

EINIGE WAREN NACHBARN

Nachhaltige Lerntransfers für Nordrhein-Westfalen



Handreichung zur pädagogischen Arbeit mit der Ausstellung
Einige waren Nachbarn: Täterschaft, Mitläufertum und Widerstand
des United States Holocaust Memorial Museum

IMPRESSUM

Impressum

Kim Sommerer u. Dana Theußen unter Mitarbeit von Sandra Franz, Thomas Köhler und Wolfgang Schmutz
im Dialog mit dem United States Holocaust Memorial Museum:

»Einige waren Nachbarn« - Nachhaltige Lerntransfers für Nordrhein-Westfalen. Handreichung zur pädagogischen
Arbeit mit der Ausstellung »Einige waren Nachbarn: Täterschaft, Mitläufertum und Widerstand« des
United States Holocaust Memorial Museum

Münster, Selbstverlag 2024

Ein Projekt von:
Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster
Kaiser Wilhelm-Ring 28
48145 Münster

und

NS-Dokumentationsstelle in der Villa Merländer
Friedrich-Ebert-Straße 42
47799 Krefeld

Gefördert von: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen

Grafik: Schwerdtfeger & Vogt GmbH

Bildnachweis Umschlag: Villa ten Hompel

Einleitung	S. 4
Arbeiten mit der Ausstellung	
Definitionen	S. 6
Inhalt und Rahmenbedingungen	S. 8
Didaktik	S. 10
Grundsätze zur Vermittlung des Holocaust	S. 12
Mögliche Formate	
Ausstellungsrundgang	S. 15
Kombitour mit Stadtrundgang	S.23
Workshop	S. 24
Eigenständige Erkundung von Lokalgeschichte	S. 27
Einbindung im Unterricht	S. 29
Der partizipative Bildungsansatz	
Was bedeutet „Partizipation“?	S. 30
Was bedeutet „Lernen“?	S. 31
Wir funktionieren Kontextinformationen?	S. 32
Den Bildungseinsatz einüben	
Gute Fragen stellen	S. 34
Partizipatives Arbeiten an Ausstellungsplakaten	S. 37
Partizipatives Arbeiten mit Videoquellen	S. 40
Das Lernniveau anpassen	S. 43
Nachbereitung	S. 46
Vorlagen: Ausgewählt Plakate der Ausstellung	
Ausschluss aus der „Volksgemeinschaft“	S. 47
Öffentliche Demütigung in Norden	S. 48
Novemberpogrom in Mosbach	S. 50
Versteigerung in Lörrach	S. 52
Deportation aus Kerpen	S. 54
Deportation aus Lörrach	S. 56
„Handel“ im Ghetto Przemyśl	S. 58
Eine Prozession in Jasionówka	S. 60
Deportationen aus Westerbork	S. 62
Erholungsort Solahütte	S. 64
Das Ehepaar Le Page	S. 66
Lokalgeschichte	
Lokalgeschichtliche Quellen finden	S. 68
Quellenaufruf	S. 68
Rechercheunterstützung	S. 68
Eine Quellenauswahl treffen	S. 70
Partizipatives Arbeiten an Lokalstationen	S. 71
Vorlagen: Lokale Stationen bisheriger Ausstellungsorte in NRW	
Verknüpfung mit Ausstellungsplakaten	
Arisierung in Krefeld	S. 76
Novemberpogrom in Siegen	S. 78
Radikalisierung der Verfolgung	
Offene Gewalt in Coesfeld	S. 80
Deportation aus Selm	S. 82
Öffentliche Ausgrenzung in Herford	S. 84
Biografische Zugänge	
Nachbarschaftliche Hilfe in Herford	S. 86
Öffentliche Demütigung in Herford	S. 88
Arisierung in Selm	S. 90
Charakteristika der Stadt	
Bücherverbrennung in Münster	S. 92
Zwangsarbeit in Krefeld	S. 94
Geschichtskulturelle Aspekte	
Kirchlicher Widerstand in Münster	S. 96
Mahnmal Alte Synagoge Krefeld	S. 98
Anhang	
Übungsübersicht für Multiplikator:innen	S. 100
Quellenverzeichnis	S. 102
Literaturverzeichnis	S. 102

»Wir haben von all dem nichts gewusst«, war das gängige Narrativ vieler Deutscher nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs über den Holocaust. In dieser Zeit wurden Jüdinnen:Juden aus ganz Europa entrechtet, verfolgt, zur Zwangsarbeit verschleppt und etwa sechs Millionen von ihnen ermordet. Wer für die Taten verantwortlich war? Noch heute hält sich in Teilen der Gesellschaft die Annahme, es seien rein die Eliten aus Partei und Staat gewesen, die für die Gewaltverbrechen verantwortlich waren und ein kleiner Kreis von als fanatisch und monströs definierten Personen, die in direkter Weise zum Täter wurden. Doch zahlreiche Quellen, Dokumente, Berichte von Zeitzeug:innen und nicht zuletzt Fotografien zeugen von der Öffentlichkeit der nationalsozialistischen Verfolgungsmaßnahmen und der breiten Akzeptanz derjenigen, die als Teil der sogenannten »Volksgemeinschaft« angesehen und als solche nicht von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen waren. In Massen nahmen »ganz gewöhnliche Menschen«¹ an öffentlichen Demütigungen teil, konnten von freien Arbeitsstellen, Wohn- und Geschäftsräumen und dem ehemaligen Besitz profitieren, die vertriebene Nachbar:innen zwangsweise hinterlassen haben. Sie sahen bei Deportationen zu, oder wirkten als (staatliche) Bedienstete in ihren gewohnten beruflichen Rollen an der Verfolgung mit.

Die Wanderausstellung »Einige waren Nachbarn: Täterschaft, Mitläufertum und Widerstand«² (Some were neighbors: Choice, Human Behavior and the Holocaust) des United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) in Washington D.C. untersucht die Rolle gewöhnlicher Menschen im Holocaust mit den multikausalen Motiven und Kontexten, die ihre Entscheidungen und Handlungen beeinflussten. Auf deutscher und europäischer Ebene werden Verhaltensweisen von »Nachbar:innen« aufgezeigt im Spannungsfeld zwischen ideologischen Einflüssen, sozialpsychologischen Mechanismen, eigenen wirtschaftlichen und politischen Überlegungen sowie zeitlichen und regionalen Kontexten. Zudem werden Alternativen zu Kollaboration und Täter:innenschaft und damit breitere Handlungsfelder aufgezeigt.

Seit 2019 wurde die Ausstellung nach den USA auch in zahlreichen Städten und Gemeinden in Deutschland präsentiert.³ Eine Vielzahl dieser Ausstellungsorte befindet sich in Nordrhein-Westfalen, wo der Geschichtsort Villa ten Hompel in Münster und das NS-Dokumentationsstelle Krefeld in der Villa Merländer die Ausstellung zur Ausleihe anbieten. Neben NS-Erinnerungsorten und Gedenkstätten arbeiten auch Museen, Vereine, Schulen, Initiativen und Institutionen verschiedener Träger mit der Wanderausstellung.

Begleitet wird »Einige waren Nachbarn« durch einen innovativen, teilnehmenden-zentrierten didaktischen Ansatz, der Besucher:innen der Ausstellung zur Reflexion ihrer Geschichtsbilder animiert und gemeinsame Diskussionen über (bisheriges und verändertes) Verständnis von Täter:innenschaft und Verantwortung anregt.⁴

¹ Bezeichnung in Anlehnung an die Studie »Ganz normale Männer« des Historikers Christopher Browning über die Polizisten des Hamburger Polizeibataillons 101, das erstmals 1992 veröffentlicht wurde: Christopher R. Browning, *Ordinary Men. Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York 1992. Die Studie gilt als eine der Grundlagen der modernen Täterforschung und widerspricht mit ihrer Erkenntnis, dass Familienväter und Personen, die zuvor keine spezifische Polizeikarriere eingelegt hatten, durch Weltanschauung, sozialpsychologische Umstände sowie zeitliche und räumliche Kontexte zu Massenmördern wurden, dem lange in der Öffentlichkeit vorherrschenden Bild, dass es sich bei den Täter:innen des Holocaust um Psychopathen handeln müsse.

² An dieser und folgenden Stellen bezeichnet »Einige waren Nachbarn: Täterschaft, Mitläufertum und Widerstand« den genauen Titel der Wanderausstellung. Er wird daher nicht gendergerecht angepasst. Sofern nicht anders angegeben, gelten alle weiteren Personenbezeichnungen für sämtliche Geschlechter und werden gendert.

³ Eine Auflistung bisheriger Ausstellungsorte findet sich auf der deutschsprachigen Website des USHMM: <https://www.ushmm.org/de/einige-waren-nachbarn-taeterschaft-mitlaeufer-tum-und-widerstand> (zuletzt abgerufen am 11.09.2023, 7.54 Uhr).

⁴ Aleisa Fishman/Klaus Mueller/Wolfgang Schmutz, *Arbeiten mit der Ausstellung »Einige waren Nachbarn«: Das USHMM und deutsche Partner entwickeln gemeinsam neue Holocaust-Bildungsmodelle*, in: Gedenkstättenrundbrief 211 (09/2013), S. 14 – 26, URL: <https://www.gedenkstaettenforum.de/aktivitaeten/gedenkstaettenrundbrief/detail/arbeiten-mit-der-ausstellung-einige-waren-nachbarn-das-ushmm-und-deutsche-partner-entwickeln-gemeinsam-neue-holocaust-bildungsmodelle> (zuletzt abgerufen am 14.09.2023, 10.05 Uhr).

Diesem Ansatz folgend sind mit Rundgängen durch die Ausstellung und zu lokalthistorischen Stationen, Workshops und digitalen Selbsterkundungen an vielen Ausstellungsorten kreative pädagogische Angebote entstanden. Das didaktische Konzept soll auch an zukünftige Ausstellungsorte weitervermittelt und bisherige Arbeiten zugänglich gemacht werden. So sind durch die NS-Dokumentationsstelle Krefeld und die Villa ten Hompel im kollegialen Austausch mit dem USHMM in einem durch die Landeszentrale für politische Bildung NRW finanzierten Projekt diese Handreichung und Videotutorials entstanden. Im Sinne eines nachhaltigen Lerntransfers und der Etablierung professioneller Standards wurden die erarbeiteten pädagogischen Ansätze ausgewertet und zusammengeführt. Sie sollen zukünftigen Multiplikator:innen als Vorlagen dienen, um eigenständig mit der Ausstellung arbeiten zu können und dazu befähigen, selbständig auch lokalspezifische Konzepte zu entwickeln.

Bisher wurden didaktische Schulungen durchgeführt, um Multiplikator:innen auszubilden und in die Didaktik einzuführen. Sie bestanden immer aus einer Aktivierung und Selbstreflektion zu Partizipation und dem Thema Nachbarschaft, einem theoretischen, dann praktischen Impuls zur Ausstellungsdidaktik und anschließend einer Erprobung und Reflektion. Die in den Schulungen vermittelten Inhalte wurden in der Handreichung aufgegriffen und soweit möglich in Videotutorials übersetzt.

An dieser Stelle möchten wir ausdrücklich den bisherigen Multiplikator:innen und Ausstellungsorten danken, die uns durch Interviews und die Weitergabe ihrer Konzepte und Quellen unterstützt haben: Mareike Schön und Peer Ball (Aktives Museum Südwestfalen e.V. in Siegen), Gisela Küster (Gedenkstätte Zellentrakt in Herford), Franka Aldenborg und Greta Lüking (Geschichtsort Villa ten Hompel der Stadt Münster), Kim Frohwein und Bettina Röwe (Lehrkräfteabordnung der Bezirksregierung Münster), Hanna Stucki (NS-Dokumentationszentrum Krefeld in der Villa Merländer), Annette Grütters (Stadtmuseum Coesfeld), Manon Pirags (Volkshochschule Selm-Bork), Ebenso Ulrike Schrader (Gedenkstätte Alte Synagoge der Stadt Wuppertal) und Dennis Grunendahl (Prora-Zentrum Bildung-Dokumentation-Forschung). In diesem Zuge möchten wir uns auch bei allen Archiven und Vereinen für das zur Verfügung gestellte Quellenmaterial bedanken. Für die ausführlichen inhaltlichen und didaktischen Vorbereitungen zur Arbeit mit »Einige waren Nachbarn« an Förderschulen innerhalb dieses Projektes danken wir ausdrücklich Ralf Fladung, LVR-Gerd-Jansen-Schule Krefeld, und natürlich seinen Schüler:innen, die das Konzept im Unterricht getestet haben.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ist noch offen, ob in Zukunft weitere lokalthistorische Beispiele gesammelt und publiziert werden. Sicher ist aber, dass die Arbeit mit der Wanderausstellung fortgeführt wird. Verschiedene Partner:innen in Deutschland arbeiten ausgehend von »Einige waren Nachbarn« bereits an barrierearmen Formaten und modularen Konzepten. Die Didaktik lässt sich aber auch auf andere Formate und Angebote übertragen. Wir hoffen, dass dadurch eine inklusive Vermittlungsarbeit und Diskussionen auf Augenhöhe ermöglicht werden.

EINIGE WAREN NACHBARN: ARBEITEN MIT DER AUSSTELLUNG

DEFINITIONEN

Die Ausstellung »Einige waren Nachbarn« beleuchtet die Rolle »gewöhnlicher Menschen« im Holocaust. Der **Holocaust** oder die **Shoah** bezeichnet die systematische, staatlich (das heißt unter Beteiligung der Regierungsstellen, Ministerialverwaltung, staatlichen Institutionen und weiten Teilen der Zivilbevölkerung) betriebene Verfolgung und Ermordung von etwa sechs Millionen Jüdinnen:Juden im Nationalsozialismus. Verantwortlich waren das Naziregime und dessen Kollaborateur:innen. Grundlage der Politik war eine rassistische Ideologie, nach dem die Deutschen Behörden Jüdinnen:Juden als »Rasse« verstanden und ebenso wie Sinti:tzze und Rom:nja, Menschen mit geistigen oder körperlichen Einschränkungen und slawische Völker als »rassisch minderwertig« verfolgt. Daneben wurden auch politische und religiöse Gegner:innen verfolgt, zum Beispiel Sozialdemokrat:innen, Kommunist:innen oder Zeug:innen Jehovas, homosexuelle Menschen. Erst in den letzten Jahren wurden in der (deutschen) Geschichtskultur auch Menschen ins Bewusstsein gerückt, die als sogenannte »Asoziale« oder »Berufsverbrecher« verfolgt wurden. Die Wanderausstellung legt mit der Thematisierung des Holocaust einen Fokus auf jüdische beziehungsweise von den Nationalsozialist:innen als jüdisch definierte Verfolgte.⁵ Der Umfang ihrer systematischen Verfolgung ist nicht mit anderen vergleichbar. Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht viele der Verfolgungsmechanismen und Gewaltereignisse in bestimmten Formen auch andere Verfolgtengruppen betrafen und zum Beispiel in lokalhistorischen Bildungsprogrammen nicht aufgegriffen werden können.

Entsprechend dem Titel der Ausstellung liegt der Fokus der Betrachtung nicht auf den Eliten, sondern »Nachbar:innen« als »gewöhnliche Menschen«. Der Begriff der »**Nachbar:innen**« scheint vor allem daher treffend, da er noch keine engere Einordnung der Beteiligung oder Nicht-Beteiligung an der nationalsozialistischen Verfolgung vornimmt, aber eine soziale und körperliche Nähe zu den Betroffenen und den Ereignissen impliziert.

Eine klare Bezeichnung der Nachbar:innen fällt schwer, da die Kategorie ein **breites Spektrum an Verhaltensweisen** umfasst und sich viele Grautöne zeigen. Unter den Begriff fällt der Großteil der deutschen Bevölkerung, der als Teil der sogenannten »Volksgemeinschaft« galt, aber auch Menschen in den von Deutschland besetzten Gebieten. Sie wurden nicht selbst zum Opfer des Holocaust, aber auch Mittäter:innenschaft und eigene Diskriminierung schlossen sich nicht aus. So konnte etwa ein polnischer Zivillist in den besetzten Gebieten die antisemitische Besatzungspolitik unterstützen und gleichzeitig zur Zwangsarbeit nach Deutschland verschleppt werden. Die Kategorie wird daher entsprechend aktueller geschichtswissenschaftlicher Forschungen nicht statisch verstanden, sondern als abhängig von jeweiligen Handlungskontexten.

Beispielsweise stellt Timothy Williams für die Beteiligung an genozidalen Verbrechen (nicht ausschließlich, aber auch auf den Holocaust bezogen) Kategorien auf, die die Handelnden als Individuen betrachtet, aber ihre Handlungen in den Fokus stellt. Ausgehend von diesen werden ihre Motivationen, Identität und Einstellungen beachtet, ebenso wie der Handlungskontext im Sinne der Position des Handelnden. Darunter fällt zum Beispiel die räumliche Komponente, aber auch die Frage, in welchem Ausmaß die Handlungen des Einzelnen zum Tod der Verfolgten führten. Somit findet eine Annäherung an die Art der Komplizenschaft statt. Williams betrachtet die Akteur:innen dabei auch im sozialen Zusammenhang. Hierdurch kann ein und dieselbe Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen Kontexten in unterschiedliche Kategorien fallen.⁶

Diese Kategorien lösen zunehmend den 1992 von Raul Hilberg eingeführten und bis heute kontrovers diskutierten Begriff der »Bystander« ab, der eine Annäherung an all diejenigen bot, die nicht zu Retter:innen oder in direkter Weise zu Mörder:innen wurden. »Bystander« werden somit meist durch Abgrenzung zu anderen Gruppen definiert, deren Aktionsweisen sich eindeutiger kategorisieren lassen. Hierdurch wird erneut die besondere Herausforderung in der Beschäftigung mit Nachbar:innen, Bystandern oder auch Onlookern deutlich. Je nach Kontext, Erfahrungen, Zusammenspiel mit anderen Akteur:innen variierte aktives oder passives Verhalten, wobei auch »passives« Verhalten nicht bedeuten kann, dass sich die Akteur:innen überhaupt nicht verhielten. Stattdessen trafen auch sie aus diversen Gründen die Entscheidung, sich nicht gegen die Verfolgung auszusprechen, oder Desinteresse an den Vorgängen zu äußern. Auch »passives« Handeln im Sinne von Zuschauen und Tolerieren trug zum »Erfolg« der Ereignisse bei.

Gleichzeitig wird der Begriff in unterschiedlichen Ländern entsprechend nationaler Geschichtskultur und persönlichen Ansichten der jeweiligen Historiker:innen verschieden definiert.⁷

Ebenso unterscheidet sich das Verständnis der **Kollaboration**. An dieser Stelle bezeichnen wir als Kollaboration Handlungen von Staaten oder Einzelpersonen, die das NS-Regime bei der Planung und Umsetzung ihrer rassenpolitischen Verfolgungsmaßnahmen unterstützten, unter deutscher Führung oder auf eigene Initiative Verbrechen begingen.⁸

⁵ Entsprechend der rassistischen Ideologie der Nationalsozialisten wurden auch Menschen als »Jüdisch« verfolgt, die sich selbst nicht als jüdisch ansahen beziehungsweise den jüdischen Glauben aktiv auslebten.

⁶ Vgl. Timothy Williams, *Thinking beyond Perpetrators, bystanders, heroes: a typology of action in genocide*, in: ders./Susanne Buckley-Zistel (Hrsg.), *Perpetrators and Perpetration of Mass Violence. Action, Motivations and Dynamics*, Oxon/New York 2018, S. 17 – 35.

⁷ Vgl. Christina Morina/Krijn Thijs, *Introduction*, in: dies. (Hrsg.) *Probing the limits of categorization*, Oxford/New York 2018, S. 1 – 5 sowie USHMM, »Bystanders«, Holocaust Encyclopedia, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/bystanders> (zuletzt abgerufen am 14.08.23, 14.17 Uhr).

⁸ Vgl. USHMM, »Kollaboration«, Holocaust Encyclopedia, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/collaboration> (zuletzt abgerufen am 18.08.2023, 12.19 Uhr).

Die Ausstellung

Die Wanderausstellung »Einige waren Nachbarn« beleuchtet die Rolle gewöhnlicher Menschen im Holocaust aus nationaler und internationaler Perspektive. Sie ist in drei Abschnitte unterteilt. Das einführende Plakat wird mit einem Bodenteppich markiert. Die Aufschrift leitet in die Kernfrage hinter den Ausstellungsthemen ein: Wie war der Holocaust möglich?

Der erste Ausstellungsteil widmet sich der nationalsozialistischen Verfolgung auf dem Gebiet des damaligen Deutschen Reiches und den Überzeugungstäter:innen, Opportunist:innen, Konformist:innen und Dissident:innen. Der zweite Abschnitt greift Ereignisse und Akteur:innen in den von Deutschland besetzten Gebieten im Osten Europas und in der Sowjetunion auf und thematisiert die deutschen Besatzer, örtlichen Rekruten und Nachbar:innen. Abschließend beleuchtet der dritte Bereich die Staaten und Individuen im Westen, Süden, Südosten Europas und in Skandinavien, die mit dem Deutschen Reich kollaborierten, darunter Regierungen, staatliche Bedienstete und Beobachtende. Aber auch Menschen, die Verfolgten halfen, werden aufgegriffen.

In allen Bereichen werden verschiedene Stufen der Ausgrenzung und Gewalt gezeigt, die auf die Verfolgten ausgeübt wurden. Diese werden neben den allgemein gefassten Einführungstexten auf historische Ereignisse und biografische Beispiele heruntergebrochen, die in vielen Orten auf ähnliche Weise aufgetreten sind oder vorkommen konnten. Ereignisse wie Deportationen werden in allen Ausstellungsteilen aufgegriffen und in ihren verschiedenen Kontexten dargestellt. So werden Handlungsräume und Umstände gezeigt, in denen die Bevölkerung sich verantwortlich machte oder (selten) entschied, Verfolgten zu helfen. In jedem der drei Ausstellungsteile markieren Bodenteppiche übergeordnete, ethische Fragestellungen:

1. Wer waren die Profiteure?
2. Soll ich das Risiko eingehen, zu helfen?
3. Warum haben nicht mehr Menschen Jüdinnen:Juden geholfen?

Teil der Ausstellung sind auch Filme, die die Themen der Ausstellungsplakate erneut aufgreifen und ergänzend, einleitend oder abschließend gezeigt werden können. Historische Filmaufnahmen aus dem Jahr 1941 zeigen die öffentliche Demütigung eines jungen Paares, das der »Rassenschande« bezichtigt wurde. Die Zeitzeugin Maria Nickel Rimkus berichtet davon, wie sie einer jüdischen schwangeren Frau half und ihr Kind während des Krieges aufnahm. Die Familie überlebte die Verfolgung im Versteck. Ernst Reich schildert als Zeitzeuge von den Beschimpfungen seiner Nachbar:innen. Seine Eltern wurden in Theresienstadt und Auschwitz ermordet. Er selbst überlebte die KZ-Inhaftierung und konfrontierte seine vormalige Nachbarin bei seiner Rückkehr nach Görlitz mit dem Unrecht, das die Nachbar:innen seiner Familie angetan hatten. Die Ausstellung soll als Ganzes gezeigt werden. Dabei und für die Konzeption der Bildungsformate stellen sich zunächst organisatorische Fragen:

Räumlich:

- In welchen Räumlichkeiten wird die Ausstellung gezeigt? Sind die Umstände so geschaffen, dass Bildungsformate durchgeführt werden können?
- Ist der Besuch der Ausstellung nur begleitet oder auch abseits von pädagogischen Formaten möglich? Grundsätzlich zeigt die Ausstellung Szenen von Verbrechen und verschiedene Stufen der Radikalisierung von Ausgrenzung und Entrechtung bis hin zu Verschleppung, offener Gewalt und Mord. Bilder expliziter physischer Gewalt werden nur vereinzelt gezeigt. Sie präsentieren in der Regel die Perspektive der Täter:innen und stellen die Verfolgten in kompromittierenden Situationen dar. Wie soll mit den entsprechenden Plakaten umgegangen werden, sofern die Ausstellung ohne pädagogische Begleitung besucht werden kann?

Pädagogisch:

- Welche Zielgruppe soll mit der Ausstellung angesprochen werden?
Die Vermittlungsangebote richten sich im Wesentlichen an Jugendliche und junge Erwachsene. Entsprechend der Lehrpläne an Schulen in Deutschland wird die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus je nach Schulform in den Klassen 9 und 10 empfohlen. Je nach Vorbereitung könnten sich die Formate auch für etwas jüngere Schüler:innen eignen. Auch Rundgänge mit Erwachsenen sind denkbar.
- Welche Bildungsprogramme sollen durchgeführt werden?
- Wer wird die Bildungsformate durchführen? Welche personellen Kapazitäten sind vorhanden und was bedeutet das für die Durchführung? Wer kann als Multiplikator:in ausgebildet werden?
- Wie viel Zeit kann im Vorfeld des Ausstellungszeitraums in die Erarbeitung der Programme, Lokalstationen und Didaktik selbst investiert werden?

Empfohlen wird, ausreichend Vorlaufzeit für die Konzeption, aber auch für die Bewerbung der Ausstellung und Bildungsformate einzuplanen. Nähere Informationen sowie Material und Richtlinien zur Bewerbung der Ausstellung finden sich auf der deutschsprachigen Seite des USHMM:



DIDAKTIK

Hitler, Göring, Eichmann, vielleicht auch Himmler – ihre Namen werden unweigerlich mit den nationalsozialistischen Verbrechen in Verbindung gebracht. Ebenso wie die weitere Führungsriege werden sie als Verantwortliche des Holocaust benannt, des Massenmordes an den europäischen Jüdinnen:Juden, ebenso an Sinti:zige und Rom:nja und der Verfolgung all derjenigen, die im Sinne der NS-Weltanschauung nicht als Teil der sogenannten „Volksgemeinschaft“ gesehen wurden. Doch sie allein hätten die NS-Rassenpolitik nie so weit vorantreiben und umsetzen können. Dafür brauchte es das Mitwirken vieler: staatliche Mitarbeitende der Justiz, Polizei und Verwaltung, die die Verfolgungspolitik in Gesetze gossen und umsetzten; Angehörige der Reichsbahn, die Deportationszüge bereitstellten; Landwirt:innen und Unternehmer:innen, die Konzentrationslager belieferten; Arbeiter:innen, die aus dem Ausland verschleppte Zwangsarbeiter:innen anlernten oder beaufsichtigten; Nutznießende, die sich am Eigentum deportierter Menschen bereicherten; und so weiter. Kurz gesagt: die Unterstützung, Akzeptanz, Duldung oder Gleichgültigkeit von „Nachbar:innen“. Sie, ihre Funktionen und die gesellschaftlichen Strukturen, in denen sie handelten, stellt *„Einige waren Nachbarn“* dar.

Aus verschiedensten Gründen und Kontexten entschieden sich die damaligen Zeitgenoss:innen für die eine oder andere Handlungsweise. Monokausale Erklärungen für diese Entscheidungen führen in die Irre. Die Bildungsprogramme von *„Einige waren Nachbarn“* laden die Teilnehmenden daher ein, eben diese Kontexte, Handlungsräume und Motivlagen zu diskutieren und gängige beziehungsweise bestehende eigene Geschichtsbilder über Täter:innenschaft im Nationalsozialismus zu hinterfragen. Das Ziel aller didaktischen Methoden ist eine Annäherung an die Frage: **Wie waren der Holocaust und die Massenverbrechen an den vielen Verfolgten möglich?**

Gesellschaftliche Dynamiken als Erkenntnisinteresse

Niemand wird diese Frage „einfach“ beantworten können. Die Betrachtung der Handlungsweisen bei den historischen Ereignissen lässt aber Interpretationen zu. An vielen Stellen kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, aus welchen Gründen genau Nachbar:innen sich in diesen Kontexten so verhielten, wie sie es taten. Aber es lässt sich herauslesen, welchen Einfluss sie mit ihren Taten auf ein Ereignis nahmen, was dies mit ihnen selbst und anderen machte und welche Dynamiken sich entsprechend entfalteten. Die Teilnehmenden der Bildungsprogramme diskutieren daher gemeinsam und offen darüber, wie sie die Geschichte verstehen können, welche Rolle Nachbar:innen bei der Entwicklung der (gesellschaftlichen) Dynamiken spielten und welche der Vielzahl an Motiven und äußeren Umständen in Einzelfällen ausschlaggebend gewesen sein könnten.

Wissensproduktion statt Wissenstransfer

Das Ziel dieser Offenheit bringt es mit sich, dass Quellendiskussionen an die Stelle ausführlicher Schilderungen durch die Rundgangs- beziehungsweise Workshopleitung treten und Wissensproduktion an die Stelle eines reinen Wissenstransfers. Die Teilnehmenden erarbeiten anhand einzelner Quellen die historischen Situationen und diskutieren, welche Assoziationen die gezeigten Quellen in ihnen wecken und wie sie sich die jeweiligen Handlungsweisen erklären. Sie bringen ihre eigenen Erfahrungswelten und

– werte in die Diskussion mit ein und hinterfragen damit auch ihr eigenes Verständnis von der Geschichte. Was prägt den persönlichen Blick auf die Vergangenheit? Um diese Diskussionen einführen und moderieren zu können, bedarf es nicht unbedingt einer historischen Fachausbildung. Wir sind es gewohnt, in einem Bildungskontext auf Expert:innen in ihrem Themengebiet zu treffen, die auf jede Frage eine Antwort geben wollen und sollen. Die Teilnehmenden nehmen gegenüber diesen „Vermittler:innen“ die Rolle der „Lernenden“ ein. Dieses klassische Rollenverständnis soll mit dem pädagogischen Ansatz von „Einige waren Nachbarn“ soweit wie möglich aufgebrochen werden. Die Vermittler:innen agieren vielmehr als Moderator:innen und lassen nur so viel Kontext – historische Quellen und Hintergrundinformationen – einfließen, wie tatsächlich für die Diskussion benötigt wird. Erst, wenn tatsächlich Informationen fehlen, Nachfragen kommen oder belegbar falschen Deutungen widersprochen werden muss, bringen die Moderator:innen diese in die Diskussion ein. Im Optimalfall reduziert sich damit der Redeanteil der Moderation (was sie also auch in ihrer Rolle zu einem gewissen Grad entlasten kann); die Gruppe bringt die Diskussion selbständig voran. Grundsätzlich werden Multiplikator:innen in diesem Vermittlungsansatz durch die Offenheit der Gespräche immer auch selbst als Lernende verstanden. Durch die Eingabe von Informationen und eigenen Irritationen stellen auch sie ihre Blickwinkel zur Diskussion und lernen von den Wahrnehmungen der Teilnehmenden. Hierfür sollten Multiplikator:innen bereit sein und sich durch eine intrinsische Neugier an den Perspektiven der Teilnehmenden auszeichnen.

Verständlicherweise kann es auch zu Unsicherheiten führen, Diskussionen zu öffnen und mit verschiedensten Antworten rechnen zu müssen. Auch, wenn an den bisherigen Ausstellungsorten kaum negative Erfahrungen (im Sinne von Verharmlosung, unangemessenen Parallelisierungen zur Gegenwart oder Ähnliches) gemacht wurden, können auch solche Diskussionen in keinem Bildungsformat gänzlich ausgeschlossen werden. In solchen Fällen kann es bereits helfen, für sich selbst Zeit zu gewinnen, wenn die Frage überrascht hat, etwa durch eine einfache Rückfrage: „Das ist eine interessante Ansicht. Wie genau meinst du das?“ Damit kann das Gegenüber in die Verantwortung gerufen werden, zu argumentieren, statt nur die Meinung zu sagen. So können beispielsweise auch Vorurteile gegenüber Minderheiten aufgegriffen und wieder auf die Geschichte übergeleitet werden: „Das waren auch die Behauptungen, die damals gegenüber Minderheiten aufgestellt worden sind“, und so weiter. Auch können Aussagen an die Gruppen gespiegelt werden: „Wie seht ihr das? Welche Argumente sprechen dagegen?“. Daneben können Schulungen und Beratungen zum Beispiel über aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus informieren und Handlungssicherheit herstellen.⁹

Umgang mit Parallelisierungen und Verharmlosung

Welche Arten von Fragen sich für Diskussionen anbieten, wie die Gespräche ablaufen und welche Formate sich eignen könnten, wird in den folgenden Kapiteln geschildert. In allen Formaten gelten jedoch Grundsätze der Vermittlung des Holocaust, die Ausgangspunkt der Didaktik sind.

⁹ Ansprechpartner:innen können zum Beispiel sein: Antidiskriminierungsberatung und Intervention bei Antisemitismus und Rassismus (ADIRA): <https://adira-nrw.de/bildungsangebote/> oder die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in NRW: <https://www.mobile-beratung-nrw.de/>.

Grundsätze zur Vermittlung des Holocaust

Für die pädagogische Arbeit zur nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik hat das USHMM Grundsätze entwickelt, um der Komplexität des Themas gerecht zu werden und die nötige Sensibilität zu erreichen.¹⁰ Diese gelten auch für den didaktischen Ansatz von „Einige waren Nachbarn“, weshalb die wichtigsten Prinzipien hier kurz zusammengefasst werden:

Je nach Kenntnisstand der Gruppe, insbesondere aber der Schüler:innen, sollte der Begriff Holocaust erklärt werden. Wir verwenden die bereits vorgestellte Definition: Der **Holocaust** bezeichnet die systematische, staatlich (das heißt unter Beteiligung der Regierungsstellen, Ministerialverwaltung, staatlichen Institutionen und weiten Teilen der Zivilbevölkerung) betriebene Verfolgung und Ermordung von etwa sechs Millionen Jüdinnen:Juden im Nationalsozialismus. Verantwortlich waren das Naziregime und dessen Kollaborateur:innen. Grundlage der Politik war eine rassistische Ideologie, nach dem die Deutschen Behörden Jüdinnen:Juden als „Rasse“ verstanden und ebenso wie Sinti:zze und Rom:nja, Menschen mit geistigen oder körperlichen Einschränkungen und slawische Völker als „rassisch minderwertig“ verfolgten. Daneben wurden auch politische und religiöse Gegner:innen verfolgt, zum Beispiel Sozialdemokrat:innen, Kommunist:innen oder für letztere Zeug:innen Jehovas, ebenso homosexuelle Menschen und solche, die als sogenannte „Asoziale“ oder „Berufsverbrecher“ verfolgt wurden.

Der Holocaust war nicht unvermeidlich. Er fand statt, da Menschen Entscheidungen trafen und entsprechend Handlungen tätigten, die die systematische Verfolgung bis hin zum Völkermord an den europäischen Jüdinnen:Juden einleiteten und voranbrachten. Wären diese anders getroffen worden, hätte sich gegebenenfalls auch der Lauf der Geschichte im Kleinen oder Großen verändert. Die Entwicklung vor und spätestens ab 1933 zeigt eine aufeinander aufbauende Radikalisierungsspirale, die in den Vernichtungslagern gipfelte, sich aber nicht notwendigerweise so entfalten musste.

Da die Geschichte des Holocaust komplexe Fragen aufwirft, sollten auch **keine monokausalen, vereinfachenden Antworten** gegeben werden. Stattdessen sollte versucht werden, verschiedene Aspekte der Geschichte zu vermitteln und die Teilnehmenden der Bildungsprogramme zu motivieren, über verschiedenste Faktoren nachzudenken, die dazu beitrugen, dass damalige Akteur:innen entsprechend handelten und die Geschichte schließlich so verlief, wie sie es tat.

Dabei sollten auch bei Beschreibungen der Verfolgten(gruppen) **Generalisierungen und stereotypische Zuschreibungen vermieden** werden. Die Erfahrungen von Verfolgten waren ebenso wie die Handlungskontexte von Nachbar:innen divers. Daher sollten in der Beschäftigung mit historischen Quellen auch Unterschiede herausgearbeitet und dadurch Sachverhalte erklärt werden.

¹⁰ Vgl. USHMM, „Guidelines for Teaching about the Holocaust“, Fundamentals of Teaching the Holocaust, <https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust> (zuletzt abgerufen am 14.08.2023, 15.52 Uhr).

