

## [Holocaust Education im 21. Jahrhundert - Holocaust Education in the 21st Century](#)

Bearbeitet von  
Eva Matthes, Elisabeth Meilhammer

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 276 S. Paperback  
ISBN 978 3 7815 2068 4  
Format (B x L): 16 x 23 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Außerschulische Pädagogik > Politische Bildung](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**  
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

*Eva Matthes / Elisabeth Meilhammer*

## **Holocaust Education im 21. Jahrhundert**

### **Einleitung zu diesem Band**

Dieser Band, hervorgegangen aus einer gleichnamigen internationalen Konferenz an der Universität Augsburg im Oktober 2013, beschäftigt sich damit, wie ein zeitgemäßer pädagogischer Umgang mit dem Holocaust aussehen könnte oder sollte – in einer Zeit, die für allzu viele Menschen, und nicht nur für ganz junge, innerlich so weit weg von dem damaligen Geschehen ist, dass es als unwirklich oder zumindest irrelevant für das eigene Leben empfunden wird. Eine grundlegende Annahme dieses Bandes lautet, dass solche Haltungen trügerisch und gefährlich sind; deshalb, weil dieses unfassbare Menschheitsverbrechen nicht in Vergessenheit geraten darf und auch deshalb, weil pädagogische Lehren daraus zu ziehen sind. Diese Lehren betreffen zunächst und vor allem den Holocaust als historisches Ereignis; in einem allgemeineren Sinn geht es auch um die pädagogische Einflussnahme bei der Entwicklung und Stärkung humanitärer Haltungen im Blick auf Menschenrechte und deren Verletzungen in der Gegenwart.

Ansätze einer Holocaust-Pädagogik gibt es schon seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges, damals freilich in anderem Kontext, für andere Zielgruppen, mit zumindest teilweise anderen Intentionen, Begründungen und Methoden; erinnert sei etwa an die Ansätze einer *Re-education* durch die alliierten Siegermächte in Deutschland, bei denen die Konfrontation mit dem Holocaust auch eine Rolle spielte. Erschien es Theodor W. Adorno in den 1960er Jahren in seinem berühmten Diktum noch selbstverständlich, als die allererste Forderung an Erziehung auszugeben, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno [1966] 1977, S. 674) – so selbstverständlich, dass er eine Begründung dafür für überflüssig, ja sogar für „ungeheuerlich“ hielt –, so ist heute vielen Pädagogen und Pädagoginnen genau diese Auffassung offenbar merkwürdig fremd und fragwürdig geworden. Die Zeiten, und mit ihnen die Rahmenbedingungen, haben sich geändert. Trotz dieser Distanzierung ist die Auffassung, dass sich die Pädagogik nach wie vor, und immer wieder neu, mit dem Holocaust auseinandersetzen muss, in zahlreichen Bildungsanstrengungen auf der Welt präsent; sie zeigt sich in unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsbereichen sowie Erziehungs- und Bildungssettings unterschiedlichen Formalisierungsgrades und didaktischen Zuschnitts. Die *Holocaust Education* hat sich zunehmend zu einem international bedeutsamen Phänomen entwickelt, das auch bei internationalen Organisationen Berücksichtigung findet (neben der UNESCO ist hier an erster Stelle sicherlich die 1998 gegründete zwischenstaatliche *International Holocaust Remembrance Alliance* – früher: *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* – zu nennen). Einige Ansätzen der Holocaust Education und die mit ihnen verbundenen Fragestellungen werden in diesem Band vorgestellt.

### **Zum Begriff „Holocaust“**

Zunächst soll ein Blick auf den zentralen Begriff „*Holocaust*“ geworfen werden (vgl. dazu auch Meilhammer/Friedenthal-Haase 2013, S. 392-394). Wie der Begriff „*Shoah*“

(im Deutschen auch „Schoah“ geschrieben) bezeichnet „Holocaust“ den Genozid am jüdischen Volk. „Shoah“ ist ein hebräisch-biblisches Wort (Jes. 10,3), das mit „Vernichtung“, „Verderben“ oder „Verwüstung“ übersetzt wird; im Neuhebräischen ist es die übliche Bezeichnung für die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch den Nationalsozialismus. In anderen Ländern hingegen hat der Begriff „Holocaust“ weite Verbreitung gefunden. Dieser letztere Sprachgebrauch ist nicht unumstritten; der Grund dafür liegt darin, dass das Wort ursprünglich der griechischen Bibelübersetzung aus dem Hebräischen entstammt und sich zunächst auf das religiös-rituelle „Ganzopfer“ bezog, bei dem ein Opfertier auf dem Altar vollständig verbrannt wurde (von Martin Luther im Neuen Testament mit „Brandopfer“ übersetzt). Kritiker argumentieren, dass durch diesen ursprünglich religiösen Sinn der Begriff „Holocaust“ problematisch werde, wenn er im Sinne des Genozids an den Juden gebraucht werde, er sei verschleiernd und anstößig, so z.B. Bruno Bettelheim (1978, S. 12): „Den gefühllosesten, brutalsten, häßlichsten, ruchlosesten Massenmord ein Brandopfer nennen, heißt sich eines Sakrilegs, einer Profanierung Gottes und des Menschen schuldig zu machen.“ Dieser Kritik kann entgegengehalten werden, dass im Laufe der Zeit der religiöse Sinn von „Holocaust“ in den Hintergrund getreten ist (vgl. dazu z.B. von Glasenapp 2006, S. 144) und sich mehr und mehr in einem säkularen Sinn unterschiedliche Verwendungsweisen in verschiedenen Sprachen herausgebildet haben. In der anglophonen Presse und Politik erhielt „Holocaust“ seine spezifische Bedeutung als Völkermord an den Juden durch den Nationalsozialismus ab 1942; prominent und im Englischen weit verbreitet wurde der Begriff dann ab den 1960er Jahren, als der Schriftsteller und spätere Friedensnobelpreisträger Elie Wiesel, seinerseits Überlebender des Holocaust, ihn benutzte. In den deutschen Sprachgebrauch ging der Begriff freilich erst mit der Ausstrahlung der US-amerikanischen Fernsehserie „Holocaust“ 1979 ein (vgl. zu allen Daten auch Wyrwa 1999). Obwohl es die Kritik am Begriff bis heute gibt, so hat er sich doch im alltäglichen wie auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch weitgehend durchgesetzt. Nicht zuletzt verwenden auch zahlreiche Einrichtungen und Organisationen, die dem Gedenken, der Überlieferung oder der Forschung gewidmet sind, den Begriff „Holocaust“ (so etwa das *Museum zur Geschichte des Holocaust* innerhalb der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem, das *United States Holocaust Memorial Museum* in Washington, D.C., das *Russian Holocaust Research and Education Center* in Moskau oder auch die bereits erwähnte regierungsübergreifende *International Holocaust Remembrance Alliance*).

