

Christian Mathis, PH Zurich
Urs Urech, PH FHNW

«Verfolgt und vertrieben».

Lernen mit Lebensgeschichten jüdischer Flüchtlingskinder

Abstract

The Holocaust is taught through life stories of Jewish women and men who, during the time of National Socialism, fled to Switzerland as seven- to thirteen-year-old children. Contemporary pupils can empathise with the refugees who were in their age then. By chronologically comprehending the presented biographies, students are able to recognise the increasing acts of exclusion, discrimination, and physical assaults. Furthermore, with the help of additional historical material, the children can contextualise the events and occurrences. This is how they can develop their historical method competency.

Keywords

Holocaust Education, Primary Education, Learning with Biographies, Historical Empathy.

MATHIS Christian, URECH Urs, «Verfolgt und Vertrieben». Lernen mit Lebensgeschichten jüdischer Flüchtlingskinder», in *Didactica Historica* 5/2019, S. 165-172.

Den Holocaust bereits auf der Primarstufe thematisieren

Theodor W. Adorno stellte 1966 in einer Rede als «*allererste*» Forderung an die Erziehung, «*daß Auschwitz nicht noch einmal sei*»¹. Dabei betonte er, dass man sich bereits auf die frühe Kindheit konzentrieren müsse. Seither ist diese Rede der zentrale Bezugspunkt in der Diskussion darüber, ob der Holocaust bereits in der Primarschule thematisiert werden soll. Fest steht, dass sich die Frage, ob man mit Primarschulkindern den Holocaust thematisieren kann, soll oder muss, nicht abschliessend beantworten lässt. Gertrud Beck und Matthias Heyl führten vor zwanzig Jahren eine idealtypische Diskussion über diese schwierige Frage². Beck argumentierte dafür. Sie betonte, dass Kinder über ein Vorwissen zum Holocaust verfügen und dem Thema gegenüber unbefangener als Erwachsene seien. Für die Kinder stelle der Holocaust im Gegensatz zu den Erwachsenen kein Tabuthema dar. Deshalb sei das Grundschulalter gut geeignet, erste Zugänge zum Holocaust zu ermöglichen. Zudem könne man den Kindern die Komplexität der geschichtlichen Ereignisse durchaus zumuten.³ Heyl dagegen betonte die Gefahr der emotionalen und

¹ ADORNO Theodor W., «Erziehung nach Auschwitz», in ADORNO Theodor W., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, 13. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971, S. 92-109.

² BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext Holocaust Education*, Oldenburg: DIZ, 2009, S. 34-37.

³ BECK Gertrud, «Der Holocaust als Thema für die Grundschule», in MOYSICH Jürgen, HEYL Matthias (Hrsg.), *Der Holocaust: Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer, 1998, S. 110-119.

kognitiven Überforderung. Alles, was Kinder «*kalt*» machen könnte, sei zu vermeiden. Man solle die noch unbefangenen Kinder nicht zu früh verunsichern, indem man ihnen diesen «*Zivilisationsbruch*» zumute. Die Komplexität des Holocaust erfordere eine mühsame und radikale Selbstreflexion.⁴ Seither wurden die vorhandenen Argumente allenfalls leicht akzentuiert, neue sind jedoch keine hinzugekommen.⁵

In der Schweiz wurde die Diskussion über die Thematisierung des Holocaust auf der Primarstufe kaum geführt. Der Holocaust ist zwar kein expliziter Lehrinhalt auf der Primarstufe,⁶ doch soll sich der Unterricht im Fachbereich «*Natur, Mensch, Gesellschaft*» an der Lebenswelt – d. h., den Fragen, Vorstellungen und Interessen – der Kinder orientieren.⁷ Mit dem Prinzip des Lebensweltbezugs rücken auf der Primarstufe auch Phänomene der Geschichtskultur in den Fokus des historischen Lernens. Kinder sollen den stufengerechten Umgang mit Formen der Repräsentation und des Umgangs der Gesellschaft mit diesen Phänomenen erlernen.⁸

Die Themen Zweiter Weltkrieg und Holocaust interessieren bereits Primarschulkinder. Aufgrund von Medienberichten über Gedenkveranstaltungen oder Fernsehfilmen zum Zweiten Weltkrieg wird auch künftig das Bedürfnis nach stufengerechtem Unterrichtsmaterial bestehen. Fragen beispielsweise Kinder in der fünften Klasse, ob es stimme, dass Hitler fast so viele Jüdinnen und Juden, wie heute Menschen in der Schweiz leben, umgebracht, vergast und verbrannt habe, sollte die Lehrperson darauf reagieren. Geht

sie nicht auf die Frage ein, wird nicht nur das Prinzip des Lebensweltbezugs ignoriert, es werden den Kindern auch gesellschaftlich wichtige Themen wie Holocaust und Nationalsozialismus vorenthalten.