Die jeweiligen Handlungen von Individuen und Organisationen sollten in diesen **übergeordneten, nationalen beziehungsweise europäischen sowie zeitlichen Kontext eingebettet** werden.

Im Umgang mit historischen Quellen stellt sich außerdem die Schwierigkeit, dass zum einen die **Erfahrungen zu ein und demselben Ereignis auch innerhalb der Verfolgten, Täter:innen und Mitläufer:innen unterschiedlich waren** und zum anderen häufig **Täter:innensprache reproduziert** wird. Auch bei Fotografien wird die Sichtweise derjenigen deutlich, die den Verfolgten gegenüberstanden. Bei Reproduktion und mangelnder Kritik dieser Perspektive könnten Teilnehmende von Bildungsprogrammen zu der Annahme neigen, die Verfolgten hätten etwas Unrechtes getan und würden zurecht ausgegrenzt und verfolgt werden – selbst, wenn die Teilnehmenden eigentlich Empathie für die Opfer der Verfolgung zeigen. Daher sollten die Handlungen, Motive und Entscheidungen aller Akteur:innen thematisiert und deutlich hervorgehoben werden, dass es sich vielfach um Zeugnisse von Täter:innen handelt. Bei historischen Fotografien kann die Frage, wer das Foto aufgenommen haben könnte, auch als Analyseinstrument dienen.

Unsicherheiten im Umgang mit der Sprache, etwa mit Verfolgtenkategorien, können durchaus geäußert und mit der Gruppe diskutiert werden. Letztendlich ist es auch eine Frage der Moderation, wie grundlegend mit diesen Begriffen umgegangen werden soll und welche Standards für Bildungsprogramme im eigenen Haus gesetzt werden sollen.

Um die historischen Tatsachen widerzuspiegeln, sollten bei der Auswahl der gezeigten Handlungsräume **nicht in der Mehrzahl positive Beispiele** gezeigt werden, in denen Nachbar:innen den Verfolgten halfen. Selbst, wenn diese auf alternative Handlungsoptionen verweisen, war es nur ein verschwindend geringer Teil der Bevölkerung, der sich dazu entschied, den Opfern der Verfolgungsmaßnahmen beiseite zu stehen.

Dem Holocaust fielen sechs Millionen Jüdinnen:Juden zum Opfer. Diese enorme Zahl kann nur durch die **Verdeutlichung einzelner Schicksale** greifbar gemacht werden. Dabei sollten die Betroffenen mit ihren individuellen Erfahrungen dargestellt werden – auch, wenn diese zum Teil kontrovers sein können. Es gilt, wo möglich, durch Selbstzeugnisse individuelle Erfahrungen den kollektiven gegenüberzustellen. Ebenso kann durch diese Zeugnisse Täter:innenzentrierten Perspektiven etwas entgegengesetzt werden

Teil der Ausstellung sind nur wenige Fotos mit direkten Gewaltszenen wie Erschießungen, obwohl nicht wenige Fotos solcher Szenen überliefert sind. Im Kontext der möglichen Reproduktion von Täter:innenperspektiven und der Bloßstellung ihrer Opfer, aber auch in Betrachtung der Entwicklungsstufe der Teilnehmenden der Bildungsformate sollte die Frage gestellt werden, inwiefern solche Bilder offen und über den Umfang hinaus gezeigt werden, der zur Erreichung der Unterrichtsziele erforderlich ist. Diese Bilder könnten die Teilnehmenden (emotional) überfordern und damit eine schlechte Basis für das gemeinsame Lernen darstellen. Das bedeutet nicht, dass Themen wie Massenerschießungen oder Ähnliches übersprungen werden müssen. **An der Stelle von Fotografien mit extremen Gewaltszenen können alternative Quellen Verwendung finden.** Vollständig verzichtet werden sollte auf das „Erfahrbar-Machen“ der Verfolgungsmechanismen und Nachspielen historischer Ereignisse. Niemand kann durch ein Rollenspiel oder den Besuch einer KZ-Gedenkstätte im Winter ohne entsprechende Kleidung die Erfahrungen der damaligen Betroffenen nachempfinden. Damit sollte auch einer Trivialisierung des Themas entgegengewirkt werden.

MÖGLICHE FORMATE

An den bisherigen Ausstellungsorten sind teils innovative Bildungsformate entstanden. Rundgänge durch die Ausstellung, auch mit lokalen Anknüpfungspunkten, Workshops oder Selbsterkundungen mithilfe digitaler Hilfsmittel bilden ein breites Spektrum von Vermittlungsangeboten für unterschiedliche Zielgruppen. Neben Jugendlichen, häufig im Schulkontext, eignet sich die Didaktik auch für außerschulische Bildungsangebote sowie Erwachsene in offenen sowie auch berufsgruppenspezifischen Seminaren – selbst, wenn Erwachsene aus Gewohnheit meist stärker zur Interaktion aufgefordert werden müssen, und besser orientiert sein wollen, warum diese Vermittlungsform gewählt wird. Für Erwachsene in höheren Altersgruppen schwingen oft familiäre Bezüge und Erzählungen mit, die auch immer wieder geäußert werden. Je nach Auswahl der Themen und Plakate können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Rundgang durch die Ausstellung

Ein Rundgang durch die Ausstellung ist für viele ein bekanntes Format: Ein Guide führt durch die Ausstellung und vermittelt dabei überblicksweise Informationen über bedeutende historische Ereignisse. Je nach den Vorstellungen der Gruppe können zwar Interessenschwerpunkte gesetzt werden, während der Führung nehmen die Teilnehmenden aber eine eher passive Rolle ein. Stattdessen wird durch die Rundgangsleitung ein bestimmtes Narrativ vermittelt. Dieses Prinzip soll durch die Wanderausstellung „Einige waren Nachbarn“ nun aber so weit wie möglich aufgebrochen werden, sodass auch das Konzept des Rundgangs vom klassischen Angebot abweicht.

Der Rundgang durch die Ausstellung „Einige waren Nachbarn“ bietet Einblicke in Verhaltensweisen von „Nachbar:innen“ in der NS-Zeit und ihre Beteiligung am Holocaust. Statt aber die aufgezeigten Ereignisse vorzustellen, gibt die Rundgangsleitung nur die wichtigsten Kontextinformationen in die Gruppe und lässt ausgehend von den historischen Quellen das Geschehen analysieren und diskutieren. Das Format setzt damit auf ein **moderiertes Gespräch anstelle einer Führung** und etabliert eine **forschende Haltung in der Gruppe**. Die Rundgangsleitung nimmt die Rolle einer Moderation ein. Wie genau dieses didaktische Prinzip umgesetzt werden kann, beschreibt **das nächste Kapitel**. An dieser Stelle soll als Grundstein geschildert werden, wie der Rundgang selbst erarbeitet, Plakate ausgewählt und strukturiert werden können.



Wie in anderen Ausstellungen ist es nicht das Ziel, alle Ausstellungsplakate mit den Teilnehmenden zu besprechen. Stattdessen werden je nach zur Verfügung stehenden zeitlichen Kapazitäten Problemstellungen formuliert, Vermittlungsziele gesetzt, Plakate ausgewählt und Strategien entwickelt. Bisher wurde häufig ein Zeitrahmen von 60 Minuten gewählt. Je nach Zielgruppe ist aber auch ein kürzerer oder längerer Zeitraum denkbar. Bei der Arbeit mit Schulklassen eignet sich die Orientierung an Schulstunden, also beispielsweise 45 oder 90 Minuten. Das bedeutet auch, dass **die Zeit zur Diskussion an den einzelnen Plakaten limitiert** ist, auf etwa sieben bis zehn Minuten. Je nach Anzahl der Teilnehmenden ist es hilfreich, Kleingruppen zu bilden, die sich mit jeweils einem:einer Multiplikator:in durch die Ausstellung bewegen. Entsprechend kann ein größerer Personalschlüssel nötig sein.

Strategieentwicklung

Wie kann nun eine Rundgangsstation ausgehend von dem übergeordneten Vermittlungsziel entwickelt werden? Zur Vorbereitung von Gesprächen in der Ausstellung ist es hilfreich, sich zu fragen, welches Ziel mit der Diskussion welchen Plakats erreicht werden kann und soll: Welche übergeordnete, ethische Fragestellung stelle ich mir und welche Hinweise gibt darauf welches Ausstellungsbeispiel? Davon ausgehend lassen sich Überlegungen zum Diskussionsablauf und zu möglichen Fragestellungen anstellen. Diese Überlegungen sind aber nicht festgeschrieben, schließlich können die Impulse aus der Gruppe in der Diskussion dann doch ganz anders verlaufen, als Multiplikator:innen selbst annehmen.

Eine mögliche Vorgehensweise und gleichzeitig Einstiegsübung zeigt das folgende Kurzprotokoll.

Übung für Multiplikator:innen:

7 Schritte für die Entwicklung einer Interaktiven Station

1. Welches Bild (Plakat) wähle ich, mit welchem Ziel, mit welchem Ergebnis?
Welcher spezifische Aspekt zu Nachbar:innen- und Kompliz:innenschaft wird aufgezeigt?
Welche Erkenntnisse der Gruppe sind zu erwarten?
2. Welche allgemeinere ethische Fragestellung soll damit behandelt werden?
3. Was lässt sich dazu durch das Bild näher beziehungsweise beispielhaft begründen?
4. Wie lautet die übergeordnete Forschungsfrage für die Gruppe?
5. Welche Schritte setzen wir, um diese Frage mit der Gruppe zu ergründen?
Welche Zwischenergebnisse wollen wir erzielen? Welche Fragen führen uns dorthin? Womit beginnen wir?
6. Was erkundet die Gruppe, welche weiteren Informationen beziehungsweise Kontexthappen kommen im Laufe der Station hinzu?
7. Wie kommen wir auf die allgemeine Fragestellung der Ausstellung zurück und setzen die gewonnenen Erkenntnisse mit ihr in Bezug?

Die Stationen lassen sich am besten **gemeinsam mit Kolleg:innen erarbeiten**. In Kleingruppen erstellen Multiplikator:innen anhand der angegebenen Leitfragen Kurzkonzepte für eine Station und spielen die dortigen Diskussionen anschließend mit anderen durch, die sich in die Position der Teilnehmenden versetzen. Es geht also nicht darum, die Schritte zur Entwicklung der Station vorzutragen, sondern konkret die Diskussion zu erproben.

Die Antworten der (fiktiven) Teilnehmenden geben so schon Aufschluss darüber, welche Fragestellungen und Abläufe Diskussionen anregen könnten, aber auch darauf hinweisen, dass es dennoch Spontaneität braucht, um auf die Sichtweisen der Teilnehmenden eingehen zu können. So werden Fragen neu entwickelt und im Voraus geplante Diskussionsverläufe können abweichen. Die Moderation testet somit auch: Wie komme ich von unterschiedlichen Standpunkten aus auf die übergeordnete, ethische Fragestellung zurück?

Das Vorgehen dient vor allem der Annäherung und ersten Erprobung einer Stationsdiskussion. Zur ausführlichen Konzeption, Auswahl mehrerer Plakate und Rahmung im Rundgang dienen folgende Überlegungen.

Die Auswahl der Plakate kann je nach der übergeordneten Fragestellung getroffen werden, die im Rundgang behandelt werden soll. Der erste Schritt zur Entwicklung eines Rundgangs ist daher die Formulierung einer Problemstellung. Welche Fragen angesprochen werden, kann an das vermutete Vorwissen der Teilnehmenden angepasst werden. **Welche Lücken sollen geschlossen oder welche Mythen aufgeklärt werden?** Von der Problemstellung lassen sich Ziele ableiten, die durch den Rundgang erreicht werden sollen. Was genau sollte sich durch den Rundgang verändern? Der Lernfortschritt sollte dabei nicht in dem Anhäufen von Informationen liegen, sondern in dem **Entstehen neuer Vorstellungen und einem veränderten Verständnis**.

*Formulierung
einer Problemstellung,
Lernzielen und
Untersuchungsfragen*

Anschließend kann der Rahmen des Rundgangs festgelegt werden. Kann die Problemstellung in eine Untersuchungsfrage umformuliert werden, die die Besuchenden motiviert und den roten Faden des Besuchs darstellt? Sie dient gleichzeitig den Moderator:innen dazu, die verschiedenen Stationen zu verknüpfen.

Diese Stationen gilt es in einem nächsten Schritt auszuwählen. **In welcher Beziehung steht jede einzelne Station zur Untersuchungsfrage und welches Ergebnis soll hier jeweils erzielt werden?**

*Auswahl der Plakate
und Stationen*

Dazu zählt auch die Auswahl einer geeigneten **Einleitung**. Diese sollte möglichst **kompakt inhaltlich einführen, vor allem aber Vorannahmen der Teilnehmenden erfragen** und diese zu Wort kommen lassen. So kann sie als „Warm-up“ für die Interaktion während des gesamten Formates dienen. Beispielsweise könnte die Frage in den Raum geworfen werden, die den roten Faden der Ausstellung bildet: Wie war der Holocaust überhaupt möglich? Was fällt daran schwer zu verstehen? Wer war für den Holocaust verantwortlich? Mit diesen Fragen können Vorkenntnisse ebenso wie Geschichtsbilder der Teilnehmenden erfragt werden. Vielleicht sind schon Namen von Personen bekannt, die die Teilnehmenden als Verantwortliche bezeichnen, und die meist zur NS-Elite gehörten. Sie konnten den Holocaust aber niemals alleine durchführen, sodass sich die Frage stellt, wie sich gewöhnliche Menschen in dieser Zeit verhalten haben.

Dies lernen die Teilnehmenden dann an verschiedenen Stationen der Ausstellung kennen, die die Moderation zuvor festgelegt hat. Die Ausstellungsbeispiele sprechen Themen an, die **Aspekte der Verfolgung sichtbar machen** und deren Diskussion aufeinander aufbauen kann. Grundsätzlich ist es dabei frei, welche Plakate genau angesprochen werden. Wenn der Ausstellungsrundgang mit lokalgeschichtlichen Stationen verknüpft werden soll, können zum Beispiel auch diejenigen Ereignisse ausgewählt werden, die auch „vor der Haustür“ stattgefunden haben. So können die Diskussionen an den Ausstellungsplakaten als Einleitung für die weiteren Inhalte dienen.

Wichtig: Die Ausstellung zeigt, dass sich Personen in der NS-Zeit je nach Kontexten und individuellen Haltungen ganz unterschiedlich verhielten – innerhalb des damaligen

Deutschen Reiches und in den besetzten Gebieten in Europa, als Privatpersonen oder Staatsdienende. Wenige leisteten aktiven Widerstand und entschieden sich, Verfolgten zu helfen und selbst für diese Hilfe konnte es unterschiedlichste Motive geben. Die bestehenden Entscheidungsräume, diversen Verhaltensweisen und Kontexte sollten bei der Auswahl der Plakate für den Ausstellungsrundgang gezeigt werden. Um das geographische und inhaltliche Spektrum möglichst abzudecken, sollten Plakate aus allen drei Ausstellungsteilen besprochen werden. Kriterien, die angelegt werden sollten, sind das Aufgreifen von Ereignissen in unterschiedlichen Ländern und von Akteur:innen in verschiedenen Positionen (Zivilist:innen und staatliche Bedienstete), (Mit-)Täter:innen und Helfer:innen.

Hilfreich ist die Überlegung, wie die Stationen zusammenpassen und aufeinander aufbauen. Nicht nur chronologisch, sondern auch thematisch gibt es Überschneidungen oder aber Entwicklungen, bei denen bestimmte Informationen – auch solche, die an anderen Ausstellungsplakaten gegeben werden – für die weitere Untersuchung benötigt werden. Das kann zum Beispiel bei Verfolgungsmechanismen und –aktionen der Fall sein, die auf dem Gebiet des damaligen Deutschen Reiches stattfanden, und dann in den besetzten Gebieten andere Dynamiken erhielten. **Wie können spätere Stationen das Vorherige aufgreifen, vertiefen und verdichten?**

**Auswahl des Materials
und Entwicklung der
Bausteine der Methode**

Mit der Auswahl der Plakate geht die Sichtung des Materials einher, das auf den Plakaten abgedruckt ist. Kern des Rundgangs durch die Ausstellung sind die historischen Fotografien und Dokumente, die mit der Gruppe diskutiert werden. Was ist also an dem abgebildeten Foto oder Ort besonders faszinierend? Worauf deuten die Quellen hin und welche Fragen werfen sie auf? An dieser Stelle gilt es zu überlegen, welches **Potenzial zur Diskussion der Untersuchungsfrage in der entsprechenden Abbildung liegt.**

Hieraus können nun konkrete Konzepte entstehen, wie an der jeweiligen Station gearbeitet werden soll. **Welche Inhalte und Materialien sollen in die Gruppe gegeben werden und an welcher Stelle? Welche Beobachtungen sollen die Teilnehmenden vornehmen und mit welchen Fragen werden sie konfrontiert?** So werden **methodologische Bausteine** entwickelt und deren Zielsetzung und (mögliche) Wirkung festgelegt.



S.33

Wenn nun die Problemstellungen und mögliche Wirkung der Station reflektiert werden, können Hypothesen für den weiteren Verlauf oder den Abschluss des Rundgangs aufgestellt werden. **Welches Ergebnis könnte durch den Rundgang erzielt werden, sofern die Zwischenziele erreicht werden?** Welche neuen Erkenntnisse, Irritationen und Fragen können aufgeworfen werden? Und nicht zuletzt: Wie wirkt sich der gemeinsame Deutungsprozess aus? Letztlich liegt das Augenmerk der Konzeption auf dem Lernprozess, den die Teilnehmenden durch ihre Wahrnehmungen mitgestalten. Dadurch definiert die Gruppe das Lernziel auch selbst mit.

Das Vorgehen kann anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

Zusammenarbeit bei Deportationen aus Westeuropa

Im Sommer 1942 verhafteten 4 500 französische Polizisten 13 000 Juden in Paris. Unter deutscher Aufsicht hielt die französische Polizei die Juden in einem Sportstadion, dem Wintervelodrom, unter furchtbaren Bedingungen fest und deportierte sie später „in den Osten“. Nur wenige kehrten zurück. Französische Regierungsstellen, die selbständig wichtige antijüdische Gesetze erlassen hatten, lieferten freiwillig im Ausland geborene Juden und ihre Kinder aus, was 75 Prozent aller jüdischen Deportierten aus Frankreich entspricht.

In den Niederlanden befolgten Beamte und Polizisten im Allgemeinen deutsche Anweisungen. In Norwegen halfen Polizei und örtliche Taxifahrer, 776 Juden auf Befehl des von Deutschen eingesetzten Regierungschefs des Landes zu einem Deportationsschiff zu bringen. Dänemark mit einer kleinen, integrierten jüdischen Bevölkerung war das einzige von Deutschland besetzte Land, dessen Regierung sich weigerte, antijüdische Maßnahmen zu ergreifen. Als Deutschland begann, die dänischen Juden zu deportieren, schmuggelten die Dänen mehr als 90 Prozent der dänischen jüdischen Bevölkerung nach Schweden.



Gendarm Théophile Larue warnte seine jüdischen Nachbarn, die Lictensztajns, vor der Razzia des Wintervelodroms und half ihnen, ins unbesetzte Frankreich zu fliehen. *Le Comité Français pour Yad Vashem*



Junge Anti-Nazi-Protestler in Paris stellten falsche Sterne aus Papier her, um ihre Solidarität mit Juden zum Ausdruck zu bringen, die gezwungen waren, Judensterne aus Stoff zu tragen. Dieser Stern wurde beschlagnahmt, als französische Gendarmen die Demonstranten im Juni 1942 verhafteten. *Archives de la Préfecture de Police-Paris*

Busse der Öffentlichen Nahverkehrsgesellschaft von Paris, der Compagnie du Métropolitain, mit denen man Juden transportierte, die von der **französischen Polizei** verhaftet wurden, vor dem Eingang des Wintervelodroms. Paris, 16.–17. Juli 1942. *Bibliothèque Historique de la Ville de Paris*

Während der nordwestliche Teil Frankreichs von den Deutschen besetzt wurde, arbeitete die sogenannte "Vichy-Regierung" im südlichen Teil des Landes mit den Deutschen zusammen. Auch in Frankreich wurden antijüdische Gesetze erlassen und Maßnahmen verstärkt. Als die Deutsche Besatzung die Verhaftung von 40.000 jüdischen Menschen zur Zwangsarbeit forderte, sah die Vichy-Regierung alle staatenlosen und eingewanderten Jüdinnen:Juden hierfür vor. Am 16. und 17. Juli 1942 wurden daher etwa 13.000 Personen in Paris und Pariser Vororten verhaftet und im Vélodrome d'Hiver (Fahrradrennbahn) zusammengepfercht. Zuvor gab es bereits Gerüchte über die bevorstehende Razzia. Viele Familien gingen davon aus, dass diese nur die männlichen Familienmitglieder betreffen würde. Da sich diese in vielen Fällen versteckten, betraf die Razzia besonders viele Frauen und Kinder. Die Entscheidung, auch Kinder und Jugendliche zu verhaften, trafen die französischen Verantwortlichen.

Die verhafteten Männer wurden direkt in das Lager Drancy deportiert. Mehr als 8.000 Menschen wurden im Radrennstadion „gesammelt“ und von dort aus in die Lager Pithiviers und Beaune-la-Rolande, schließlich in das Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau verschleppt. Die Umstände im Wintervelodrom waren schlecht. Für Verpflegung, sanitäre Anlagen, medizinische Versorgung und Schlafmöglichkeiten wurde nicht gesorgt. Organisiert und durchgeführt wurde die Aktion von französischen Polizisten.

Das Bild, das auf dem Plakat abgedruckt ist, ist das einzige, das von der Razzia gemacht wurde. Zur Veröffentlichung war es nicht bestimmt, wie eine Zensurnotiz auf der Rückseite zeigt. Augenzeug:innenberichte der wenigen Überlebenden schildern aber die Umstände, die im Wintervelodrom herrschten. Bis zum Frühjahr 1944 folgten noch weitere Verhaftungsaktionen.

Der Mittäterschaft und Verantwortung französischer Beamter wurde in der französischen Geschichtspolitik und Erinnerung lange kaum Beachtung geschenkt. Stattdessen wurde die bereitwillige Kollaboration lange verschwiegen und die Résistance (Widerstand) hervorgehoben. Auch heute werden falsche Geschichtsbilder noch im Wahlkampf verbreitet und die Unterstützung und Eigeninitiative französischer Stellen von rechts-extremen Kreisen geleugnet.¹¹

Problemstellung:

Es ist eine Herausforderung, über die europäische Perspektive der NS-Verbrechen zu diskutieren. Das zeigt sich auch in Frankreich: Die Résistance gegen das NS-Regime wird in der Geschichtskultur hervorgehoben, dennoch spielte die Kollaboration mit den deutschen Besatzern als Hauptverantwortliche des Holocaust eine Rolle. Wie verändert sich der Blick auf das Verhalten der Zivilbevölkerung, Verantwortung und Mittäter:innenschaft, wenn wir nicht von Deutschland, sondern besetzten Staaten im Westen Europas sprechen? Worin bestehen Unterschiede und Gemeinsamkeiten? Wie können wir aus einer deutschen und europäischen Perspektive darüber sprechen und was macht das?

Ziele:

Am Beispiel des Plakats Nr. 17 wird die Frage nach der staatlichen und zivilen Kollaboration in Westeuropa aufgeworfen, gleichzeitig aber auch Handlungsräume und Widerstandsmöglichkeiten aufgezeigt. Nach der Besprechung der Szene sollten sich die Teilnehmenden der Abhängigkeit und gleichzeitig Eigeninitiative staatlicher Stellen in

¹¹ Vgl. Laurent Joly, La rafle du Vél d'Hiv. Paris, juillet 1942, Paris 2022, S. 11 – 18, 57, 140 – 153, 175f., 309.

Europa bewusst sein. Dies waren wichtige Faktoren, um den Massenmord an den Jüdinnen:Juden über Deutschland hinaus auf die europäische Ebene auszudehnen. Gleichzeitig sollten sie aber auch auf individueller Ebene den möglichen Zwiespalt zwischen beruflicher Rolle und eigenen Moralvorstellungen und damit die Verantwortung und Handlungsfähigkeit der einzelnen Staatsdiener:innen erkennen. Sie sollten in der Lage sein, die Komplexität der Kompliz:innenschaft im damaligen europäischen Raum zu ermessen.

Rahmen und Gerüst

Untersuchungsfrage des Rundgangs: *Wie wurde der Holocaust möglich? Was war der Anteil von „Nachbar:innen“ darin? Welche Rolle spielten die Besatzung, Vorgeschichte, staatliche Ordnungskräfte darin?*

Stationen: *Das Bild zeigt wie die Plakate im ersten Teil der Ausstellung die Abläufe von Deportationen und die Rolle, die Amtspersonen, in diesem Fall Polizisten, dabei spielten. Die allgemeine Untersuchungsfrage lässt sich hier abwandeln und auf die Gebiete außerhalb Deutschlands ausrichten: Wie wurde der Holocaust in einem europäischen Kontext möglich? Unter welchen Bedingungen finden Kollaboration und Widerstand statt?*

Erzählerischer Aufbau (Emplotment): *Wie passt sich das Plakat beziehungsweise das Foto in die Erzählung des Rundgangs ein? Welche Bedingungen bestehen für die Situation? Dies lässt sich aus dem Bildinhalt und Kontext herausarbeiten.*

Im teilweise besetzten Frankreich fanden ebenso wie im Deutschen Reich Deportationen statt. Die Quoten, wieviele Jüdinnen:Juden aus Frankreich verschleppt werden sollten, gab die deutsche Regierung vor. Die Durchführung von Razzien zur Erfassung der Betroffenen oblag der französischen Polizei, die kontrolliert wurde durch die mit den Nationalsozialisten kooperierende Vichy-Regierung. Dabei bestanden Handlungsräume, die die Polizisten ausnutzten: Da sie weniger männliche Erwachsene aufgreifen konnten, als gefordert, verhafteten sie vor allem nichtfranzösische jüdische Frauen und Kinder. Mit der Öffentlichkeit und der Durchführung am Tag zeigen sich die gleichen Charakteristika wie bei Deportationen aus dem Deutschen Reich.

Material: *Das Foto ist interessant, weil die aneinandergereihten Busse und die vielen Personen vor dem Velodrom die Assoziation erwecken, es handele sich um eine öffentliche Sportveranstaltung, die die Menschen besuchen. Der Eindruck von Alltäglichkeit und Unbedrohlichkeit wird erweckt. Es handelt sich nicht nur um Polizeibusse, sondern die der öffentlichen Pariser Verkehrsbetriebe. Bei genauerer Betrachtung irritiert das Gepäck, dass die Menschen bei sich haben. Links vom Geschehen patrouilliert ein Polizist, auch auf der rechten Seite stehen zwei Männer; bei denen es sich um Polizisten handeln könnte. 4.500 französische Polizisten waren bei den Razzien im Einsatz und brachten die verhafteten Männer, Frauen und Kinder zum Velodrome d'Hiver. Die Hinzunahme des biographischen Beispiels des Gendarms Théophile Larus, der seine jüdischen Nachbar:innen vor der Razzia warnte, lässt in Gegenüberstellung zu diesen bewachenden Polizisten Diskussionen über Handlungsräume und menschliche Werte zu.*

Das Foto wurde aus der Vogelperspektive aufgenommen. War es ein:e Anwohner:in, der:die die Szene beobachtet hat, oder eine Amtsperson, die die Deportation zur Sammelstelle dokumentierte? Der Fahrradfahrer, der links an den Bussen vorbeifährt, verstärkt den Eindruck einer Beiläufigkeit, vielleicht Normalität der Aktion. Hierdurch kann auch die Rolle von Zivilist:innen bei der Deportation thematisiert werden.

Strategien/Konzepte

Der Ausgangspunkt könnte eine kurze gemeinsame Untersuchung sein, was im Bild zu sehen ist. Dabei kann auch verglichen werden, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den Deportationsfotos aus deutschen Städten zu erkennen sind. Dabei kann auffallen, dass wie in Deutschland nur wenige Uniformierte zu sehen sind und sich die Uniformen von denen der Deutschen unterscheiden. Gleich ist beiden Situationen die Öffentlichkeit. Was bedeutet es, dass die Organisation von französischen Ordnungskräften durchgeführt und ermöglicht wird? Im Vergleich zu der Deportation in Kerpen (Plakat 7) kann die Rolle der Transportunternehmen diskutiert werden. Die Analyse kann vorerst ausschließlich anhand der ausgeteilten Lamine erfolgen, um anschließend das Bild des Polizisten Théophile Larus hinzuzugeben. So könnte die Frage im nächsten Schritt lauten, in welchem Zusammenhang staatliche Rolle und persönliche Wertvorstellungen stehen können. Im Laufe der Diskussion kann schrittweise der Kontext zu Kollaboration und Widerstand in Frankreich ergänzt werden, um die Interpretationen im historisch angemessenen Rahmen zu halten.

Hypothese

Als (Polizei-)beamter:beamtin für den Staat zu arbeiten bedeutet immer, die Gesetze und Anordnungen um und durchzusetzen, die der Staat vorgibt. Die Rolle bringt es mit sich, loyal zu handeln und bleibt gleich, auch wenn sich Gesetze und Richtlinien über politische Systeme hinweg verändern. Das bedeutet aber nicht, dass Beamt:innen zu reinen Instrumenten der Politik werden. Im Gegenteil gibt es immer Handlungsräume, die je nach dem individuellen Wertekompass zum Positiven oder Negativen ausgelegt werden. Somit bietet das Beispiel einen Anlass zur Auseinandersetzung mit der Involvierung der zivilen Bevölkerung in die Verbrechen des NS und der entsprechenden Kontexte und sozialpsychologischen Phänomene. Daneben verweist diese Ausstellung aber auch auf die geografische Verbreitung von (Mit-)Täter:innenschaft. Sie kann eine Diskussion über die deutschen Verbrechen und Kompliz:innenschaft in anderen europäischen Ländern initiieren, über die sonst wenig gesprochen wird. Sie versteht den Holocaust also anstelle einer gruppenspezifischen aus einer gesamteuropäischen Perspektive und adressiert komplexe geschichtspolitische Fragen. Diese beispielhaft zu erkunden, schafft ein tieferes Verständnis für die weitverbreitete Zusammenarbeit bei den NS-Verbrechen und ermöglicht Diskussionen über ihre Bedeutung für den heutigen europäischen Kontext.

Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich Fragestellungen formulieren, die einen roten Faden für die Gruppendiskussion bilden können. Im Format selbst gilt dennoch Flexibilität, um auf die tatsächlichen Antworten der Teilnehmenden einzugehen.

KOMBITOUR MIT STADTRUNDGANG

Die Wanderausstellung „Einige waren Nachbarn“ zeigt Szenen von Deportationen, Ausgrenzung, Bereicherung und seltene Beispiele von Hilfe in Orten im damaligen Deutschen Reich und den besetzten Ländern. Möglicherweise sind dort Ereignisse beschrieben, die in unmittelbarer Nähe der eigenen Stadt stattgefunden haben; vielleicht wirken die Beispiele aber auch so weit entfernt, dass sie für manch eine:n Besucher:in kaum greifbar erscheinen. Lokalgeschichtliche Stationen hingegen machen das Thema der „Nachbarschaft“ nur allzu deutlich. Eine Erkundung der Geschichte **„vor der eigenen Haustür“ kann daher den Rundgang durch die Ausstellung sinnvoll ergänzen oder einen eigenen Impuls darstellen.**

Welche Anhaltspunkte es gibt, um Lokalgeschichte eigenständig zu erforschen und welche Kriterien angelegt werden können, um Stationen für den Rundgang auszuwählen, beschreibt das Kapitel **„Lokalgeschichte“**. An dieser Stelle soll lediglich der Programmablauf eingeführt werden. Dieser entspricht im Wesentlichen dem des Rundgangs.



Je nach Zielgruppe kann die Kombitour mit Stadtrundgang zeitlich angepasst werden. Für Schulklassen bietet sich auch hier eine Planung nach Schulstunden an, sodass beispielsweise 90 Minuten auf einen Teil in der Ausstellung und einen Außenrundgang aufgeteilt werden. Für die lokalthistorische Erkundung sollte dabei alleine schon wegen der nötigen Fußwege der Hauptteil der Zeit eingeplant werden. Liegen die Stationen weiter voneinander entfernt, kann zur Zeitersparnis auch auf Fahrräder oder den ÖPNV zurückgegriffen werden.

Wie im Rundgang starten auch die Kombitouren mit einer Einführung in die Ausstellung. Hierfür kann einer der Filme diskutiert werden oder eine **Einleitung** ohne Hilfsmittel stattfinden. Die Hinführung dient der **inhaltlichen Vorbereitung und Abfrage von Vorannahmen zu Täterschaft und Mitverantwortung im Nationalsozialismus**. Im Vordergrund steht bereits hier die Interaktion mit den Teilnehmenden, sodass der Redeanteil der Moderation gering gehalten und die Impulse der Besucher:innen wertgeschätzt werden sollten.



Hiervon leitet die Moderation auf den Besuch der Ausstellung über. Wird zum Beispiel der Film der Demütigung von Bronia und Gerhard zur Einleitung genutzt, kann im Ausstellungsrundgang kurz auch die Demütigung in Norden (Plakat 3) diskutiert werden. Bei einer 90-minütigen Kombitour genügt es, danach noch zwei bis drei weitere Plakate aus unterschiedlichen Ausstellungsbereichen zu adressieren, bevor der Stadtrundgang beginnt.

Wie in der Ausstellung können **historische Fotografien, Zitate von Zeitzeug:innen und nun eben auch die örtlichen Gegebenheiten und Zusammenhänge zwischen Lokalstationen in die Diskussion einbezogen** werden. Der Abschluss kann in Kleingruppen an den Lokalstationen oder im Plenum in der Ausstellung stattfinden.

WORKSHOP

Im Gegensatz zu den Rundgängen, in denen die Moderation die Themen und Plakate festlegt, werden im Workshop die Teilnehmenden bereits bei der Auswahl aktiv: Sie wählen aus den Bildern der Ausstellung jene, die sie besonders interessieren und neugierig machen, beschäftigen sich in Kleingruppen mit den zugehörigen Plakaten und diskutieren im Anschluss im Plenum über ihre Fragen und Eindrücke. Das Erkenntnisziel bleibt dabei dasselbe wie in den anderen Formaten. Die Teilnehmenden lernen im Workshop, dass die Zivilbevölkerung in Deutschland und anderen europäischen Ländern auf verschiedene Weise in den Holocaust verwickelt war. Damalige Nachbar:innen reagierten ganz unterschiedlich auf die jeweiligen Kontexte, selbst auf ein und dasselbe Ereignis, und trugen damit zur Dynamik des Geschehens bei.

Der Workshop ist auf 90 bis 120 Minuten ausgelegt. Inhalte können je nach zur Verfügung stehender Zeit angepasst werden. Ein Vorteil liegt in den geringeren personellen Kapazitäten, die aufgebracht werden müssen, da in der Regel eine Workshopleitung zur Moderation der Plenumsdiskussion genügt.



S.47

Wie in den anderen Formaten leitet die Moderation mit der Frage “Wie war der Holocaust möglich?” und “Was finde ich daran schwer zu verstehen?” in die Thematik ein. Vertiefend kann nach den Vorstellungen der Teilnehmenden über die Rolle von Nachbar:innen gefragt werden. Auch könnte das [Video über Bronia und Gerhard](#) als Einführung gezeigt und anschließend die Reaktionen der Teilnehmenden, das Verhalten und der Beitrag der Zuschauenden am Ereignis und ihre Motivationen diskutiert werden. In beiden Fällen sollte zusammenfassend herausgearbeitet werden, dass der Holocaust durch die Eliten alleine nicht möglich gewesen wäre, sondern es das Mitwirken ganz unterschiedlicher Menschen brauchte, um die Verfolgungsmechanismen in die Tat umzusetzen.