## „Holocaust Education“ – Inhalte, Differenzlinien und ein Desiderat

„Holocaust Education“ ist international zur heute üblichen Bezeichnung für Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Anschluss an den Holocaust geworden. Einen Konsens über die genaue inhaltliche Füllung und Akzentuierung dieser Bezeichnung gibt es allerdings nicht. „Holocaust Education“ wird vielmehr für unterschiedliche pädagogische Ansätze, Methoden und Praktiken verwendet, die teilweise unverbunden ohne systematisch entwickelte gemeinsame theoretische Bezugspunkte nebeneinander stehen (vgl. dazu z.B. Stevick/Gross 2014, S. 64). Dabei lassen sich idealtypisch zwei Hauptlinien unterscheiden: Die einen Ansätze der Holocaust Education betonen die Einzigartigkeit des Holocaust als historisches Geschehen, dessen Kenntnis im Rahmen der Holocaust Education zuallererst zu vermitteln sei – eine Kenntnis der Abläufe im Zuge des Holoc-

caust sowie ein Wissen über die Opfer, Täter und Zuschauer (im Anschluss an die Kategorisierung des Historikers Raul Hilberg 1992), mehr und mehr auch über die Retter (vgl. Plessow 2012, S. 21); erst auf dieser Grundlage soll dann eine weiterführende Reflexion mit Blick auf Haltungen und Verhalten heutiger Adressaten erfolgen. Die anderen Ansätze der Holocaust Education – von ihren Gegnern kritisiert als Ansätze, die den Holocaust in unzulässiger Weise entkontextualisierten und einer moralisierenden Pädagogik verhaftet seien (vgl. z.B. König 1998) – schließen an den Holocaust indirekter insofern an, als ihnen der Holocaust gleichsam als Formel für jeglichen Völkermord und für historische und aktuelle Menschenrechtsverletzungen schlechthin gilt. Der historische Holocaust ist dann gewissermaßen nur mehr ein Beispiel unter vielen, wenngleich ein unerlässliches, und die Holocaust Education versteht sich in einem allgemeineren Sinn als Menschenrechtsbildung und -erziehung, als eine lernende Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Bösen und Guten und nach individuellen wie kollektiven Wahl- und Handlungsmöglichkeiten. Daneben gibt es Mischformen der Holocaust Education, die Elemente beider Hauptlinien aufnehmen. Eine rigorose Trennung – im Unterschied zu einer idealtypischen Unterscheidung – der Ansätze einerseits in historisch-kognitivistische, die reine Wissensvermittlung betreiben und im Übrigen ohne Bezug zu ethischen Fragestellungen in der Lebenswelt heutiger Menschen bleiben, und andererseits in allgemeine moralpädagogische, die einer historischen Wissensbasis entbehren und einen bloßen Betroffenheits-Anspruch verfolgen, würde den realen Ansätzen der Holocaust Education nicht gerecht werden. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die Frage, wie und warum der Holocaust möglich wurde, und die Frage, was die Erinnerung an den Holocaust dazu beitragen kann, um das Bewusstsein für Menschenrechte und ihre Verletzungen zu schärfen, in unterschiedlicher Akzentuierung bei der Holocaust Education stets eine Rolle spielen; dies zeigt sich auch an den Beiträgen in diesem Band. Weitere vielfach anzutreffende Gemeinsamkeiten der Ansätze der Holocaust Education bestehen darin, dass der Vermittlung gegenüber dem Gedenken die größere Bedeutung zugemessen wird (vgl. Plessow 2012, S. 27) und dass die Bedeutung der Holocaust Education nicht nur für das Verständnis der Vergangenheit betont wird, sondern auch ihr unverzichtbarer Beitrag für ein friedliches und respektvolles Zusammenleben in Gesellschaft und Welt in Gegenwart und Zukunft gewürdigt wird (vgl. Eckmann 2010, S. 8; Katz 2015, S. 26). Am Beispiel Deutschlands hat Volkhard Knigge (2002, S. 424ff) auf eine Gefahr hingewiesen, die mit der Internationalisierung von Konzepten der Holocaust Education einhergeht: nämlich dass diese Ansätze mehr oder weniger naiv übernommen werden, ohne nationale Spezifika zu berücksichtigen, wodurch die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit verkürzt wird – was im Land der Täter vordergründig entlastend wirkt.

Eine Engführung der Holocaust Education liegt darin, dass sie, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bisher nicht systematisch auf das große Gebiet der Erwachsenenbildung bezogen wird. Die meisten Programme und Ansätze der Holocaust Education stammen aus dem Schulbereich, und bis heute richten sich die größten Organisationen der Holocaust Education weltweit vorwiegend oder sogar ausschließlich auf die Jugendlichen als Zielgruppe. Wird im Rahmen der Holocaust Education über andere Altersgruppen diskutiert, dann geht es vor allem um die Frage, ob die Holocaust Education schon bei sehr kleinen Kindern zur Anwendung kommen dürfe oder solle. Die Holocaust Education im jungen Lebensalter ist unerlässlich, aber sie muss auch ins Erwachsenenalter ausgedehnt

werden. Denn oftmals fehlt Jugendlichen (umso mehr Kindern) noch die volle Reife, um allen Ansprüchen, die mit der Holocaust Education verbunden sind – die auf Wissen und auf Haltungen bezogen sind –, gerecht werden zu können. Eine für den gesamten Lebenslauf nachhaltige Holocaust Education kann realistischerweise nicht an der Schwelle zum Erwachsenenalter enden.

## Zum Aufbau des Bandes

Über den Bezugspunkt Holocaust Education hinaus weisen die Beiträge dieses Bandes viele weitere Gemeinsamkeiten auf. Immer wieder wird beispielsweise die Wichtigkeit der Arbeit mit Biographien von Opfern und Tätern des Holocaust betont, und häufig wird die Bedeutung von Emotionen und Empathie thematisiert, gelegentlich auch problematisiert. So kann die Gliederung des Bandes nur eine heuristische sein. Es wären zum Teil auch andere Zuordnungen denkbar gewesen, z.B. die Beiträge von Noa Mkyaton und Benigna Schönhagen aufgrund der starken Einbindung von Biographien zur zweiten Abteilung. Der Aufbau soll aber den Lesern und Leserinnen eine gewisse Orientierung geben, wo der Schwerpunkt des jeweiligen Beitrags liegt.

Die *erste Abteilung* umfasst Beiträge, die sich mit dem *Umgang mit dem Holocaust in Gesellschaft und Politik* befassen (Benz, Volkmann, Sigel). Sie stellen gewissermaßen den größeren Kontext her, in dem Holocaust Education ihren Ort gefunden hat – Benz historisch für die deutsche Gesellschaft insgesamt von 1945 bis zur Gegenwart, Volkmann für die Kirchen in Deutschland in demselben Zeitraum, Sigel politisch für die internationale Staatengemeinschaft zur Sicherung der Holocaust Education.

Die Beiträge der *zweiten Abteilung* befassen sich mit Projekten und Ansätzen, die *Holocaust Education über die Sammlung und Vermittlung von Zeugnissen von Opfern und Überlebenden des Holocaust* anstreben (Lerner, Nägel, Ballis/Penzold, Nelson). Es geht dabei – angesichts des hohen Alters der noch lebenden Zeitzeugen – um die Sicherung von Quellen in Texten und Videos und um Möglichkeiten, diese angemessen aufzubereiten und in der Holocaust Education einzusetzen.

Die *dritte Abteilung* enthält Beiträge, die Ansätze der *Holocaust Education an Gedenkstätten und Orten jüdischen Lebens* erörtern (Mkyaton, Kranz, Eberle, Schönhagen).

In den Beiträgen der *vierten Abteilung* werden Möglichkeiten der *Holocaust Education in Schule und Erwachsenenbildung* thematisiert (Benecke, Fenner, Kloubert, Feferman, Scheidig), die selbstverständlich Bezüge zu den beiden vorhergehenden Abteilungen aufweisen, da auch sie mit Biographien von Opfern und Tätern arbeiten und häufig Gedenkstätten- oder Museumsbesuche in die Holocaust Education integrieren.

Der Beitrag der *fünften Abteilung* stellt schließlich einen Ansatz vor, wie *Holocaust Education bildungstheoretisch fundiert* werden könnte (Eschenbacher). Dieser Ansatz könnte Pädagogen dabei helfen, Holocaust Education zu konzipieren und zu strukturieren.

