Arier> (03.05.2022). Michaela Raggam-Blesch, Anschlusspogrome. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter: <https://www.hdgoe.at/anschlusspogrome> (30.06.2022).

Annegret Ehmann, Hans-Fred Rathenow, Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. In: [bildungsserver.de](https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=21693), online unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=21693 (04.04.2022).

Hans Rauscher, Ich habe im Krieg nichts anderes als meine Pflicht erfüllt. In: Der Standard, 27.02.2016, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000031874110/ich-habe-im-krieg-nichts-anderes-getan-als-meine-pflicht> (29.04.2022).

Andreas Schmoller, Die Darstellbarkeit der Shoah. In: Handbuch Jüdische Kulturgeschichte, online unter: <http://hbjk.sbg.ac.at/kapitel/die-darstellbarkeit-der-shoa/> (14.02.2022).

Bernhard Schulz, 30 Jahre Historikerstreit. Die Vergangenheit die doch vergeht. In: Der Tagesspiegel, 06.06.2016, online unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/30-jahre-historikerstreit-die-vergangenheit-die-doch-vergeht/13680694.html> (03.07.2022).

Robert Sedlaczek, Holocaust oder Shoah. In: Wiener Zeitung, 14.05.2013, online unter: https://www.wienerzeitung.at/meinung/glossen/546004_Holocaust-oder-Shoah.html (18.01.2022).

Heidemarie Uhl, Die Waldheim-Affäre. In: Haus der Geschichte Österreich, online unter: https://www.hdgoe.at/waldheim_affaere_1986 (30.06.2022).

Martin G. Weiß, Was heißt „Die Würde des Menschen ist unantastbar“? In: Swiss Portal for Philosophy, 13.11.2016, online unter: <https://www.philosophie.ch/artikel/was-heisst-die-wuerde-des-menschen-ist-unantastbar> (03.07.2022).

Wiener Zeitung, Antisemitische Zwischenfälle bei Anti-Maßnahmen-Demo. In Wiener Zeitung, 15.01.2022, online unter: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/oesterreich/2134328-Antisemitische-Zwischenfaelle-bei-Anti-Massnahmen-Demo.html> (23.05.2022).

Florian Wieser, Zwei Männer wegen Davidstern bei Corona-Demo nach Verbotsgebot verurteilt. In: Die Presse, 10.03.2022, online unter: <https://www.diepresse.com/6109985/zwei-maenner-wegen-davidstern-bei-corona-demo-nach-verbotsgebot-verurteilt> (23.05.2022).

Yad Vashem, Internationale Holocaust Gedenkstätte, Shoah. In: Yad Vashem Lexikon, online unter: <https://www.yadvashem.org/de/holocaust/lexicon.html> (10.02.2022).

Anita Ziegerhofer, Die EU beschließt eine Charta der Grundrechte, In: Haus der Geschichte Österreich, online unter <https://www.hdgoe.at/eu-grundrechtecharta> (22.03.2022).

11 Online Ressourcen – Primärquellen

Amtsblatt der Europäische Union, Charta der Grundrechte Europäischen Union. In: Verbindungsbüro in Deutschland, online unter: <https://www.europarl.europa.eu/germany/de/europ%C3%A4isches-parlament/grundrechtecharta> (25.04.2022).

Amtsblatt der Stadt Wien, Eigene Schulen für die jüdischen Volks- und Hauptschüler Wiens. In: Wienbibliothek im Rathaus, 1938, Nr. 21, online unter: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrovb/periodical/structure/2919674?query=sitzungen> (25.04.2022).

British Library, Magna Carta 1215 manuscript. In: The British Library, online unter : <https://www.bl.uk/collection-items/magna-carta-1215> (04.05.2022).

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (AHS Unterstufe, NMS), online unter: <https://www.geschichtsdidaktik.com/materialien-f%C3%BCr-den-unterricht/> (06.11.2021).

Deutscher Bundestag, Die Grundrechte. In: Deutscher Bundestag, online unter: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122 (07.03.2022).

Deutsches Reichsgesetzblatt 1922-1945, Teil 1 (deu, Dt. Reich), Paragraf 175a StGB, Gesetz zur Änderung des Strafgesetzbuchs vom 5. Juli 1935. In: Wikisource, online unter: [https://de.wikisource.org/wiki/Gesetz_zur_%C3%84nderung_des_Strafgesetzbuchs_\(1935\)#%C2%A7_175a](https://de.wikisource.org/wiki/Gesetz_zur_%C3%84nderung_des_Strafgesetzbuchs_(1935)#%C2%A7_175a) (31.03.2022).

Deutsches Reichsgesetzblatt 1867-1945 Teil 1 (deu, Dt. Reich), Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden vom 1. September, Jahrgang 1941. In: ALEX, Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, online unter: <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?apm=0&aid=dra&datum=19410004&seite=00000547&zoom=2> (27.04.2022).

Deutsches Reichsgesetzblatt 1922-1945 Teil 1, (deu, Dt. Reich), Verordnung zur Ausführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 5 Dezember 1933. In: ALEX, Historische Rechts- und Gesetzestexte Online, online unter: <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=19330004&seite=00001021> (31.03.2022).

Europarat, Europäische Menschenrechtskonvention. Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 04.11.1950. In: *Dejure*, online unter <https://dejure.org/gesetze/MRK> (04.05.2022).

Europarat, Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 10.09.2012, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_15.html (04.07.2022).

Europarat, Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, (SEV Nr. 009). In: *coe.int*, online unter: <https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty whole=009> (25.04.2022).

Légifrance – Le service public de la diffusion du droit, La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, in: *légifrance*, online unter: <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789> (04.05.2022).

National Archive, The Virginia Declaration of Rights. In: *Americas Founding Documents*, online unter: <https://www.archives.gov/founding-docs/virginia-declaration-of-rights> (04.05.2022).

ÖNB, Fotografin unbekannt, Antisemitische Ausschreitungen, FotografIn unbekannt, Wien, März 1938. ÖNB, Bildarchiv und Grafiksammlung, In: *Haus der Geschichte Österreich*, online unter: <https://www.hdgoe.at/anschlussprograme> (30.06.2022).

United Nations, Universal Declaration of Human Rights – German. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. In: *UN Department for General Assembly and Conference Management German Translation Service*, NY, online unter: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger> (04.07.2022).

Vereinte Nationen, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. In: *menschenrechtserklärung.de*, online unter: <https://www.menschenrechtserklärung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/> (07.03.2022).

Vereinte Nationen, Die Charta der Vereinten Nationen. In: *unric.org*, online unter: <https://unric.org/de/charta/#kapitel1> (18.03.2022).

Vereinte Nationen, Resolution 66/137, Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Verabschiedet auf der 89. Plenarsitzung am 19. Dezember 2011, ohne Abstimmung, auf Empfehlung des Ausschusses (A/66/457, Ziff. 20). In: *un.org*, online unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (15.06.2022).

12 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.....	14
Abb. 2.....	19
Abb. 3.....	83
Abb. 4.....	96
Abb. 5.....	106
Abb. 6.....	115