Im folgenden Ausstellungsrundgang geht es darum, zu **untersuchen, weshalb sich so viele Menschen an den Verfolgungsprozessen beteiligten, welche Handlungsräume und -kontexte es gab und welche gesellschaftlichen Dynamiken wirkten**. Diese erarbeiten die Teilnehmenden eigenständig in Kleingruppen:

In der Überleitung zur eigenständigen Erkundung stellt die Moderation kurz die drei Ausstellungsbereiche vor. Sie erklärt den Aufbau der Plakate mit Kontext, Bildern und Bildinformationen. Der Fokus liegt dabei auf den Bildern und Bildtexten.

Anschließend werden drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe erhält verschiedene Bilder (als Lamine) aus einem Teil der Ausstellung. Je nach Gruppengröße finden sich nun innerhalb der drei Gruppen zwei bis fünf Personen zusammen, die gemeinsam ein Bild aussuchen, das sie neugierig macht, irritiert oder Fragen aufwirft. **So legen die Teilnehmenden selbst ihren Interessen entsprechend die Schwerpunkte fest, mit denen sie sich beschäftigen wollen**. Sie bereiten demnach eigenständig eine Plakatdiskussion vor. An dieser Stelle teilt die Moderation die Arbeitsblätter mit Leitfragen aus, die den Teilnehmenden bei der Erarbeitung helfen. Exemplarisch kann die Moderation an einem Plakat eine der Leitfragen durchspielen, um die Teilnehmenden einzustimmen und das Vorgehen zu verdeutlichen.

Vorgeschlagene Arbeitsaufträge und Leitfragen

Frage: Sucht das Bild in der Ausstellung auf und macht euch kurz mit dem Plakat vertraut (unterstützt durch die Moderation)	
Untersucht dann die abgebildete Szene genauer:	Notizen/Ergebnisse
1. Worum geht es hier und wer ist daran (aktiv oder passiv) beteiligt?	
2. Wie verhalten sich die Menschen zu den Ereignissen und wie bringen sie das zum Ausdruck?	
3. Was macht dieses Verhalten mit der Situation? Wie wird das Geschehen dadurch beeinflusst? Was ist der Anteil gewöhnlicher Menschen an den Ereignissen?	
Was beschäftigt euch daran, welche Frage(n) wirft es für euch auf?	

Im Folgenden bewegen sich die Kleingruppen selbst zu „ihrem“ Plakat und **entwickeln dort Fragen und Deutungsansätze zum historischen Geschehen**. Je nach zeitlichem Rahmen haben sie 20 Minuten Zeit, sich mit dem Plakat vertraut zu machen. Neben der vertieften Auseinandersetzung mit einem Ausstellungsthema nutzen die Teilnehmenden in der Regel nach zehn bis 15 Minuten die Chance, auch andere Plakate zu erkunden.

Die Kleingruppen arbeiten heraus, worum es in “ihrem” Ereignis geht, vor allem aber, **welche Personen daran beteiligt waren und wie genau sie handelten**. Sie überlegen, **inwiefern diese Verhaltensweisen das Geschehen beeinflusst haben**. Ziel der Analyse ist nicht, dass die Gruppen klare Antworten auf das Geschehene formulieren, sondern stattdessen mit Fragen in die abschließende Plenumsdiskussion zurückkehren: **Welche Fragen, welche Reaktionen lösen das Ereignis und das Verhalten der damaligen Akteur:innen in ihnen aus?** Wieso lösen die Verhaltensweisen vielleicht Irritationen aus, oder inwiefern hätte es die Situation verändert, wenn zum Beispiel niemand zugesehen hätte?

Ihre Fragen richten sie im anschließenden gemeinsamen Ausstellungsrundgang an das Plenum. Es geht dabei nicht darum, das Ereignis detailgetreu vortragen zu können, sondern die eigenen Unsicherheiten (gegebenenfalls unter Rückgriff auf die Leitfragen) zu äußern und Diskussionen zu öffnen. Die Frage, was an einem Ausstellungspakat zum Nachdenken anregt oder welche Fragen individuell aufgeworfen werden, sollte an die gesamte Gruppe gespiegelt werden, statt direkt eine Auflösung zu geben. **Die Moderation kann unterstützend Fragen formulieren oder falsche Annahmen korrigieren**. Ihre Rolle besteht aber nicht darin, selbst die historische Situation zu schildern und damit verbundene Fragen selbst zu beantworten. Diese Vorstellung und Diskussion bilden mit etwa 45 Minuten das (zeit-)intensivste Modul des Workshops. Ausgehend von den Gesprächen an den einzelnen Plakaten schließt die Moderation den Workshop mit zusammenfassenden und ausblickenden Fragen ab, wie etwa: “Was denkt Ihr abschließend, welche Rolle nahmen “ganz gewöhnliche Menschen” im Holocaust ein?” und “Was hat das eurer Meinung nach noch mit uns heute noch zu tun?”.

Übrigens: Ebenso wie die Ausstellung können Besucher:innen natürlich auch die Lokalgeschichte eigenständig im Workshop erkundigen mit Arbeitsblatt oder digitaler Hinführung! Mehr dazu beschreibt das folgende Kapitel.

EIGENSTÄNDIGE ERKUNDUNG VON LOKALGESCHICHTE

Ob im schulischen Rahmen oder in der Freizeit: Es gibt viele Gelegenheiten, bei Schnitzeljagden nach einem „Schatz“ oder Treffpunkt zu suchen oder in Rallyes Fragen zu beantworten. Wieso sich also nicht auch auf die Suche nach Spuren der Geschichte begeben, und das in der eigenen Heimatstadt?

Sich selbständig mit der Verantwortung der Zivilbevölkerung am Holocaust zu beschäftigen und somit der Frage „Wie war der Holocaust möglich?“ anzunähern, ist das Ziel der eigenständigen Erkundung der Lokalgeschichte. Der Fokus auf den Ereignissen „vor der eigenen Haustür“ hilft dabei, (gedankliche) Barrieren abzubauen und bietet einen Transfer für Positionierungen in der Gegenwart. Die eigenständige Erkundung der Lokalgeschichte kann auch als Vertiefung nach einem Rundgang durch die Wanderausstellung dienen. Selbständige lokalgeschichtliche Rundgänge bieten ebenso wie der eigenständige Rundgang durch die Ausstellung im Workshopformat den Vorteil, dass geringere personelle Kapazitäten aufgewendet werden müssen. Ebenso kann die Erkundungsphase gegebenenfalls zeitlich von der Präsentation und Diskussion der Eindrücke oder verbundenen Fragestellungen im Plenum getrennt werden.

Zur Annäherung an die Frage, welche Rolle Nachbar:innen bei der NS-Verfolgungspolitik spielten, kann auch der Workshop mit der Frage an die Teilnehmenden starten: „Was denkt ihr, wie war der Holocaust möglich?“ oder „Welche Orte kommen euch in den Sinn, wenn ihr an den Holocaust denkt?“. Dabei fallen zumeist Namen der Eliten als Verantwortliche für die NS-Verbrechen, wie Hitler oder Goebbels, mit Berlin und Orten in den besetzten Gebieten als Haupttorte. Hieraus kann übergeleitet werden, dass die Eliten die Akzeptanz und Unterstützung der Masse der Bevölkerung brauchten, um ihre Pläne in die Tat umzusetzen, und die Verfolgung an den Heimorten der Verfolgten ihren Ausgang nehmen musste. Genau um diese Menschen und verbundenen Orte soll es also in der Erkundung der lokalgeschichtlichen Stationen gehen. Für erste Eindrücke kann auch an dieser Stelle ein Beispiel aus der Ausstellung vorgestellt oder der Film „Bronia und Gerhard“ gezeigt und diskutiert werden.

Nach der Einführung werden die Teilnehmenden ermutigt, Themen auszuwählen, mit denen sie sich selbständig auseinandersetzen möchten: Fotografien, die historische Orte oder Ereignisse in der Stadt abbilden, oder Quellen, die mit diesen verbunden sind, werden ausgelegt. Auch Stolpersteine können so einen Zugang bieten. Bewusst werden an dieser Stelle noch keine Hintergrundinformationen zu den Materialien gegeben, sodass Fragen aufgeworfen werden können. Entsprechend ihrer Interessen und Irritationen suchen sich die Teilnehmenden eins der Fotos oder eine der Quellen aus und finden sich so in Kleingruppen von zwei bis fünf Personen zusammen. Um eigene Interessenschwerpunkte zu ermöglichen, sollten mehr Lokalstationen zur Auswahl gegeben, als tatsächlich Kleingruppen gebildet werden.

Nun erhalten die Teilnehmenden Materialien, die Auskunft über den historischen Ort, die jeweiligen Ereignisse und Akteur:innen geben, sowie die Aufgabenstellung, die **lokalen Stationen zu besuchen. Leitfragen zu ihrer Untersuchung** werden auf einem **Handout zur Verfügung** gestellt.



Die **Recherchematerialien** können neben den ausgelegten Fotografien weitere Laminate, historische Quellen und aufbereitete Texte, oder aber Hinweise auf Internetseiten sein, die über die behandelten Themen und Orte informieren. Sie sollten kompakt, möglichst zusammen mit den Leitfragen auf einem Blatt zusammengestellt werden. Zur Bereitstellung der Infomaterialien können auch die hauseigenen Social-Media-Kanäle genutzt werden. So kann sichergestellt werden, dass auch bei Internetrecherchen vertrauenswürdige Quellen genutzt und Inhalte kurz und verständlich zusammengefasst werden. Auch zusätzliche Bilder oder kurze Videos können eingebaut werden. Insbesondere für Schüler:innen ist diese Methode attraktiv, da verschiedene Medienkompetenzen angesprochen werden und ausnahmsweise das eigene Smartphone im schulischen Kontext verwendet werden darf. Falls ausschließlich Social Media-Kanäle genutzt werden, sollten dennoch alternative Quellen bereitgehalten werden für diejenigen, die nicht auf den entsprechenden Plattformen aktiv sind.

Die Ergebnisse und entstandenen Fragestellungen werden anschließend wie im Workshop **im Plenum vorgestellt und diskutiert**.

EINBINDEN IM UNTERRICHT

Nach dem Besuch der Ausstellung an außerschulischen Lernorten ist eine Nachbereitung in der Schule essentiell. Aber auch Schulen können direkt selbst mit der Ausstellung oder auch lokalthistorischen Beispielen arbeiten. Genau wie in Gedenkstätten und Geschichts-orten können sich dabei Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen zu Multiplikator:innen oder auch Schüler:innen als peer guides ausbilden, die die Rundgänge, Workshops und damit verbundenen Diskussionen leiten. Hierfür kann die Ausstellung als Ganzes in der Aula, freien Klassenräumen etc. aufgestellt werden.

Naheliegender wäre alternativ (zum Beispiel bei geringeren räumlichen Kapazitäten) eine Besprechung der in der Ausstellung aufgegriffenen Themen im Unterricht. **Die Ausstellungsinhalte sollten jedoch nicht rein als Unterrichtsmaterialien verwendet, sondern auch hier die Breite der Beispiele gezeigt und der partizipative Bildungsansatz genutzt werden.**

Entsprechend der Rahmenbedingungen des partizipativen Rundgangs sollen 1. Beispiele aus verschiedenen Ausstellungsteilen, die 2. unterschiedliche ausgelegte Handlungsräume zeigen und sich 3. nicht rein auf Deutschland fokussieren. Dadurch soll die Geschichte des Holocaust in ihrer Komplexität und ihrer europäischen Dimension dargestellt werden.

Mit diesen Kriterien stellt sich im Hinblick auf die begrenzte Unterrichtszeit die Frage, in welche Module die Ausstellungsinhalte sinnvoll aufgeteilt werden können. Je nachdem, wie viele Unterrichtseinheiten gestaltet werden sollen, wäre zum Beispiel eine Aufteilung nach Ausstellungsbereichen oder nach Ereignissen (etwa Deportationen in verschiedenen Gebieten) denkbar. Ebenfalls möglich wären eine einleitende Einheit mit der Diskussion des historischen Films vor der Beschäftigung mit den Ausstellungsinhalten.

Mögliches Vorgehen:

Die Lehrkraft hängt Ausdrücke der Plakate in A3 oder die jeweils abgebildeten Fotografien verteilt im Klassenraum auf. Die Schüler:innen sehen sich nun die Plakate an und stellen sich zu dem, mit dem sie sich näher beschäftigen wollen. Essentiell ist dabei gemäß des teilnehmendenzentrierten didaktischen Ansatzes, dass sie selbst die Inhalte auswählen, und nicht die Lehrkraft die Gruppen einteilt. So bilden sich interessenentsprechende Kleingruppen. Auf einem Arbeitsblatt erhalten die Schüler:innen wie im **Workshop** Leitfragen, an denen sie sich zur Erarbeitung der Inhalte orientieren können. Diese diskutieren die Schüler:innen im Anschluss im Plenum, moderiert durch die Lehrkraft, oder in aus Mitgliedern jeder Kleingruppe neu zusammengesetzten Gruppen.



S. 24

WAS BEDEUTET PARTIZIPATION IM KONTEXT VON „EINIGE WAREN NACHBARN“?

„Partizipation“ definiert der Duden als „Teilhabe, Teilnahme, Beteiligtsein“. Dem Wortverständnis nach könnte „Teilnehmend“ dabei auch in passiver Form an einem Vortrag oder Bildungsprogramm erfolgen, wohingegen „Teilhabe“ und „Beteiligtsein“ auf eine aktive Form und ein aktives Einbringen in das Format, in Diskussionen und Aktivitäten hinweisen. Wie genau dies passiert, kann jedoch unterschiedlich verstanden werden. Ist es zum Beispiel schon Partizipation, wenn inhaltliche Fragen der Besucher:innen zugelassen werden?

Diskussion individueller Interpretationen und Erarbeitung einer gemeinsamen Deutung

Im Kontext von „Einige waren Nachbarn“ wird **„Partizipation“ als größtmögliche Zentrierung auf die Teilnehmenden und ihre Eindrücke** definiert. In diesem Sinne sollen möglichst wenige Inhalte und Erklärungsansätze durch die Seminarleitung gegeben werden. Stattdessen werden die Teilnehmenden animiert und motiviert, ihre Annahmen über die Geschichte zu äußern. Sie diskutieren vielmehr untereinander als mit der Moderation. **Diese ermöglicht den Rahmen für die Gespräche und formuliert möglichst offene Fragen**, auf die alle Teilnehmenden – ganz gleich, welche Vorkenntnisse, Annahmen oder Leerstellen bestehen – eine Antwort einbringen können. Die Basis für Annahmen und Erklärungsansätze zum damaligen Geschehen bilden zum Beispiel sozialpsychologische Prozesse, die jede:r auch aus ihrem:seinem Alltag kennt, wie etwa Gruppendynamiken oder Hierarchien. Die Teilnehmenden bringen so schon ihr Interpretationswerkzeug mit, aber auch was sie mit der Geschichte verbindet – das Spektrum menschlicher Handlungsweisen. Wichtig ist dieser Ansatz nicht zuletzt auch deshalb, weil neue Informationen immer auf vorhandene Annahmen und ein bereits vorhandenes Wissen treffen, das starken Einfluss darauf hat, wie diese neuen Informationen verstanden werden.¹² Durch den partizipativen Ansatz werden diese **Aushandlungsprozesse** offen geführt und individuelle, möglicherweise voneinander abweichende oder widersprüchliche Interpretationen in der Gruppe diskutiert und eine gemeinsame Deutung erarbeitet.

Zur Aktivierung der Teilnehmenden und als **Ausgangspunkt jeder Diskussion dienen niedrigschwellige Beschreibungen der gezeigten Quellen und abgebildeten Verhaltensweisen**. Dabei kann jedem:jeder Teilnehmenden ein anderer Aspekt ins Auge stechen. Diese individuellen Beobachtungen hängen immer auch von den Geschichtsbildern ab, die die Teilnehmenden mitbringen. Geht jemand beispielsweise davon aus, dass das NS-Regime nur aufgrund von Terror bestehen konnte, werden dieser Person vielleicht auf einem Foto einer öffentlichen Demütigung zuallererst die lachenden Mädchen ins Auge stechen, die den Zug durch die Straßen begleiten, und Irritation über ihr Auftreten entstehen.

Vielleicht ist man sich dieser Vorannahmen selbst nicht bewusst, in jedem Fall aber kennen die anderen Teilnehmenden diese nicht, sodass es essentiell für die Diskussion ist, die eigenen Beobachtungen zu äußern und diese dann zu hinterfragen. In diesem Sinne helfen offene Fragen der Moderation (oder anderer Teilnehmender), etwa zu

¹² Vgl. Stuart Foster et. Al., What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools, London 2016, S. 38, URL: <https://holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust1.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.09.2023, 11.02 Uhr).

erörtern, weshalb die aufgefallenen Verhaltensweisen als irritierend wahrgenommen werden. **Die Aussagen der Einzelnen befördern damit das Denken der gesamten Gruppe** und können gemeinsam verglichen werden. Auch können Teilnehmende die Eindrücke und Erklärungsansätze der anderen kritisieren oder mit Beweisen widerlegen. **Partizipation heißt also, dass die Teilnehmenden das Gespräch und den Seminarverlauf durch ihre eigenen Gedanken, Interessen und Fragestellungen steuern.** Sie diskutieren untereinander, wie die Geschichte verstanden werden kann. Nötig ist dafür je nach Gruppenkonstellation, diese Offenheit zu kommunizieren und deutlich zu machen, dass sich das Format von gewohnten Führungen unterscheidet. Alle sind auf die Gedanken der anderen angewiesen. Je nach Gruppengröße ist es hilfreich, mit mehreren Seminarleitungen zu agieren, um die Gruppe teilen zu können und so alle zu Wort kommen können. Damit trägt die gesamte Gruppe zu einem gemeinsamen Lernerfolg bei.

Was bedeutet „Lernen“ im Kontext von „Einige waren Nachbarn“?

Mit dem Begriff „Lernen“ verbinden viele in erster Linie das Lernen in der Schule: Neue Fähigkeiten und Kenntnisse werden erworben, indem eine Lehrperson Informationen teilt, die sich Schüler:innen merken und reproduzieren sollen. Im Kontext von „Einige waren Nachbarn“ hingegen wird das Lernen nicht als Zuwachs von Informationen, Daten und Fakten verstanden. Anstelle dieser Wissensaneignung werden Teilnehmende vielmehr befähigt, bestehende Vorstellungen und Überzeugungen zu hinterfragen und diese durch Beweise und Erfahrungen zu verändern. **„Lernen“ in diesem Sinne bedeutet also Wissen produzieren, indem ein eigenes Verständnis entwickelt wird.** Dabei unterstützen die Seminarleitung und die anderen Teilnehmenden. Grundsätzlich gibt es hier erstmal keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Durch offene Fragestellungen werden Aspekte und Meinungen an der Grenze des Wissens der Teilnehmenden reflektiert. Da diese Grenze zwischen Reiz und Überforderungen schmal sein kann, kann es nötig sein, Fragen auch noch einmal umzuformulieren und sich im Laufe des Formates immer wieder auf die Gruppe einzustellen. Für die Moderation kann es dabei eine Herausforderung sein, nichts vorwegzunehmen und nicht zu viele Informationen einzubringen. Im Grunde gilt aber der Leitsatz: Lieber zu wenig einleitende Information als zu viel, da im Zweifel immer noch zusätzliche Informationen an die Gruppe gegeben, nicht aber zurückgenommen werden können.

*Mit wenigen
Informationen den
Gesprächsrahmen
schaffen*

**Mit wenigen
Informationen den
Gesprächsrahmen
schaffen**

Wie funktionieren Kontextinformationen in diesem Ansatz?

Seit mehreren Jahrzehnten ist eine fast unüberschaubare Anzahl an Studien von Forscher:innen diverser Disziplinen über den Holocaust veröffentlicht worden. Biografien und Berichte von Zeitzeug:innen, Grundsatzwerke oder regionale Darstellungen: Sie alle liefern Eindrücke und Erkenntnisse zum Handeln damaliger Akteur:innen und können Multiplikator:innen zur Vorbereitung und inhaltlichen Einarbeitung dienen. Die große Bandbreite der Ausstellung würde eine detaillierte inhaltliche Vorbereitung allerdings zur Herausforderung machen. Auch gibt es noch viele Aspekte, die nicht erforscht wurden und Fragen, auf die keine Antwort gegeben werden kann. Hieraus stellt sich die Frage, welches Wissen überhaupt für die pädagogische Arbeit mit „Einige waren Nachbarn“ relevant ist.

Das Ziel der Beschäftigung mit „Einige waren Nachbarn“ ist das **Überdenken eigener Vorstellungen über den Holocaust** und die Beteiligung der Menschen, die nicht zu den Eliten gehörten. Indem historische Ereignisse sowie der zugehörige Kontext geschildert und Fragen aufgeworfen werden, soll ein neues Verständnis von den verschiedenen Ebenen von „Nachbarschaft“, von Verantwortung und (Mit-)Täter:innenschaft erreicht werden. Entsprechend dieses Ansatzes nimmt Kontextwissen eine andere Funktion ein, als beispielsweise in Unterrichtssituationen, wo dieser Kontext durch möglichst viele Fakten erarbeitet werden soll.

Anstelle eines Wissenstransfers sollen alle von der gleichen Wissensbasis aus starten und gemeinsam Wissen produzieren – einschließlich der Rundgangs- beziehungsweise Workshopleitung, die nicht als Vermittler:in, sondern – soweit wie möglich – als Moderation auftritt. Die Moderation schafft den Rahmen für die Gespräche und ermöglicht den offenen Austausch. Das bedeutet, dass besonders **zu Beginn der Diskussion nur wenig Kontext mit der Gruppe geteilt wird, um keine eigenen Denkprozesse vorwegzunehmen**. Bereits mit wenigen Sätzen zur zeitlichen und regionalen Einbettung des jeweiligen Ereignisses lassen sich Gespräche einleiten und Assoziationen der Teilnehmenden erfragen. Diese Offenheit trägt dazu bei, die Vermittlung geschlossener Geschichtsbilder zu vermeiden. So wird zum Beispiel nicht durch den:die Multiplikator:in vorgegeben, aus welchen Gründen Nachbar:innen entschieden, sich an Aktionen zuungunsten der Verfolgten zu beteiligen. Gleichzeitig können mit diesem Ansatz auch Lücken benannt und problematisiert werden. Schließlich lassen sich nicht zu allen Ereignissen detaillierte Informationen geben und nicht jede Biografie lässt sich lückenlos durchzählen. Die Inhalte der Ausstellung stellen daher die ausreichende Informationsbasis dar, mit der gearbeitet werden kann.

Wie Kontext eingebaut werden kann und welche Informationen es eigentlich gar nicht braucht, erklärt unser [Videotutorial](#).

Videotutorial
**„Welche Vorteile bietet
Einige waren Nachbarn?“**



Zusammengefasst: Methodologie

Welche Rolle übernehme ich als Multiplikator:in?

- Moderieren statt referieren
- Eigene Irritationen und Fragestellungen äußern: Sie öffnen den Raum für das Teilen von Annahmen und helfen Hierarchien zwischen Moderation und Teilnehmenden abzubauen
- Gut zuhören und hinterfragen: Was sagen die Teilnehmenden und welche Fragen oder Annahmen stecken hinter ihren Aussagen?

Wie funktioniert die Erzählung?

- Gibt die Basisinformationen, die relevant für das Ziel der Vermittlung sind.
- Verortet das Thema zeitlich, räumlich und inhaltlich
- Weniger ist mehr: Nur so viel Kontext in die Gruppe geben, wie für die Diskussion benötigt wird

Welche Rolle übernimmt das Material?

- Historische Quellen (Fotos und Dokumente) bilden die Grundlage für die Diskussionen
- In lokalgeschichtlichen Rundgängen dienen auch die örtlichen Gegebenheiten als „Material“
- Material hat hier nicht illustrierende, sondern irritierende Funktion, bewirkt Neugier
- Macht Geschichte greifbar, konkretisiert ein Thema
- Der Blick auf das Material weist auf zentrale ethische Fragestellung hin, denen wir uns in der Diskussion annähern

Was soll die Bildbeobachtung bewirken?

- Sie lädt die Teilnehmenden in ihren eigenen Wahrnehmungen ein
- Sie etabliert was das Bild beinhaltet und was den Teilnehmenden daran aufhält
- Sie ist fokussiert und strukturiert, indem sie in eine Erzählung eingebettet und auf das Material abgestimmt wird
- Sie gibt Hinweise auf bestehende Dynamiken zwischen den abgebildeten Personen und eröffnet Diskussionen hierüber
- Sie öffnet Blickwinkel auf die Geschichte und gibt Auskunft über individuelle Irritationsmomente und eigene Unsicherheiten

Welche Rolle spielen die Fragen?

- (Individuelle) Fragestellungen sind zentral für die Deutung der Ereignisse.
- Sie empower die Gruppe, indem sie dazu anregen, Annahmen zu entwickeln und bestehende Bilder von der Geschichte neu zu denken
- Gute Fragen sind offen, aber präzise formuliert: Sie fragen nach der Bedeutung von Ereignissen, nicht nach Wissensständen. Eine eindeutige, alleingültige Antwort gibt es nicht (selbst für die Moderation nicht).

Übung für Multiplikator:innen:

Aktivierung

Vor dem Einstieg in die Didaktik hilft eine Übung dabei, Multiplikator:innen zu aktivieren. Sie können zum Beispiel reflektieren, welche Elemente für sie die pädagogische Arbeit zum Thema Holocaust ausmacht: Was bedeutet für mich "Partizipation" im Vermittlungskontext? Jede:r Multiplikator:in beantwortet die Frage für sich zunächst (in einem Satz) selbst. Anschließend werden die Antworten im Plenum oder in Kleingruppen vorgestellt und diskutiert. Die anderen Gruppenmitglieder versuchen, einen Titel für die jeweilige Aussage der:des Anderen zu finden. Die Übung dient dazu, die eigene Rolle als Vermittler:in und persönliche Vermittlungsziele zu reflektieren. **Deutlich wird, dass die eigene Interpretation nicht für alle die einzig richtige ist. Gleichzeitig weist die Übung darauf hin, dass eine Erzählung nicht von allen gleich verstanden wird. Gut zuzuhören und nachzufragen ist entscheidend für das Verständnis einer Aussage.**

Auch ein inhaltlicher Einstieg ist bei der Aktivierung möglich, etwa mit folgenden Fragen: Was verbinde ich mit "gewöhnlichen Menschen" im Holocaust? Woran muss ich bei Holocaust und Nachbarschaft denken? Was verbinde ich mit dem Holocaust und meinem Wohnort?

Die Methode kann auch als Vorstellungsrunde in Multiplikator:innenworkshops fungieren. Hierzu eignet sich auch die Methode der "Visitenkarte". Die Multiplikator:innen erstellen eine Visitenkarte, indem sie in jeder Ecke einer Karte die Antwort auf eine Frage notieren: Wo fühle ich mich zuhause? Was bedeutet für mich "Nachbarschaft"? Was ist mir bei der Vermittlung von NS-Geschichte wichtig? Was fordert mich daran heraus? Sie reflektieren dadurch ihre eigenen Einstellungen und Erfahrungspunkte. Durch den anschließenden Austausch kann verdeutlicht werden, dass verschiedene Bilder von der Geschichte bestehen können und alle von unterschiedlichen Standorten aus starten. Dennoch können gemeinsame Irritationen und grundlegende Fragestellungen bestehen.

Produktive Fragen ermöglichen das Aufstellen und die Überprüfung eigener Hypothesen

Gute Fragen stellen

Die Zeit für die Diskussionen ist je nach zeitlichem Rahmen des Formates limitiert. Das bedeutet, dass die Diskussionsfragen entsprechend zielgerichtet und gleichzeitig offen gestellt werden sollten.

Damit geht einher, dass auf rhetorische Fragen oder solche, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können, weitgehend verzichtet wird. Ebenso sollten Überprüfungsfragen, die nur darauf abzielen, bereits erlernte Informationen abzurufen und zu wiederholen, möglichst wenig verwendet werden. Natürlich ist es sinnvoll, Vorkenntnisse beziehungsweise Vorannahmen zu erfragen. Auch diese Fragen können aber so formuliert werden, dass sie für diverse Antwortmöglichkeiten öffnen: Die Frage „Wer war für den Holocaust verantwortlich?“ fragt zum Beispiel direkter nach einer konkreten und korrekten Antwort als die Formulierung „Wie war der Holocaust möglich? Was fällt euch daran schwer, zu verstehen?“. Diese Formulierung lässt auch Annahmen und Unklarheiten, nicht nur Vorwissen zu.

Die Didaktik von „Einige waren Nachbarn“ legt einen Fokus auf produktive Fragen, die die Erforschung eines Themas einleiten und den Teilnehmenden erlauben, ihre eigenen Hypothesen aufzustellen und diese zu überprüfen. Dazu geht die Pädagogik

auch in Widerspruch zu solchen Annahmen, bietet Beispiele, die bisherige Deutungen herausfordern und eine kognitive Dissonanz erzeugen. Damit zielt sie nicht nur auf den **Aufbau eines neuen Verständnisses, sondern auch auf dessen Integration in ein bestehendes Verständnis**, im Abgleich mit bisherigen Annahmen und Vorwissen.

In der Arbeit mit der Gruppe kann nun das Prinzip „Catch and Pass“ nach Simon Brooks und Ron Ritchhart¹³ angewandt werden: Die Moderation „fängt“ die Aussagen der Teilnehmenden auf. Das heißt, sie umschreibt die Aussagen beziehungsweise wiederholt Schlüsselwörter. Hierdurch kann festgestellt werden, ob **die Aussagen richtig verstanden** wurden und **zentrale Punkte für den Rest der Gruppe zusammengefasst** werden. Anschließend spielt sie den Ball zurück in die Gruppe, indem sie eine Sondierungsfrage stellt (zum Beispiel “Was löst das in euch aus, dass sich die Menschen so verhalten?”). Diese **Frage ergründet die eingebrachten Annahmen vertiefend und hilft, neue Einsichten zu entwickeln**. So können auch belegbar falsche Annahmen zunächst zurück an die Gruppe gespiegelt werden. Erst, wenn die Gruppe keine weiteren Aussagen tätigt, die dazu beitragen, diese Annahmen zu widerlegen, bringt die Moderation neue Informationen ein, um diese Annahmen herauszufordern. Hierdurch stellt sich die Moderation nicht als Gegenseite zu den Teilnehmenden dar, sondern **nimmt die Teilnehmenden als gleichwertige DiskussionsPartner:innen** wahr und wertschätzt ihre Aussagen.

¹³ Vgl. auch für folgende Tabelle: Simon Brooks, 100 questions to ask our students during discussion, 2018, <http://www.simonbrookseducation.com/post/2018/04/22/100-questions-to-ask-your-students-during-discussion> sowie: ders., Big Rock Number 4: Catch and Pass, <https://www.simonbrookseducation.com/post/2018/04/21/big-rock-number-4-catch-and-pass> / <https://www.simonbrookseducation.com/routines> (übersetzt durch: Wolfgang Schmutz, zuletzt abgerufen am 22.08.2023, 12.40 Uhr).

Ziel der Fragestellung

Versuchen Sie...

- | | |
|--|--|
| Verbindungen herstellen | Wie verknüpft sich das mit ...? |
| Theorien entwickeln | Was für eine Erklärung gibt es dafür? |
| Begründen | Was lässt dich/euch das sagen? |
| Sich etwas fragen | Welche Fragen wirft das für euch auf? |
| Verschiedene Blickwinkel abwägen | Wie könnte man das noch sehen? |
| Konstruiertheit erkennen | Warum wurde das so zusammengesetzt? |
| Die Essenz erfassen | Was ist die Kernidee davon? |
| Über ihr Denken nachdenken | Welche Schlüsse zieht ihr daraus? Was verwirrt euch? |
| Kausalitäten ergründen | Wie steht ... in Zusammenhang mit ...? |
| Wahrheiten erkunden | Was denkt ihr, ist hier zutreffend? |
| Objektiv sind | Welche anderen Erklärungen gäbe es hier? |
| Evaluieren | Inwieweit könnt ihr dem zustimmen? |
| Etwas näher ausführen | Erzähle ein bisschen mehr ... |
| Reflektieren | Was nehmt ihr daraus mit? |

Übung für Multiplikator:innen:

Das verflixte FragenSpiel

Bereits die Bezeichnungen gewohnter Rollen in Bildungsformaten sprechen für sich: Vermittler:innen, Bildner:innen oder auch Guides leiten Rundgänge und geben Informationen an die Besucher:innen weiter. Sie stellen die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit dar und führen die Teilnehmenden entlang festgelegter Narrationslinien. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden eher „konsumieren“, aber Rückfragen an den:die Expert:in stellen können. Entsprechend dieser Rollendefinition ist es ein verständlicher Impuls von Rundgangsleiter:innen, direkt eine Antwort auf Fragen der Teilnehmenden geben zu wollen. Wenn nun aber im didaktischen Konzept von „Einige waren Nachbarn“ diese **Rollen aufgebrochen** werden und partizipative Elemente gestärkt werden sollen, bedeutet das auch, dass Teilnehmende motiviert und befähigt werden sollen, selbst Antwortmöglichkeiten einzubringen und abzuwägen. Für die Moderation bringt dies Unsicherheiten mit sich. **Anstatt „aufzuklären“, besteht die Aufgabe der Moderation darin, Fragen zu formulieren, die Diskussionen anzuleiten, und Annahmen von Teilnehmenden zu hinterfragen.** Diese Methodik kann mit dem „Verflixte Fragen“ Spiel geübt werden.

In dieser Übung wird in Kleingruppen mit drei bis vier Personen gespielt. Eine Person formuliert eine Frage, die eine eigene Herausforderung benennt. Es handelt sich also um eine Frage, auf die man selbst keine zufriedenstellende Antwort hat. Diese Frage kann gegebenenfalls notiert werden und wird dann in die Gruppe gespiegelt. Ein Gruppenmitglied formuliert nun eine unterstützende Gegenfrage, die auf die Ausgangsfrage eingeht; die anderen Gruppenmitglieder springen fallweise ein. Unterstützend bedeutet dabei, dass die Frage darauf abzielt, die gestellte Frage besser zu verstehen, also keine Problemlösung anzubieten, sondern zu erkennen, welche Annahmen oder tiefere Fragestellungen hinter der Ausgangsfrage stecken.

Am Ende wird reflektiert, inwiefern sich die Ausgangsfrage nun verändert hat. Sofern sie zu Beginn niedergeschrieben wurde, kann die Frage nun neu formuliert werden.

Wie genau das Prinzip an einem Beispiel funktioniert, erklärt das [Videotutorial](#).

Durch das Spiel lernen die Teilnehmenden nicht nur, sich selbst gegenüber Gesprächsteilnehmenden zurückzunehmen, sondern auch, welche Fragestellungen Diskussionen eher öffnen oder schließen. Welche Fragenarten führen schnell zu tieferen Gedankengängen und helfen dabei, die Fragen hinter der eigenen Frage zu ergründen?

Das Spiel schafft die Erfahrung, dass das Teilen einer authentischen Frage, auf die man selbst keine Antwort hat, sehr bedeutsame Gespräche generieren und das eigene Verständnis vertiefen kann – indem man **von der Gruppe etwas über die eigene Frage lernt**. Grundvoraussetzung dafür ist, dass man sich selbst öffnet, verletzbar macht, weil man den Status aufgibt, etwas bereits (besser) zu wissen. Gleichzeitig kann erlernt werden, mit Schweigen umzugehen und Gesprächspausen auszuhalten, die auch im Bildungsformat entstehen können. So kann es durchaus sein, etwas Zeit zu benötigen, eine aufbauende Frage zu formulieren.



Videotutorial
„Wie stelle ich gute Fragen,
die Diskussionen anregen?“



WIE ARBEITE ICH PARTIZIPATIV MIT HISTORISCHEN FOTOGRAFIEEN UND DOKUMENTEN?