## Zu den einzelnen Beiträgen

### Kontexte von Holocaust Education in Gesellschaft und Politik

*Wolfgang Benz* geht der Entwicklung der Erinnerungskultur an den Holocaust in der deutschen Gesellschaft zwischen den Polen „Verweigern“ und „Erinnern“ nach. Er zeigt die unterschiedlichen Diskurse in den beiden Teilen Deutschlands nach 1945 auf. Während man in der Bundesrepublik zunächst an den Widerstand gegen die NS-Herrschaft aufgrund konservativer Werte anzuknüpfen versuchte, geschah dies in der DDR unter Berufung auf den kommunistischen Widerstand. Der Verfasser schildert für die Bundesrepublik den mühsamen Weg hin zu einer Auseinandersetzung mit der Schuldfrage, der unter anderem über Zeitzeugenberichte, vor allem aber über Literatur und Filme stattfand. Abschließend erörtert er im Hinblick auf die Auseinandersetzungen um das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin die Schwierigkeiten, im wieder vereinigten Deutschland eine gemeinsame Gedenkkultur zu etablieren.

Auch die christlichen Kirchen haben sich gegenüber dem Judentum lange Zeit sehr diskriminierend bis ablehnend verhalten und sind an Juden schuldig geworden, wie *Michael Volkmann* deutlich macht; er stellt zentrale Erklärungen vor, mit denen beide Konfessionen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg die Juden um Vergebung baten und eine Annäherung suchten. Anschließend beschreibt er verschiedene Aktivitäten der evangelisch-lutherischen Kirche in Württemberg, in der er selbst als Pfarrer tätig ist und die in diesem Bereich offensichtlich eine wichtige Vorreiterfunktion hat(te). Neben persönlichen Begegnungen gehören dazu u.a. das gemeinsame Studium der Tora und auch ein Fortbildungskurs zur Shoah. Der Verfasser betont die Bedeutung des interreligiösen Dialogs, der für die teilnehmenden Christen im Grunde ohne Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht denkbar ist.

*Robert Sigel* beschreibt die Entstehungsbedingungen, Strukturen und Zielsetzungen der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) – der ersten internationalen Regierungsorganisation, die auf dem Gebiet der geschichtlichen Überlieferung tätig geworden ist. Deren im Januar 2000 in Stockholm niedergelegte Grundsätze verpflichten die Mitgliedsstaaten zur Verfolgung klar definierter Ziele im Angesicht des Holocaust. Der Verfasser zeichnet den Wandel in der Zielsetzung der Organisation nach: Während zunächst Akteure und Projekte im Fokus standen, die sich unmittelbar mit den Bereichen Holocaust Education, Gedenkstättenarbeit und Holocaust-Forschung befassten, sind die Adressaten in den letzten Jahren gänzlich andere geworden; die IHRA wendet sich jetzt vornehmlich an Diplomaten, Politiker, Entscheidungsträger und Journalisten. Sie möchte mit ihrem Auftrag als politische Institution wahrgenommen und respektiert werden.

### Holocaust Education durch Sammlung und Vermittlung von Zeugnissen von Holocaust-Opfern und -Überlebenden

Eine sehr intensive und eindrückliche Möglichkeit der Arbeit mit biographischen Zeugnissen stellt *Bernice Lerner* vor, die an der Universität Holocaust Education durchführt. Mit Hilfe von Zeitzeugenberichten – meist aus der Literatur, aber auch aus Interviews – geht sie mit Studierenden der Frage nach, wie Menschen sich in einer Welt verhalten haben, in der sie vermeintlich keine Wahlfreiheit mehr hatten. Studierende sollen dadurch erfahren, wie unterschiedlich Menschen trotz alledem auf Extremsituationen reagiert haben und dass die Strategie der Nationalsozialisten, die Individualität der ver-

folgten Juden auszulöschen, nicht aufging. Unter den Perspektiven „Mit Zeit“, „Ohne Zeit“, „Den Tod vor Augen“ und „Den Tod vergessen“ illustriert die Verfasserin ein Möglichkeitspektrum zutiefst menschlicher Entscheidungen. Auf diese Weise sollen die moralische Vorstellungskraft der Studierenden und damit ihre Empathie anregt werden.

*Verena Lucia Nägel* beschreibt die Sammlung des *USC Shoah Foundation Institute for History and Education*, das über 50.000 Videozeugnisse von Überlebenden der Shoah gesammelt hat, die bei der Holocaust Education eingesetzt werden können, und geht dann speziell auf den Ansatz des Projektes „Zeugen der Shoah“ ein, das die Freie Universität Berlin auf Basis dieser Videosammlung entwickelt hat. Es geht dabei um die spezifischen Formen von Holocaust Education im Lande der Täter, Mitläufer und Helfer. Angesichts dessen, dass Lehrkräfte und Schüler an Orten leben, an denen die Verbrechen begangen wurden, und dass ihre Vorfahren in irgendeiner Weise beteiligt waren, beschreibt sie die von Pädagogen an der Freien Universität Berlin eigens entwickelten Unterrichtswerzeuge; im Fokus steht das Bemühen, über die Videozeugnisse eine besonders intensive Beziehung zu den Überlebenden als Individuen herzustellen.

*Anja Ballis* und *Michael Penzold* befassen sich mit der Frage, wie zukünftige Generationen mit den schriftlichen und videographierten Zeugnissen von Holocaust-Überlebenden umgehen sollen und dürfen, was hier „authentisch“ heißt und wie weit die Zeugnisse den jeweiligen Lernsituationen angepasst werden können. Am Beispiel der Veröffentlichungen der Holocaust-Überlebenden Livia Bitton-Jackson – autobiographische Schilderungen für Erwachsene und für Jugendliche sowie Videoaufzeichnungen – zeigen die Verfasser auf, dass bereits die Autorin selbst ihre Erinnerungen auf die jeweiligen Adressaten zugeschnitten, also ihr Narrativ entsprechend ausgestaltet hat. Es gehe nicht um „nicht authentisch“ oder „falsch“, sondern um einen sensiblen, die diskursive Situation berücksichtigenden Umgang mit den Aussagen. Die Verfasser bieten abschließend didaktische Hinweise für eine kommunikative Aktualisierung der Zeugnisse.

*Peter Nelson* stellt den Holocaust-Education-Ansatz der Organisation *Facing History and Ourselves* vor. Wie der Name bereits sagt, geht es dabei im Wesentlichen darum, über die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und hier wiederum über die Konfrontation mit einzelnen Menschen und deren Entscheidungen einen Bezug zum eigenen Verhalten herzustellen. Die Organisation fokussiert in ihren Programmen weniger die Taten der politisch und gesellschaftlich Verantwortlichen als das Agieren des sogenannten „Kleinen Mannes“ – die Dilemmata, vor die sich der oder die einzelne Deutsche im Berufs- und Privatleben angesichts der Judenverfolgung gestellt sah. Die Adressaten sollen erkennen, dass in einem Dilemma die persönliche Entscheidung zählt, und dabei Bezüge zu ihrem eigenen Erleben herstellen. Ziel ist der Erwerb von Zivilcourage im 21. Jahrhundert, damit sich der Holocaust nicht wiederholen möge.

### **Holocaust Education an Gedenkstätten und Orten jüdischen Lebens**

Gegenstand des Beitrags von *Noa Mekayon* ist der Ansatz der Holocaust Education, der in der *Yad Vashem's International School for Holocaust Studies* in Jerusalem praktiziert wird. In Yad Vashem – der zentralen Gedenkstätte des Holocaust in Israel – werden biographische Zeugnisse von Opfern und Überlebenden gesammelt und für Bildungsangebote zur Verfügung gestellt. Der Ansatz in Yad Vashem richtet sich ganz stark auf die Individualität der Opfer und bezieht deshalb bewusst deren Leben vor dem Holocaust und im Falle des Überlebens auch die weitere Entwicklung ein. Die Opfer sollen dadurch

für die Rezipienten zu Menschen mit einer eigenen Geschichte werden. Zentrale Herausforderungen für den Lernprozess sieht die Verfasserin zum einen in der Weckung von Empathie mit den Opfern und zum anderen in der Befassung mit den Perspektiven sowohl der Täter als auch der Unterstützer der Verfolgten. Sie empfiehlt Lehrenden, sich auf Entscheidungsprozesse zu konzentrieren und deutlich zu machen, dass und weshalb in ein und derselben Situation Menschen höchst unterschiedliche Verhaltensweisen an den Tag legen konnten, die von der Überzeugungstat gegenüber Juden über Ignoranz bis hin zu Hilfeleistungen für die Verfolgten reichten.