Um dem vorzubeugen, wurde das Lehrmittel «*Verfolgt und vertrieben. Lernen mit Lebensgeschichten*» entwickelt.⁹ Darin wird anhand von Lebensgeschichten jüdischer Frauen und Männer, die zur Zeit des Nationalsozialismus als sieben- bis sechzehnjährige Kinder in die Schweiz flüchteten, das Thema Holocaust für Kinder der 5. und 6. Klassen der Primarstufe aufbereitet.

Kinder haben ein Vorwissen

Die Lehrmittelentwicklung basiert auf Erkenntnissen aus einer empirischen Studie von 2012 zu Schülervorstellungen von Deutschschweizer Fünftklässlerinnen und -klässlern zum Holocaust.¹⁰ Es zeigte sich, dass Kinder mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg im ausserschulischen Kontext konfrontiert werden: Fast alle nennen ihre Grosseltern, Eltern (eher die Mütter) oder ältere Kinder als Quelle ihres Wissens. Neben dem Fernsehen werden auch Bücher genannt. Andere Kinder kommen über Computerspiele, die für ihre Altersgruppe nicht freigegeben sind, mit den Themen in Kontakt. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler im Interview die «*Juden*» selbst genannt hatten, wurden sie gefragt, was denn mit den «*Juden*» passiert sei. Typisch ist, dass die Mehrheit zuerst Begriffe wie «*jagen*», «*erschossen*» und «*vergasen*» nannte. Für den Historiker Raul Hilberg folgt der Vernichtungsprozess «*einem inhärenten Schema*» und umfasst «*drei organisch aufeinander folgende Schritte*»:

⁴ HEYL Matthias, «*«Nein, aber ... » oder: Warum?»*», in MOYSICH Jürgen, HEYL Matthias (Hrsg.), *Der Holocaust: Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer, 1998, S. 120-141.

⁵ BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust...*, S. 36.

⁶ D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz), Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus), 2016, unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|1>, konsultiert am 27.08.2018.

⁷ D-EDK, Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus), unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2> (konsultiert am 27.08.2018). Zum Lebensweltbezug vgl. RICHTER Dagmar, *Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik*, 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 2009, S. 76-103.

⁸ VON REEKEN Dietmar, «*Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründungen und Perspektiven*», in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55 (2004), S. 233-240.

⁹ MATHIS Christian, URECH Urs, *Verfolgt und vertrieben. Lernen mit Lebensgeschichten*, Zürich: LMVZ, 2018. Das Lehrmittel wurde im März 2018 mit dem Dr.-Kurt-Bigler-/Bergheimer-Preis ausgezeichnet. Vgl. www.biglerpreis.ch, konsultiert am 26.06.2018.

¹⁰ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*«... da hat man sie in Häuser eingesperrt und Gas reingetan*». Vorstellungen von Schweizer Primarschülerinnen und -schülern zum Holocaust», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 2013, S. 37-52.

«*Definition –Konzentration – Vernichtung*»¹¹. Die Schülerinnen und Schüler haben vor allem Vorstellungen zur dritten Phase. Was Strukturen und Mechanismen der nationalsozialistischen Herrschaft sowie die systematische Verfolgung und Ermordung von Menschen anbelangt, fehlen sie jedoch fast ganz.

Der Holocaust ist für die Kinder eine Folge von Hitlers Verfolgungs- und Vernichtungswillen, welcher in erster Linie auf seiner religiös geprägten «*Antipathie*» gegenüber den «*Juden*» basierte. Die Person Adolf Hitler ist ein zentraler Dreh- und Angelpunkt kindlicher Vorstellungen. Andrea Becher sprach in diesem Zusammenhang von «*Hitler(zentr)ismus*». Hitler ist der Übermächtige, der Verführer, der Gefürchtete, und er ist der Hauptschuldige der Judenverfolgung.¹² Darin liegt einerseits ein Grund dafür, dass Kinder die Vernichtungsphase fokussieren. In ihren Vorstellungen hat Hitler selbst als historischer Akteur auf allen Ebenen der Judenvernichtung gehandelt. Er habe die Juden «*gejagt*», «*eingesperrt*», «*gefoltert*», «*erschossen*», «*vergast*», «*getötet*».¹³ Andererseits verhindert der Hitler(zentr)ismus den Aufbau historisch korrekter Vorstellungen zur Struktur der nationalsozialistischen Herrschaft und Umsetzung der Judenpolitik. In den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich «*Juden*» vor allem durch ihren Glauben von «*uns*». Für Einzelne schlägt sich diese Andersartigkeit im Aussehen nieder: «*Ich glaube einfach nicht, dass die eine weisse Hautfarbe haben, sondern eine andere, dunklere, und dann hat er [Hitler] die ausrotten wollen, weil er nur noch eine Rasse von Menschen haben wollte. Halt eben die Weissen*»¹⁴. Dieser Junge folgt hier der Argumentation der Nationalsozialisten und beschreibt die «*Juden*» als Rasse. Zudem kolportieren einzelne Kinder antisemitische Stereotype: «*[...] also [Hitler hat] die Juden versucht umzubringen, weil sie reiche Geschäftsmänner waren und Geld hatten und Öl natürlich auch*»¹⁵.