Überschriften, Texte, Bilder, Dokumente und Zitate: Die Ausstellungsplakate von „Einige waren Nachbarn“ besitzen verschiedene Ebenen und Bestandteile, die Anlass zu Diskussionen bieten können. Interesse wecken und Fragen aufwerfen sollen die historischen Quellen. Sie bilden die Grundlage für die Gespräche, die mit Teilnehmenden in Rundgängen und Workshops geführt werden. Die Abbildungen dienen dabei dazu, sich mit den historischen Ereignissen auseinanderzusetzen, aber auch die Absichten der Fotograf:innen und Autor:innen kritisch zu hinterfragen.

„Laminatmethode“

In der Arbeit mit Gruppen sollen, wie im Kapitel „Historischer Kontext“ beschrieben, nicht zu viele Informationen vorgegeben, sondern die Teilnehmenden selbst zu Gedankengängen angeregt werden. Entsprechend werden die **historischen Quellen (Bilder und Dokumente) in den Bildungsformaten separat vom Plakattext betrachtet**. Sie werden daher ausgedruckt als Lamine beziehungsweise in digitaler Form auf Tablets in die Gruppe gegeben. Jeweils zwei bis drei Teilnehmende schauen gemeinsam einen Ausdruck an. So können direkt „Murmelgruppen“ entstehen, die sich über das Abgebildete austauschen können. Hierdurch werden alle Teilnehmenden aktiviert und ermutigt, ihre Eindrücke im Anschluss in der größeren Gruppe zu spiegeln. Aber auch Teilnehmende, die sich nicht sicher fühlen, vor dem Plenum zu sprechen, können so ihre Gedanken äußern. Auch Dokumente (gegebenenfalls mit Abschrift) oder Zitate von Zeitzeug:innen können auf diese Weise ausgeteilt werden. Gelesen werden sollten sie gemeinsam, um sicherzustellen, dass der Inhalt von allen Teilnehmenden erfasst wurde.

Austausch in „Murmelgruppen“ über die ersten Eindrücke zu den Quellen

Ebenen und Perspektiven

Bei der Betrachtung von Fotografien sind immer verschiedene Ebenen vorhanden. Man kann unterscheiden zwischen dem, was im Vorder- oder Hintergrund abgebildet ist, was im Zentrum oder eher am Rande steht. Aus dem Hintergrund kann vielleicht der genaue Standort der Szene ausgemacht oder zumindest gedeutet werden, ob es sich um eine ländliche oder städtische Gegend handelt. Straßennamen, Schilder oder Charakteristika wie Bahnschienen geben eindeutige Hinweise auf die Orte und Ereignisse, die stattgefunden haben.

Aber auch verschiedene Perspektiven sind erkennbar. In den Blick fallen häufig zuerst die porträtierten Personen. Sie bilden die **Blickwinkel der von der Verfolgung betroffenen oder der Nachbar:innen** ab. Die Perspektive, aus der das Bild aufgenommen wurde, lässt daneben Rückschlüsse zum **Blickwinkel der Fotograf:innen** zu. Indem die Teilnehmenden der Bildungsformate mit ihren gegenwärtigen Erfahrungen und Wissensständen auf die Szene blicken, fließt auch noch eine dritte Perspektive in die folgende Bildanalyse mit ein. All diese Blickwinkel sollten mitgedacht werden, können aber je nach Zusammensetzung und Lernniveau der Teilnehmenden stärker oder weniger stark diskutiert werden. Gerade die dritte Perspektive, die zum Beispiel auch durch die Bildunterschrift als Blickwinkel der Kurator:innen deutlich wird, eignet sich eher für leistungsstarke Gruppen.

Analyse von Perspektiven und Dynamiken

Bildanalyse

Im partizipativen Bildungsformat kann nun in drei Schritten vorgegangen werden: **Die Teilnehmenden werden gebeten, zu beschreiben, was sie sehen, analysieren dann die genauen Verhaltensweisen von Nachbar:innen in der NS-Zeit und mögliche Motive für diese, bevor sie die übergeordnete Bedeutung ergründen.**

So beschreiben die Teilnehmenden all die Punkte eines Bildes, die ihnen auffällig erscheinen – auf den ersten oder erst zweiten Blick – oder die Fragen aufwerfen. Dabei können ganz unterschiedliche Personen, Gegenstände oder die Umgebung ins Auge stechen. Die Kontextinformationen, die die Moderation zuvor mit der Gruppe teilt, helfen bei der Einordnung der historischen Situation. Daneben kann einerseits der zeitliche Kontext für die Betrachtung hilfreich sein. Andererseits können auch das Stadtbild, die Kleidung der abgebildeten Akteur:innen etc. in der Analyse Hinweise auf den Kontext geben, in dem sie sich bewegten, und der für die Verhaltensweisen eine Rolle spielte.

Meistens fokussieren sich die Teilnehmenden zuerst auf die Perspektive derjenigen, die auf dem Foto abgebildet sind. Angesprochen werden dabei oft zunächst die Personen, die im Vordergrund stehen. Auffallen können ihre äußerlichen Merkmale und Kleidung, Körperhaltung und Gesichtsausdrücke. Bei manchen Bildern ist der Verweis der Moderation auf die Betrachtung des Hintergrundes hilfreich. Beispielsweise stehen bei Fotografien von Deportationen, die oft von Polizeibeamten zur Berichterstattung aufgenommen wurden, die Verfolgten und das Wachpersonal im Vordergrund, während im Hintergrund aber Zuschauer:innen stehen. Zu betrachten, wer anwesend und zwar nicht aktiv, aber als Onlooker an der Situation beteiligt war, liefert Hinweise auf die Beteiligung von Nachbar:innen am Holocaust.

Beim Übergang von der Beschreibung zur Analyse kann die Frage stehen, wie die Akteur:innen zueinander stehen beziehungsweise wie sie sich gegenseitig sehen könnten. Damit werden **die Abgebildeten als Individuen betrachtet, aber auch die sozialen Dynamiken zwischen Einzelnen in der Gruppe oder zwischen den Gruppen beleuchtet**, die entscheidend für ihr Denken und Handeln waren. Erst das Zusammenspiel der verschiedenen Akteur:innen führte dazu, dass die Szenen genau in dieser Art stattfanden.

Wichtig ist in der Analyse vor allem, das Geschehen in seinem jeweiligen Kontext und die **Verhaltensweisen aus ihrer jeweiligen Zeit heraus zu bewerten**. Dabei geht es keinesfalls darum, sich in die damaligen Akteur:innen hineinzuversetzen. Stattdessen aber wird von außen auf die Personen geschaut und vorhandene Vorkenntnisse und Annahmen in die Deutung mit einbezogen. Das Ziel ist nicht, mit Sicherheit sagen zu können, aus welchen genauen Gründen die abgebildeten Personen handelten, sondern sich den diversen möglichen Motiven anzunähern und zu ergründen, welche Wirkung ihre Entscheidungen auf die Situation hatten. Wie beeinflussten sie die Ereignisse und zugrundeliegenden Phänomene und wie spielten die Akteur:innen und Aktionsweisen zusammen?

Je nach zeitlichem Rahmen und Leistungsstärke kann nun auch die Perspektive des Fotografen:der Fotografin hinzugezogen werden. Erwachsene Teilnehmer:innen stellen häufig selbst die Frage, wer das jeweilige Foto aufgenommen hat. Andernfalls kann

auch die Moderation dazu animieren, sich diese Frage zu stellen.

In vielen Fällen lässt sich nicht nachweisen, wer die historische Fotografie gemacht hat. Erkennen lässt sich lediglich, ob der:die Urheber:in direkt am Geschehen beteiligt war oder in einer gewissen Entfernung stand. So sind Imaginationen gefragt: Handelt es sich um eine private Aufnahme oder ein offizielles Zeugnis? Was hat der:die Fotografierende gesehen? Wirkt die Szene spontan oder inszeniert? Je nach Ereignis ist die eine oder andere Möglichkeit wahrscheinlicher. Welche Auswirkungen hat der (biografische) Hintergrund der Fotograf:innen auf die Deutung des Geschehens? Welche Intention hatte der:die Urheber:in bei der Aufnahme? Gemeinsam lässt sich diskutieren, weshalb er:sie das Gesehene in einer Zeit, in der Fotografien noch nicht so selbstverständlich waren wie heute, so bemerkenswert fand, um eine Kameraaufnahme anzufertigen.

Wie diese Analyse durch die Gruppe moderiert werden kann und welche Blickpunkte sich zeigen, seht ihr im Videotutorial an einem Beispiel.

Videotutorials „Wie arbeite ich partizipativ an einem Plakat/mit einem historischen Foto?“



Die Ausstellung und ich

Viele der in der Ausstellung präsentierten Fotografien rufen wahrscheinlich nicht nur Irritationen, sondern möglicherweise auch Scham oder Unwohlsein hervor. Es erscheint unvorstellbar, dass Menschen bei der öffentlichen Ausgrenzung und Diskriminierung anderer etwa mit Freude auf einem Foto abgebildet sind, oder die Not von Verfolgten ausnutzten, um sich zu bereichern, und nur in den seltensten Fällen halfen. Diese persönlichen Unsicherheiten können bei Teilnehmenden in Bildungsformaten, aber auch Multiplikator:innen entstehen. Sie weisen auf die Distanz hin, die wir zum historischen Geschehen und zum Verhalten damaliger Akteur:innen empfinden. Diese ethisch bedingte Distanz verhindert eine adäquate Interpretation der Ereignisse und soll daher möglichst abgebaut werden. Gleichzeitig verbergen sich hinter diesen Gefühlen auch Fragestellungen: Aus welchen Gründen verhielten sich die Personen so? Welchen Einfluss nahmen sie dadurch auf die Situation? Was bedeutet das für uns in der Gegenwart? Die eigenen Irritationen gilt es daher, mit der Gruppe zu teilen und von ihnen ausgehend ein gemeinsames Verständnis oder tiefergehende, ethische Fragestellungen zu entwickeln. Sie sich selbst zu vergegenwärtigen, ist daher eine gute Übung, um sich inhaltlich der Ausstellungsthematik anzunähern und mögliche Diskussionspunkte auszumachen.

Die Multiplikator:innen werden daher vor der Entwicklung von Stationen aufgefordert, aktiv zu werden und die Quellen der Ausstellung zu sichten. Sie markieren mit Klebezetteln die Stellen, die sie besonders ansprechen: Wo bleibe ich persönlich hängen? Welche Aspekte sind für mich besonders eindrücklich? Wo stellt sich mir eine Frage? Die Markierungen können auf unterschiedliche und gemeinsame Interessenschwerpunkte, Blickwinkel auf die Vergangenheit sowie Erfahrungswerte hinweisen. Die Multiplikator:innen besprechen im Anschluss einzelne Punkte, an denen sich zum Beispiel besonders viele Fragen ergeben haben. So kann ergründet werden, was genau an dem jeweiligen Beispiel interessant ist und was daran mit Besucher:innen im Rahmen von Programmen diskutiert werden könnte.



Übung für Multiplikator:innen:

WIE ARBEITE ICH PARTIZIPATIV MIT EINER VIDEOQUELLE?

Nicht nur historische Fotografien und Dokumente bilden damaliges Verhalten ab: Auch Filmaufnahmen lassen Einblicke in das historische Geschehen zu und ermöglichen eine Analyse und Bewertung der Aktionsweisen damaliger Akteur:innen. So sind auch mehrere Filme Teil der Wanderausstellung „Einige waren Nachbarn“. Sie können neben den Ausstellungsplakaten gezeigt und in Bildungsformaten, beispielsweise als Einstieg oder zur Abschlussdiskussion, inkludiert werden. Wie mit historischem Filmmaterial gearbeitet werden kann, welche Herausforderungen und Chancen dabei bestehen, soll im Folgenden beispielhaft dargestellt werden.

Kurz nach dem Machtantritt erließen die Nationalsozialisten Gesetze, die Beziehungen zwischen sogenannten „Ariern“ und „Nicht-Ariern“, in erster Linie deutschen Jüdinnen:Juden unter Strafe stellten. Ähnliche Verbote wurden in Kriegszeiten auch für Verhältnisse zwischen sogenannten „Volksdeutschen“ und ausländischen Zwangsarbeiter:innen, vor allem aus Polen und dem Osten Europas erlassen. Neben den strafrechtlichen Verfahren kam es zu öffentlichen Demütigungen derjenigen, die einer Beziehung mit einem:einer Zwangsarbeiter:in bezichtigt wurden beziehungsweise deren Beziehung verraten worden war. Videoaufnahmen aus dem Jahr 1941 zeigen eine solche Demütigung der 16-jährigen polnischen Zwangsarbeiterin Bronia und des „Volksdeutschen“ Gerhard im heutigen Scinawa Nyska, Polen.

Die Ausstellung „Einige waren Nachbarn“ zeigt nur wenige Szenen offener, körperlicher Gewalt. Die Abbildung von Ausgrenzung, Herabwürdigung und psychischer Gewalt kann dennoch **Emotionen bei den Teilnehmenden hervorrufen** oder je nach emotionaler Reife überfordern. Dies ist insbesondere bei bewegten Bildern der Fall. Einzelne Ausstellungsorte haben sich daher entschieden, den Film nicht in ihr Bildungsprogramm einzubeziehen; Andere Multiplikator:innen empfanden die Analyse des Films als essentiell zur Einführung oder zum Abschluss eines Workshops, um in die gemeinsame Diskussion überzuleiten und Gedanken, die im Laufe des Vermittlungsprogrammes formuliert worden waren, zusammenzuführen. Insbesondere, wenn der Film als Einleitung in das Thema gewählt wird, sollte beachtet werden, dass es vielleicht die ersten Filmaufnahmen aus dieser Zeit sind, die die Teilnehmenden sehen, und dass sie gegebenenfalls noch nicht mit Bildern der Verfolgung vertraut sind. Ist die Entscheidung gefällt worden, den Film innerhalb eines Rundgangs oder Workshops zu diskutieren, kann es je nach Lernniveau der Zielgruppe hilfreich sein, den Film nicht am Stück, sondern ausschnittsweise zu zeigen.

Ablauf:

Auch für Filmdiskussionen braucht es eine kurze Einleitung, die den Teilnehmenden das Thema offenlegt und möglichst auch ihre Vorannahmen (und gegebenenfalls Vorkenntnisse) erfragt. Darunter können Fragen fallen wie „Wie war der Holocaust möglich?“ oder „Was denkt ihr, welche Rolle die „ganze gewöhnliche“ Bevölkerung gespielt hat?“. Genau um diese Personen soll es gehen: Der Film zeigt beispielhaft, wie sich Nachbar:innen im damaligen Deutschen Reich verhalten haben. Die Teilnehmenden sollten darauf hingewiesen werden, dass sie beim Schauen des Films vor allem auf die umstehenden Personen im Hintergrund des Geschehens achten sollen. Vor der Präsentation des Films kann es hilfreich sein, kurz auf die Länge des Films hinzuweisen und darauf, dass es sich um einen Stummfilm handelt.

Die Aufnahmen zeigen junge Männer, die Bronia und Gerhard vorführen, ihnen die Haare abrasieren und sie mit Schildern mit diskriminierenden Aufschriften durch den Ort führen. Bei der Betrachtung des Filmes stehen Bronia und Gerhard ebenso wie die Männer im Vordergrund, die die Demütigung initiiert hatten und durchführen. Auch über letztere ließe sich diskutieren, welche Beweggründe sie hatten, die Aktion in dieser Weise voranzutreiben – auch, wer das Paar vielleicht verraten hat. Im Fokus der Diskussion sollte aber die Frage stehen, welche Rolle die Zuschauenden spielen.

Aufgenommen wurden diverse Menschen, die zufällig an dem Geschehen teilnehmen oder sich der Aktion bewusst anschlossen. Die Demütigung findet tagsüber auf einer Kreuzung, vielleicht einem öffentlichen Platz statt, an dem ein Schaukasten steht. Kinder und Erwachsene sehen bei der Demütigung zu, begleiten den Zug oder schauen von ihren Grundstücken aus zu. So werden den Teilnehmenden verschiedene Personen eher ins Auge stechen als andere. Welche Verhaltensweisen sind erkennbar?

Es sind vor allem Kinder, vielleicht Mitglieder der Hitlerjugend, die sich der Demütigung anschließen. Manche von ihnen spielen auf Trompeten und laufen vor Bronia, Gerhard und ihren Peinigern her. Andere Jungen und Mädchen sehen interessiert zu und stehen zum Teil mit Erwachsenen, vermutlich ihren Müttern, Vätern oder Großeltern da. Ein Kind schiebt ein Fahrrad an Bronia und Gerhard vorbei, zwei Männer fahren auf ihren Fahrrädern durch die Umstehenden oder an der Menge vorbei. Eine ältere Frau tritt ganz nah an Bronia und Gerhard heran. Einige der Zuschauenden reden untereinander, einige lächeln. Ein älterer Mann lehnt sich über seinen Gartenzaun, um die Szene besser beobachten zu können. Eine ältere Frau steht daneben und blickt unbehaglich zu der Gruppe; später hält sie sich die Hand vor den Mund. Es wirkt, als würden sich immer mehr Personen der Prozession anschließen. Einige Personen stehen dabei in ihren Hauseingängen. Auch ein Polizist ist an der Aktion beteiligt.

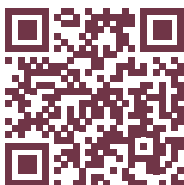
**Analyse von
Blickwinkeln und
Dynamiken in
bewegten Bildern**

Wie bei der Analyse von Bildern und Fotografien **kann die Diskussion mit einer Beschreibung des Gesehenen beginnen und anschließend die Aussagen der Teilnehmenden vertiefend hinterfragt werden.** Wie verhalten sich die gezeigten Personen? Gerade aufgrund der möglichen emotionalen Bewegtheit kann aber auch die Gefühlslage der Teilnehmenden aktiv erfragt und eingebunden werden: „Wie geht es Euch mit dem Film?, „Was löst der Film in euch aus?“ Hierauf können ganz unterschiedliche Eindrücke der Teilnehmenden folgen. Die Aufgabe der Moderation ist es also, die Aussagen aufzugreifen und die Teilnehmenden dazu aufzufordern, ihre Annahmen zu hinterfragen: „Wieso löst der Film diese Reaktionen aus?“, „Aus welchem Grund irritiert das Verhalten der Zuschauenden?“, „Was nehmt ihr an, wieso sie sich so verhalten haben?“, „Welche Vorurteile herrschten vielleicht vor?“, „Welchen persönlichen Gewinn ziehen die Zuschauer:innen aus den Ereignissen, was haben sie davon?“ „Zu welchem Zweck könnte die Demütigung überhaupt öffentlich veranstaltet worden sein?“, „Wer könnte der Urheber des Films gewesen sein und aus welchem Kontext filmte er das Ereignis?“. Auch können Imaginationen zugelassen werden: Was geschah vorher? Jemand muss Bronia und Gerhard (aus welchen Gründen) an die Gestapo gemeldet haben. Was wäre passiert, wenn jemand geholfen hätte? Und damit verbunden nicht zuletzt: Hätte das Ganze auch „funktioniert“, wenn niemand zugesehen hätte?

Sofern der Film zur abschließenden Reflexion genutzt werden soll, können an dieser Stelle Verbindungen zu den Diskussionen der Ausstellungsplakate hergestellt werden, um auf die Vorannahmen der Teilnehmenden zurückzukommen oder neue Eindrücke zuzulassen zu der Frage, welche Verantwortung Nachbar:innen am Holocaust hatten.

All diese Fragen könnten mit den Teilnehmenden diskutiert werden. Es handelt sich dabei aber nur um Möglichkeiten, keine Richtlinien: Letztendlich kommt es darauf an, welche Frage die vorherigen Aussagen der Teilnehmenden hinterfragen können. Die Vorgehensweise lässt sich daher auch auf andere historische Filme übertragen. Wie genau eine Moderation aussehen könnte, erklärt ein Videotutorial.

Videotutorial
**Wie arbeite ich
partizipativ mit einer
Videoquelle?**



Poster- und Filmdiskussion

Um die teilnehmendenzentrierte Didaktik besser kennenzulernen ist es hilfreich, sich zunächst in die Situation der Teilnehmer:innen zu versetzen. Ein:e Multiplikator:in, die bereits mit dem pädagogischen Ansatz vertraut ist, nimmt die Rolle der Moderation ein und leitet anhand des historischen Films oder an einem Ausstellungsplakat in die Diskussion ein. Sie bietet den Rahmen der Diskussion und gibt den zukünftigen Multiplikator:innen die Möglichkeit, als Teilnehmende ihre Ansichten zu äußern. Eine mögliche Rundgangssituation wird damit nachgestellt.

Im Anschluss reflektieren alle gemeinsam, wie es den Multiplikator:innen in der Diskussion ergangen ist und wie die Moderation vorgegangen ist. Dadurch können grundsätzliche Prinzipien der Didaktik verdeutlicht werden und es fällt im Anschluss leichter, selbst Diskussionen zu erproben.

Übung für Multiplikator:innen:

WIE KANN DAS NIVEAU DER BILDUNGSFORMATE AN UNTERSCHIEDLICHE ZIELGRUPPEN ANGEPASST WERDEN?

Lehrpläne in Schulen sehen genau vor, welche Themen und Methoden in welchem Jahrgang behandelt und erlernt werden sollen. Der Besuch eines außerschulischen Lernortes und damit verbunden von Ausstellungen zur Geschichte gliedert sich daher meist aufbauend auf das Erlernte in den Lehrplan ein. Da Diskussionen zu “Einige waren Nachbarn” aber bei den bestehenden Annahmen der Teilnehmenden ansetzen statt auf einem gewissen Kenntnisstand, eignet sich die Didaktik für verschiedene Lernniveaus.

Inhaltlich gibt es einzelne Plakate oder Lokalbeispiele, die aufgrund des verbundenen Kontextes mehr oder weniger kompliziert sind. Beispielsweise wurde die auf Plakat 13 geschilderte Razzia und Plünderung in Jasionówka und der Einwand durch den Priester von bisherigen Multiplikator:innen als eher komplex wahrgenommen.

In erster Linie **gestalten aber die Teilnehmenden das Niveau der Diskussionen durch die von ihnen eingebrachten Aussagen** selbst. So kann es lediglich sein, dass das Vermittlungsziel, das die Moderation gesetzt hat, nicht in Gänze erreicht oder mehr Zeit benötigt wird, als bei anderen Lerngruppen. Die Aufgabe der Moderation besteht daher darin, sich auf die Gruppen individuell einzustellen und die Fragestellungen so zu formulieren, dass entsprechend des jeweiligen Lernniveaus schrittweise neue Gedanken entwickelt werden können.

So arbeiten aktuell zum Beispiel auch Förderschüler:innen mit den Ausstellungsmaterialien. Zwischen Februar und Juni 2023 erarbeitete Ralf Fladung, LVR-Gerd-Jansen-Schule-Krefeld, ausgehend von einzelnen Plakaten der Ausstellung eine Unterrichtsreihe zum Thema “Holocaust”. Die Lerngruppe bestand aus sechs Schüler:innen im Bildungsgang “Lernen” und zwei Schüler:innen im Bildungsgang “Geistige Entwicklung”. Sie alle waren zwischen zwölf und 14 Jahre alt und befanden sich in der Mittelstufe. Sein Konzept soll im Folgenden beispielhaft geschildert werden, um **Möglichkeiten aufzuzeigen, barrierearm zu arbeiten**.

Die ausgearbeitete Unterrichtsreihe bestand aus drei Einheiten. Vor der Beschäftigung mit “Einige waren Nachbarn” näherten sich die Schüler:innen bereits dem Thema des Nationalsozialismus an. Beispielsweise bildeten die auf Stolpersteinen angegebenen Informationen den Ausgang, über die entsprechenden Personen beziehungsweise ihre Biografien und Orte ins Gespräch zu kommen. Auch eine grobe zeitliche Einordnung und die verschiedenen Verfolgtengruppen und Verfolgungsmechanismen wurden erarbeitet. Mitglieder von NS-Organisationen und Parteien wurden thematisiert, sodass die Schüler:innen sie später auf den Ausstellungsplakaten etwa als Angehörige von SA oder SS identifizieren konnten. Thematisch waren auch Ereignisse wie Deportationen thematisiert worden.

In der ersten Unterrichtseinheit zur Ausstellung lernten die Schüler:innen spielerisch

die Rollen von Täter:innen, Zuschauenden und Opfern kennen. In Rollenspielen wurde allen Schüler:innen ein Platz innerhalb einer Szene zugeteilt. Die Szenen waren dabei nicht an historische Situationen angelehnt, sondern an den Alltag der Schüler:innen. Dargestellt wurde etwa eine Diskriminierung in einem Bus, Gewalthandlungen (beispielsweise ein aus dem Bus Schubsen) oder das Aneignen des Eigentums von anderen. Die Rollen der Täter:innen und Betroffenen wurden klar zugewiesen, die der Zuschauenden aber nicht explizit benannt. Ihnen wurde lediglich vermittelt, dass sie Teil der Szene sind, die Handlungen oder Sprechtexte aber nicht vorgegeben. Nach Einnahme der Positionen wurde ein Foto von der Szene gemacht. Dieses diente in der späteren Diskussion als Erinnerungshilfe. Die Schüler:innen beschrieben, was sie gesehen hatten und was in den einzelnen Situationen geschehen war.

Hierauf aufbauend arbeiteten die Schüler:innen in der nächsten Unterrichtseinheit mit einzelnen Ausstellungsplakaten von "Einige waren Nachbarn". Ausgewählt wurden in diesem Kontext fünf Plakate: Die demütigende Straßenarbeiten in Wien (Plakat 1), der Boykott eines Geschäftes in Heilbronn (Plakat 2), die öffentliche Demütigung in Norden (Plakat 3), die Deportation aus Lörrach (Plakat 8) und zuletzt Plakat 9 einer Maßnahme in Polen, bei der jüdische Männer gezwungen werden, sich gegenseitig die Bärte abzuschneiden. Die entsprechenden Bilder wurden im Klassenraum verteilt und dabei darauf geachtet, dass genug Platz zwischen den Bildern lag und sich die Schüler:innen somit auf die einzelnen Fotografien konzentrieren konnten. Durch die Auswahl, welches Bild sie besonders interessierte beziehungsweise zu dem sie etwas sagen wollten, fanden die Schüler:innen in Paaren zusammen. In diesen besprachen sie, weshalb sie das Bild ausgesucht hatten, was sie an dem Bild beschäftigte, ob sie etwas Neues durch das Bild erfahren hatten und ob es zu den Informationen passte, die sie bereits im Unterricht über die deutsche Geschichte gehört hatten.

Eine Diskussion in Paaren, alleine unter den Schüler:innen, führte zu einer kurzen Beantwortung der Aufgabenstellungen; durch die Unterstützung der Lehrkraft als Moderation konnten dann auch tiefergehende Gespräche geführt werden. Die Schüler:innen nahmen dabei die Unterstützung der Lehrkraft an und stellten eigenständig Fragen. Der Fokus ihrer Beobachtungen lag allerdings zunächst nicht auf den "Nachbar:innen"/Zschauenden, sondern den Verfolgten und den eindeutiger als Täter:innen einzuordnenden Personen. Nach einem Hinweis auf die Zuschauenden diskutierten die Schüler:innen dann aber auch tiefergehend über deren Rolle.

Um die **Rollenbezeichnungen** zu verdeutlichen, wies die Lehrkraft im Anschluss auf die Gemeinsamkeit der Bilder hin, dass in jeder Situation Täter:innen identifiziert werden konnten, woraufhin die Schüler:innen selbständig auch die Verfolgten und Zuschauenden benannten. Dies taten sie im Folgenden mit verschiedenfarbigen Aufklebern auf den historischen Fotografien und besprachen das Verhalten der jeweiligen Personen(-gruppen).

In der dritten Unterrichtseinheit wurden nun nach einer Wiederholung des zuvor Besprochenen sowohl die historischen Fotos mit den Rollenzuschreibungen als auch die Bilder der Rollenspiele angeheftet und diskutiert. Auf die Fragestellungen, was beide Fotografiearten miteinander zu tun hätten, wurde herausgearbeitet, dass auch bei den Rollenspielen Täter:innen, Opfer und Zuschauende dargestellt wurden. Wichtig ist dabei allerdings hervorzuheben, dass ein Vergleich zwischen historischer

Situation und den gegenwärtigen Beispielen beziehungsweise ein Nachfühlen der damaligen Ereignisse nicht möglich ist und die Analogie in der Form nicht hergestellt werden sollte.

Die Schüler:innen wurden aufgefordert, sich zurück in die Rollenspielsituationen zu versetzen und näher zu erörtern, wie sich die Zuschauenden verhalten hatten. Dadurch erinnerten sich die Schüler:innen an ihre verschiedenen Verhaltensweisen zurück und reflektierten im Gespräch mit der Lehrkraft und den Mitschüler:innen ihre Handlungsräume in den nachgespielten Situationen. Auch die Dynamiken, die das Verhalten ausgelöst hatten oder alternative Abläufe der Szenen könnten diskutiert werden.

Diese Reflexion wurde anschließend erneut genutzt, um Bezüge zu den historischen Fotografien der Ausstellung herzustellen und auch über die Handlungsräume der damaligen Anwesenden zu sprechen. Auch erklärende Texte wurden nun mit einbezogen und besprochen. Abschließend wurde mit positiven Beispielen aus der Ausstellung und an anderen (bereits bekannten) Geschichtsorten neues Material in die Gruppe gegeben, um die Handlungsräume weiter zu verdeutlichen. Die Schüler:innen beschäftigten sich jeweils mittels eines Bildes und Infotextes mit einem:einer Helfer:in. Durch die Vorstellung und Besprechung der Bilder und Handlungsweisen lernten die Schüler:innen positive Vorbilder kennen, thematisierten aber auch, dass ein positives Ausnutzen von Handlungsräumen in der NS-Zeit mit Mut und gegebenenfalls Gefahren verbunden war. An dieser Stelle hätte sich auch eine Diskussion über die Frage geeignet, was Gruppen davor bewahren könnte, sich mehrheitlich schlecht zu verhalten.

Die geschilderte Vorgehensweise stellt eine Möglichkeit dar, barrierearme und inklusive Bildungsformate mit "Einige waren Nachbarn" durchzuführen. Der teilnehmenden-zentrierte Bildungsansatz wird so weit wie möglich beibehalten. Die Erfahrung zeigt bisher aber auch, dass gegebenenfalls an einigen Stellen eine stärkere Moderation nötig sein kann. Hiervon ausgehend oder weiteren Ansätzen folgend können nun Konzepte entwickelt werden, wie daneben mit der gesamten Ausstellung gearbeitet werden kann, um die Komplexität und europäische Dimension des Holocaust darzustellen und die Ausstellungsbeispiele trotz der Einschränkungen des didaktischen Ansatzes nicht nur als Material zu verwenden.

NACHBEREITUNG

Nicht nur für Teilnehmende, sondern auch für Multiplikator:innen ist eine gezielte Nachbereitung essentiell: Während Teilnehmende das Gesehene verarbeiten, Gedankengänge schildern, weiterführen oder offene Fragen stellen, stellt sich für Multiplikator:innen die Frage: Was hat eigentlich gut funktioniert, an welchen Stellen gab es Herausforderungen, und welchen Mehrwert bietet nun diese teilnehmendenzentrierte Didaktik der Ausstellung „Einige waren Nachbarn“? Dazu gehört auch eine Evaluation der Organisation; da diese jedoch stark von den jeweiligen örtlichen Gegebenheiten und personellen Kapazitäten abhängt, soll an dieser Stelle lediglich ein Ausblick auf die inhaltliche/didaktische Nachbereitung gegeben werden.

Grundsätzlich kann es hilfreich sein, nicht erst nach Ende des Ausstellungszeitraumes eine Reflexion vorzunehmen, sondern bereits nach den ersten Formaten gemeinsam zu besprechen, welche Aspekte der Didaktik bereits gut funktioniert haben und an welchen Stellen Veränderungen vorgenommen werden sollten. Hierfür können **Hospitationen** hilfreich sein, bei denen Kolleg:innen die Durchführung beobachten, anschließend eine Rückmeldung zum Auftreten der Multiplikator:innen geben und die jeweils an den Stationen verfolgte Strategie bewerten. Nach jedem oder nach den ersten Formaten können daneben **individuell Notizbücher** geführt werden, um festzuhalten, welche Fragestellungen Diskussionen anstoßen konnten und welche sich als wenig produktiv herausgestellt haben. Auch besondere oder merkwürdige Momente lassen sich hier kurz vermerken und möglicherweise zeitnah mit Kolleg:innen diskutieren. Nicht nur für die Arbeit mit „Einige waren Nachbarn“, sondern auch für zukünftige Projekte kann diese Vorgehensweise zur persönlichen Weiterbildung als Multiplikator:in beitragen.

Nach dem Ende der Ausstellungsdauer stellt sich nun die Frage, inwiefern mit den erarbeiteten pädagogischen Methoden oder auch den lokalhistorischen Fallbeispielen weitergearbeitet werden soll. So lässt sich die „Laminatmethode“, historische Quellen(-ausschnitte) in „Murmelgruppen“ in Diskussion zu geben, auch auf andere Formate anwenden. In Museen und Geschichtsorten kann die Didaktik auch einen Anlass zur Überarbeitung eigener, gewohnter Programme wie (öffentlicher) Führungen oder Seminare für Schüler:innen und Erwachsene bieten. An einigen Ausstellungsorten wurden Angebote wie Stadtführungen ausgehend von den zu „Einige waren Nachbarn“ entwickelten Stationen verstetigt. Auch Abseits der Präsentation der Roll-up oder Steel-Version der Ausstellung bietet sich die Möglichkeit, durch das selbständige Ausdrucken der Plakate¹⁴ auch weiterhin mit den Ausstellungsbeispielen zu arbeiten.

¹⁴ Download über die Homepage des USHMM: <https://www.ushmm.org/de/einige-waren-nachbarn-taeterschaft-mitla-eufertum-und-widerstand/poster-set-einige-waren-nachbarn> (zuletzt abgerufen am 30.9.2023, 13.31 Uhr).

VORLAGEN: AUSGEWÄHLTE ELEMENTE DER AUSSTELLUNG

Auch, wenn nicht mehr Kontext als nötig mit der Gruppe geteilt wird, ist es dennoch von Bedeutung, Orientierungen zu geben, Einordnungen zu ermöglichen oder falsche Annahmen korrigieren zu können. Für die Multiplikator:innen ist es daher wichtig, mit den Hintergründen der historischen Ereignisse und deren zeitgenössischer Interpretation vertraut zu sein. Einige Plakate wurden zum Beispiel aufgrund der herstellbaren Lokalbezüge, der Diversität der Handlungsräume, Stufen der Radikalisierung etc. besonders häufig für Bildungsformate ausgewählt. Ihr Hintergrund soll daher im Folgenden aufgegriffen werden. Gleichzeitig verweisen die vorgeschlagenen Diskussionsleitfäden darauf, welche dieser Informationen tatsächlich für die Arbeit mit Besucher:innen nötig und welche jeweils nur für die Vorbereitung gedacht sind. Diese Auswahl ist auch die Aufgabe der Multiplikator:innen. Die Frage, welche Kontextinformationen eigentlich für die Diskussion notwendig sind, greift auch unser Videotutorial auf.