*Tomasz Kranz* stellt das Konzept der sogenannten „Erinnerungspädagogik“ [Pedagogy of Remembrance] vor, wie sie an polnischen Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus praktiziert wird. Die theoretische Grundannahmen, Ziele und Methoden der Erinnerungspädagogik konkretisiert er mit Beispielen aus der Arbeit in der KZ-Gedenkstätte Majdanek. Im Zentrum stehen neben der Vermittlung des notwendigen Wissens vor allem die kritische Reflexion der nationalsozialistischen Verbrechen in unterschiedlichen Kontexten und aus verschiedenen Perspektiven; dies soll zum einen das Gedenken an diese Zeit wachhalten, zum anderen aber auch bei den Lernenden Einstellungen und Sozialverhalten befördern, die für das Leben in einer Demokratie wichtig sind. Ein zentraler didaktischer Grundsatz ist in diesem Kontext die Eigenaktivität der Lernenden. Der Verfasser gibt konkrete Hinweise, wie Pädagogen einen Gedenkstättenbesuch in diesem Sinne gewinnbringend vorbereiten und durchführen können.

*Annette Eberle* präsentiert Ergebnisse einer Studie, in der die sich verändernden Bedingungen der historisch-politischen Bildung in Deutschland zu den Verbrechen der Nationalsozialisten untersucht wurden. Befragt wurden Akteure an Gedenkstätten, Museen und Bildungseinrichtungen nach der Einschätzung ihrer Möglichkeiten, historisches Verständnis zu entwickeln und gleichzeitig politische Bildung für ein Leben in der Demokratie zu befördern. Insbesondere seit der Auflösung der politischen Systemblöcke und im Zuge der Erweiterung der Europäischen Union wird vom Staat eine stärkere Verbindung von Holocaust Education und Menschenrechtserziehung gefordert, für die aber kaum Konzepte existieren. Die Verfasserin ermutigt mit ihren Befunden zur Bereitschaft, neue Wege zu suchen, auch und gerade in der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen.

*Benigna Schönhagen* stellt die Ansätze der Holocaust Education vor, die im Rahmen der Vermittlungsarbeit des Jüdischen Kulturmuseums Augsburg-Schwaben zum Einsatz kommen. Im Anschluss an einen knappen Überblick über die Entwicklung der deutschen Erinnerungskultur zum einen und der Holocaust Education zum anderen erläutert sie den besonderen Zugang des Museums zur Thematik: Als ein authentischer Ort jüdischen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart – das Museum befindet sich bei und zum Teil in der alten Augsburger Synagoge – wird der Holocaust ganz bewusst als ein Teil, aber nicht als Fokus der Arbeit angesehen. Vielmehr geht es um die Geschichte der Juden in Augsburg-Schwaben insgesamt, in deren Kontext der Holocaust gehört und eingeordnet werden muss. Für die Holocaust Education hat das Museum einen biografischen Ansatz gewählt, darunter besondere Zeitzeugenworkshops für Schüler und Schülerinnen mit Augsburger Juden, die den Holocaust überlebt haben.

### **Holocaust Education in Schule und Erwachsenenbildung**

Angesichts der in jüngster Zeit erhobenen und medial diskutierten Wissensdefizite deutscher Schüler und Schülerinnen über die NS-Vergangenheit und den Holocaust und vor dem Hintergrund eines in Teilen der deutschen Gesellschaft vorhandenen latenten Antisemitismus stellt *Jakob Benecke* – im Anschluss an theoretische Überlegungen zur Holocaust Education und zu Theodor Adornos Forderungen nach einer „Erziehung nach Auschwitz“ – die Ergebnisse von Untersuchungen der geschichtsdidaktischen Forschung vor, die nach Ursachen für die Vermittlungsdefizite in den Jahrzehnten nach 1945 gesucht haben. Der Verfasser plädiert für eine unterrichtliche Vermittlung, die stärker an den Einstellungen und Bedürfnissen der Schülerschaft ansetzt, um sie dort „abzuholen“, wo sie aufgrund ihrer Herkunft und Sozialisationserfahrungen stehen, nicht zuletzt auch angesichts einer zunehmend stärkeren multikulturellen Zusammensetzung.

*Barbara Fenner* stellt – gestützt auf langjährige eigene Erfahrungen als Geschichtslehrerin – Möglichkeiten vor, in den Unterricht über Geschichte gezielt Emotionen einzubinden, um so einen tieferen Zugang zu ermöglichen und Einfluss auf Einstellungen und Werte zu nehmen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher geschichtsdidaktischer Konzepte entfaltet sie das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, das sie selbst im Zusammenhang mit dem Thema Holocaust vielfach eingesetzt hat. Bei diesem Verfahren werden Emotionen bewusst zugelassen und Widerstände bearbeitet. Die Verfasserin erläutert das Vorgehen mit Beispielen aus eigenen Projekten in Dachau und Landsberg am Lech und führt zentrale didaktische Leitlinien an, die eine Holocaust Education im Sinne von Werteerziehung befördern können, etwa die Anbindung an den eigenen Lebensraum (Ort, Landschaft) und die Arbeit mit Biografien. Den Beitrag runden gezielte Hinweise für den Besuch einer KZ-Gedenkstätte ab.

*Tetyana Kloubert* vermittelt einen Überblick über die Situation der Holocaust Education in Russland, der Ukraine und Polen. Im Anschluss an eine Beschreibung des Umgangs mit dem Holocaust unter der sowjetischen Herrschaft – die Tendenz, ihn dem allgemeinen Leiden der osteuropäischen Völker unter dem Nationalsozialismus zu subsumieren, und das Verdrängen der eigenen Beteiligung an der Judenverfolgung – stellt die Verfasserin heutige pädagogische und erwachsenenbildnerische Bemühungen in den drei genannten Ländern vor und erörtert deren Stand, Probleme und Leistungen. Die Holocaust Education hat durchaus selbstkritische Diskurse in Gang gesetzt, nicht zuletzt aufgrund der Öffnung nach Europa. Die Verfasserin warnt allerdings davor, die Auseinandersetzung mit den konkreten (eigenen) Geschichte, einschließlich schulhafter Verstrickungen, zugunsten einer globalisierten und universalisierten Erinnerung an den Holocaust als das „abstrakte Böse“, das es abzulehnen gilt, aufzugeben.

*Kiril Feferman* berichtet über Möglichkeiten und Grenzen, im heutigen Russland Wissen über den Holocaust zu vermitteln. Die Sowjetunion war aufgrund ihrer Selbstdefinition zwar strikter Gegner der nationalsozialistischen Ideologie, thematisierte aber den Holocaust selten als eigenes Thema, da auch die Russen von den Deutschen verfolgt worden waren. Heute erschwert der erstarkte russische Nationalismus mitunter die Befassung mit dem Leiden der Juden, zumal in der Bevölkerung die Erinnerung an das eigene Leiden unter dem Nationalsozialismus eine gewisse Konkurrenz darstellt. Die russische Regierung hat mit der Gründung des *Russian Holocaust Research and Education Center* eigens eine Einrichtung geschaffen, zu deren zentralen Aufgaben die Aufklärung und Bildung über den Holocaust gehört. Ihre Bildungsangebote und -medien richten sich an

Bildungseinrichtungen aller Art. An ihren Seminaren nehmen neben jüdischen Gruppen in letzter Zeit verstärkt auch Angehörige anderer Religionen teil; Zugang findet das Center außerdem zu Bevölkerungsgruppen, die ebenfalls Verfolgung erlebt haben, etwa aus dem Nordkaukasus und Armenien, indem die Leidensgeschichten miteinander verknüpft werden.