Bronia und Gerhard: Ausschluss aus der „Volksgemeinschaft“Film¹⁵**Themen: Ausgrenzung, Beziehungen, Demütigung, Rassenlehre****Kontext**

Nachdem durch die Nürnberger Rassegesetze Beziehungen zwischen Angehörigen der „Volksgemeinschaft“ und Jüdinnen:Juden unter Strafe gestellt wurden, übertrug sich der politische Wille, der vermeintlich „überlegenen arischen Rasse“ durch „minderwertige“ Gene zu schaden, auf die Behandlung von Zwangsarbeiter:innen. Besonders hart gingen Polizei und Justiz gegen Pol:innen (rechtliche Grundlage hierfür waren die sogenannten „Polenerlasse“), sogenannte „Ostarbeiter:innen“, Tschech:innen und Serb:innen vor. Während denunzierten Zwangsarbeitern die Todesstrafe drohte, konnten deutsche Männer in ein Konzentrationslager überwiesen werden. Zwangsarbeiterinnen drohte ebenfalls eine Inhaftierung im KZ oder Zwangseinweisung in ein Bordell. Deutsche Frauen wurden in Zuchthäusern und KZ interniert. Bis zum Ende des Jahres 1941 wurden sie außerdem stigmatisiert, das heißt öffentlich gedemütigt, indem ihnen die Kopfhare abrasiert und sie bei einem Umzug durch die Ortschaft getrieben wurden.¹⁶

So erging es auch der 16-jährigen Polin Bronia und dem drei Jahre älteren „Volksdeutschen“ Gerhard. 1941 wurden sie im Ort Ścinawa Nyska (Oberschlesien in Polen, deutscher Ortsname: Steinsdorf) öffentlich gedemütigt. Bronia musste auf dem Hof Zwangsarbeit leisten, auf dem auch Gerhard arbeitete. Ihre Beziehung blieb nicht unbemerkt und wurde nicht von allen wohlwollend aufgenommen. Bis heute ist unklar, wer sie schließlich verriet, und unter welchen Umständen beide verhaftet wurden. Der Hof, aus dem sie in den Filmaufnahmen herausgeführt werden, ist der Hof des Nachbarn des Bauern und NS-Ortsbauernführers, bei dem Bronia und Gerhard arbeiteten. Auch lässt sich nicht sagen, wer der Mann ist, der die Rasur der Haare vornimmt.

Bronia und Gerhard wurden im Anschluss an die Demütigung inhaftiert. Von dort aus gelangte Bronia in ein KZ, Gerhard starb nach dem Kriegsdienst an der Ostfront an einer Lungenverletzung.¹⁷

Videotutorial
„Welche Vorteile bietet
Einige waren Nachbarn?“



¹⁵ Der Film ist ohne einleitende Kontextinformation auch auf der Internetseite des USHMM einsehbar: „Public humiliation for violation of racial laws in Silesia, 1941“, Archives, <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn1004626> (zuletzt abgerufen am 31.08.2023, 8.52 Uhr).

¹⁶ Vgl. Mark Spoerer, Zwangsarbeit unter dem Hakenkreuz. Ausländische Zivilarbeiter, Kriegsgefangene und Häftlinge im Deutschen Reich und im besetzten Europa 1939 – 1945, Stuttgart/München 2001, S. 200 – 202.

¹⁷ Vgl. WDR/Zoyda Art Production (Produktion): Die Story: Gerhard und Bronia, 30.09.2002.

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wer ist involviert?
- Welche Handlungen erkennst du? Wie beteiligen sich die Leute?
- Wieso könnten sich die Personen auf diese Art und Weise verhalten?
- Wie beeinflussen die Zuschauenden das Ereignis? Spielt ihre Anwesenheit eine (essentielle) Rolle?



ÖFFENTLICHE DEMÜTIGUNG IN NORDEN: AUSSCHLUSS AUS DER VOLKSGEMEINSCHAFT

Plakat 3

Themen: Beziehungen, Demütigung, Rassenlehre

Kontext

Das Foto zeigt die damals 31-jährige Elisa Extra. Am 22. Juli 1935 wurde sie kurz nach der öffentlichen Vorführung eines weiteren wegen sogenannter „Rassenschande“ denunzierten Paares durch die Straßen der Stadt Norden getrieben. 200 bis 300 Personen wohnten den Demütigungsparaden bei. Die Fotografien wurden von einem Drogisten und Mitglied der NSDAP und SA aus Norden aufgenommen, der sie in seinem Schaufenster ausstellte. Seine Aufnahmen wurden zum Teil in der Tageszeitung veröffentlicht.¹⁸

Elisa Extra wurde im Februar 1904 geboren und wohnte 1935 bei ihrer Mutter in Norden. Dort arbeitete sie auf dem Postamt, wurde allerdings aufgrund ihrer Beziehung zu dem als jüdisch verfolgten Richard Cossen entlassen. Auch er wurde schließlich von der Polizei in „Schutzhaft“ genommen, öffentlich gedemütigt wurde allerdings nur Elisa Extra. Sie wurden in das Landgerichtsgefängnis in Aurich gebracht, von dort aus im August in das KZ Moringen verschleppt. Nach der Entlassung floh Elisa Extra nach Amsterdam und arbeitete als Hausmädchen und in einem Café. Richard Cossen entging der weiteren Verfolgung durch eine Flucht nach Amsterdam und Auswanderung nach Argentinien.¹⁹ Die „Nürnberger Rassegesetze“, die Beziehungen zwischen „Arier:innen“ und Jüdinnen:Juden verboten, wurden erst zwei Monate nach den Demütigungen in Norden erlassen. Das Beispiel zeigt wie viele andere, dass nicht immer Gesetzesänderungen Aktionen vorangingen, sondern vielfach ohne gesetzliche „Legalisierung“ Gewaltmaßnahmen von NS-Organisationen und sich beteiligenden Bürger:innen begangen wurden. Ein juristisches Nachspiel hatte die Demütigung von Elisa Extra und Richard Cossen in der Nachkriegszeit nicht. Ihrem Antrag auf Entschädigung folgte nach einem zehnjährigen Verfahren eine einmalige Zahlung von 150 DM für den Verdienstausfall durch die Entlassung aus ihrer Arbeitsstelle beim Postamt. Die Nervosität und ein Rückenleiden wurden nicht als Folge der Haft im KZ Moringen anerkannt.²⁰

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie verhalten sich die Anwesenden? Und im Vergleich zum Film Bronia und Gerhard: Wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede zwischen Film und Bild?
- Wie verhalten sich die beiden Frauen rechts im Vordergrund? Wieso könnten sie Freude an der Ausgrenzung haben? Was haben sie davon? Was sagt es für euch über die Einstellung der Frauen aus, dass sie sich offenkundig bereitwillig in dieser Situation fotografieren lassen?
- Der Drogist, der das Foto gemacht hat, wurde dazu beauftragt und stellte die Bilder anschließend in seiner Drogerie aus. Welche Beweggründe könnte er dafür gehabt haben?
- Was machen solche Fotografien beziehungsweise die Demütigung selbst mit dem Ort, mit der Bevölkerung insgesamt und ganz individuell mit dem:der Einzelnen?

¹⁸ Vgl. Bernhard Parisius/Arstrid Parisiues, „Rassenschande“ in Norden. Zur Geschichte von zwei Fotos, die das Bild Jugendlicher von der NS-Zeit prägen, in: Ostfriesland. Kalender für Jedermann Bd. 87, Norden 2004, S. 129 – 131 und 133. Veröffentlicht wurde das Bild von den ebenfalls öffentlich gedemütigten Christine Neemann und Julius Wolff.

¹⁹ Vgl. Ebd., S. 131f. und 136.

²⁰ Ebd., S. 132f. Als Gesetzesgrundlage diente das am 15. September 1935 erlassene sogenannte „Blutschutzgesetz“ beziehungsweise „Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehe“.

REICHSPOGROMNACHT IN MOSBACH: ESKALATION DER GEWALT

Plakat 4

Themen: Gewalt, Radikalisierung, Novemberpogrom, Schüler:innen

Kontext

In den Novemberpogromen 1938 plünderten Mitglieder der SA, NSDAP und Hitlerjugend Geschäfte und Häuser jüdischer Bürger:innen. Sie schreckten auch nicht vor Gewalt gegenüber den Bewohner:innen und Inhaber:innen zurück und zündeten Synagogen an. Tausende jüdische Bürger wurden inhaftiert und in Konzentrationslager deportiert. Auch in den folgenden Tagen kam es mancherorts zu gewaltsamen Übergriffen. Zum Teil kam Kritik an der nun offenen Gewalt gegenüber jüdischen Deutschen auf, allerdings eher an den Plünderungen anstelle der Brandstiftungen. Auf der anderen Seite gab es auch viele Personen, die die gewaltsamen Enteignungen und Zerstörungen unterstützten. Auch in Mosbach wurde die Synagoge angezündet und das Inventar auf dem Marktplatz der Stadt verbrannt.²¹ Darunter befand sich auch die Torarolle, auf der der Talar und Zylinder des Rabbiners abgelegt wurden. Noch dazu wurden männliche Juden gezwungen, in ihrer Synagoge ihre Kopfbedeckungen abzunehmen und etwa nationalsozialistische Schriften vorzulesen oder Lieder zu singen. Schüler:innen, die von ihren Lehrkräften ermuntert wurden, wohnten der Verbrennung bei oder bekamen für diesen Anlass schulfrei.²²

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirkt die Szene? Wie lässt sich die Atmosphäre beschreiben? Was bringt die Versammlung rund um das Feuer zum Ausdruck?
- Was bedeutet es, dass Lehrkräfte Schüler:innen zur Teilnahme animierten?
- Welche Wirkung hat die Anwesenheit der Zuschauenden auf die restlichen Einwohner:innen, welche auf die Gewalt der Novemberpogrome?

²¹ Vgl. Frank Bajohr, Vom antijüdischen Konsens zum schlechten Gewissen. Die deutsche Gesellschaft und die Judenverfolgung 1933 - 1945, in: Frank Bajohr/Dieter Pohl (Hrsg.), Der Holocaust als offenes Geheimnis. Die Deutschen, die NS-Führung und die Alliierten, München 2006, S. 37 - 42.

²² Vgl. Joachim Hahn/Jürgen Krüger, "Hier ist nichts anderes als Gottes Haus...". Synagogen in Baden-Württemberg Bd. 1: Geschichte und Architektur [= Gedenkbuch der Synagogen in Deutschland 4: Baden-Württemberg], Stuttgart 2007, S. 242.



HstA Stuttgart, EA 99/001 Bü 305 Nr. 1222

VERSTEIGERUNG IN LÖRRACH: DIE PROFITEUR:INNEN

Plakat 5

Themen: Arisierung, Auktion, Bereicherung



Kontext

Im Oktober 1940 wurden Jüdinnen:Juden deutscher Staatsangehörigkeit aus Baden, der Pfalz und dem Saarland in das Lager Gurs in Frankreich deportiert.²³ Das Gepäck, das die Verfolgten mitnehmen durften, war beschränkt. Den Großteil ihres Vermögens eignete sich der Staat an und verkaufte wenige Wochen später Kleidung, Gebrauchsgegenstände, Möbel und „arisierte“ Häuser an Bürger:innen weiter, die der sogenannten „Volksgemeinschaft“ angehörten. Eine solche öffentliche Versteigerung fand, in der Zeitung angekündigt, am 23. November 1940 in Lörrach statt.²⁴

Nach Boykottaktionen wurde die Verdrängung jüdischer Menschen aus dem Handel (und anderen Berufszweigen) ab 1938 durch staatliche Regelungen forciert. Dazu zählten die „Verordnung zur Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben“ vom 12. November 1938 sowie die „Verordnung über den Einsatz des jüdischen Vermögens“ vom 3. Dezember desselben Jahres, in deren Folge auch in Lörrach sämtliche Geschäfte und viele Grundstücke jüdischer Eigentümer:innen arisiert, das heißt unter direktem oder indirektem Zwang und weit unter Wert verkauft wurden. Spätestens mit den Deportationen konnten nichtjüdische Deutsche das Eigentum verschleppter Verfolgter zu günstigen Preisen ersteigern. Dabei sind durch Kaufbelege und Listenführung der beauftragten Treuhänder oder Konkursverwalter zahlreiche Zeugnisse dieser Auktionen überliefert. Die auf dem Foto abgebildeten Bürger:innen, Ordnungskräfte und Polizisten konnten bisher nicht identifiziert werden.

Das am 23. November 1940 versteigerte Eigentum gehörte der Familie Grunkin. Fanny Grunkin überlebte die nationalsozialistische Verfolgung und beantragte nach dem Ende des Krieges eine Entschädigung beziehungsweise Rückerstattung ihres Eigentums. Ihre Kinder Marie und Josef wurden im Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau ermordet.²⁵

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Nach dem Zeigen der Zeitungsanzeige: Worum geht es? Wofür wird geworben? Welche Wirkung hatte diese Anzeige möglicherweise auf die Menschen damals (beziehungsweise was soll die Anzeige bewirken)? Wer könnte an solchen Versteigerungen teilgenommen haben und mit welcher Motivation?
- Wie wirken die Menschen bei der Versteigerung auf dich? Wie wirkt ihre Körperhaltung? Was bringen sie durch ihre Anwesenheit zum Ausdruck?
- Wie könnte sich die Abwesenheit der eigentlichen Eigentümer:innen auf das Verhalten der Anwesenden auswirken?
- Bei der Auktion waren mit Polizisten und Auktionären auch Staatsdiener anwesend. Wie wirkt sich die gemeinsame Erfahrung von Staat und „Volk“ auf die „Volksgemeinschaft“ aus?

²³ Vgl. Informationen zu Plakat 8, Deportation aus Lörrach, S. 57 dieser Handreichung.

²⁴ Vgl. Andreas Nachama/Klaus Hesse (Hrsg.), Vor aller Augen. Die Deportation der Juden und die Versteigerung ihres Eigentums. Fotografien aus Lörrach, 1940 [= Topographie des Terrors, Notizen 1], Berlin 2011, S. 73 und 89 ff. Die Fotografie wurde möglicherweise von dem Kriminalpolizisten Gustav Kühner aufgenommen.

²⁵ Vgl. ebd., S. 85 – 98.

DEPORTATION AUS KERPEN: REAKTIONEN AUF DEPORTATIONEN WÄHREND DES KRIEGES

Plakat 7

Themen: Deportation, „Judenhäuser“, Polizei

Kontext

In den 1930er Jahren kam es wie in vielen anderen Orten auch in Kerpen zu Boykottaktionen, antisemitischen Anfeindungen, Sachbeschädigungen und Schändungen der Synagoge. Dennoch gab es einige Jüdinnen:Juden, die in dieser Zeit aus anderen Städten zu ihren Verwandten nach Kerpen zogen. Nach den Novemberpogromen hingegen entschieden sich einige Familien, die Stadt zu verlassen. Mit dem ersten Transport am 14. Juni 1942 begann die Verschleppung aller noch in der Stadt verbliebenen jüdischen Familien. Als Vorbereitung ihrer Konzentration, schnellen Erfassung und Deportation kann ihre Zwangsumsiedlung in sogenannte „Judenhäuser“ gesehen werden. In Kerpen bestand ein solches in der damaligen Hindenburgstraße 24, heute Filzengraben 28. Am linken Rand des am 18. Juli 1942 aufgenommenen Bildes ist das ehemalige „Judenhaus“ abgebildet. An diesem Tag wurden die letzten in Kerpen lebenden Jüdinnen:Juden in Viehwägen zum Bahnhof gebracht und in das Ghetto Theresienstadt deportiert. Der Jüngste dieses Transportes war der vierjährige Erich Eiffeler, der Älteste der 86-jährige Philipp Voss. Niemand der Abgebildeten überlebte die NS-Verfolgung.²⁶ Erich Eiffeler wurde nur wenige Tage nach der Deportation, am 24. Juli 1942, in der Vernichtungsstätte Maly Trostenez in der Nähe der belarussischen Hauptstadt Minsk ermordet,²⁷ Philipp Voss starb am 3. Dezember desselben Jahres in Theresienstadt.²⁸

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirkt die Szene auf dich?
- Welche Personengruppen lassen sich identifizieren?
- Was hat die Art des Transportwagens zu bedeuten, was vermittelt er den Anwesenden?
- Wie verhalten sich die Zuschauenden? Aus welchen Gründen könnten sie die Szene beobachten?
- Was bewirkt die Anwesenheit der Zuschauenden für die Deportation?

²⁶ Vgl. Konrad Kwiet, *Without Neighbours. Daily Living in Judenhäuser*, in: Francis R. Nicosia/David Scrase (Hrsg.), *Jewish life in Nazi Germany. Dilemmas and responses* [= Vermont Studies of Nazi Germany and the Holocaust Bd. 4], New York 2010, S. 130; Auskunft des Stadtarchivs Kerpen.; Vgl. Gerd Friedt, *Carpena Judaica. Zur Geschichte der Kerpener Juden seit dem Mittelalter* [= Beiträge zur Kerpener Geschichte und Heimatkunde XI], Kerpen 2008, S. 109 – 128.

²⁷ Vgl. NS-Dokumentationszentrum Köln, *Die jüdischen Opfer des Nationalsozialismus aus Köln: Erich Eiffeler*, <https://museenkoeln.de/NS-dokumentationszentrum/default.aspx?sfrom=1214&s=2460&id=18952&buchstabe=E> (zuletzt abgerufen am 17.08.2023, 11.47 Uhr).

²⁸ Vgl. Bärbel Klein/Sibylle Jacoby (Informationen zu Stolpersteinen in Hamburg), https://www.stolpersteine-hamburg.de/index.php?MAIN_ID=7&BIO_ID=6078 (zuletzt abgerufen am 17.08.2023 um 11.52 Uhr).



Stadtarchiv Kerpen, BA (Bildarchiv) Nr. 5830



Schaulustige sehen vom Fenster aus zu, wie man jüdische Männer und Frauen, die aus Deutschland deportiert werden, zu Lastwagen führt. Kinder beobachten die Szene aus dem Hintergrund. Lörrach, Deutschland, 22. Oktober 1940. *Stadtarchiv Lörrach*

„Eine Frau hatte den Mut herauszukommen und meine Mutter zu umarmen, um sich von ihr zu verabschieden. Ihr ist nichts passiert. Vielleicht wäre manche Dinge anders gekommen, wenn mehr Menschen so was gemacht hätten.“

—Manfred Wildmann erinnert sich an die Deportation seiner Familie während des Krieges aus Deutschland



DEPORTATION AUS LÖRRACH: REAKTIONEN AUF DEPORTATIONEN WÄHREND DES KRIEGES

Plakat 8

Themen: Deportation, Polizei

Kontext

Am 22. Oktober 1940 wurden etwa 6.540 Jüdinnen:Juden aus Baden und der Saarpfalz in das Internierungslager Gurs in Frankreich deportiert. Es handelte sich nach einigen aufgrund von Protesten abgebrochenen Deportationen um die erste Verschleppung deutscher Jüdinnen:Juden aus dem Reichsgebiet, die bis zum Ende durchgeführt wurde. Die Lebensbedingungen im Lager waren menschenunwürdig. Viele der Deportierten starben oder wurden in den nächsten Jahren in Vernichtungslager deportiert. Einheiten der Sicherheits- und Ordnungspolizei waren an den Verhaftungen beteiligt und für die Begleitung und Bewachung des Deportationszuges verantwortlich. Das Foto wurde wahrscheinlich von dem Kriminalpolizisten Gustav Kühner aufgenommen, um seiner Dienststelle über den Ablauf zu berichten. Die Deportationen fanden tagsüber und in aller Öffentlichkeit unter den Augen vieler Bewohner:innen der Orte statt. Zum Teil gibt es Zeugnisse von Solidarität oder individueller Hilfe, direkte Proteste von Zuschauenden sind allerdings nicht bekannt. Wenn auch zum Teil antisemitische Anfeindungen geäußert wurden, beobachtete ein Großteil der Bevölkerung die Deportationen passiv.²⁹

Das abgedruckte Zitat stammt von Manfred Wildmann. Geboren 1930 in Karlsruhe, wuchs er mit seinen Eltern und drei Geschwistern in Philippsburg auf. Eine geplante Emigration der Familie in die USA scheiterte. Am 22. Oktober 1940 wurde die Familie in einem Passagierzug in das Lager Gurs deportiert. Im März 1941 gelangte er in einem Transport in das Lager Rivesaltes, von dort aus in das Schloss Grammont, in dem eine französische Hilfsorganisation ein Heim für Kinder aus dem Lager eingerichtet hatte. Von September 1942 bis September 1944 war Manfred mit seiner Schwester und weiteren Kindern in einer Einrichtung des Roten Kreuzes in Prigny, wo er die Befreiung Frankreichs erlebte. 1947 emigrierten beide in die USA. 1954 heiratete er Sylvia Birnbaum, die die nationalsozialistische Verfolgung in einem Versteck in Belgien überlebt hatte.³⁰

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirkt die Szene auf dich?
- Was denkt ihr, welche Personengruppen waren bei der Deportation anwesend?
- Wie verhalten sich die Zuschauenden? Welche Gründe könnten hierfür möglicherweise ausschlaggebend sein?
- Mit Bezug auf das Zitat: Was wäre möglicherweise in diesem Moment passiert, wenn sich jemand verabschiedet hätte? Wie hätten die Zuschauer:innen, wie die Beamten, wie die Menschen, die deportiert wurden, darauf reagiert?

²⁹ Vgl. Nachama/Hesse (Hrsg.), Vor aller Augen, S. 10 – 22, 37.

³⁰ Vgl. Wildmann family/Meeple Communications, Manfred Wildmann and Sylvia Birnbaum. Our lives in Europe, <https://wildmannbirnbaum.com/> (zuletzt aufgerufen am 10.8.23, 9.52 Uhr).

„HANDEL“ IM GHETTO PRZEMYŚL: SPALTUNG DER GESELLSCHAFT

Plakat 10

Themen: Antisemitismus, Bereicherung, Besatzung, Ghetto

Kontext

Die Stadt Przemyśl liegt im Südosten Polens, an der Grenze zur Ukraine. Unter deutscher Besatzung gehörte sie zum sogenannten “Generalgouvernement”. Alle jüdischen Bürger:innen der Stadt mussten in ein Stadtviertel umziehen, das zum „jüdischen Wohnbezirk“ ernannt wurde. Dieser wurde mit einem Zaun geschlossen und durch die deutsche Ordnungspolizei bewacht. Schon seit dem Beginn der Besatzung im Juni 1941 mussten Jüdinnen:Juden Zwangsarbeit leisten, Eigentum an die Besatzer abgeben und Demütigungen erleiden. Die Versorgungslage war schlecht; viele starben durch Hunger und Krankheiten.³¹ Bis zur Abriegelung des Ghettos konnten nichtjüdische Pol:innen den Marktplatz des Ghettos besuchen. Sie konnten Geschäfte mit ghettoisierten Jüdinnen:Juden machen, indem sie überwiegend Nahrungsmittel mitnahmen und vor Ort gegen die Haushaltsgegenstände der Jüdinnen:Juden tauschten.

Schon vor dem Zweiten Weltkrieg war antisemitische Politik verbreitet, die die Auswanderung der jüdischen Bevölkerung forderte und teils gewaltsame Übergriffe verübte. Die Gewaltaktionen und Morde der deutschen Besatzer an Jüdinnen:Juden wurden vielerorts akzeptiert oder befördert. So konnten Pol:innen auch profitieren, wenn sie die Wohn- und Geschäftsräume oder sonstiges Eigentum günstig übernahmen. Auch kam es vor, dass Pol:innen ihre jüdischen Nachbar:innen an die deutsche Polizei verrieten.³²

Auf der anderen Seite standen Hilfeleistungen für jüdische Menschen unter Strafe. Auch die polnische nichtjüdische Bevölkerung wurde als „rassisch minderwertig“ angesehen, diskriminiert und in und außerhalb des Deutschen Reiches zur Arbeit gezwungen.³³

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirken die Anwesenden auf dich?
- Wie könnten sich die Akteur:innen gegenseitig gesehen haben?
- Welche Gründe könnten für die Pol:innen, welche für die Jüdinnen:Juden eine Rolle für ihr Verhalten gespielt haben?
- Was bedeutet diese Art des “Handelns” auf dem Markt, in welches Verhältnis bringt es die Akteur:innen zueinander, in welches zum Besatzungsregime?

³¹ Vgl. Wolfgang Curilla, *Der Judenmord in Polen und die deutsche Ordnungspolizei 1939 – 1945*, Paderborn 2011, S. 352 – 356 und 377f.; Vgl. Guy Miron/Shlomit Shulhani (Hrsg.), *The Yad Vashem Encyclopedia of the Ghettos during the Holocaust II*, Jerusalem 2009, S. 617f.

³² Vgl. Klaus-Peter Friedrich, *Zusammenarbeit und Mittäterschaft in Polen 1939 – 1945*, in: Christoph Dieckmann/Babette Quinkert/Tatjana Tönsmeier (Hrsg.), *Kooperation und Verbrechen. Formen der „Kollaboration“ im östlichen Europa 1939 – 1945* [= Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus 19], Göttingen 2003, S. 131 – 135.

³³ Vgl. Mark Spoerer, *Zwangsarbeit unter dem Hakenkreuz*, S. 45 – 50 und 92f.



Nachbarn machten oft rücksichtslos Geschäfte mit ghettoisierten Juden, die, ihres Lebensunterhalts beraubt, gezwungen waren, Haushaltsgegenstände im Austausch gegen Nahrung zu verkaufen. Jüdische Frauen sitzen auf dem Markt dieses offenen Ghettos und handeln mit örtlichen Nichtjuden. Przemysl, Polen, Juli 1941-Juli 1942. *Yivo Institute for Jewish Research*

Nationalsozialisten instrumentalisieren Spaltungen in der Gesellschaft

Nach der Invasion Polens versuchte die nationalsozialistische Führung, die eroberten Völker davon abzuhalten, sich gegen die deutsche Herrschaft zu vereinen, indem sie bereits bestehende Spannungen und Spaltungen zwischen Gruppen ausnutzte. Deutsche Amtsträger sahen Juden als rassische Bedrohung, die vollständig beseitigt werden musste, und zwangen sie in „Ghettos“, wo viele wegen der harten Bedingungen starben. Die deutsche Polizei tötete und inhaftierte mit Hilfe lokaler deutschstämmiger Milizen Zehntausende von Priestern, Lehrern und anderen polnischen Eliten und verpflichteten einfache Menschen massenhaft zur Zwangsarbeit.

Die Bemühungen, Krieg und Terror zu überleben, untergruben das Vertrauen der Menschen untereinander und schufen ein Klima der Gleichgültigkeit gegenüber dem Leiden anderer. Eine Überlebensstrategie für einige Juden war es, ihre Besitztümer bei nichtjüdischen Nachbarn zu lassen, um sie nach und nach gegen Lebensmittel zu verkaufen. Viele dieser Nachbarn behielten jüdisches Eigentum einfach für sich. Andere erpressten Juden, von denen sie wussten, dass sie außerhalb des Ghettos lebten oder übergaben sie gegen Belohnung an deutsche Behörden.



Polnische Zivilisten beobachten, wie ein Lastwagen andere Nichtjuden zur Arbeit in Fabriken und auf Bauernhöfe im nationalsozialistischen Deutschland bringt. Deutsche Besatzungskräfte deportierten Hunderttausende Osteuropäer aus ihren Dörfern und Städten. Belchatów, Polen, 1941. *Instytut Pamięci Narodowej*



Pater Cyprian Lozowski, **ein Priester**, der eine religiöse Prozession leitet, geht an deutschen Soldaten vorbei, die gefangene Jüdinnen und Juden bewachen. Jasionówka, Polen, 28. Juni 1941. Nachdem er versichert hatte, dass „keine Kommunisten“ unter ihnen sind, lassen die Soldaten die Jüdinnen und Juden frei. Der Priester sagte seinen Gemeindegliedern auch, dass sie exkommuniziert würden, wenn sie von Juden stehlen würden. In vielen anderen Situationen unterstützte oder tolerierte der Klerus die Verfolgung von Juden. *Deutsches Historisches Museum/Gerhard Gronfeld*

Örtliche Reaktionen auf Verfolgung

Unmittelbar nach der Invasion der Sowjetunion im Juni 1941 wurden Tausende von Juden bei Pogromen getötet, viele davon von ihren Nachbarn, Arbeitskollegen und Bekannten. Später, bei der Zerstörung der Ghettos, waren Grausamkeiten und Morde weit verbreitet. Deutsche Plakate warnten die Einheimischen, in ihren Häusern zu bleiben, und verboten jede Hilfe für Juden. Belohnungen wurden angeboten, um Flüchtende zur Strecke zu bringen. In den von Juden geräumten Ghettos waren Plünderungen durch Einheimische an der Tagesordnung. Sie wurden von den Deutschen oft ermutigt, um ein Gefühl der Mittäterschaft zu befördern.



Einheimische plündern ein Ghetto, dessen jüdische Bewohner abtransportiert wurden. Olkusz, Polen, 1942. *Archiwum Akt Nowych*

EINE PROZESSION IN JASIONÓWKA: ÖRTLICHE REAKTIONEN AUF VERFOLGUNG

Plakat 13

Themen: Antisemitismus, Bereicherung, Hilfe, Kirche, Soldaten

Kontext

In Jasionówka (Polen) ereignete sich am 27. Juni 1941 ein Pogrom an der jüdischen Bevölkerung. Deutsche Soldaten und SS-Angehörige zündeten mithilfe polnischer Anwohner:innen einen Straßenzug an und töteten 74 Jüdinnen:Juden. Anwohner:innen plünderten die Häuser ihrer jüdischen Nachbar:innen, während die Soldaten diese vor der Mauer der örtlichen Kirche gefangen hielten. Sie forderten Auskunft über jüdische Bewohner:innen, die angeblich zuvor mit den sowjetischen Besatzern zusammenge- arbeitet hatten.³⁴

Eine religiöse Prozession unter Leitung des Paters Cyprian Łozowski zog an der Gruppe vorbei. Der Pater versicherte den Soldaten, dass die Gefangenen keine “Kommunisten” seien, bis die Soldaten die Jüdinnen:Juden frei ließen, und wies seine Gemeindeglieder an, nicht zu plündern – erfolglos. Diese hatten, wie vielerorts, die Ankunft der Deutschen begrüßt, schlugen Fenster ihrer jüdischen Nachbar:innen ein und bereicherten sich an deren Eigentum. Auch in Grajewo und Knyszyn setzten Geistliche sich gegen die Pogrome ein, andernorts unterstützten sie aber auch die Verfolgung der jüdischen Bevölkerung.³⁵

Das im Herbst 1942 in Jasionówka eingerichtete Ghetto wurde im Januar 1943 aufgelöst. 1.600 Jüdinnen:Juden wurden nach Treblinka deportiert und dort in Gaskammern ermordet. Wenigen Betroffenen gelang die Flucht. Einige waren vorher in das Białystoker Ghetto geflohen und hielten sich dort versteckt. Die wenigsten konnten jedoch schließlich den Mordaktionen der Nationalsozialisten entgehen. Mit der Auflösung des Ghettos in Białystok wurden auch die dortigen Jüdinnen:Juden in Vernichtungslager deportiert.

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Zuerst nur den Fotoausschnitt der Prozession zeigen: Welche Personengruppen sieht man? Wie wirken sie auf dich? Was für eine Situation ist hier dargestellt?
- Das Beispiel ist recht komplex, daher sollte zu Beginn der Kontext des Ereignisses und der Besatzung deutlich gemacht werden. An dieser Stelle kann dann das gesamte Bild gezeigt werden. Wie stellt sich die Situation jetzt dar?
- Wieso könnte der Priester sich so verhalten haben? Welches Risiko geht er (nicht) ein? Was bedeutet es, dass er im Priestergewand ist?
- Im Grunde stellte der Pater seine Autorität der der Besatzung gegenüber. Seine Aufrufe, nicht zu plündern, hatten aber wenig Erfolg. Was bedeutet die Entscheidung der Gläubigen, ethische Grenzen zu überschreiten?
- Auch unter Pater Cyprian Łozowski klangen zuvor antisemitische Lieder an. Welches Bild wird somit durch die gesamte Situation deutlich?

³⁴ Vgl. Klaus-Peter Friedrich, Zusammenarbeit und Mittäterschaft in Polen 1939 – 1945, S. 144: Unter sowjetischer Besatzung wurden viele Pol:innen aus führenden Positionen entfernt und zum Teil mit jüdischen Pol:innen ersetzt. Obwohl auch Jüdinnen:Juden in dieser Besatzungszeit Repressalien erleiden mussten, hielt sich der Gedanke des „jüdischen Kommunismus“. Sie wurden als Sündenböcke für die Unterdrückung und schlechten Lebensbedingungen in dieser Zeit gesehen. Ein starker Antisemitismus war daher weit verbreitet, auch kam es schon vor dem Zweiten Weltkrieg zu gewaltsamen Übergriffen.

³⁵ Vgl. Andrzej Żbikowski, Pogroms in Northeastern Poland. Spontaneous reactions and german instigations, in: Elazar Barkan/ Elizabeth A. Cole/Kai Struve (Hrsg.), Shared History – Devided Memory. Jews and Others in Soviet-Occupied Poland. 1939 – 1941 [= Leipziger Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur V], Leipzig 2007, S. 325, 330, 340.

DEPORTATIONEN AUS WESTERBORK: BEREITSCHAFT ZUR KOLLABORATION

Plakat 16

Themen: Deportation, Lager, Polizei

Kontext

Ursprünglich als zentrales Lager für jüdische Geflüchtete aus Deutschland gedacht, entstand im Lager Westerbork in den Niederlanden im Juli 1942 ein polizeiliches Durchgangslager für Jüdinnen:Juden. Die Verantwortung und Befehlsgewalt lag seit diesem Zeitpunkt bei dem Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des SD (BdS). Ab dem 15. Juli 1942 kamen immer wieder Transporte im Lager Westerbork an. Teils unmittelbar nach der Ankunft der Transporte, teils nach längerem Aufenthalt im Lager wurden bis September 1944 etwa 101.000 Jüdinnen:Juden, aber auch Sinti:zze und Rom:nja in die Konzentrations und Vernichtungslager Auschwitz, Sobibór, Bergen-Belsen und Theresienstadt deportiert.³⁶

Zur Täuschung der Häftlinge trug bei, dass die Ernährungslage im Vergleich zu vielen anderen Lagern und Ghettos vergleichsweise ausreichend war, es ein Krankenhaus und ein Theater gab, Sportveranstaltungen möglich waren und die Infrastruktur funktionierte.

Das Lager wurde umzäunt. Für die Bewachung des Lagers und seiner „Bewohner:innen“ bis zu den Deportationen war die niederländische Militärpolizei, die königliche Marechaussee, eingesetzt. Diese behandelte die Häftlinge zum Teil freundlich; einige übten ihre Rolle aber auch gewaltsam aus. Deutsche Ordnungspolizisten unterstützten die Bewachung des Lagers etwas weiter außerhalb und führten die Transportzüge bis zu ihrer Ankunft in den Vernichtungslagern. Bei Razzien wurden sie bis Frühjahr 1943 durch die niederländische Polizei unterstützt.³⁷

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wen seht ihr auf dem Foto, was erscheint euch auffällig/widersprüchlich?
- In welchem Verhältnis stehen die Jüdinnen:Juden zur niederländischen Polizei, in welchem die Polizisten untereinander?
- Was könnte dies den in das Lager verbrachten Menschen signalisieren?
- In welchem Spannungsfeld bewegen sich die niederländischen Polizisten?

³⁶ Vgl. Anna Hájková, Das Polizeiliche Durchgangslager Westerbork, in: Wolfgang Benz/Barbara Distel (Hrsg.), Terror im Westen. Nationalsozialistische Lager in den Niederlanden, Belgien und Luxemburg 1940 – 1945 [= Geschichte der Konzentrationslager 1933 – 1945 5], Berlin 2004, S. 217 – 222.

³⁷ Vgl., ebd., S. 231 – 237; Vgl. Wolfgang Curilla, Die deutsche Ordnungspolizei im westlichen Europa 1940 – 1945, Paderborn 2020, S. 184f.