Der Beitrag von *Falk Scheidig* bietet einen Überblick über Möglichkeiten, das Internet bei der Holocaust Education einzusetzen; er richtet sich damit ebenfalls an Pädagogen aller Bildungseinrichtungen. Im Anschluss an eine kurze Einführung, in der er die Veränderungen von Lernen und Wissensaneignung im Zeitalter der digitalen Medien skizziert, entfaltet der Verfasser das enorme Potenzial, das das Internet zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust bietet. Zu diesem Zweck stellt er zahlreiche Websites vor, auf denen sich Lehrende und Lernende über Fakten informieren, Zeitzeugenberichte ansehen und anhören, aber auch diskutieren und Materialien weiterentwickeln können. Mögliche Gefahren – etwa antisemitische Propaganda im Internet – werden angesprochen; doch aus Sicht des Verfassers überwiegt die Fülle positiver Materialien und Angebote, für deren Nutzung er hilfreiche didaktische Hinweise gibt.

### **Zum Abschluss des Bandes: eine bildungstheoretische Annäherung**

Angesichts dessen, dass es keine gemeinsame theoretische Fundierung der unterschiedlichen Zugänge zur Holocaust Education gibt, stellt *Saskia Eschenbacher* die Theorie des Transformativen Lernens vor, die auf Einstellungsveränderung durch Lernen zielt, und befragt diese auf ihre Eignung zu einer solchen Fundierung. Die Verfasserin diskutiert mögliche Anknüpfungspunkte, darunter insbesondere den Ansatz des Transformativen Lernens, die eigenen Vorannahmen, auf denen Urteile und Handeln beruhen, ins Bewusstsein zu heben und dann bewusst an ihrer Veränderung zu arbeiten. Reines Wissen über die Geschichte reiche für einen Einstellungswandel nicht aus. Aus Sicht der Verfasserin ist die Holocaust Education, wenn sie als Prozess der Befreiung von Vorurteilen und als Erwerb von Verständnis und Mitgefühl aufgefasst wird, zugleich ein Bildungsweg hin zu Mitmenschlichkeit und Toleranz.

### **Danksagung**

Es ist den Herausgeberinnen ein Anliegen, allen zu danken, die dazu beigetragen haben, dass dieser Band im Anschluss an die Internationale Konferenz „*Holocaust Education im 21. Jahrhundert / Holocaust Education in the 21<sup>st</sup> Century*“ erstellt werden konnte.

Zuallererst danken wir unseren Beitragern und Beiträgerinnen dafür, dass sie dazu bereit waren, ihre Gedanken nunmehr einem breiteren Publikum in diesem Rahmen zu präsentieren.

Für fundierte wissenschaftliche Recherchen und Zuarbeiten danken wir Frau Dr. Tetyana Kloubert, für vielfältigen Rat und wissenschaftliche Unterstützung Herrn Prof. Dr. Uwe Meixner. Frau Reita MacDonald, einer Muttersprachlerin des Englischen, danken wir für ihren Rat hinsichtlich des Sprachgebrauchs in der englischen Version dieser Einleitung. Ein besonderer Dank geht an Frau Sylvia Schütze, die mit großem Engagement das Lektorat des Bandes übernommen und die Druckvorlage erstellt hat.

Schließlich danken wir Herrn Andreas Klinkhardt, der unserem Band stets fördernd gegenüberstand und ihn in das Programm des Verlages Julius Klinkhardt aufgenommen hat.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. ([1966] 1977): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe. Stichworte. Anhang. Frankfurt/M., S. 674–690.
- Bettelheim, Bruno (1978): Holocaust: Überlegungen, ein Menschenalter danach. In: Der Monat 30, H. 2, S. 5–24.
- Eckmann, Monique (2010): Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. In: Prospects 40, 1, S. 7–16.
- Glaserapp, Gabriele von (2006): Von der ‚Endlösung der Judenfrage‘ zum Holocaust: Über den sprachlichen Umgang mit der deutschen Vergangenheit. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): Semantische Kämpfe: Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin; New York, S. 127–156.
- Hilberg, Raul (1992): Perpetrators, Victims, Bystanders: The Jewish Catastrophe 1933–1945. New York.
- Katz, Steven (2015): On the Need for Holocaust Education. In: International Holocaust Remembrance Alliance: Marking 15 years of the Stockholm Declaration, 2000–2015. Berlin, S. 25–26.
- Knigge, Volkhard (2002): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Ders./Frei, Norbert (Hrsg.): Verbrechen erinnern: Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München, S. 423–440.
- König, Hans-Dieter (1998): Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Professionalisierungsdefizite. In: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht: Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen, S. 135–149.
- Meilhammer, Elisabeth/Friedenthal-Haase, Martha (2013): Nachwort der Herausgeberinnen: Extreme Erfahrungen und das Lernen im Lebenslauf. In: Lerner, Bernice: Triumph des Geistes: Lebens- und Lerngeschichten von sieben Überlebenden des Holocaust. Hrsgg. von Elisabeth Meilhammer und Martha Friedenthal-Haase. Schwalbach/Ts., S. 391–414.
- Plessow, Oliver (2012): Länderübergreifende „Holocaust Education“ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? – Transnationale Initiativen im Vergleich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, S. 11–30.
- Stevick, Doyle/Gross, Zehavit (2014): Research in Holocaust education: Emerging themes and directions. In: Fracapane, Karel/Haß, Matthias (Hrsg.): Holocaust Education in a Global Context. Paris, S. 59–76.
- Wyrwa, Ulrich (1999): „Holocaust: Notizen zur Begriffsgeschichte. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 8, S. 300–311.

*Eva Matthes / Elisabeth Meilhammer*

## **Holocaust Education in the 21<sup>st</sup> Century**

### **Introduction to this Volume**

This volume stems from an international conference that took place at the University of Augsburg, Germany, in October 2013. It is concerned with the question of what could be the contemporary educational stance towards the Holocaust. This question is crucial today, in a time that seems to too many people (and not only young people) to be distant from the things that happened in the Holocaust – so distant that these events are perceived as being unreal or at least irrelevant to contemporary life. It is a basic assumption of this volume that such attitudes are both self-deceptive and dangerous. The unimaginable crimes against humanity in the course of the Holocaust are not to be forgotten, and educational lessons are to be drawn from them. These lessons concern, first and above all, the Holocaust as a historical event; and they concern, in a more general sense, the development and strengthening of humanitarian attitudes, given the violations of human rights in the present time.

Educational approaches to the Holocaust can be traced back to the end of the Second World War. However, at that time, they were operating in a different context, for different target groups, with at least partly different intentions. For example, the confrontation with the Holocaust already played a considerable role in the approaches to *re-education* put into effect in Germany by the victorious allies. In a famous statement Theodor W. Adorno made in the 1960s, it was obvious to him that “the premier demand upon all education is that Auschwitz not happen again” (Adorno [1966] 2003, p. 19) – so obvious that he considered a justification for this as superfluous, even “monstrous”. Today, however, Adorno’s dictum has apparently become, in a curious way, remote and questionable to many educators. Times and circumstances have changed. Yet in spite of this distancing, it is very much present to educators that it is an ongoing educational task to deal with the Holocaust, and to deal with it, if necessary, in a new way. This awareness can be seen from numerous educational efforts all over the world, in different educational areas and in different didactical settings of various degrees of formality. *Holocaust Education* has increasingly developed into an international phenomenon; it is recognized and taken into account by international organizations (here, besides UNESCO, the intergovernmental *International Holocaust Remembrance Alliance* founded in 1998 – formerly *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* – should be mentioned). Some approaches and issues of Holocaust Education are presented in this volume.

### **Concerning the term “Holocaust”**

First of all, let us take a look at the central term “*Holocaust*” (cf. Meilhammer/Friedenthal-Haase 2014, pp. 392-394). Like the term “*Shoah*”, “*Holocaust*” denotes the genocide committed against the Jewish people. “*Shoah*” is a Hebrew biblical expression

(Jes. 10,3), which translates into “destruction”, “doom”, or “devastation”. In Modern Hebrew, it is the common expression for the persecution and murder of the European Jewry by National Socialism. In other countries, however, the term “Holocaust” is the term most commonly used. This latter usage is not uncontroversial. The reason for this is that the word originally stems from the Greek translation of the Hebrew Bible, and refers to the religious ritual practice in which sacrificial animals were completely combusted on the altar. Critics argue that because of this original religious sense – the sense of “wholly burnt offering” – the term “Holocaust” becomes problematic if it is used for the genocide against the Jewry, because it obscures the facts and establishes false associations. As Bruno Bettelheim (1979, p. 92), for example, drastically put it: “Calling the most callous, most brutal, most horrid, most heinous mass murder a burnt offering is a sacrilege, a profanation of God and man.” An argument in response to such criticism is that, in the course of time, the religious sense of “holocaust” has more and more faded into the background (cf. e.g. von Glasenapp 2006, p. 144), and other, increasingly secular senses of the word have emerged in several languages. In the English-speaking world, “Holocaust” gained its specific meaning of “the genocide against the Jewry committed by National Socialism” from 1942 onwards. The term had already become quite common from the 1960s onwards, when it was used by the author and Holocaust survivor Elie Wiesel, later a Nobel Peace Prize Laureate. In German, the term has only been used from 1979 onwards, when the US American television series “Holocaust” was broadcasted (cf. to all relevant data Wyrwa 1999). Although there still is some criticism of the term today, it has more or less prevailed in everyday and scientific language. Not the least aspect to mention in this context is that the term “Holocaust” is used by numerous institutions and organizations dedicated to remembrance, informational transfer or research (e.g. *The Holocaust History Museum* within the memorial Yad Vashem in Jerusalem, the *United States Holocaust Memorial Museum* in Washington, D.C., the *Russian Holocaust Research and Education Center* in Moscow, or the already mentioned inter-governmental *International Holocaust Remembrance Alliance*).

## **“Holocaust Education” – conceptions, lines of differentiation, and a desiderate**

Today, “*Holocaust Education*” has internationally become the common term for educational efforts that refer, essentially, to the Holocaust. However, no consensus about the exact conceptual content and accentuation of Holocaust Education has been reached. Rather, “*Holocaust Education*” is used to denote different educational approaches, methods, and practices, which are partly without systematically developed theoretical cohesion (cf. e.g. Stevick/Gross 2014, p. 64). In theoretical idealization, two main lines of Holocaust Education can be discerned: some approaches emphasize the uniqueness of the Holocaust as a historical event, and argue that promulgating knowledge about this event is the prime task of Holocaust Education – knowledge about facts and processes as well as knowledge about the victims, perpetrators, and bystanders (following the categorization established by the historian Raul Hilberg 1992), and increasingly also knowledge about the rescuers and liberators (cf. Plessow 2012, p. 21); only on this basis, subsequent reflections on the attitudes and behaviors of present-day students are to be introduced. Other approaches – criticized by their opponents as approaches that decon-

textualize the Holocaust in an inappropriate way and that are rooted in a merely moralizing educational conception (cf. König 1998) – refer to the Holocaust in a more indirect way. For such approaches, the Holocaust serves, so to speak, as the formula for any genocide or large-scale violation of human rights in the past and present. For such approaches, the historical Holocaust is, in a way, just one example among many, although an essential and paradigmatic example; the core conception of Holocaust Education is education for the honoring of human rights in general. Students are to deal with questions of good and evil, and with questions of individual and collective choice.

Aside from the two main lines just discerned, there are mixed forms of Holocaust Education, which incorporate elements of both lines. It would be inappropriate to rigorously separate the different approaches to Holocaust Education (as opposed to distinguishing them theoretically, in idealization) into historical cognitivist approaches on the one hand, which aim only at knowledge transfer, without reference to ethical issues in the lives of present-day students; and on the other hand into very general morality-educational approaches, which lack a significant historical knowledge base and aim merely at “touching” students. Rather, it is to be assumed that essential questions from both above-discerned ideal lines always play a role, each in a different accentuation, within Holocaust Education (as can be seen in this volume). The question of how and why the Holocaust became possible, and the question of how to remember the Holocaust can contribute to increasing the awareness of human rights, and of the violations of human rights. Other common features of the different approaches to Holocaust Education are: (a) conveyance and communication are given more importance than remembrance (cf. Plessow 2012, p. 27), and (b) the significance of Holocaust Education is emphasized both for understanding the past and for living together peacefully and respectfully within society and the world, in the present and future (cf. Eckmann 2010, p. 8; Katz 2015, p. 26). Referring specifically to Germany, Volkhard Knigge (2002, p. 424ff) has pointed out a danger which is connected with the internationalization of conceptions of Holocaust Education: the danger of, more or less, naively adopting such conceptions, regardless of national specifics, which in the case of Germany may lead to a curtailment of dealing with the National Socialist past, with the likely consequence of an undue, superficial relief from guilt in the country of the perpetrators.

A certain narrowness of Holocaust Education in theory and practice must be seen in the fact that up to now (apart from a few exceptions), it does not systematically include the vast sector of adult education. Most of the programs and approaches in Holocaust Education stem from the school sector, and until today, the largest organizations for Holocaust Education worldwide take adolescents to be their predominant, or even exclusive, target group. If there is a discussion about addressing other age groups, the question is raised primarily whether Holocaust Education can, or should, address very young children. Holocaust Education is, of course, indispensable for young people, but it needs to be extended to adults, for often adolescents (all the more children) lack the full maturity that is necessary for meeting all the requirements of Holocaust Education, both with respect to knowledge and attitudes. Holocaust Education cannot realistically end at the brink of adulthood, but must be extended over the entire lifespan in order to be sustainable.

## Structure of the volume

In addition to the reference point Holocaust Education, the contributions of this volume have many features in common. Again and again the importance of working with biographies of victims and perpetrators is emphasized, the significance of emotions and empathy is accentuated, occasionally also problematized. Thus, the structure of this volume can only be a heuristic one. In some cases, other allocations would have been possible, for example the contributions by Noa Mkyaton and by Benigna Schönhagen might also have been allocated to the second section, due to the enormous relevance of biographies. Nevertheless, the given structure will presumably provide some orientation to the readers, of where the focus of the respective contributions lies.

The *first section* comprises contributions which deal with *contexts of Holocaust Education in society and politics* (Benz, Volkmann, Sigel). From different perspectives, they provide the larger context in which Holocaust Education finds its place – Benz provides it historically for the German society from 1945 to the present as a whole, Volkmann for the Christian churches in Germany, Sigel politically for the international community.

The contributions of the *second section* describe projects and approaches which aim at realizing *Holocaust Education by means of collecting and communicating testimonies of Holocaust victims and survivors* (Lerner, Nägel, Ballis/Penzold, Nelson). Given the age of the eyewitnesses still living, these contributions are about the securing of sources in texts and videos, and about the possibilities to edit and to use them appropriately for Holocaust Education.

The *third section* comprises contributions which discuss approaches to *Holocaust Education at memorial sites and places of Jewish life* (Mkyaton, Kranz, Eberle, Schönhagen). In the contributions of the *fourth section*, potentials of *Holocaust Education in schools and for adults* are examined (Benecke, Fenner, Kloubert, Feferman, Scheidig). These contributions are of course related to the two preceding sections, as they also work with biographies of victims and perpetrators, and often incorporate visits to historical or memorial sites into Holocaust education.