Beit Lohamei HaGetaot/Ghetto Fighters House, Catalog No. 10190

ERHOLUNGORT SOLAHÜTTE: DAS UNBEKANNTE UND DAS UNVORSTELLBARE

Plakat 20

Themen: Freizeit, SS, Wachpersonal



USHMM, Photograph Number: 34585

Kontext

Das Foto stammt aus einem Album von Karl-Friedrich Höcker (Mitte), SS-Obersturmführer und Adjutant des Lagerkommandanten von Auschwitz. Zwischen Kriegsbeginn und -ende war er im Konzentrationslager Neuengamme, Arbeitsdorf, 1943 als Adjutant des Kommandanten im Vernichtungslager Lublin-Majdanek, ab Mai 1944 in Auschwitz und schließlich in Mittelbau-Dora tätig. Ausgehend von seinem Entnazifizierungsverfahren wurde er aufgrund seiner Mitgliedschaft in einer verbrecherischen Organisation zu einer neunmonatigen Haftstrafe verurteilt und 1963 im ersten Frankfurter Auschwitzprozess erneut angeklagt. Wegen Beihilfe zum Mord wurde er zu einer Haftstrafe von sieben Jahren verurteilt. Keine der beiden Strafen musste er jedoch bis zum Ende ableisten. 1989 wurde er wegen Beihilfe zum Mord im Konzentrations- und Vernichtungslager Lublin-Majdanek erneut zu einer vierjährigen Haftstrafe verurteilt.³⁸

Aufgenommen wurde das Bild des SS-Personals samt Helferinnen wenige Tage nach Abschluss der Mordaktion an ungarischen Jüdinnen:Juden in Auschwitz-Birkenau am 20. Juli 1944. Von April bis August 1944 wurden etwa 450.000 jüdische Menschen aus Ungarn in das Vernichtungslager deportiert, ein Großteil von ihnen wurde sofort ermordet. Zur Ehrung für ihre Beteiligung an der sogenannten „Ungarn-Aktion“ konnten die SS-Mannschaften sich im Erholungsheim „Solahütte“ entspannen. Dieses befand sich ca. 30 km südlich des Lagerkomplexes von Auschwitz.³⁹

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirkt die Szene auf dich?
- Was bedeuten die Freizeit und das Vergnügen in diesem Kontext?
- Was sagt es über die Täter:innen aus, dass sie Erholungsmöglichkeiten anboten und nutzten?
- Wozu werden Gruppenaufnahmen normalerweise gemacht? Wie werden sie im Anschluss verwendet?
- Ein System der Angst? Welche Rolle spielten Anreize bei der Umsetzung des Massenmordes?

³⁸ Vgl. USHMM, „Nazi officers and female auxiliaries (Helferinnen) run down a wooden bridge in Solahuette“, Archives, <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1163587> (zuletzt abgerufen am 10.8.23, 14.01 Uhr).

³⁹ Vgl. Stefan Hördler/Christoph Kreutzmüller/Tal Bruttman, Auschwitz im Bild. Zur kritischen Analyse der Auschwitz-Alben, Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 63 7/8 (2015), S. 610 – 614 und 622f.

„Ich spüre große Dankbarkeit gegenüber den Menschen, die uns gerettet haben. Und das ... waren einfache Menschen, die nie in den Geschichtsbüchern stehen werden ...

In einer Zeit, in der das Gute sehr selten war, kultivierten sie es ...

Sie dachten nicht an sich selbst ...

Ich möchte, dass die Generation nach dem Holocaust weiß, dass Menschen die Wahl haben ...“

— Esther Bem, die sich daran erinnert, wie Fremde ihrer Familie geholfen haben, im Versteck zu überleben

Retter Anne and Paul Le Page, Le Vert Galant, Frankreich, ca. 1941–1944, *US Holocaust Memorial Museum*, mit freundlicher Genehmigung von Rene Lichtman

UNITED STATES
HOLOCAUST
MEMORIAL
MUSEUM

21

DAS EhePAAR LE PAGE: RETTUNG VOR DER VERFOLGUNG

Plakat 21

Themen: Hilfe, Frankreich, Umgang mit der Geschichte**Kontext**

Während des Zweiten Weltkriegs nahmen die im ländlichen Le Vert Galant, Frankreich, lebenden Anne und Paul Le Page René Lichtmann bei sich auf. René's jüdische Eltern Jacob und Helene waren 1936 aus Polen (Raum Lublin) nach Frankreich emigriert, wo ihr Sohn am 4. Dezember 1937 zur Welt kam. Da seine Eltern arbeiteten, passte Anne Le Page auf Rene auf, seit er sechs Monate alt war. Nachdem Jacob Lichtman im Kriegsdienst in der französischen Armee starb, besaß auch Helene nicht die Mittel, um für ihren Sohn René zu sorgen. Sie gab ihn in die Obhut von Anne und Paul Le Page, die ihn wie ihren eigenen Sohn umsorgten und aufzogen.

Helene Lichtman entging der nationalsozialistischen Verfolgung in einem Versteck in Paris. Nach dem Ende des Krieges in Frankreich nahm sie ihren Sohn wieder zu sich. Für René war dies mit inneren Konflikten verbunden, da er seine Mutter kaum kannte, zunächst eine Sprachbarriere bestand, er seine Zieheltern vermisste, und, von Anne und Paul Le Page katholisch erzogen, nun erfuhr, dass er eigentlich jüdisch war. So besuchte er Anne und Paul Le Page in den Sommermonaten, bis er 1950 mit seiner Mutter und ihrem neuen Ehemann in die USA emigrierte. Dort war er Gründungsmitglied und Vizepräsident der World Federation of Jewish Child Survivors of the Holocaust.⁴⁰

Das Zitat stammt von der Holocaust-Überlebenden Esther Bem. Wie ihre zwei Schwestern wuchs sie in Zagreb (Kroatien) auf. Vor der NS-Verfolgung versteckte sie sich mit ihren Eltern auf einem Bauernhof in Possagno, Italien. 1966 emigrierte sie nach Kanada und berichtete als Zeitzeugin von ihrem Schicksal.⁴¹

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- In welchem Verhältnis steht das Ehepaar zur Familie Lichtmann?
- Aus welchen Gründen könnten Anne und Paul Le Page sich so verhalten haben? Welche Risiken gingen sie ein?
- In Verbindung mit dem Zitat von Esther Bem: Hilfe war in der NS-Zeit immer eine Ausnahmehandlung. Die meisten Menschen trugen in irgendeiner Weise dazu bei, dass das System am Laufen blieb. Von Passivität oder Nichtstun kann hier kaum die Rede sein. Was sagt das für uns aus? Inwiefern können damalige „Retter:innen“ ein Vorbild für die heutige Gesellschaft sein?

⁴⁰ Vgl. The Zekelman Holocaust center, "Lichtman, Rene", Oral history department: <https://www.holocaustcenter.org/visit/library-archive/oral-history-department/lichtman-rene/> (zuletzt abgerufen am 10.8.2023, 10.57 Uhr); Vgl. USHMM, "Anne and Paul le Page, rescuers of Rene Lichtman, pose in their garden", Archives, <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1133827> (zuletzt abgerufen am 10.8.2023, 11.05 Uhr). Das Foto von Anne und Paul Le Page wurde dem USHMM von René Lichtman zur Verfügung gestellt.

⁴¹ Vgl. Crestwood, Holocaust Survivors: Bem, Esther, <https://crestwood.on.ca/ohp/esther-bem/> (zuletzt abgerufen am 10.8.2023, 12.10 Uhr).

In verschiedenster Weise beteiligten sich Nachbar:innen an der nationalsozialistischen Verfolgung. Das bedeutet auch, dass die Verbrechen nicht erst in entlegenen Arbeits- und Konzentrationslagern begannen, sondern in unmittelbarer Nähe an allen möglichen Ortschaften im damaligen Reichsgebiet. Somit lassen sich auch heute noch lokale Anknüpfungspunkte der Geschichte finden, die zum Beispiel im Rahmen von lokal- und regionalhistorischen Rundgängen ergründet werden können.

WIE FINDE ICH LOKALGESCHICHTLICHE QUELLEN?

Die Wanderausstellung greift verschiedene Themen und Verfolgungsgeschichten aus der Zeit des Nationalsozialismus auf. In Themenfeldern wie Deportation und der Bereicherung am "Arisierungsprozess" werden ausgewählte Beispiele gezeigt. Dabei ist es möglich, dass ähnliche Situationen auch in der eigenen Lokalhistorie zu finden sind. Doch wie können diese Geschichten erschlossen werden?

Quellenaufruf

Die Einbeziehung der direkten Bevölkerung kann einen Zugang zu lokalhistorischen Quellen bieten. Oftmals ist Bürger:innen nicht bewusst, welche Schätze sich in ihrem Besitz befinden oder über welche wertvollen Informationen sie verfügen. Daher kann mit einem Quellenaufruf die unmittelbare Unterstützung der Bevölkerung erbeten werden. Der Aufruf kann mündlich erfolgen, durch eine Anzeige in der **Lokalpresse** oder über **Social-Media-Kanäle** verbreitet werden. Da die Ausstellung auch in Schulen, etwa im Zuge von Projekttagen, verwendet werden kann, bietet sich auch im Kontext dieser Unterrichtsreihen die Chance, einen konkreten Aufruf an die Schüler:innenschaft und ihre Familien zu richten. Letztendlich ist zu beachten, dass bei Verwendung externer Quellen die Rechte der Urheber:innen zur Verwendung eingeholt werden müssen.

WICHTIG: Ein Quellenaufruf kann keinen Erfolg garantieren. Der Aufruf bietet jedoch eine gute Einstiegsmöglichkeit, um die Auseinandersetzung mit der Thematik und der eigenen Lokalhistorie anzutesten. Ein weiterer Tipp: die Vorlaufzeit! Es wird empfohlen, den Quellenaufruf rechtzeitig vor dem Ausstellungszeitraum zu veröffentlichen, damit genug Zeit zur **Sammlung, Sichtung und Dokumentation** möglicher Ergebnisse bleibt. Außerdem wird so gesichert, dass alle Quellen zum benötigten Zeitpunkt vorliegen. Lokale Archive und Historiker:innen können daneben bei der Einordnung zur Verfügung gestellter Quellen helfen.

Rechercheunterstützung durch Archive und lokale Historiker:innen

Der sicherste Zugang zu Quellen sind die lokalen **Historiker:innen, Geschichts- und Heimatvereine**. Sie können bei der Recherche der lokalen Geschichte unterstützen. Lokale Historiker:innen können in verschiedenen Institutionen zu finden sein, zum Beispiel in **Gedenkstätten, örtlichen Museen oder Schulen**. Diese können mit Fachwissen auf unterschiedliche Art und Weise bei der Recherche unterstützen. Umfangreiche Anfragen sind grundsätzlich möglich, es wird jedoch empfohlen, das Erkenntnisinteresse vor der Kontaktaufnahme etwas einzugrenzen. Welches Themenfeld möchte ich abdecken? Habe ich bereits eigene Anhaltspunkte? Wie sollte die Hilfestellung aussehen? Hilfestellungen können auf der einen Seite durch Hinweise auf Literatur

und andere Anlaufstellen gegeben werden, um die Recherche zu erleichtern, aber auch direkte Beispiele, die möglicherweise schon mit Quellen belegt werden konnten, geschildert werden.

Eine weitere Rechercheunterstützung bieten **lokale Archive**. Viele Städte verfügen über ein Stadtarchiv, in kleineren Ortschaften finden sich die Archive meist in der nächstgelegenen Stadt (zum Beispiel Kommunalarchiv der Stadt Minden und des Kreises Minden-Lübbecke). Auch überregionale Archive, wie etwa das Bundesarchiv, können lokalhistorische Quellen zur Verfügung stellen. Ebenso besitzen viele Museen und Geschichtsorte eigene Sammlungen.

Vor der Einsichtnahme von Quellen steht in den meisten Fällen – sofern die Bestände nicht in Online-Datenbanken gelistet sind – eine (in der Regel schriftliche) Anfrage an die Archive und Sammlungen. **Die Archivanfrage ist möglichst detailliert** zu gestalten und häufig über entsprechende Formblätter zu tätigen, die sich auf der Homepage der Archive finden. Zur präziseren Formulierung von Rechercheanfragen ist es empfehlenswert, vorab eine eigene Vorrecherche zu tätigen.

Vielerorts gibt es bereits einschlägige **Veröffentlichungen** zur Geschichte im Nationalsozialismus in der eigenen Region. Diese können Überblicksdarstellungen enthalten oder bereits einzelne Ereignisse detailliert schildern und verweisen dabei auch auf die verwendeten Quellen. Vielleicht geht es in diesen Vorrecherchen daher noch nicht um das eigentliche Sammeln von Ergebnissen, aber sie bieten die Möglichkeit, die Recherchen in die eine oder andere Richtung zu vertiefen.

TIPP: Literaturhinweise können durch Historiker:innen und Archivmitarbeitende mitgeteilt oder eigenständig recherchiert werden. Es wird jedoch empfohlen, nicht nur in Bibliothekskatalogen nachzuschlagen, da diese in den meisten Fällen nur die Werke angeben, die in ihrem eigenen Haus vorhanden sind und insbesondere örtliche Bibliotheken zu speziellen Themen meistens nicht geeignet ausgestattet sind. Bibliographische Datenbanken hingegen erfassen nicht nur veröffentlichte Titel, sondern geben auch Hinweise zu Aufsätzen in Zeitschriften oder Buchkapiteln.

Folgende Datenbanken können zur eigenen Recherche von Publikationen oder Ähnliches über die eigene Lokalgeschichte, teils kostenlos, genutzt werden:⁴²

Clio online bietet Recherchen in Rezensionen zu Veröffentlichungen:



Deutsche historische Bibliographie:



Historische Bibliographie online:



Internationale Bibliographie der geistes- und sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur (eingeschränkt zugänglich):



⁴² Weitere Datenbanken, etwa mit regionalgeschichtlicher Ausrichtung sind auch auf der Homepage von Bibliotheken und Universitäten recherchierbar. Vgl. zum Beispiel <https://www.bib.uni-mannheim.de/medien/datenbanken/?libconnect%5Bsubject%5D=14&cHash=98af63f71a1fd61ee77a5dce945b02c9>

LOKALGESCHICHTE

EINE QUELLENAUSWAHL TREFFEN

WIE TREFFE ICH EINE AUSWAHL AN LOKALBEISPIELEN UND QUELLEN?

Die Recherche zur eigenen Lokalgeschichte kann umfassende Ergebnisse liefern. Im Anschluss stellt sich daher die Frage nach der Auswahl der möglichen Lokalbeispiele und der Quellen, durch die diese vergegenwärtigt werden sollen.

Auswahlcharakteristika

Die Auswahl der vielen möglichen Lokalbeispiele kann schwerfallen. Je nach Quellenlage und anderen Kriterien eignen sich aber manche Beispiele besser als andere für die partizipative Bildungsarbeit. Was lässt sich also im Hinblick auf die Ausstellung und Vermittlung gut nutzen?

Anhaltspunkte können zum Beispiel die **Themenfelder der Ausstellung** sein. Städte können daneben über gewisse **Charakteristika** verfügen. In Münster als Universitätsstadt bietet die von Studierenden initiierte Bücherverbrennung ein geeignetes Beispiel. Dabei sollte auch auf Spezifika lokaler historischer Ereignisse (beispielsweise frühere Boykotte als andernorts) geachtet werden. Ein weiterer Punkt kann der Bezug zur Gegenwart und Geschichtskultur sein oder auch die Frage nach historischen Phänomenen, die uns deutschlandweit begegnen, und verschiedene Radikalisierungsstufen der Verfolgung zeigen. Daneben kann Geschichte anhand von Biografien erzählt werden.

Letztendlich bleibt noch die Frage offen, mit welcher Zielsetzung die Beispiele ausgewählt werden. Welche Vorannahmen sollen thematisiert und mit welchen Mythen soll gebrochen werden? Worauf möchte ich mit meinem Beispiel hinaus? Was möchte ich bei meinen Teilnehmenden auslösen? Welche Fragen möchte ich stellen?

All das hilft, ein geeignetes Beispiel zu finden, mit dem problemlos gearbeitet werden kann. Nach dieser Auswahl bleibt noch die Frage, inwiefern die Quellen auch barrierearm zugänglich gemacht werden können. Können längere Texte gelesen oder aufgenommen werden? Gibt es auch haptische Elemente?

Organisatorische Fragen

Bei der Auswahl von geeigneten Quellen und Beispielen tauchen auch organisatorische Fragen auf, die es zu beantworten gilt. Bei der Beispielsuche ist etwa auf den Standort zu achten. Ist er barrierefrei zugänglich? Eignet er sich für einen Stadtrundgang? Ist es dort laut oder gibt es anderweitige mögliche Störungen für den Ablauf des Programms? Gibt es im Sommer ausreichend Schattenplätze? Weiterhin sollte auch geprüft werden, ob das Beispiel bei einem Stadtrundgang auch frei zugänglich ist.

Ein Stadtrundgang kann auf verschiedene Arten gestaltet werden, daher stellt sich die Frage, wie er begangen werden soll. Zu Fuß? Vielleicht gibt es auch die Möglichkeit, mit dem Fahrrad oder öffentlichen Verkehrsmitteln zu reisen. Auch das sollte bei der Auswahl eines Lokalbeispiels beachtet werden.

WIE ARBEITE ICH PARTIZIPATIV AN LOKALEN STATIONEN?

Bereits im ersten Teil dieser Handreichung wurde erklärt, wie partizipativ gearbeitet und wie eine geeignete Strategie für ein mögliches Beispiel entwickelt werden kann. Dieser Ansatz wird auch in Bezug auf die Lokalgeschichte und Beispiele verfolgt:



Stolpersteine – Familie Zander



Fotos der Stolpersteine – Familie Zander (Ostwall 48)⁴³

Karl Zander war ein jüdischer Kaufmann, der mit seinen beiden Töchtern Karla Ingeborg und Helga, sowie seiner Schwester Rosalie auf dem Ostwall 48 in Krefeld lebte. Karl erwarb dieses Haus im Laufe des Jahres 1912, um dort einen Großhandel für Tuchwaren zu eröffnen. Das Haus auf dem Ostwall wurde 1933 schließlich zum Wohnsitz der Familie. Die beiden Töchter der Familie bemühten sich nach Ostern 1938 um eine Ausbildungsstelle, um für eine geplante Auswanderung vorbereitet zu sein. Beide Schwestern entschließen sich letztendlich für einen Lehrgang im Gartenbau im Raum Hannover. Ihr Vater Karl wurde im Zuge des Novemberpogroms 1938 verhaftet und kurzzeitig inhaftiert. Seine Geschäftsräume und das gemeinsame Zuhause musste er Anfang März 1933 verkaufen.⁴⁴ Im Jahr 1939 mussten Karl und seine Schwester Rosalie in ein sogenanntes „Judenhaus“ umziehen. Seine Töchter kehrten erst Anfang 1940 zurück nach Krefeld und mussten letztendlich gemeinsam mit ihrem Vater Karl in ein sog. „Judenhaus“ auf der Neußer Straße ziehen. Ingeborg Zanders wurde schließlich Ende September 1941 auf der Straße verhaftet. Ihre wurde vorgeworfen, man hätte sie dabei erwischt, wie sie einem französischen Kriegsgefangenen heimlich Päckchen und Briefe zugesteckt hätte. Während ihrer Vernehmung erklärte sie, dass ihr der Mann aufgefallen sei, da er stets so traurig ausgesehen hätte. Sie wollte ihn letztendlich mit ihren Briefen und Kleinigkeiten aufheitern. Ingeborg wurde wegen „fortgesetzten verbotenen Umgangs mit Kriegsgefangenen“ zu 45 Tagen Haft verurteilt.

Im April 1942 wurden beide Schwestern von Krefeld in das Ghetto Izbica in Polen deportiert. Weder Ingeborg noch Helga überlebten den Transport. Karl Zander und seine Schwester Rosalie wurden am 23.07.1942 von Krefeld über den Alten Schlachthof in Düsseldorf nach Theresienstadt deportiert. Karl wurde zwei Jahre später, im Oktober 1944, weiter nach Auschwitz deportiert, wo er wahrscheinlich direkt nach seiner Ankunft ermordet wurde. Rosalie Zander überlebte die Verfolgung und kehrte Mitte 1945 zurück nach Krefeld.

⁴³ Informationen verfügbar über das Geportal Stolpersteine Krefeld, Holger Heinzmann (Fotograf). Bilder: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Stolpersteine_in_Krefeld#Ingeborg_Zander,_Karl_Zander_und_Helga_Zander (zuletzt besucht am 31.08.2023).

⁴⁴ Vgl. Dr. Claudia Flümman, „...doch nicht bei uns in Krefeld!“ Arisierung, Enteignung, Wiedergutmachung in der Samt- und Seidenstadt 1933 – 1963. Krefeld 2015, Anhang 1, S. 601, Anhang 4, S. 614.

Problemstellung:

Welche Fragen sollen angesprochen, welche Lücken geschlossen oder welche Mythen aufgeklärt werden?

Neben der Herausforderung, über Geschichte und Gegenwartsbezüge zu diskutieren, stellt sich insbesondere bei der lokalgeschichtlichen Arbeit am (historischen) Ort beziehungsweise an Denkmälern die Frage, in welcher Form hier den Verfolgten und Ermordeten gedacht wird, was diese Vergegenwärtigungen aber auch über das damalige Geschehen und Verantwortlichkeiten aussagen. Wie wird das Schicksal verschiedener Verfolgtengruppen ins öffentliche Gedächtnis gerufen? Welche Rückschlüsse lässt aber auch diese Verortung im Stadtbild auf das historische Geschehen zu? In welchem Verhältnis standen an dieser Stelle Verfolgte und Nachbar:innen und in welcher Umgebung denunzierten somit Nachbar:innen? Im ausgewählten Beispiel stellt sich die Frage, wie die als Jüdin verfolgte Ingeborg Zander und ein französischer Kriegsgefangener wahrgenommen werden.

Stolpersteine sind den meisten Bürger:innen öffentlich zugänglich und in vielen Städten zu finden. Das Projekt wurde von dem deutschen Künstler Gunter Demnig ins Leben gerufen und wird seit 1992 fortgeführt, um Schicksale von NS-Verfolgten und die Leerstellen, die sie hinterlassen haben, öffentlich zu markieren. Sie bieten einen ersten Zugang zur Thematik und können als Grundlage für Diskussionen über die Geschichtskultur, aber auch Position von Verfolgten innerhalb der Gesellschaft dienen.

Ziele:

Welcher Intention möchte ich mit meinem Beispiel nachgehen? Was möchte ich in meinen Teilnehmenden auslösen? Das Ziel, welches mit dem Beispiel verfolgt wird, bildet eine wichtige Grundlage für die Strategieentwicklung. Je nach Auswahl des Beispiels, verändert sich letztendlich auch die Intention. Eine Diskussionsrunde zum Thema Stolpersteine als erinnerungskulturelles Merkmal wird ein anderes Ergebnis erzielen, als die Analyse der Verfolgungsmechanismen.

Das Beispiel von Familie Zander wirft die Frage nach dem Kontext beziehungsweise der Umgebung ihrer Verfolgung auf. Die Begegnung zwischen Ingeborg Zander und dem französischen Kriegsgefangenen wurde denunziert. Der heutige Stolperstein markiert, dass die Familie Teil der Gesellschaft war, lässt aber keine Rückschlüsse auf die Rolle der Gesellschaft bei ihrer Verfolgung zu. Nach der Besprechung der Szene sollen die Teilnehmenden daher die Umgebung analysieren und Handlungsräume von Nachbar:innen kennenlernen.

Ebenso bietet die Verortung an den Stolpersteinen der Familie Zanders die Möglichkeit, nach der Art der Vergegenwärtigung zu fragen. Ziel ist somit auch, Pro und Contra der Vergegenwärtigung von Verfolgtenchicksalen durch Stolpersteine zu diskutieren und nach Gründen und Wirkung dessen zu fragen, dass beispielsweise ehemalige Zwangsarbeitende im öffentlichen Gedächtnis kaum Beachtung finden.

Rahmen und Gerüst:

Untersuchungsfrage des gesamten Rundgangs: Wie wurde der Holocaust möglich? Was war der Anteil von Nachbar:innen in der eigenen Stadt daran? Welche Nachwirkungen hatte dies für Betroffene, wie sichtbar sind diese im Stadtbild?

Stationen: Die Untersuchungsfrage lässt sich an dieser Station auf den lokalen Kontext

“vor der eigenen Haustür” beziehen und ermöglicht die Betrachtung von Nachbar:innen, die sich gegen zwei Verfolgte richteten und sie denunzierten. Die Betrachtung der Stolpersteine als Mittel zur Vergegenwärtigung im Stadtbild hilft bei der Imagination, in welcher Umgebung Ingeborg Zanders und der Kriegsgefangene beziehungsweise die Nachbar:innen agierten.

Erzählerischer Aufbau: Historisch-chronologisch lassen sich an der Station die verschiedenen Ausgrenzungsstufen erkennen, die bereits im ersten Teil der Ausstellung aufgezeigt werden. Der Fokus soll anschließend auf der Frage nach der Erinnerung liegen.

Material: Stolpersteine als “Material” sind interessant, da sie recht unauffällig sind und gleichzeitig Leerstellen markieren und komprimiert Informationen zu denjenigen bieten, denen sie gewidmet sind. Auf die Rolle der Gesellschaft bei der Verfolgung hingegen finden sich keine Hinweise. Beim genauen Hinsehen irritiert möglicherweise auch die Platzierung auf dem Boden, das Material, die Größe der Steine, **Welches zusätzliche Material (Zeug:innenberichte, Polizeibericht oder Ähnliches) soll verwendet werden und welchen Mehrwert bietet dieses?** Welche Punkte der Quellen sollen angesprochen werden? Sollen Hilfsmittel (wie Social Media) zum Einsatz kommen?

Strategien/Konzept:

Den Ausgangspunkt könnte eine **Beschreibung des Ortes und der Atmosphäre** bilden: Wo seid ihr? Was habt ihr entdeckt? Wie ist der Eindruck von dem Ort (laut, leise, überfüllt, abgelegen), bleiben Passant:innen stehen oder ist der Ort zu unauffällig? Wahrscheinlich werden den Teilnehmenden die Stolpersteine selbst auffallen, andernfalls nach Hinweis auf sie: Habt ihr schon einmal Stolpersteine gesehen?

Anschließend könnten die Lebenswege der Familie Zander, insbesondere Ingeborg Zanders eingeführt werden. Das Ziel dabei ist die Konzentration auf einzelne Schicksale und ausgehend von ihrem Stolperstein die Analyse der Umgebung. Dabei sollen die Teilnehmenden imaginieren: Wie nehmt ihr die Umgebung wahr? Welche Personen(-gruppen) waren damals anwesend (zum Beispiel Polizei und SS)? Wie schätzt ihr die Präsenz des Regimes ein? Wie wurde die Familie Zanders, wie der Kriegsgefangene möglicherweise von der Umgebung wahrgenommen? In welchem Kontext verhielten sich also Ingeborg Zander und der Kriegsgefangene zueinander? Wer könnte die beiden aus welchem Grund denunziert haben? Welche Funktion erfüllte die Denunziation für die Nachbar:innen, was ermöglichte sie?

Den Teilnehmenden soll die Chance geboten werden, eigene Worte zu finden, um Ort und Situation zu beschreiben. Die Emotionen und Gedanken, die bei den Teilnehmenden ausgelöst werden können, sollen dabei in den Fokus gerückt werden. Zuletzt kann der Rückbezug zu den Stolpersteinen folgen: Was haltet ihr von Stolpersteinen? Kennt ihr andere Methoden, um an NS-Verfolgte oder Betroffene anderer Gewalttaten zu erinnern? Wie möchtet ihr diese Geschichte vergegenwärtigen? Kritisch kann danach gefragt werden: Was könnten Gründe dafür sein, dass zum Beispiel keine Stolpersteine für Zwangsarbeiter:innen verlegt werden?

Danach besteht die Möglichkeit, weitere Informationen zur Verfügung zu stellen, um eigene kleinere Diskussionen direkt vor Ort anzuregen. Dazu können Social-Media-Kanäle mit sogenannten „Informationsposts“ dienen. Auf dieser Grundlage sind die Teilnehmenden in der Lage, eigene Kurzbiographien zu erarbeiten und vorzustellen.

Hypothese:

Stolpersteine können gewissermaßen als Identifikationsmerkmal deutscher Geschichtskultur gesehen werden und sind in den meisten Städten Deutschlands zu finden. Sie weisen darauf, dass NS-Verfolgte aus der Mitte der Gesellschaft kamen, allerdings mit keinem Wort auf die Dynamiken zwischen ihnen und Nachbar:innen und deren Rolle bei der Verfolgungspolitik. Das Umfeld verlegter Stolpersteine hilft dabei, Bezüge zur Nachbarschaft herzustellen. Die Frage ist, wie auch diese Aspekte im öffentlichen Gedächtnis verankert werden können.

Ausgehend von dieser Erarbeitung gliedert sich der Ablauf eines kombinierten Rundganges durch die Ausstellung und an lokalgeschichtliche Stationen ähnlich wie der



S.15 **Ausstellungsrundgang** als eigenständiges Format.

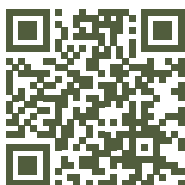
Näheres erklärt auch ein Videotutorial.



Videotutorial

„Wie arbeite ich partizipativ an einer lokalen Station?“

Tipp: Teilnehmende eines Bildungsformates können die Stolpersteine auch im Rahmen einer eigenständigen Erkundung von Lokalgeschichte besuchen.



Wie im Workshop erhalten die Teilnehmenden eine Auswahl an Quellen, die auf die lokalhistorischen Stationen hinweisen, und wählen diejenige aus, die sie interessiert. Eine Meldekarte Karl Zanders, auf der Angaben zu seiner Familie samt seiner Töchter enthalten sind, weist entsprechend auf die Station der Stolpersteine hin.

Familiennamen		Geburts-		Geburtsort		Religion		Bemerkungen über die Familienangehörigen		Bemerkungen		
Vater	Mutter	Tag	Monat	Jahr	Ort	Vertrag	Ständesamt	Religion	Bemerkungen	Tag	Monat	Jahr
Ehemann-(frau)		2	9	83	Krefeld	ev.						
Karl Zander		30	12	23	Krefeld	ev.						
Eva Zander		2	3	26								

Stadtarchiv Krefeld, Meldekarte Zander, Karl, 4.4.1883

Die Teilnehmenden erhalten nun den Auftrag, zu den Stolpersteinen zu gehen und sich mit den örtlichen Umständen vertraut zu machen: Was gibt es hier zu entdecken? Welchen Eindruck erweckt der Ort? Bleiben Passant:innen stehen oder gehen Sie ungeachtet des Ortes vorbei? Anschließend lesen die Teilnehmenden die Hintergrundinformationen, die auf dem Instagram-Kanal der Villa Merländer (@villamerlaenderkrefeld) oder ihnen ausgedruckt mitgegeben wurden. Ebenso erhalten sie die Leitfragen, die sie für die spätere Präsentation und Diskussion ihrer Eindrücke verwenden können:

Was konntet ihr über die Biographien der Familie Zander herausfinden? Worum geht es hier und wer ist daran (aktiv oder passiv) beteiligt? Wie verhielten sich die Menschen gegenüber der Familie, insbesondere aber gegenüber Ingeborg Zander und dem Kriegsgefangenen? Wie wird das Geschehen durch das Verhalten der Nachbar:innen beeinflusst? Was ist demnach der Anteil gewöhnlicher Menschen an den Ereignissen? Was beschäftigt euch daran, welche Fragen wirft diese Geschichte für euch auf? Für wie angemessen haltet ihr die Erinnerung an die Familie durch die Stolpersteine?

Die Orte und Dinge, die den Teilnehmenden wichtig erscheinen für die Lebensgeschichten der Familie, können sie fotografieren und bei der gemeinsamen Diskussion zeigen.

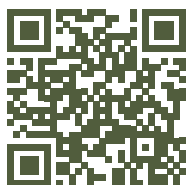
VORLAGEN: LOKALE STATIONEN BISHERIGER AUSSTELLUNGSORTE IN NRW

Angelehnt an die Charakteristika, nach denen Fallbeispiele in der eigenen Stadt erarbeitet werden können, haben auch bisherige Ausstellungsorte Rundgangsstationen erarbeitet. Diese werden im Folgenden dargestellt und sollen eine Orientierung für die Recherche und didaktische Aufbereitung eigener lokalhistorischer Stationen bieten. Die angegebenen **Kontextinformationen dienen als Vorbereitung für Multiplikator:innen**. Geteilt werden sollten mit Teilnehmenden von lokalhistorischen Rundgängen aber nur die nötigsten Informationen. Die **vorgeschlagenen Diskussionsleitfäden verweisen auf die Informationen, die tatsächlich mit den Teilnehmenden geteilt wurden**. Die Frage, welche Kontextinformationen eigentlich für die Diskussion notwendig sind, greift auch unser Videotutorial auf.



Videotutorial

Welche Vorteile bietet Einige waren Nachbarn?



Verknüpfung mit Ausstellungsplakaten

Viele der in der Ausstellung aufgegriffenen Ereignisse wie “Arisierungen” und die Novemberpogrome fanden in vielen Orten statt, sodass sie auch (ergänzend) als lokalgeschichtliche Stationen thematisiert werden können. **Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten, welche örtlichen Besonderheiten lassen sich feststellen?**

Arisierung: Das Schuhhaus Hirsch in Krefeld

Auswahl und Problemstellung:

Produktion und Handel bilden für Krefeld als Industriestandort ein wichtiges Charakteristikum der Stadt, sodass auch “Arisierungen” von Häusern und Geschäften vertiefend angesprochen werden sollen. In Kombination mit dem Boykott in Heilbronn (Plakat 2) und der Auktion in Lörrach (Plakat 5) lässt sich der Zeitpunkt der Übergriffe und Versteigerung besprechen. Welche antijüdischen Einstellungen zeigen sich bereits vor dem Machtantritt der Nationalsozialisten, wie wurden diese möglicherweise in der Bevölkerung wahrgenommen und was könnte dies für die Jahre ab 1933 bedeuten?

Themen: Arisierung, Ausgrenzung, Bereicherung, Boykott

Verortung im Stadtbild:

Hochstraße 130/Ecke Rheinstraße, Innenstadt Krefeld Fußgängerzone

Kontext:

“Arisierung” bedeutet die systematische Ausgrenzung von Juden aus Gewerbe/Handel, Wohnungen und kulturellem Leben. Noch vor dem eigentlichen Beginn des Arisierungsprozesses wurde Anfang April 1933 reichsweit zu einer Boykottaktion jüdischer Geschäfte aufgerufen. Das ehemalige jüdische Schuhhaus Hirsch gehörte zu den ersten arisierten Geschäften in Krefeld und ist seit Mai 1933 als Schuhhaus Grüterich bekannt. Es kann heute noch auf der Hochstraße in Krefeld besucht werden.

Die Familie Hirsch gründete das Geschäft noch vor Beginn des Ersten Weltkriegs. Das Geschäft befand sich seither im Wohnhaus der Hirschs auf der Hochstraße 50. Nach

dem Tod des Vaters und der Weltwirtschaftskrise verlegte Sohn Rudolf das Geschäft auf die Hochstraße 130, Ecke Rheinstraße. Rudolf Hirsch war nicht nur Jude, sondern auch Mitglied der KPD, somit Kommunist. Direkt nach der Machtübernahme Ende Januar 1933 wurden das Geschäft und Rudolf Zielscheibe von Gewalt. Ständigen Attacken ausgesetzt, flüchtet Rudolf aus Deutschland Richtung Palästina. Meta Hirsch, Rudolfs Mutter, wollte ihren flüchtenden Sohn finanziell unterstützen und sah sich gezwungen, die Geschäftsräume auf der Hochstraße 130 an Gustav Grüterich und dessen Geschäftspartnerin zu verkaufen. Bereits zwei Tage später warb Grüterich in der Lokalpresse mit einer Anzeige für sein „rein deutsches Schuhhaus“.