The one contribution of the *fifth section* presents an approach to *providing Holocaust Education with a theoretical foundation* (Eschenbacher). This approach may help educators in planning and structuring Holocaust Education.

## The contributions

### Contexts of Holocaust Education in society and politics

*Wolfgang Benz* traces the genesis of the Holocaust-related commemorative culture in German society between the poles of “refusing” and “remembering”. He points to the differing discourses in the two parts of Germany after 1945. While the Federal Republic of Germany at first tried to link itself to the opposition against the Nazis which was an effect of conservative values, the GDR invoked the communist resistance. The author describes the painful path of the FRG to a debate about guilt, which sometimes occurred on the basis of the testimonies of eyewitnesses, but mainly on the basis of literature and movies. Finally, he discusses the difficulties in establishing a common commemorative

culture in the reunified Germany, using as an example the “Memorial to the Murdered Jews of Europe”.

The Christian churches, too, acted in a discriminatory and deprecatingly way towards Jewry and became guilty towards the Jews, as *Michael Volkmann* makes clear; he presents central declarations of both Christian confessions in Germany after the Second World War, in which they ask the Jews for forgiveness and seek a rapprochement. Subsequently, he describes various activities of the Evangelical-Lutheran Church of Württemberg, where he himself is working as a pastor and which is the branch of the Lutheran denomination that has apparently led the way towards rapprochement to some extent. In addition to personal encounters, the mentioned activities include, for example, the interreligious study of the Torah and a course on the Shoah. The author emphasizes the importance of the interreligious dialogue, in which the Christian participants cannot engage without dealing with the Holocaust.

Robert Sigel describes the developmental factors, the structures and the aims of the *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) – the first international governmental organization active in the field of historical narration. Its principles, laid down in the Stockholm Declaration of January 2000, oblige the member states to pursue clearly defined goals regarding the Holocaust. The author traces the transformations of the organization: While initially it was the activists, who work in the fields of Holocaust Education, memorial sites, and Holocaust research, formed the main target group, the addressees of the IHRA have become totally different over the past years. The IHRA has now primarily turned towards diplomats, politicians, decision-makers, and journalists. The organization has the mandate of a political institution and wants to be perceived and respected as such.

### **Holocaust education by means of collecting and communicating testimonies of Holocaust victims and survivors**

A very intense and impressing possibility to work with biographical testimonies is presented by *Bernice Lerner*, who has been practicing Holocaust Education at the university level for many years. On the basis of eyewitness testimonies – mostly from autobiographies, but in part also from interviews – she raises the question, together with students, how human beings can behave in worlds supposedly devoid of choice. Thus, students are to find out how different individuals reacted to extreme situations, and that the Nazi strategy to extinguish the persecuted Jews' personalities did not work. Under the perspectives “With Time”, “Without Time”, “Facing Death” and “Forgetting Death”, the author illustrates a spectrum of possible, deeply human decisions. She thereby intends to activate the students' moral imagination and their capacity for empathy.

Verena Lucia Nägel describes the collection of the *USC Shoah Foundation Institute for History and Education* of more than 50,000 video testimonies of survivors of the Shoah and other genocides; they can be used for Holocaust Education. In particular, she describes the project “Witnesses of the Shoah”, which is conducted by the *Freie Universität Berlin* on the basis of that video collection. The project is about developing the specific forms of Holocaust Education that are to be used in the country of the perpetrators, followers, and abutters. The author describes teaching tools that were developed at the *Freie Universität* specifically for the situation that teachers and students live in places where the crimes were committed in which their ancestors were involved in one way or

another; the focus is on the endeavor to create an especially intensive relation to the survivors, as individuals, by means of the video testimonies.

*Anja Ballis* and *Michael Penzold* deal with the question of how further generations will be able to use the written or otherwise recorded testimonies of Holocaust survivors, of what “authentic” means in this context, and of how far the testimonies may be adapted to the respective learning situation. Using the example of the publications of the Holocaust survivor Livia Bitton-Jackson – autobiographies for adults and for youth, along with video recordings – they show that even this author has tailored her memoirs to the needs of particular addressees by modifying her narratives accordingly. None of the versions produced can be regarded as “wrong” or “inauthentic”. It is all about a sensitive handling of the testimonies, in recognition of the discursive situation. Finally the authors give didactic hints with regard to a communicative actualization of the stories.

*Peter Nelson* introduces the approach to Holocaust Education which is offered by the organization *Facing History and Ourselves*. As the name implies, the main idea is to establish a relationship between discussions about the Holocaust – especially in confrontation with individuals and their decisions – and one’s own behavior. The organization’s program focuses not so much on the deeds of the persons who bore responsibility in politics and society, but on the actions of the so-called “man on the street” – the dilemmas that the individual German was confronted with in his or her professional and private life if he or she came into contact with the persecution of the Jews. Associating history with their own experiences, the students are to learn that, in dilemmas, the personal decision is what counts. The program aims at the development of moral courage in the 21<sup>st</sup> century, so that the Holocaust may never again occur.

### **Holocaust education at memorial sites and at places of Jewish life**

*Noa Mkyat* deals with the approach to Holocaust Education which is practiced by the *Yad Vashem’s International School for Holocaust Studies* in Jerusalem. In Yad Vashem – the central memorial site of the Holocaust in Israel – biographical testimonies from victims and survivors are collected and made available for educational purposes. The approach in Yad Vashem strongly focuses on the victims’ and survivors’ individuality; hence it purposefully includes the presentation of life before the Holocaust and, in the case of survivors, the further developments after the Second World War. Thus the victims and survivors are fully presented as human beings, with their very own specific history. The author sees challenges for the learning process in two respects: awakening empathy with the victims, and dealing with the different perspectives of the perpetrators and the helpers of victims on one and the same situation. She recommends that teachers focus on decision-making processes in order to show why people can behave totally differently in one and the same situation, ranging from being a convinced Nazi perpetrator to aiding the persecuted.

*Tomasz Kranz* presents the conception of the so-called “Pedagogy of Remembrance”, which is practiced at Polish memorial sites for the victims of National Socialism. He specifies the theoretical assumptions, aims, and methods of the pedagogy of remembrance. Besides imparting the necessary knowledge, this educational program focuses on critical reflections on the National Socialist crimes in different contexts and from different perspectives. This is intended to keep alive the remembrance of history and, at the same time, to promote attitudes and social behaviors among the students that are im-

portant for living in a democratic society. One central didactic principle in this context is the activation of the students' own initiative. The author gives concrete hints how teachers can profitably prepare and realize a visit at a memorial site.

*Annette Eberle* presents results of a study which examined the changing conditions of the historical-political education on the crimes of the National Socialists in Germany. The survey addressed people who work at memorial sites, in museums, and educational institutions, and inquired about their views on the opportunity of fostering historical understanding and of promoting, at the same time, political education for life in a democracy. In particular, since the dissolution of the socialist system and in the course of the extension of the European Union, the German government intends to establish a stronger relationship between Holocaust Education and human rights education. However, there are hardly any conceptions for achieving this aim. Using the presentation of her findings, the author wishes to point out new ways, for example, a closer cooperation between the various institutions.

*Benigna Schönhagen* presents the approaches to Holocaust Education that are applied in the framework of the activities of the Jewish Culture Museum Augsburg-Swabia. Following a short outline of both the development of German commemoration culture and of Holocaust Education, she explains the special approach of the museum in Augsburg: it is located close to, and partly inside of, the old Augsburg synagogue, an authentic place of Jewish life in past and present. The Holocaust is regarded as a part but not as the focus of the museum's work. The focus is on the entire history of the Jews in Augsburg-Swabia, to which history, of course, the Holocaust belongs and into which is has to be integrated. For Holocaust Education, the museum has chosen a biographical approach, for example, eyewitness workshops for students, with Jews from Augsburg who survived the Holocaust.