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Unter Einbeziehung des Zitates der Zeugin im “Wiedergutmachungsprozess”: Was glaubt ihr, wieso wurde das Schuhhaus Hirsch schon vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten im Januar 1933 Ziel von Hassattacken? Wie könnte dies die Bevölkerung zu diesem Zeitpunkt wahrgenommen haben und welche Bedeutung maß sie dem möglicherweise bei?
- Welche Wirkung könnten nun die Boykott-Aufrufe erzielt haben und wieso?
- Was bedeutete dies für die Familie Hirsch?
- Was denkt ihr, wieso die Aktionen in der Zeitung veröffentlicht wurden? Welchen Zweck könnte insbesondere die Ankündigung der Neueröffnung gehabt haben?

Verwendete Quellen:



Aufruf zur reichsweiten Boykottaktion in der Volksparole vom 01. April 1933 ⁴⁵



Anzeige Neueröffnung des ehemaligen Schuhhaus Hirsch in der Volksparole vom 18. Mai 1933 ⁴⁶

⁴⁵ Ingrid Schupetta et. Al., Krefeld und der Nationalsozialismus. Ausstellungskatalog der NS-Dokumentationsstelle der Stadt Krefeld in der Villa Merländer, München 2020, S. 109.

⁴⁶ Dr. Claudia Flümman, „... doch nicht bei uns in Krefeld!“, S. 26 Abb. 9.

NOVEMBERPROGRAMM IN SIEGEN

Auswahl und Problemstellung:

Die Novemberpogrome werden bereits in der Ausstellung (Plakat 4) angesprochen. Im Vergleich der beiden Fotografien fallen zum Beispiel die unterschiedlichen Personengruppen auf, die den Brand der Synagogen beobachteten. Was könnte sie dazu bewegt haben und welche Dynamiken wirkten hier möglicherweise in der Gesellschaft?

Themen: Ausgrenzung, Bereicherung, Reichspogromnacht

Verortung im Stadtbild:

Siegberg, am südlichen Rand des historischen Stadtkerns

Verwendete Quellen:



⁴⁷ Fotosammlung des Siegener Heimat- und Geschichtsvereins, veröffentlicht in Traute Fries/Andreas Bingener (Hrsg.), Der Brand der Siegener Synagoge am 10. November 1938, Siegen 2019.

Kontext:

Die Novemberpogrome fanden reichsweit zwischen dem 8. und 10. November 1938 mit einem Schwerpunkt auf der Nacht vom 9. November statt. In dieser Nacht wurden Jüdinnen:Juden brutal attackiert, ermordet und beraubt. Synagogen wurden angezündet oder anderweitig zerstört. So fanden auch in Siegen Übergriffe und Brandlegungen statt.

Die ehemalige Synagoge in Siegen wurde 1904 feierlich eingeweiht. Grundlage war eine recht kleine Gemeinde, die nicht mehr als 100 Personen umfasst haben soll. Der Grundstein für die Synagoge wurde 1903 gelegt, bis das Bauwerk im Juli 1904 fertiggestellt werden konnte. Vierunddreißig Jahre später wurde die Synagoge in den Mittagsstunden des 10. Novembers 1938 durch vorsätzliche Brandstiftung vollständig zerstört. Ein neu eingesetzter SS-Hauptmann habe zu spät von der Existenz eines jüdischen Gotteshauses in Siegen erfahren, weshalb die Synagoge recht spät attackiert wurde. Eine Gruppe von SS- und SA-Männern hat das Gotteshaus letztendlich in Brand gesetzt, was von zahlreichen Schaulustigen beobachtet wurde. Die Feuerwehr war vor Ort, jedoch nur um ein Übergreifen des Feuers zu verhindern. Generell griffen Polizei, Feuerwehr und Rettungskräfte erst ein, um das Leben und Eigentum von Angehörigen der sogenannten „Volksgemeinschaft“ zu schützen.⁴⁸

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Welche Personengruppen erkennt Ihr auf dem Bild, wer hat demnach an dem Ereignis teilgenommen?
- Wieso könnten sich die Anwesenden so verhalten? Was bewegt sie, sich das Ereignis aus nächster Nähe anzusehen?
- Was sagt die Tatsache für euch aus, dass die Synagoge in Siegen noch vergleichsweise spät in Brand gesetzt wurde?

⁴⁸ Vgl. ebd.; Zur Rolle der Feuerwehr vgl. auch Thomas Köhler, „Mama, wieso löscht die Feuerwehr denn nicht?“ Die Feuerwehren als Pogromakteure am 9. und 10. November 1938 - eine Fallstudie aus Nordwestdeutschland, in: KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hrsg.), Polizei, Verfolgung und Gesellschaft im Nationalsozialismus [= Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland 15], Berlin 2013, S. 50 – 60.

VERSCHIEDENE STUFEN DER AUSGRENZUNG, ENTRECHTUNG UND ERMORDUNG

Über die Dauer der NS-Zeit lässt sich eine deutliche Radikalisierung der Verfolgungsmaßnahmen erkennen. Die Grenzen dessen, was gesagt und getan werden konnte, wurden immer weiter verschoben, bis schließlich auch vor offener Gewalt und Deportationen nicht mehr zurückgeschreckt wurde. Möglicherweise erleichterte diese schrittweise Grenzverschiebung mitunter die Akzeptanz der Verfolgung?

OFFENE GEWALT IN COESFELD – DIE ROLLE DER POLIZEI

Auswahl und Problemstellung:

Die offene Gewalt der Novemberpogrome lehnte zum damaligen Zeitpunkt noch eine Mehrheit der Deutschen ab. Wieso könnte dennoch kaum jemand den Verfolgten geholfen haben? Die Polizei als Staatsorgan nahm eine besondere Rolle in der Verfolgungspolitik ein. Welche Rolle spielten sie bei den Pogromen und welche Bedeutung könnte dem beikommen, dass sie Helfer:innen verhafteten?

Themen: Reichspogromnacht, Ausgrenzung, Hilfe

Verortung im Stadtbild: Standort der Synagoge in Coesfeld

Verwendete Quellen:

Dienstag, 23. März 1943

Tod durch Mißhandlung

Als in der »Reichskristallnacht« bei dem Juden Hermann Hirsch, Hinterstraße 13, die Ladeneinrichtung von SA-Männern zerschlagen und Hermann Hirsch bedrängt wurde, stand ein Nachbar dem Juden schützend zur Seite und wurde daraufhin von Ortsgruppenleiter Gustav Thiede geohrfeigt und als Judenfreund bezeichnet.

Vermutlich hat dieser Vorfall dazu geführt, daß einige Zeit später der hilfsbereite Nachbar verhaftet wurde. Im Oktober 1942 wurde er dann vom Sondergericht Bielefeld als »Volksschädling« zu fünf Jahren Zuchthaus verurteilt und der Strafanstalt Werl überstellt, wo er an den Folgen der dort erlittenen Mißhandlungen am 23. März 1943 verstarb.¹

¹ KrACoe. Bestand 004 Nr. 24,
StACoe. Einwohnermeldekartei. 49

„Bei Salomon Eichenwald, Kupferstraße 10, wurden die Schaufenster zerschlagen und alle zum Verkauf bestimmten Möbel auf die Straße geworfen und zerstört. Vor dem Haus lag am nächsten Morgen ein riesiger Trümmerhaufen. Beim Pferdemetzger Hirsch, Hinterstraße 13, wurde die gesamte aus Marmor bestehende Ladeneinrichtung zertrümmert. [...] Die Gewalt richtete sich aber nicht nur gegen den Besitz der Juden, sondern auch gegen sie selbst. Der Ehemann der Zeugin Wilhelmine Süßkind, Gustav Cohen, wurde vor ihren Augen brutal zusammengeschlagen und die Treppe hinuntergestürzt. Karoline Issak, gen. Hertz, wurde von den in die Wohnung stürzenden Männern ebenfalls geschlagen, als sie versuchte, die Männer zur Rede zu stellen. Übergriffe dieser Art fanden in fast allen Wohnungen der Coesfelder Juden statt.“

Zitat einer Zeugin - Reichspogromnacht ⁵⁰

⁴⁹ Bernd Bogert, Coesfeld-Chronik der NS-Zeit. 1933 – 1945 [= Beiträge zur Coesfelder Geschichte und Volkskunde IV], Dülmen 1995, S. 290.

⁵⁰ Hildegard Banneyer, Das Schicksal der Coesfelder Juden zur Zeit des Nationalsozialismus [= Beiträge zur Landes- und Volkskunde des Kreises Coesfeld 24], Coesfeld 1990, S. 79.

Kontext:

Hermann Hirsch war ein jüdischer Metzger aus Coesfeld. Hirsch führte eine Pferdemetzgerei auf der Hinterstraße 13, die er im Mai 1928 erwarb. Im Mai 1936 verkaufte Hirsch seinen Besitz, blieb der Metzgerei aber weiterhin erhalten. Die Geschäftsräume auf der Hinterstraße 13 waren in der Reichspogromnacht vom 9. auf den 10. November 1938 gewalttätigen Attacken ausgeliefert. Fenster wurden eingeschlagen und die komplette Einrichtung gewaltsam zerstört. Während des Angriffs wurde Hirsch bedrängt, was seine Nachbarn, das Ehepaar Fischer, mitbekommen hatten. Karl Fischer stellte sich schützend vor Hermann Hirsch und musste die Konsequenzen für seinen Hilfeinsatz tragen. Die Polizei griff daher auch Fischer an und beschuldigte ihn, ein „Judenfreund“ zu sein.

Eine Zeugin, die während der Novemberpogrome in Coesfeld vor Ort gewesen ist, schildert, in welchem Ausmaß Gewalt gegen jüdische Bürger:innen ausgeübt wurde.

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Welche Wirkung hat die Bezeichnung als „Volksschädling“? Welche Funktion erfüllen diese Bezeichnung und die schnelle Verhaftung für die Polizei beziehungsweise den Staat?
- Welche Handlungsoptionen hatten weitere Nachbar:innen in Bezug auf die Familie Hirsch, welche auf Karl Fischer?
- Die offene Gewalt der Novemberpogrome lehnte zum damaligen Zeitpunkt noch eine Mehrheit der Deutschen ab. Aus welchen Gründen könnte dennoch nur Karl Fischer der Familie Hirsch geholfen haben? Was sagt die Tatsache für euch aus, dass niemand sonst ihnen zur Seite sprang?

⁵¹ Dieter Westendorf, Schicksale der jüdischen Coesfelder zwischen Bedrohung und Ermordung 1919 – 1945. Coesfeld et. Al. 2013, S. 51f, 144.

DEPORTATION AUS SELM

Auswahl und Problemstellung:

Die Station zeigt die Radikalisierung der Ausgrenzungsmaßnahmen von einem Zusammenleben mit einer angesehenen Familie, die entrechtet wurde, gewaltsamen Übergriffen ausgesetzt war und schließlich verschleppt wurde. Welche Dynamiken zeigen sich in kleinen Ortschaften bei der Verfolgung und Deportation?

Themen: Deportation, Novemberpogrom, Vergegenwärtigung

Verortung im Stadtbild:

Bahnhofstraße 37, vor vier Stolpersteinen für die Familie Weinberg; alternativ am Amtshaus Bork, Adenauer Platz 2, als damaligen und heutigen Sitz der Stadtverwaltung

Kontext

Albert Weinberg wurde am 17.07.1886 geboren. Zusammen mit sieben Geschwistern wuchs er in Bork auf und wohnte auch als Erwachsener mit seinem Bruder Hermann, später dessen Witwe Helene, in seinem Elternhaus. Die Familie genoss eigentlich ein hohes Ansehen und einen gehobenen Lebens- und Bildungsstandard, da der Urgroßvater zu den ersten „Handelsjuden“ gezählt hatte, denen der Fürstbischof im Jahr 1773 den Viehhandel und eine Niederlassung im Ortsteil Bork genehmigte. In der Reichspogromnacht im November 1938 kam es zu gewaltsamen Übergriffen gegen Jüdinnen:Juden, denen auch Albert und Helene in ihrem Haus zum Opfer fielen. Anschließend verkaufte Albert das Haus und zog mit seiner Schwägerin in das Haus seines Bruders Gustav und dessen Frau Rosa, das sich in der Bahnhofstraße 37 befand. Gustav Weinberg war 1912 geboren und wie seine Familie Viehhändler.⁵²

Am 11. Dezember 1941 wurden Albert Weinberg und Helene Weinberg-Samson zuerst nach Münster gebracht und von dort aus in das Rigaer Ghetto deportiert. Ein Zeitzeuge berichtete bei der Stolpersteinverlegung für die Familie Weinberg, dass er gesehen hätte, wie Albert und Helene abgeholt worden sind: „Ich bin noch mit ihm hinter das Haus, da war so eine Viehwaage. Die waren ja Viehhändler. Wir haben die zwei Koffer gewogen. Durften nur beide einen Koffer mitnehmen, der durfte nicht zu schwer sein. Und dann hab ich ihm raufgeholfen, er musste über so eine Rampe auf einen Viehhändler. Dann haben sie seine Schwägerin und ihn mitgenommen“.⁵³

⁵² Vgl. Bericht der Zeitzeugin Maria U. in: Arbeitsplatz - Kunst - (Hrsg.), Juden in Selm – Bork – Cappenberg, Bd. II/III, Selm, 1993, S. 67 ff.: [...] An den Tag der Reichspogromnacht kann ich mich auch noch erinnern. In dieser Nacht brachte ich mein erstes Kind zur Welt.[...] Kurz nach der Reichspogromnacht kam Frau Weinberg zu mir. Sie zeigte mir ihren Körper. Er war übersät mit blauen Flecken und Blutergüssen. Sie und ihr Schwager waren von der SA während der Reichspogromnacht zusammengeschlagen worden, nur weil sie Juden waren. Sie sagte zu meinem Mann und mir, dass sie uns nun nicht mehr besuchen kommen wollte, um uns nicht unnötig in Schwierigkeiten zu bringen. Auch wir sollen sie nicht mehr besuchen, um Ärger zu vermeiden. Ich habe ihr gesagt, dass sie den Kontakt zu uns aufrechterhalten sollte und dass sie jederzeit zu uns kommen könnte. Und sei es nur, um mit jemanden zu reden. Sie wollte aber nicht. Später hab ich erfahren, dass Weinbergs aus ihrem Haus ausziehen mußten [sic!] und deportiert wurden. Was aus ihnen geworden ist, weiß ich nicht. Ich habe nie wieder etwas von ihnen gehört.“

⁵³ Erinnerung von Manon Pirags, pädagogische Mitarbeiterin der VHS Selm, vom 10.09.2007 anlässlich der Verlegung des Stolpersteins für Albert Weinberg, seine Schwägerin Helene Weinberg, seinem Bruder Gustav Weinberg und dessen Frau Rosa Weinberg.

Verwendete Quellen

Bork i. Westf., d. 23. 9. 38.

An den
Herrn Bürgermeister,
Amt Bork - Westf.

Auf Grund der Ausführungsbestimmungen der Verordnungen vom 8. Juli 1938 ist der Herr Reichswirtschaftsminister zur Verlängerung der Legimitationskarten ermächtigt. Ich bitte daher höflichst, um die Verlängerung meiner Karte um 1 Jahr.

Ich bin Alleininhaber der Viehhandlung: Albert Weinberg, in Bork und vom Viehwirtschaftsverband zugelassen. Seit meiner Jugend bin ich Viehhändler und betreibe den Viehhandel seit ca. 35 Jahren. Das elterliche Geschäft habe ich mit meinem verstorbenen Bruder übernommen; es ist s. Zt. von meinen Vorfahren gegründet worden und besteht jetzt seit ca. 200 Jahren.

Die Vorfahren von mir, sowohl wie ich haben eine einwandfreie Vergangenheit, haben sich stets des besten Rufes erfreut.

Gesundheitlich bin ich von schwacher Konstitution und nicht in der Lage, schwere körperliche Arbeit zu verrichten.

Mein Gesuch bitte ich wohlwollend zu prüfen und ehestens zu genehmigen.

Albert Weinberg

Bork, den 27. September 1938.

Herrn Bürgermeister,
Bork - Westf.

Ihren Antrage vom 23. September er. auf Verlängerung Ihrer Legitimationskarte kann nicht entsprochen werden.

Herrn
Albert Weinberg
Bork.

2/2 d. U.

12

Stadarchiv Selm, AB-2 2920

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie hat sich die Dorfbevölkerung verhalten?
- Was könnte hierfür eine Rolle gespielt haben?
- Mit welchen Worten beschreibt der Nachbar den Abtransport?
- Albert und Helene wurden mit einem Viehwagen transportiert. Was sagt dies aus?
- Welche Gedanken könnten Nachbar:innen beim Abtransport gehabt haben?
- Wie hat sich die Kommunalverwaltung verhalten?

ÖFFENTLICHE AUSGRENZUNG IN HERFORD: VERFOLGUNG VON JÜDIN- NEN:JUDEN UND SINTI:ZZE

Auswahl und Problemstellung:

Die Verdrängung aus allen Bereichen des öffentlichen Lebens schuf letztendlich den Weg für noch radikalere Maßnahmen bis hin zu offener Gewalt, Deportationen und Morde. Anhand des Beispiels lassen sich auch die Verfolgung von Sinti:zze:, Rom:nja und sogenannten "Asozialen", ihre Vergegenwärtigung in Nachkriegszeit und Gegenwart sowie Diskriminierungskontinuitäten thematisieren.

Themen: Verdrängung aus dem öffentlichen Leben, Geschichtskultur

Verortung im Stadtbild: Gedenktafel am Rathausplatz Herford neben dem Eingang zum Rathaus

Verwendete Quellen



Gedenktafel in Herford ⁵⁴

⁵⁴ Gedenkstätte Zellentrakt, https://www.zellentrakt.de/downloads/sinti-roma/Tafel_Sinti_Roma.pdf (zuletzt abgerufen am 12.10.2023, 7.48 Uhr).

Kontext

Ebenso wie Jüdinnen:Juden waren auch Sinti:zze und Rom:nja von der nationalsozialistischen Verfolgung betroffen. So galten beispielsweise die “Nürnberger Gesetze” auch für deutsche Sinti:zze. Sie wurden aus rassistischen Gründen verfolgt, in zentralen Karteien erfasst und zum Beispiel durch Berufsverbote aus dem wirtschaftlichen und öffentlichen Leben verdrängt. Sie mussten Zwangsarbeit leisten und wurden in Ghettos und andere Lager, Konzentrations- und Vernichtungslager deportiert. Bis zu Hunderttausende Sinti:zze und Rom:nja wurden im Samudaripen beziehungsweise Porajmos⁵⁵ ermordet; genaue Zahlen von Opfern sind aufgrund einer hohen Dunkelziffer nicht belegbar.

Von der Verfolgung betroffen war auch eine Familie aus Herford. Nach dem Berufsverbot des Vaters als Musiker wurde er zur Zwangsarbeit in einer Fabrik und beim Bau der Autobahn genötigt. Er wurde 1942 in das Konzentrationslager Neuengamme deportiert und dort ermordet. Die fünf Kinder wurden der Familie entzogen und zunächst in Heimen untergebracht, ihre Zwangssterilisierung angeordnet. Das Kriegsende bedeutete für Sinti:zze und Rom:nja nicht die Anerkennung ihres Leides. Ihre Verfolgung wurde nicht als rassistisch anerkannt, Entschädigungsanträge wurden nicht bewilligt. Auch dem Sohn der Musikerfamilie, Albert, wurde keine Entschädigung gewährt. In der Begründung hieß es, er selbst sei wegen “Verwahrlosung” und nicht aus rassistischen Gründen in ein Heim gebracht worden, sein Vater als “Asozialer” und nicht wegen seiner “Rasse” deportiert.⁵⁶

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirkt die Schildaufschrift auf euch? Wie hat sie wohl auf die damalige Bevölkerung gewirkt? Welche zukünftige Umgebung soll damit herbeigeführt werden (eine Welt ohne ...)?
- Was bedeutet es, dass so ein Schild öffentlich aufgestellt wird?
- Welche Wirkung könnte das Schild auf Betroffene gehabt haben?
- Wie erklärt ihr euch, dass die Verfolgung und der Völkermord an Sinti:zze und Rom:nja und sogenannten “Asozialen” in der NS-Zeit noch heute wenig bekannt sind? Von dieser Frage ausgehend können heutige Vorurteile und Diskriminierungen angesprochen werden.

⁵⁵ Begriffe für den nationalsozialistischen Massenmord an den Sinti:zze und Rom:nja

⁵⁶ Vgl. Christoph Laue, “Zigeuner” - Sinti und Roma in Herford, in: Karola Fings/ Ulrich Friedrich Opfermann (Hrsg.), Zigeunerverfolgung im Rheinland und in Westfalen 1933 – 1945, Paderborn 2012, S. 180 – 185.

BIOGRAFISCHE ZUGÄNGE

Biografien bieten persönliche Zugänge zum Thema der NS-Verfolgung. Das **Reduzieren auf einzelnen Fall** eröffnet bessere Möglichkeiten, die Motive der Handelnden zu hinterfragen und konkrete Situationen zu beleuchten. Dabei soll insbesondere die **Perspektive der Betroffenen** hervorgehoben und den sonst dominierenden Täter:innenbildern entgegengesetzt werden.

“MIRJAM BEHALTEN WIR”: NACHBARSCHAFTLICHE HILFE IN HERFORD

Auswahl und Problemstellung:

Das Beispiel der Familien Rosenthal und Höcker zeigt eine der seltenen angebotenen Hilfen, gleichzeitig aber auch den gewissen Grad an Selbstbestimmtheit, die Verfolgte erhalten wollten. In welchen Kontexten entschieden sich Nachbar:innen, Verfolgten zu helfen; in welchen entschieden Verfolgte, Hilfe (nicht) zu akzeptieren?

Themen: Deportation, Hilfe, Kinder

Verortung im Stadtbild:

Gedenktafel an der Markthalle am Rathausplatz, von dem aus die Deportationen starteten

Verwendete Quellen:

Zitat aus dem Interview von Anneliese Höcker, ergänzend Biografie von Rozette Kats⁵⁷

Kontext:

Am 9. Dezember 1941 begannen die Deportationen Herforder Jüdinnen:Juden in Ghettos und Konzentrationslager. In der Markthalle am Rathausplatz, gegenüber der Stadtverwaltung und Polizeistandorte im Rathaus, wurden sie gesammelt, anschließend zum Sammellager nach Bielefeld gebracht und von dort aus ins Ausland verschleppt. Von dem dritten Transport am 27./28. Juli 1942 war auch die Familie Rosenthal betroffen. Sally und Martha Rosenthal hatten am 23. Juli 1937 ihre Tochter Mirjam geboren. Als das befreundete Ehepaar Höcker von der Ankündigung erfuhr, dass die Familie Rosenthal sich im Juli 1942 an der Markthalle zur “Umsiedelung” in den Osten einfinden sollte, boten sie an, ihre Tochter Mirjam in Obhut zu nehmen und sie zu verstecken. Anneliese Höcker, Tochter der Eheleute, gab später in einem Interview mit dem Zitat “Mirjam behalten wir” ihre eigene Zustimmung an, Mirjam als ihre kleine Schwester aufnehmen zu wollen. Zunächst stimmte Martha Rosenthal zu, entschied sich allerdings am Tag des Transportes um. So wurde die Familie nach Theresienstadt deportiert. Ihr genauer Verfolgungsweg lässt sich nicht rekonstruieren. Auf den Stolpersteinen, die am ehemaligen Wohnhaus verlegt wurden, ist das Vernichtungslager Auschwitz als Ort genannt, an dem die Eltern und die Tochter ermordet wurden.⁵⁸

⁵⁷ Die Geschichte von Rozette Kats lässt sich hingegen weiter erzählen und wurde von der Gedenkstätte Zellenstrakt z.T. ergänzend herangezogen. Als Kind jüdischer Eltern wuchs sie bei Pflegeeltern auf, die sie vor der nationalsozialistischen Verfolgung geschützt hatten. Ihre Eltern überlebten ihre Deportation über das Lager Westerbork nach Auschwitz. Birkenau nicht. So erfuhr sie erst vor ihrem sechsten Geburtstag von ihrer Familiengeschichte und berichtete, dass der Umgang mit dem Bewusstsein über diese Vergangenheit für sie schwierig war. Vgl. Tobias Müller, Allein unter Fremden, in: Jüdische Allgemeine Zeitung online, 26.01.2023, <https://www.juedische-allgemeine.de/juedische-welt/allein-unter-fremden/> (zuletzt abgerufen am 29.08.2023, 10.52 Uhr).

⁵⁸ Vgl. Auskunft und Ausstellung der Gedenkstätte Zellenstrakt, Herford: Ausstellung “Herforder Kin der im KZ Theresienstadt”, gezeigt vom 21.04.2012 bis 26.06.2012, https://www.zellenstrakt.de/downloads/materialien/Ausstellung_KZ_Theresienstadt_Ausstellungstafeln.pdf (zuletzt abgerufen am 24.08.2023, 10.56 Uhr). Auch weitere Lokalstationen und zugehörige Materialien finden sich auf der Homepage der Gedenkstätte: <https://www.zellenstrakt.de/zellenstrakt/materialien.html>.

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Nach gemeinsamem Lesen des Textes und auch im Vergleich zu Ausstellungsbeispielen (Plakate 14 und 19): Wie würdet ihr das Verhalten der Familie Höcker beurteilen? Welche Risiken gingen sie ein? Welche unterschiedlichen Motive werden deutlich?
- Elterliche Liebe hat über das Schicksal von Mirjam entschieden. Inwiefern ist das für euch im damaligen Kontext nachvollziehbar? Vor welchen Hintergründen entschied Martha Rosenthal, Mirjam nicht an Familie Höcker zu übergeben? Welche Faktoren innerhalb der Gesellschaft könnten zu dieser Entscheidung beigetragen haben?
- Es gab nur wenige Hilfsangebote von Nachbar:innen, woran könnte das liegen?

ÖFFENTLICHE DEMÜTIGUNG IN HERFORD: DAS BEISPIEL VON MAX LESS

Auswahl und Problemstellung:

Die öffentliche Demütigung von Max Less ging einem gesetzlichen Verbot von Verhältnissen zwischen als jüdisch verfolgten Personen und Mitgliedern der sogenannten "Volksgemeinschaft" voraus. Wie beeinflussen Nachbar:innen in diesem Beispiel die Dynamiken seiner Verfolgung? Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sind auch im Vergleich zur Demütigung in Norden (Plakat 3) erkennbar?

Themen: Demütigung, Beziehungen

Verortung im Stadtbild:

Stolperstein an der Hämelinger Straße in Herford

Verwendete Quellen:



“Ein Jude schändet ein Mädchen.

In der Bevölkerung war bekannt geworden, daß der Jude Leß, der in der Hämelingersstraße eine Vogelhandlung betreibt, ein Mädchen geschändet haben soll. Als er wegen der Erregung in der Öffentlichkeit zur Wache gebracht werden sollte, wurde ihm ein Schild umgehängt mit der Aufschrift “Ich Judenlump habe ein deutsches Mädchen geschändet!”. Die Erregung in der Bevölkerung wuchs so sehr, daß er von der SS vor Wutausbrüchen der Passanten geschützt und zur Polizeiwache gebracht werden mußte.

Allerdings handelt es sich bei der “Geschändeten” um ein Frauenzimmer, das als leichter Vogel bekannt ist und die eigentlich mit durch die Stadt hätte geführt werden müssen.”⁵⁹

Kontext:

Max Less wurde am 7. Juli 1886 im heutigen Kronowo (Krone an der Brahe) geboren. Er wohnte in Minden, besaß aber eine Kleintierhandlung in Herford. Dort wurde er verhaftet, nachdem er bezichtigt wurde, ein Verhältnis mit einer “deutschen” Frau gehabt zu haben. Da er als Jude verfolgt wurde, war ein solches Verhältnis nach den Nürnberger Rassegesetzen verboten. Bereits vor der Einführung dieser Gesetze jedoch wurde Max Less von der SS in sogenannte “Schutzhaft” genommen und im Herforder Zellentrakt inhaftiert. Auf dem Weg zum Gefängnis wurde ihm ein Schild mit demütigender Aufschrift umgehängt. Nach seiner Entlassung wurde ihm verboten, sich weiter in Herford aufzuhalten. Sein Geschäft musste er damit aufgeben. Eine Entschädigung erhielt Max Less dafür nicht. Aus Berlin wurde er schließlich 1943 in das Ghetto Theresienstadt deportiert und von dort aus weiter in das Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau, wo er im November 1944 ermordet wurde.⁶⁰

Der Stolperstein wurde am Standort des ehemaligen Kleintiergeschäftes verlegt.

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Nach gemeinsamen Lesen des Zeitungsartikels beziehungsweise des Schildes, das von Max Less getragen werden musste: Welche Handlungen werden geschildert? Wer agiert hier wie und wer hat welchen Einfluss auf die Situation? Was sagt dies aus? Wie interpretiert Ihr das Verhältnis zwischen SS und Bevölkerung?
- Welches Ziel hatte der Verfasser des Zeitungsartikels?
- Was löst der Zeitungsartikel in euch aus?
- Im Ausstellungsrundgang haben wir bereits ein Bild von einer Demütigung in Niedersachsen gesehen. Welche Unterschiede seht ihr, welche Gemeinsamkeiten?
- Was könnte das langfristig für damalige Jüdinnen:Juden in Herford und im damaligen Deutschen Reich bedeuten?
- Hinweis auf den Stolperstein

⁵⁹ Gedenkstätte Zellentrakt/Stadtarchiv Herford, https://www.zellentrakt.de/downloads/materialien/Ausstellung_mit_Stadtgang_Artikel_zu_Max_Less_KAH_NS-Volksblatt.jpg (zuletzt abgerufen am 12.10.2023, 7.51 Uhr).

⁶⁰ Vgl. Renée Claudine Bredt/Helga Diestelmeier/Christoph Laue (Hrsg.), “Herford gehört(e) dem Führer?” Die Nazifizierung des Alltags im Raum Herford 1933 – 1939. Begleitmaterialien zur Ausstellung, Herford 2015, S. 76; Auskunft der Gedenkstätte Zellentrakt.

ARISIERUNG IN SELM

Auswahl und Problemstellung:

Durch die Lebensgeschichte von Erich Schild lässt sich die alltägliche Diskriminierung verdeutlichen. Welche Rolle spielten dabei Vereine und Gemeinschaften? Das Beispiel lässt sich thematisch mit der "Arisierung" in Lörrach (Plakat 5) verbinden.

Themen: Ausgrenzung, Arisierung, Bereicherung, Boykotte, Sport

Verortung im Stadtbild:

Hauptstraße 7 in Selm, gegenüber der Synagoge; alternativ Sportplatz oder Ludgeri-
straße

Verwendete Quellen:

„Meine Eltern waren sehr befreundet mit einem Lehrerehepaar Hunsche. Sie wohnten auch in Selm, waren richtige Freunde und gingen bei uns aus und ein. Die Freundschaft dauerte bis zum 30.01.1933. Meine Mutter begegnete an diesem Tag dem Ehepaar Hunsche auf der Straße und ging auf sie zu. Das Ehepaar Hunsche machte einen Bogen und ließ meine Mutter stehen. Am 30. Januar passierte aber noch mehr Schreckliches. Wie überall in Deutschland sollte auch am Abend in Selm ein Fackelzug der Nationalsozialisten stattfinden. Der Sportverein wollte daran teilnehmen und hatte keine Fahne. [...] Folglich nähten unsere Verkäuferinnen eine Fahne. Als dann der Fackelzug bei uns vorbeizog, blieben sie vor unserem Fenster stehen und brüllten: „Juda verrecke!“ Zitat aus den Erinnerungen Erich Schilds an den 30. Januar 1933, an dem ein Fackelzug anlässlich der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler stattfinden sollte.⁶¹

Ergänzende Zitate zur Ausgrenzung Erich Schilds aus dem Sport:⁶²

“Wo ist der Vierte? Müsst ihr den Juden denn überhaupt mitnehmen? Geht's nicht ohne Juden?”

Zitat eines Lehrers bei der Aufstellung einer 4 x 100 Meter-Staffel anlässlich eines Sportfests

“Entweder ich leite das Spiel und der Jude spielt nicht mit, oder umgekehrt.”

Aussage eines Schiedsrichters vor einem Handballspiel. Erich Schild wurde daraufhin vom Spiel ausgeschlossen.

⁶¹ Arbeitsplatz - Kunst - Selm (Hrsg.), Juden in Selm, Bork, Cappenberg, S. 96f.

⁶² Ebd., S. 94 und 96.

Kontext:

In der ehemaligen Straße Bork 3 (heute Hauptstraße 7) befand sich das Geschäft der jüdischen Familie Heumann. Zusammen mit seiner Frau Frederica Rosenberg betrieb der Schneider Isaac Heumann das Geschäft bis zum Jahr 1935, bevor es im Januar 1936 nach Boykotten und alltäglichen antijüdischen Maßnahmen der NS-Führung von einer anderen Firma erworben wurde. Isaac Heumann wurde 1942 im Vernichtungslager Sobibor ermordet. Drei seiner Kinder konnten ins Ausland emigrieren und überlebten den Holocaust. Sein Sohn Karl etwa wanderte in die USA aus. Karl Heumann war mit Erich Schild befreundet, dessen Biografie ergänzend herangezogen wird.

Erich Schild wurde am 6. November 1906 als unehelicher Sohn von Lisette Bella Lisa Rosen-berg geboren. Spätestens nach ihrer Heirat mit Friedrich Schild übernahm Erich dessen Nachnamen. Bella Schild besaß ein Manufakturgeschäft in der Ludgeristraße in Selm. Erich half ihr nach seiner Ausbildung und dem Tod von Friedrich Schild dabei, den Laden zu führen. Erich Schild war ein sehr guter Sportler, trieb Leichtathletik und Handball und spielte schon als Jugendlicher Theater. 1936 wurde er zu einem Trainingslager in Vorbereitung auf die Olympischen Spiele eingeladen, aber wie alle jüdischen Sportler:innen schließlich ausgeschlossen. Mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten wurde er dann schrittweise aus diesen Vereinen und Freizeitaktivitäten ausgegrenzt. Um der Verfolgung zu entgehen, floh er und versteckte sich in den Niederlanden, Frankreich, Belgien und Skandinavien. Erich konnte seine Mutter noch nach Belgien holen, doch ihr Aufenthalt wurde verraten, sie wurde verhaftet, zurück nach Dortmund gebracht und dort inhaftiert. Am 30. April 1942 wurde sie in das Ghetto in Zamość deportiert und unmittelbar nach der Ankunft ermordet. 1946 kehrte Erich Schild kurz-zeitig nach Selm zurück und arbeitete anschließend in verschiedenen Städten und Ländern als Schauspieler. In diesem Zeitraum änderte er zwischen 1947 und 1953 seinen Namen in Eric Schildkraut.⁶³

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Welche Rolle spielten jüdische Geschäftsleute innerhalb der Dorfgemeinschaft, welche Position hatten sie inne?
- Wie könnte sich die Gesetzgebung in der NS-Zeit dann auf ihr Geschäft ausgewirkt haben? Welche Folgen hatte dies möglicherweise für die Familie?
- Ausgehend von der Biografie von Erich Schild: Was würdet ihr sagen, wann und womit fing der Holocaust an?
- Welche Rolle spielte dabei Alltagsdiskriminierung, welche spielten Vereine? Wer fordert den Ausschluss aus Vereinen ein (und wie genau)?
- Welche Folgen könnten diese alltäglichen Fälle gehabt haben?

⁶³ Vgl. Arbeitsplatz - Kunst - Selm (Hrsg.), Juden in Selm, Bork, Cappenberg, S. 83 – 128; sowie Auskunft der VHS Selm.

CHARAKTERISTIKA DER STADT

Heutige Charakteristika von Orten können Verbindungslinien zwischen der Geschichte und Gegenwart verdeutlichen. Welche besonderen Dynamiken der nationalsozialistischen Verfolgung lassen sich dadurch für die eigene Ortschaft identifizieren?

BÜCHERVERBRENNUNG IN MÜNSTER

Auswahl und Problemstellung:

Münster ist eine Universitätsstadt. Studierende stellen hier knapp 20% der Gesamtbevölkerung. Welche Rolle spielten Studierende, welche Bildung bei der Ausgrenzung und Verfolgung?

Themen: Universitäten, Ideologie, „Volksgemeinschaft“, Öffentlichkeit, Eigentum

Verortung im Stadtbild:

Domplatz im Zentrum der Stadt, in Blickrichtung des LWL-Museums für Kunst und Kultur

Verwendete Quellen:



Kontext

Am 10. Mai 1933 verbrannten nationalsozialistisch geprägte Studierende am heutigen Schlossplatz in Münster Bücher als „undeutsch“ verunglimpfter Literat:innen. Die Bücherverbrennung war Teil der reichsweit angelegten Aktion „wider den undeutschen Geist“. Zwei Tage zuvor, ab dem 8. Mai 1933, forderten sie die Bevölkerung auf, alle Werke der auf Listen genannten jüdischen oder politisch gegen das NS-Regime eingestellten Autor:innen abzugeben. Hierzu stellten sie einen Wagen auf dem Domplatz im Stadtzentrum auf, in dem die Bücher gesammelt werden sollten. An einem „Schandpfahl“ wurden Buchdeckel der verunglimpften Schriftsteller:innen befestigt und zur Schau gestellt. Vom Domplatz aus zog am 10. Mai ein Zug mit dem Wagen bis zum Schloss, das heute Universitätsgebäude ist. Abgegeben wurden allerdings hauptsächlich Bücher aus öffentlichen Bibliotheken. Unter den ca. 1.000 Büchern befand sich kaum Privateigentum von Bürger:innen. Möglicherweise wollten sie nicht mit den verunglimpften Schriften in Verbindung gebracht werden. Ein weiterer Grund könnte sein, dass sie nicht ihr privates Eigentum abgeben wollten und sie die Verfolgungsmaßnahmen nur so weit mitgehen wollten, wie es sie selbst oder eben ihr Eigentum nicht betraf.

Heute erinnert eine im Boden eingelassene Tafel am Standort des einstigen „Schandpfahls“ an das historische Ereignis. Häufig werden Fahrräder darauf abgestellt.⁶⁴

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Was fällt euch rund um den Wagen auf?
- Wie verhalten sich die Kinder und warum?
- Nach gemeinsamem Lesen und Zusammenfassen des Schildes: Was fällt euch an der Wortwahl auf und wie würdet ihr sie deuten?
- Wieso könnten nur so wenige Bücher abgegeben worden sein?
- Gegebenenfalls Hinweis auf die Gedenkplakette am Standort des ehemaligen „Schandpfahls“: Wie bewertet ihr die recht unscheinbare Vergegenwärtigung der Bücherverbrennung im öffentlichen Gedächtnis?

⁶⁴ Vgl. Anja Gussek/Daniel Schmidt/Christoph Spieker, Öffentliche Zensur und Bücherverbrennung in Münster. Eine Dokumentation herausgegeben aus Anlass der Enthüllung einer Gedenktafel am 6. Mai 2009 [= Villa ten Hompel aktuell 12], Münster 2009, S. 7 – 12.

ZWANGSARBEIT: „FREMDARBEITER“ IN KREFELD

Auswahl und Problemstellung:

Krefeld ist eine Industriestadt, heute beispielsweise als Standort der Chemie- und Metallindustrie. Nachdem die Stadt sich ursprünglich durch die Seidenstoffproduktion auszeichnete, wurden in den 1930er und 1940er Jahren Kriegsmittel in Krefeld hergestellt. So kamen auch Zwangsarbeiter:innen vielfach zum Einsatz. Wie gestaltete sich ihr Verhältnis zu den „Nachbar:innen“?

Themen: Industrie, Zwangsarbeit, Ausgrenzung, Bereicherung

Verortung im Stadtbild:

Einsatz von Fremdarbeiter:innen stadtwweit.

Verwendete Quellen:



Ukrainische Zwangsarbeiterinnen, Lager Kempener Feld, Krefeld 1942.⁶⁵

⁶⁵ Bilder aus Sammlung der NS-Dokumentationsstelle Villa Merländer, in: Ingrid Schupetta et. Al., Krefeld und der Nationalsozialismus, S.165.

„Wir konnten feststellen, mit welchen unverschämten Lügereien man uns in den Krieg gehetzt hatte.“

„Kurz vor Kriegsende, während einem Luftangriff, sah Ada eine Frau einsam auf der Straße an eine Hausmauer gedrückt. Wir haben sie reingelassen. Es war eine Ukrainerin; weil Ausländerin, kam dieselbe in keinen Luftschutzkeller.“

Zitate eines französischen Kriegsgefangenen oder zivilen Zwangsarbeiters⁶⁶

Kontext:

Schon vor dem Krieg produzierten Krefelder Betriebe Kriegsgerätschaften. Mit der Dauer des Krieges wurden immer mehr Arbeitskräfte für die forcierte Produktion benötigt, gleichzeitig aber immer mehr Mitglieder der Stammbelagschaft zum Kriegsdienst eingezogen. Die fehlenden Arbeiter wurden durch Zwangsarbeiter:innen aus dem Ausland ersetzt. 1944 waren etwa 15.000 zivile Arbeiter:innen und Kriegsgefangene in Krefeld eingesetzt.

Ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen waren schlecht; besonders polnische, russische und ukrainische Arbeitskräfte wurden entsprechend der nationalsozialistischen Rassenlehre am unteren Ende der Hierarchie angesehen und entsprechend behandelt.

Bei „Arbeitsverweigerung“ wurden Zwangsarbeitende in Straflager eingewiesen, die auch als „Konzentrationslager der Gestapo“ beschrieben werden. Solch ein sogenanntes „Arbeitserziehungslager“ bestand auch bei den Edelstahlwerken oder der I.G. Farben.

Ein Massengrab, unter anderem für Kinder sogenannter „Ostarbeiterinnen“, findet sich heute noch auf dem Hauptfriedhof Krefeld an der Heideckstraße. Auf dem neuen Jüdischen Friedhof wurden bis 1945 ebenfalls Zwangsarbeiter:innen begraben, jedoch sind diese weder namentlich noch anderweitig gekennzeichnet - für 2023 ist geplant, dort eine Gedenktafel anzubringen. Allgemein befinden sich auf dem Friedhof Krefeld an der Heideckstraße vermehrt Grabstätten von Zwangsarbeiter:innen.⁶⁷

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Wie wirken die Zwangsarbeiter:innen auf euch? Was verrät ihre Körperhaltung, Mimik etc.?
- Wieso wurde das Kennzeichen für Ostarbeiter:innen OST auf den Aufnahmen versteckt?
- Welche „Lügereien“ meint der französische Kriegsgefangene eurer Meinung nach? Wen spricht er mit diesem Vorwurf an? Und warum?
- Was impliziert die Tatsache, dass Zwangsarbeiter:innen nicht durch den Luftschutz gesichert werden sollten?

⁶⁶ Aurel Billstein, Fremdarbeiter in unserer Stadt. Kriegsgefangene und deportierte „fremdvölkische Arbeitskräfte“. 1939 – 1945 am Beispiel Krefelds, Frankfurt am Main 1980, S. 55.

⁶⁷ Vgl. Ingrid Schupetta et. Al., Krefeld und der Nationalsozialismus, S. 165 – 168.

GESCHICHTSKULTURELLE ASPEKTE

Denkmäler, Stolpersteine, Aktionen und Debatten - sie alle sind Teil der Geschichtskultur. Verschiedene Personen und Geschichten sind allerdings stärker im öffentlichen Gedächtnis verankert als andere. Woran liegt das? Welche Aspekte werden stärker vergegenwärtigt?

KIRCHLICHER WIDERSTAND IN MÜNSTER

Auswahl und Problemstellung:

Münster ist seit Jahrhunderten katholisch geprägt. Es liegt daher nahe, einen Blick auf die Geschichte der Kirche in der NS-Zeit und mit ihr verbundene Personen zu werfen. Dabei wird besonders der Bischof von Galen als Person des Widerstandes hervorgehoben. Wie könnte an seinem Beispiel kirchlicher Widerstand bewertet werden und in welchem Verhältnis stehen Taten und Erinnerung?

Themen: Widerstand, Kirche, „Euthanasie“, Antisemitismus

Verortung im Stadtbild:

Domplatz im Zentrum der Stadt, Statue des Kardinals von Galen

Verwendete Quellen:



Statue des Kardinals von Galen.⁶⁸

„[...] Allgemein herrscht der an Sicherheit grenzende Verdacht, dass diese zahlreichen unerwarteten Todesfälle von Geisteskranken [...] absichtlich herbeigeführt werden, dass man dabei jener Lehre folgt, die behauptet, man dürfe sogenanntes „lebensunwertes Leben“ vernichten, also unschuldige Menschen töten, wenn man meint, ihr Leben sei für Volk und Staat nichts mehr wert. [...] Hast du, habe ich nur solange das Recht zu leben, solange wir produktiv sind, solange wir von anderen als produktiv anerkannt werden? Wenn man den Grundsatz aufstellt und anwendet, dass man den unproduktiven Mitmenschen töten darf, dann wehe uns allen, wenn wir alt und altersschwach werden! [...] dann ist der Mord an uns allen [...] freigegeben. Dann ist keiner von uns seines Lebens mehr sicher.“

Auszug aus der Predigt vom 3. August 1941, St. Lamberti⁶⁹

Kontext

Clemens August von Galen wurde 1933 zum Bischof von Münster ernannt. 1941 sprach er sich in drei Predigten gegen das sogenannte „Euthanasie“-Programm der Nationalsozialisten aus. In der nationalsozialistischen Rassenlehre wurden Kinder, Frauen und Männer mit vermeintlichen oder tatsächlichen körperlichen und geistigen Einschränkungen als „lebensunwert“ angesehen. Um sie daran zu hindern, Krankheiten gegebenenfalls zu vererben, wurden sie zwangssterilisiert oder in medizinischen Anstalten durch überdosierte Medikation oder mit Gas ermordet. Auch der schlechten Versorgung oder Krankheiten fielen sie zum Opfer. Die öffentliche Verbreitung des Programmes in der Kirche schaffte große Unruhe und ob der Verbrechen an „der eigenen Bevölkerung“. Aufgrund seines Einsatzes gegen diese Morde erinnert heute eine drei m hohe Statue an den Bischof. Gegen die Verfolgung anderer Gruppen und die nationalsozialistische Kriegspolitik sprach er sich allerdings nicht öffentlich aus. Predigten weisen außerdem auf ein antisemitisches Weltbild hin.⁷⁰

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Beschreibt die Statue. Wie wirkt sie auf euch?
- Was erwartet ihr von einer Person, der so eine große Statue gewidmet wird, in Bezug auf den Nationalsozialismus?
- Nach gemeinsamen Lesen des Predigtauszugs: Wie versucht von Galen die Menschen zu überzeugen? Er setzte nicht auf Empathie, sondern mögliche persönliche Betroffenheit. Was bedeutet das, worauf vertraut er (nicht)?
- Welche Motive führt er an, sich für Menschen mit körperlichen oder psychischen Krankheiten einzusetzen?
- Wie würdet ihr seine Form des Widerstandes beurteilen?
- Empfindet ihr die Größe des Denkmals (auch im Vergleich zu anderen Denkmälern) als angemessen?

⁶⁹ Bischof Clemens August von Galen, Akten, Briefe und Predigten 1933 – 1946, Bd. II: 1939 – 1946 [= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe A: Quellen. 42], Mainz 1988, S. 876 – 878.

⁷⁰ Matthias M. Ester/Christoph Spieker, Widerstände gegen den Nationalsozialismus im Münsterland. Katalog und Dokumentation der Wanderausstellung [= Villa ten Hompel aktuell 16], Münster 2011, S. 26.

MAHNMAL ALTE SYNAGOGE KREFELD

Auswahl und Problemstellung:

Heute steht unweit des früheren Standortes der alten Synagoge ein Mahnmal zur Erinnerung an das Novemberpogrom, an dem bis heute jährliche Gedenktage begangen werden. Wieso wurde hierfür nicht der exakte Standort gewählt? Durch welche Einflüsse werden Debatten um die Geschichtskultur geprägt?

Themen: Antisemitismus, Deportation, Geschichtskultur, Novemberpogrom

Verortung im Stadtbild:

Platz an der Alten Synagoge (Ecke Marktstraße/Peterstraße), Innenstadt Krefeld



Alte Synagoge Krefeld vor der Zerstörung⁷²

⁷¹ Bilder: Dana Theußen (privat)
Text Mahnmal: „Unweit dieses Mahnmals stand die Synagoge der jüdischen Gemeinde Krefeld aus dem Jahr 1903. Menschen verachtende Willkür zerstörte sie in der „Reichskristallnacht“ am 9. November 1938.“

⁷² Sammlung der NS-Dokumentationsstelle Villa Merländer, in: Ingrid Schupetta et. Al., Krefeld und der Nationalsozialismus, S. 106.

Bilder des Mahnmals in Krefeld.⁷¹

Verwendete Quellen:

"Wir stiegen am Ostwall (...) aus dem Auto und versuchten, die Synagoge auf diesem Weg zu erreichen. Es war unmöglich. Wir sagen, dass die Leute die Straße nicht näher als auf eine Entfernung von zwei Blocks an die Synagoge herankamen. (...)

Ich bat einen vorbeigehenden Polizisten, mir zu helfen, aber der nahm keine Notiz von mir. Die SA johlte und feuerte den Angreifer an. Ich wunderte mich, dass die SA mich nicht ebenfalls angriff. (...) Wir ließen das Auto am Ostwall stehen, einer der Hauptstraßen der Stadt, und versuchten zu Fuß die Synagoge zu erreichen. Es war unmöglich. Die Menschen standen zwei Straßen von der Synagoge entfernt dicht an dicht. (...)

Zitat des Oberrabbiners Dr. Artur Bluhm⁷⁴

Kontext:

Der Bau der Alten Synagoge an der Ecke Marktstraße und Petersstraße wurde aufgrund der schnell wachsenden jüdischen Gemeinde beauftragt. Zwischen 1851 und 1853 konnte die erste Bauphase abgeschlossen werden. Im Zuge der reichsweiten Novemberpogrome in der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 wurde die Synagoge durch Brandstiftung zerstört und bis heute nicht wieder errichtet. Unweit des ehemaligen Standortes der Alten Synagoge findet sich heute ein Mahnmal. Es besteht aus unterschiedlich großen Säulen und soll den sechs Millionen ermordeten europäischen Jüdinnen:Juden gedenken.⁷⁵

Möglicher Diskussionsleitfaden:

- Analyse der Darstellung des Denkmals: Das Mahnmal gedenkt dem Verlust des Gebäudes: Was bedeutet das für das Mahnmal? Was sagt die Gestaltung über das Mahnmal aus?
- Das Denkmal wurde nicht am eigentlichen Standort der Alten Synagoge errichtet. Wieso wurde es unweit des eigentlichen Standortes aufgestellt? Welche Bedeutung bekommt das Mahnmal damit?
- Unter Berücksichtigung des Zitates des Oberrabbiners Dr. Bluhm: Wie wurde die Pogromnacht von der Bevölkerung wahrgenommen? Wie verhielten sich Zivilpersonen und Staatsdiener? Welche Gründe könnte es dafür geben? Was bringt das Verhalten der Menschen zum Ausdruck?

⁷⁴ Götz Aly et. Al. (Hrsg.), Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933-1945, Bd. 2, München 2009, S. 377f.

⁷⁵ Ingrid Schupetta et. Al., Krefeld und der Nationalsozialismus, S. 114 – 117.

ABLAUF / ZWECK	INHALT
Aktivierung	Ich und wir
	Holocaust und Nachbarschaft
	Partizipation
Einstieg in die Didaktik	Posterdiskussion
	Filmdiskussion
	Didaktische Prinzipien
Erarbeitung der Didaktik	Das Verflixte-Frage-Spiel
	Ich und die Ausstellung
Erarbeitung von Bildungsformaten	Stationen eines Rundgangs erarbeiten
	Mit und im Stadtraum arbeiten
	Workshop-Modell

ANHANG

ÜBERSICHT ÜBER ÜBUNGEN FÜR MULTIPLIKATOR:INNEN

BESCHREIBUNG	FRAGESTELLUNG	101 SEITE / TUTORIAL
<p>Die Teilnehmenden lernen sich und ihre Positionen zu Nachbarschaft und Vermittlung kennen. Auf jeder Ecke einer Karte beschreiben sie die Antworten auf folgende Fragen: Wo fühlst du dich zuhause? Was bedeutet Nachbarschaft für Dich? Was ist Dir wichtig an der NS-Geschichte? Was fordert dich an NS-Geschichte heraus?</p>		
<p>Die Teilnehmenden beantworten für dich die Frage: » Was verbinde ich mit »Gewöhnlichen Menschen« im Holocaust? oder „Woran muss ich bei Holocaust und Nachbarschaft denken?“ Anschließend tauschen sie sich im Plenum oder in Kleingruppen über ihre Antworten aus. Welche Geschichten bestehen demnach ? Was verbinde ich mit dem Holocaust und Ereignissen in meiner Stadt?</p>	<p><i>Welche Annahmen besten über die Geschichte? Was bedeutet dies für die Vermittlungsarbeit?</i></p>	34
<p>Was bedeutet für mich Partizipation im Vermittlungskontext?</p>		
<p>In der Position der Teilnehmenden lernen zukünftige Multiplikator:innen die didaktischen Prinzipien kennen. Die Workshopleitung nimmt daher die Rolle der Rundgangsleitung ein und moderiert beispielhaft eine Diskussion zu einem der Ausstellungsplakate. Anschließend folgt eine Reflexion: Wie wurde vorgegangen und wie ist es den Multiplikator:innen mit der Übung ergangen?</p>	<p><i>Bildbeschreibung, Perspektiven, Wie wird Wissen produziert? Wie bekommen wir auf auf die allgemeine ethische Fragestellung zurück?</i></p>	
<p>In der Position der Teilnehmenden lernen zukünftige Multiplikator:innen die didaktischen Prinzipien kennen. Die Workshopleitung nimmt daher die Rolle der Rundgangsleitung ein und moderiert beispielhaft eine Diskussion zum Video „Bronia und Gerhard.« Anschließend folgt eine Reflexion der Methode.</p>	<p><i>Wie arbeite ich partizipativ mit einem historischen Video? Wie wird Wissen produziert? Wie kommen wir auf die allgemeine ethische Fragestellung zurück?</i></p>	42
<p>Die Workshopleitung schildert die wichtigsten Prinzipien der teilnehmenden zentrierten Didaktik.</p>	<p><i>Was bedeutet Partizipativ, was »lernen« im Kontext von »Einige waren Nachbarn? Wie lasse ich Kontextinformationen zu den historischen Ereignissen in die Diskussion einfließen?</i></p>	
<p>Ausgehend von einer Frage (z.B. Was beschäftigt mich an der Ausstellung "Einige waren Nachbarn"? entwickeln die einzelnen Multiplikator:innen eine Frage, die sie anschließend Kleingruppen von ca. drei Personen »hinterfragt«: Anstatt Antworten zu geben, stellen die andreen vertiefende Fragen, die den Kern der Ausgangsfrage ergründen.</p>	<p><i>Was bedeutet Partizipation? Wie stelle ich gute Fragen, die Diskussionen anregen?</i></p>	36
<p>Die Teilnehmenden setzen sich mit den Inhalten der Ausstellung auseinander. Dafür betrachten sie die historischen Fotografien beziehungsweise Dokumente und markieren mit Klebezetteln: Was spricht mich besonders an? Wo bleibe ich persönlich hängen? Wo stellt sich mir eine Frage? Welche Aspekte sind für mich besonders eindrücklich? Anschließend können diese diskutiert werden. Welche Motive und Kontexte sollten an den jeweiligen Plakaten einbezogen werden? Welche übergeordneten Fragestellungen werden erkennbar?</p>	<p><i>Geschichtsbilder: in welchen Verhältnissen stehe ich/stehe wir zur Ausstellung?</i></p>	39
<p>Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen und erarbeiten anhand des 7-Schritte-Protokolls eine Station eines Rundgangs. Im Anschluss versetzen sie sich in die Rolle der Moderation, die anderen Kleingruppen in die der Teilnehmenden, und erproben die Moderation einer Diskussion zu diesem historischen Ereignis.</p>	<p><i>Wie erarbeite ich einen Rundgang durch die Ausstellung? Wie stelle ich gute Fragen? Wie funktioniert Kontextwissen in pädagogischen Formaten ? Wie wird Wissen produziert? Wie kommen wir auf die allgemeine ethische Fragestellung zurück?</i></p>	16
<p>Die Workshopleitung erläutert mögliche Bezugspunkte, durch die Stationen für lokalgeschichtlichen Rundgänge erarbeitet werden können. Auch eine Erprobung eines Beispiels ist möglich.</p>	<p><i>Wie arbeite ich partizipativ an lokalen Stationen?</i></p>	
<p>Die Workshopleitung erläutert die Formate des Ausstellungsworkshops.</p>	<p><i>Wie gestalte ich einen Workshop?</i></p>	

ANHANG

QUELLENVERZEICHNIS

QUELLENVERZEICHNIS

Beit Lohamei HaGetaot/Ghetto Fighters House, Catalog No. 10190.
Hauptstaatsarchiv Stuttgart, EA 99/001 Bü 305 Nr. 1222.
Niedersächsisches Landesarchiv, Abteilung Aurich, Rep. 243 A, 898/3.
Stadtarchiv Kerpen, BA Nr. 5830.
Stadtarchiv Krefeld, Meldekarte Zander, Karl, 4.4.1883.
Stadtarchiv Lörrach, Sta Lö 2.43.15.
Stadtarchiv Münster, Fotosammlung 47, Nr. 6558.
Stadtarchiv Selm, AB-2 2920.
USHMM Archives, Nazi officers and female auxiliaries (Helferinnen) run down a wooden bridge in Solahuette, Photograph Number: 34585.
USHMM Archives, "Public humiliation for violation of racial laws in Silesia, 1941", <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn1004626> (zuletzt abgerufen am 31.08.2023, 8.52 Uhr).

Publizierte Quellen

Banneyer, Hildegard, Das Schicksal der Coesfelder Juden zur Zeit des Nationalsozialismus [= Beiträge zur Landes und Volkskunde des Kreises Coesfeld 24], Coesfeld 1990.
Bogert, Bernd, Coesfeld-Chronik der NS-Zeit. 1933 – 1945 [= Beiträge zur Coesfelder Geschichte und Volkskunde IV], Dülmen 1995.
Flümann, Claudia, „...doch nicht bei uns in Krefeld!“ Arisierung, Enteignung, Wiedergutmachung in der Samt und Seidenstadt 1933 – 1963, Krefeld 2015.
Fotosammlung des Siegener Heimat und Geschichtsvereins: Fotodokumentation von Erich Koch, in: Traute Fries/Andreas Bingener (Hrsg.), Der Brand der Siegener Synagoge am 10. November 1938, Siegen 2019.
Gedenkstätte Zellentrakt, Bild der Gedenktafel für Sinti:zze und Rom:nja in Herford, https://www.zellentrakt.de/downloads/sintiroma/Tafel_Sinti_Roma.pdf (zuletzt abgerufen am 12.10.2023, 7.48 Uhr).
Gedenkstätte Zellentrakt/Stadtarchiv Herford, Zeitungsartikel zur Verfolgung von Max Less, https://www.zellentrakt.de/downloads/materialien/Ausstellung_mit_Stadtgang_Artikel_zu_Max_Less_KAH_NSVolksblatt.jpg (zuletzt abgerufen am 12.10.2023, 7.51 Uhr).
Geoportal Stolpersteine/Holger Heinzmann (Fotograf), Bilder der Stolpersteine in Krefeld, URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Stolpersteine_in_Krefeld#Ingeborg_Zander,_Karl_Zander_und_Helga_Zander (zuletzt besucht am 31.08.2023).
von Galen, Clemens August, Akten, Briefe und Predigten 1933 1946, Bd. II: 1939 1946 [= Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe A: Quellen 42].
Schupetta, Ingrid, et. Al., Krefeld und der Nationalsozialismus. Ausstellungskatalog der NS-Dokumentationsstelle der Stadt Krefeld in der Villa Merländer, München 2020.

LITERATURVERZEICHNIS

Arbeitsplatz - Kunst - Selm (Hrsg.), Juden in Selm – Bork – Cappenberg, Bd. II/III, Selm, 1993.
Aly, Götz et. Al. (Hrsg.), Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933 – 1945, Bd. 2, München 2009.
Bajohr, Frank, Vom antijüdischen Konsens zum schlechten Gewissen. Die deutsche Gesellschaft und die Judenverfolgung 1933 – 1945, in: Frank Bajohr/Dieter Pohl (Hrsg.), Der Holocaust als offenes Geheimnis. Die Deutschen, die NS-Führung und die Alliierten, München 2006.
Banneyer, Hildegard, Das Schicksal der Coesfelder Juden zur Zeit des Nationalsozialismus [= Beiträge zur Landes und Volkskunde des Kreises Coesfeld 24], Coesfeld 1990.
Billstein, Aurel, Fremdarbeiter in unserer Stadt. Kriegsgefangene und deportierte „fremdvölkische Arbeitskräfte“. 1939 – 1945 am Beispiel Krefelds, Frankfurt a.M. 1980.
Bogert, Bernd, Coesfeld-Chronik der NS-Zeit. 1933 – 1945 [= Beiträge zur Coesfelder Geschichte und Volkskunde IV], Dülmen 1995.
Bredt, Renée C./Helga Diestelmeier/Christoph Laue (Hrsg.), "Herford gehört(e) dem Führer?" Die Nazifizierung des Alltags im Raum Herford 1933 – 1939. Begleitmaterialien zur Ausstellung, Herford 2015.
Brooks, Simon, 100 questions to ask our students during discussion, 2018, <http://www.simonbrookseducation.com/post/2018/04/22/100questionstoaskyourstudentsduringdiscussion>, (übersetzt durch Wolfgang Schmutz, zuletzt abgerufen am 22.08.2023, 12.39 Uhr).
Brooks, Simon, Big Rock Number 4: Catch and Pass, <https://www.simonbrookseducation.com/post/2018/04/21/bigrocknumber4catchandpass> / <https://www.simonbrookseducation.com/routines> (übersetzt durch: Wolfgang Schmutz, zuletzt abgerufen am 22.08.2023, 12.40 Uhr).
Browning, Christopher R., Ordinary Men. Reserve Police Bataillon 101 and the Final Solution in Poland, New York 1992.
Crestwood, Holocaust Survivors: Bem, Esther, <https://crestwood.on.ca/ohp/estherbem/> (zuletzt abgerufen am 10.8.2023, 12.10 Uhr).
Curilla, Wolfgang, Der Judenmord in Polen und die deutsche Ordnungspolizei 1939 – 1945, Paderborn 2011.
Curilla, Wolfgang, Die deutsche Ordnungspolizei im westlichen Europa 1940 - 1945, Paderborn 2020.
Ester, Matthias M./Christoph Spieker, Widerstände gegen den Nationalsozialismus im Münsterland. Katalog und Dokumentation der Wanderausstellung [= Villa ten Hompel aktuell 16], Münster 2011.
Flümann, Claudia, „...doch nicht bei uns in Krefeld!“ Arisierung, Enteignung, Wiedergutmachung in der Samt und Seidenstadt 1933 – 1963, Krefeld 2015.
Fishman, Aleisa/Klaus Mueller/Wolfgang Schmutz, Arbeiten mit der Ausstellung "Einige waren Nachbarn": Das USHMM und deutsche Partner entwickeln gemeinsam neue Holocaust-Bildungsmodelle, in: Gedenkstättenrundbrief 211 (09/2013), S. 14 – 26, URL: <https://www.gedenkstaettenforum.de/aktivitaeten/gedenkstaettenrundbrief/detail/arbeitenmitderausstellungeinigenachbarn> (zuletzt abgerufen am 14.09.2023, 10.05 Uhr).

- Foster, Stuart et. Al.**, What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools, London 2016, S. 38, URL: <https://holocausteducation.org.uk/wpcontent/uploads/WhatdostudentsknowandunderstandabouttheHolocaust1.pdf> (zuletzt abgerufen am 21.09.2023, 11.02 Uhr).
- Friedrich, Klaus-Peter**, Zusammenarbeit und Mittäterschaft in Polen 1939 – 1945, in: Christoph Dieckmann/Babette Quinkert/Tatjana Tönsmeier (Hrsg.), Kooperation und Verbrechen. Formen der „Kollaboration“ im östlichen Europa 1939 – 1945 [= Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus 19], Göttingen 2003.
- Friedt, Gerd**, Carpena Judaica. Zur Geschichte der Kerpener Juden seit dem Mittelalter [= Beiträge zur Kerpener Geschichte und Heimatkunde XI], Kerpen 2008.
- Gedenkstätte Zellentrakt, Herford**, „Herforder Kinder im KZ Theresienstadt“, Ausstellung vom 21.04.2012 bis 26.06.2012, https://www.zellentrakt.de/downloads/materialien/Ausstellung_KZ_Theresienstadt_Ausstellungstafeln.pdf, (zuletzt abgerufen am 24.08.2023, 10.56 Uhr).
- Gusek, Anja/Daniel Schmidt/Christoph Spieker**, Öffentliche Zensur und Bücherverbrennung in Münster. Eine Dokumentation herausgegeben aus Anlass der Enthüllung einer Gedenktafel am 6. Mai 2009 [= Villa ten Hompel aktuell 12], Münster 2009.
- Hahn Joachim/Jürgen Krüger**, „Hier ist nichts anderes als Gottes Haus...“. Synagogen in BadenWürttemberg Bd. 1: Geschichte und Architektur [= Gedenkbuch der Synagogen in Deutschland 4: BadenWürttemberg], Stuttgart 2007.
- Hájková, Anna**, Das Polizeiliche Durchgangslager Westerbork, in: Wolfgang Benz/Barbara Distel (Hrsg.), Terror im Westen. Nationalsozialistische Lager in den Niederlanden, Belgien und Luxemburg 1940 – 1945 [= Geschichte der Konzentrationslager 1933 – 1945 5], Berlin 2004, S. 217 – 248.
- Hördler, Stefan/Christoph Kreutzmüller/Tal Bruttman**, Auschwitz im Bild. Zur kritischen Analyse der Auschwitz-Alben, Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 63, Nr. 7/8 (2015), S. 609 – 632.
- Lauc, Christoph**, "Zigeuner" - Sinti und Roma in Herford, in: Karola Fings/ Ulrich Friedrich Opfermann (Hrsg.), Zigeunerverfolgung im Rheinland und in Westfalen 1933 – 1945, Paderborn 2012, S. 179 – 185.
- Joly, Laurent**, La rafle du Vél d'Hiv. Paris, juillet 1942, Paris 2022.
- Köhler, Thomas**, „Mama, wieso löscht die Feuerwehr denn nicht?“ Die Feuerwehren als Pogromakteure am 9. und 10. November 1938 eine Fallstudie aus Nordwestdeutschland, in: KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hrsg.), Polizei, Verfolgung und Gesellschaft im Nationalsozialismus [= Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland 15], Berlin 2013, S. 50 – 60.
- Klein, Bärbel/Sibylle Jacoby** (Informationen zu Stolpersteinen in Hamburg), https://www.stolpersteinehamburg.de/index.php?MAIN_ID=7&BIO_ID=6078 (zuletzt abgerufen am 17.08.2023 um 11.52 Uhr).
- Kwiet, Konrad**, Without Neighbours. Daily Living in Judenhäuser, in: Francis R. Nicosia/David Scrase (Hrsg.), Jewish life in Nazi Germany. Dilemmas and responses [= Vermont Studies of Nazi Germany and the Holocaust Bd. 4], 2010, New York 2010, S. 117 – 148.
- Miron, Guy/Shlomit Shulhani (Hrsg.)**, The Yad Vashem Encyclopedia of the Ghettos during the Holocaust II, Jerusalem 2009.
- Morina, Christina/Krijn Thijs**, Introduction, in: dies. (Hrsg.) Probing the limits of categorization, Oxford/New York 2018.
- Müller, Tobias**, Allein unter Fremden, in: Jüdische Allgemeine Zeitung online, 26.01.2023, <https://www.juedischeallgemeine.de/juedischewelt/alleinunterfremden/> (zuletzt abgerufen am 29.08.2023, 10.52 Uhr).
- Nachama, Andreas/Klaus Hesse (Hrsg.)**, Vor aller Augen. Die Deportation der Juden und die Versteigerung ihres Eigentums. Fotografien aus Lörrach, 1940 [= Topographie des Terrors, Notizen 1], Berlin 2011.
- NS-Dokumentationszentrum Köln**, Die jüdischen Opfer des Nationalsozialismus aus Köln: Erich Eiffeler, <https://museenkoeln.de/NS-Dokumentationszentrum/default.aspx?sfrom=1214&s=2460&id=18952&buchstabe=E> (zuletzt abgerufen am 17.08.2023, 11.47 Uhr).
- Parisius, Bernhard/Arstrid Parisius**, „Rassenschande“ in Norden. Zur Geschichte von zwei Fotos, die das Bild Jugendlicher von der NS-Zeit prägen, in: Ostfriesland. Kalender für Jedermann Bd. 87, Norden 2004, S. 129 – 137.
- Schupetta, Ingrid/Burkhard Ostrowski/Robert Kieselbach (Hrsg.)**, Krefeld und der Nationalsozialismus. Ausstellungskatalog der NS-Dokumentationsstelle der Stadt Krefeld in der Villa Merländer, München 2020.
- Spoerer, Mark**, Zwangsarbeit unter dem Hakenkreuz. Ausländische Zivilarbeiter, Kriegsgefangene und Häftlinge im Deutschen Reich und im besetzten Europa 1939 – 1945, Stuttgart/München 2001.
- The Zekelman Holocaust center**, „Lichtman, Rene“, Oral history department: <https://www.holocaustcenter.org/visit/libraryarchive/oralhistorydepartment/lichtmanrene/> (zuletzt abgerufen am 10.8.2023, 10.57 Uhr).
- USHMM**, „Anne and Paul le Page, rescuers of Rene Lichtman, pose in their garden“, Archives, <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1133827> (zuletzt abgerufen am 10.8.2023, 11.05 Uhr).
- USHMM**, „Bystanders“, Holocaust Encyclopedia, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/bystanders> (zuletzt abgerufen am 14.08.23, 14.17 Uhr).
- USHMM**, „Guidelines for Teaching about the Holocaust“, Fundamentals of Teaching the Holocaust, <https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust> (zuletzt abgerufen am 14.08.2023, 15.52 Uhr).
- USHMM**, „Kollaboration“, Holocaust Encyclopedia, <https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/collaboration> (zuletzt abgerufen am 18.08.2023, 12.19 Uhr).
- USHMM**, Nazi officers and female auxiliaries (Helferinnen) run down a wooden bridge in Solahuette, Archives, <https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1163587> (zuletzt abgerufen am 10.8.23, 14.01 Uhr).
- WDR/Zoyda Art Production (Produktion)**: Die Story: Gerhard und Bronia, 30.09.2002.
- Westendorf, Dieter**, Schicksale der jüdischen Coesfelder zwischen Bedrohung und Ermordung 1919 – 1945. Coesfeld et. Al. 2013.
- Wildmann family/Meeple Communications**, Manfred Wildmann and Sylvia Birnbaum. Our lives in Europe, <https://wildmannbirnbaum.com/> (zuletzt aufgerufen am 10.8.23, 9.52 Uhr).
- Williams, Timothy**, Thinking beyond Perpetrators, bystanders, heroes: a typology of action in genocide, in: ders./Susanne Buckley Zistel (Hrsg.), Perpetrators and Perpetration of Mass Violence. Action, Motivations and Dynamics, Oxon/New York 2018, S. 17 – 35.
- Żbikowski, Andrzej**, Pogroms in Northeastern Poland. Spontaneous reactions and German instigations, in: Elazar Barkan/Elizabeth A. Cole/Kai Struve (Hrsg.), Shared History – Devided Memory. Jews and Others in SovietOccupied Poland. 1939 – 1941 [= Leipziger Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur V], Leipzig 2007, S. 315 – 354.