### **Holocaust education in schools and for adults**

In view of the currently surveyed and medially discussed knowledge deficits of German students regarding the National Socialist past and the Holocaust, and in view of a latent anti-Semitism in the German society, *Jakob Benecke* reflects on theoretical considerations regarding Holocaust Education, and on Theodor Adorno's demand of an "Education after Auschwitz". He then presents the results of the history-didactic research that looks at reasons for knowledge deficits among students in the decades since 1945. In view of the growing multiculturalism in school classes, the author advocates a form of teaching about the Holocaust that takes as its starting point – with more emphasis than usual – the students' attitudes and needs, in order to meet them "where they stand" due to their family background and socialization.

*Barbara Fenner*, who has a longtime experience as a teacher of history, presents possibilities for intentionally weaving emotions into history lessons, in order to facilitate a deeper access and to influence the students' attitudes and values. In contrast to several history-didactic conceptions, she presents the approach of the so-called Theme-Centered Interaction, the approach which she has very often used in teaching about the Holocaust. This method deliberately allows emotions, and it deals with resistance. The author explains the procedure, using as examples her projects in Dachau and in Landsberg on the Lech. She introduces central didactic principles which can further Holocaust Education as a type of value-education. Linking Holocaust Education to the pupils' living environ-

ment (town, region) and working with biographies are, again, important strategies. Finally, she makes practical proposals for the visit of a concentration camp memorial site.

*Tetyana Kloubert* gives a survey of the situation of Holocaust Education in Russia, the Ukraine, and Poland. Following a description of how the Holocaust was dealt with under the Soviet regime – there was a tendency to subsume it under the general sufferings of the Eastern European peoples under National Socialism, and there was a general refusal to admit any participation in the persecution of the Jews – the author presents current pedagogical and andragogical approaches in the three countries. She discusses the situations, problems, and achievements. Holocaust Education has definitely spurred self-critical discourses, which fact was certainly helped by the general opening towards (Western) Europe. Yet, the author warns against giving up the concern with one's own concrete history, including culpable involvement, in favor of a globalized and universalized commemoration of the Holocaust as the “abstract Evil” which has to be absolutely rejected.

*Kiril Feferman* reports on the possibilities and limits of teaching the Holocaust in the current Russian Federation. Due to its self-definition, the Soviet Union was indeed a strict opponent of the National Socialist ideology, but the Holocaust was seldom treated as a topic of its own, since the Germans had persecuted the Russians as well. Nowadays, the resurgent Russian nationalism occasionally impedes the specific recognition of the sufferings of the Jews, in view of the fact that the remembrance of one's own sufferings under National Socialism constitutes, so to speak, a competing narrative. Nevertheless, the Russian government has founded the *Russian Holocaust Research and Education Center* – an institution which has the specific task to throw light on the Holocaust and to teach about it. Its educational offers and educational media address educational institutions of all kinds. Besides Jewish groups, recently also members of other religions are increasingly taking part in the seminars. Moreover, the *Center* is gaining access to population groups which have themselves been victims of persecution, for example, in the North Caucasus and in Armenia; it does this by linking the histories of suffering.

The contribution by *Falk Scheidig* presents a survey of the possibilities of using the Internet for Holocaust Education; he thus addresses educators from all kinds of educational institutions. Following a short introduction in which he sketches the transformations of learning and knowledge acquisition in the era of digital media, the author unfolds the enormous potential that the Internet offers for dealing with the Holocaust. He introduces the reader to several websites, where students and teachers can find facts and watch and listen to the testimonies of eyewitnesses, and where they can also discuss materials and work with them. Potential dangers – for example anti-Semitic propaganda on the Internet – are addressed; but from the author's point of view, the amount of positive materials and offers prevails. He gives helpful didactic tips for using them.

### **At last: an education theoretical approach**

In view of the fact that there exists no common theoretical foundation for the different approaches to Holocaust Education, *Saskia Eschenbacher* introduces the reader to the theory of “Transformative Learning”. Transformative Learning aims to change attitudes, and she raises the question whether this theory might be appropriate for providing a foundation for Holocaust Education in general. She discusses potential points of connection, especially the aspect that Transformative Learning alerts individuals to the presup-

positions which make them judge and act in particular ways – and then prompts them to work on changing those presuppositions. Mere knowledge about history is not enough. From the author's point of view, Holocaust Education, regarded as a process of liberation from prejudices and of acquisition of understanding and empathy, is also an educational path to humanity and tolerance.

## Acknowledgements

The editors wish to thank all who have contributed into putting this volume together after the International Conference “*Holocaust Education im 21. Jahrhundert / Holocaust Education in the 21<sup>st</sup> Century*”. First of all, we thank our contributors for their readiness to present their thoughts and ideas to a broader audience within this framework.

We thank Dr. Tetyana Kloubert for her profound academic investigations and documentations, and Professor Uwe Meixner for his manifold advice and academic support. We thank Ms. Reita MacDonald, a native speaker of English, for her advice regarding matters of English usage in this introduction.

Special thanks go to Ms. Sylvia Schütze for copy editing this volume and preparing the camera-ready copy with great endeavor.

Last but not least we thank Mr. Andreas Klinkhardt for his continuous support of our publication project and for including this book in the program of the Julius Klinkhardt publishing house.

## References

- Adorno, Theodor W. ([1966] 2003): Education after Auschwitz. (Translated by Henry W. Pickford.) In: Adorno, Theodor W.: Can one live after Auschwitz? A philosophical reader. (Orig.: Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse.) Ed. by Rolf Tiedemann. Stanford, CA, pp. 19–33.
- Bettelheim, Bruno (1979): The Holocaust – One Generation Later. In: Bettelheim, Bruno: Surviving and Other Essays. London, pp. 84–104.
- Eckmann, Monique (2010): Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. In: Prospects 40, 1, pp. 7–16.
- Glasenapp, Gabriele von (2006): Von der „Endlösung der Judenfrage“ zum Holocaust: Über den sprachlichen Umgang mit der deutschen Vergangenheit. In: Felder, Ekkehard (ed.): Semantische Kämpfe: Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin; New York, pp. 127–156.
- Hilberg, Raul (1992): Perpetrators, Victims, Bystanders: The Jewish Catastrophe 1933–1945. New York.
- Katz, Steven (2015): On the Need for Holocaust Education. In: International Holocaust Remembrance Alliance: Marking 15 years of the Stockholm Declaration, 2000–2015. Berlin, pp. 25–26.
- Knigge, Volkhard (2002): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, Volkhard Knigge/Frei, Norbert (eds.): Verbrechen erinnern: Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München, pp. 423–440.
- König, Hans-Dieter (1998): Pädagogisches Moralisieren nach Auschwitz: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion der in einer Sozialkundestunde mit einer Zeitzeugin zutage tretenden Professionalisierungsdefizite. In: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (eds.): Der alltägliche Politikunterricht: Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen, pp. 135–149.
- Meilhammer, Elisabeth/Friedenthal-Haase, Martha (2013): Nachwort der Herausgeberinnen: Extreme Erfahrungen und das Lernen im Lebenslauf. In: Lerner, Bernice: Triumph des Geistes: Lebens- und Lerngeschichten von sieben Überlebenden des Holocaust. Ed. by Elisabeth Meilhammer und Martha Friedenthal-Haase. Schwalbach/Ts, pp. 391–414.
- Plessow, Oliver (2012): Länderübergreifende „Holocaust Education“ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? – Transnationale Initiativen im Vergleich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, pp. 11–30.

- Stevick, Doyle/Gross, Zehavit (2014): Research in Holocaust education: Emerging themes and directions. In: Fracapane; Karel/Haß, Matthias (eds.): *Holocaust Education in a Global Context*. Paris, pp. 59–76.
- Wyrwa, Ulrich (1999): Holocaust: Notizen zur Begriffsgeschichte. In: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 8, pp. 300–311.