¹¹ HILBERG Raul, *Die Vernichtung der europäischen Juden*, 3 Bde., 9. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer, 1999, S. 1067.

¹² BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust...*, S. 196-200.

¹³ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*... da hat man sie in Häuser eingesperrt*...», S. 45 f.

¹⁴ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*... da hat man sie in Häuser eingesperrt*...», S. 49.

¹⁵ MATHIS Christian, URECH Natalie, «*... da hat man sie in Häuser eingesperrt*...», S. 49.

Einzelchicksale als Ausgangspunkte

Zwei Erkenntnisse waren für die Lehrmittelentwicklung leitend: Den Kindern ist nicht bewusst, dass die Ausgrenzung und Entrechtung von als «*jüdisch*» definierten Menschen schrittweise erfolgte und dass nicht Hitler die «*Juden*» selbst «*eingesammelt*» und umgebracht hat. Zudem haben sie kaum eine Vorstellung von «*diesen Juden*».

Mit dem Konzept «*Lernen mit und an Biografien*»¹⁶ sollen Kinder der Primarstufe auf der individuellen Ebene an den Holocaust herangeführt werden. Durch das «*individualisierende Verfahren*» können persönliche Perspektiven auf das historische Geschehen während der jeweiligen Lebensabschnitte dargestellt werden.¹⁷ Kinder können diese so mit der eigenen Geschichte in Beziehung setzen. Der biografische Zugang ermöglicht es ihnen, sich in Perspektivenwechsel und -übernahme zu üben und auf diese Weise Empathie zu entwickeln.¹⁸

Für das Lehrmittel wurden Lebensgeschichten von jüdischen Frauen und Männern gewählt, die als damals sieben- bis sechzehnjährige Kinder in die Schweiz flohen.¹⁹

Werner Hönigsberg floh 1938 aus Österreich und reiste als Tourist in die Schweiz, wo er nach Kriegsausbruch bleiben konnte. Ehud Loeb überlebte die Deportation in das Lager Gurs, wurde in einer katholischen Familie versteckt und später von Schweizer Verwandten adoptiert. Hanna Meyer-Moses hingegen überlebte ihre Deportation und das

¹⁶ Das Konzept hat massgeblich Andrea Becher theoretisiert; vgl. BECHER Andrea, «*– eingesammelt –. Ein Unterrichtsprojekt zum «Lernen an Biographien» im Sachunterricht der Grundschule*», in PECH Detlef, RAUTERBERG Marcus, STOKLAS Katharina (Hrsg.), *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*, www.widerstreit-sachunterricht.de, 3. Beiheft, Frankfurt a. M.: 2006, S. 17-34; BECHER Andrea, *Die Zeit des Holocaust...*, S. 228-233, 252-254.

¹⁷ BARRICELLI Michele, «*Thematische Strukturierungskonzepte*», in GÜNTHER-ARNDT Hilke, HANDRO Saskia (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 6. Auflage, Berlin: Cornelsen, 2018, S. 57-59.

¹⁸ BERGMANN Klaus, «*Personalisierung, Personifizierung*», in BERGMANN Klaus et al. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, S. 298-300.

¹⁹ Zudem wurde die Lebensgeschichte eines syrischen Flüchtlingskindes von heute analog zu den historischen Beispielen aufgearbeitet.



Flucht in die Schweiz

Mein Vater zahlte sein letztes Geld an einen «Passeur» [Fluchthelfer], der uns bis zum Grenzübergang nach Arogno ins Tessin – in die sichere Schweiz – bringen sollte.

Die deutschen Soldaten machten Grenzkontrollen mit Hunden. Mein Vater schärfte uns ein, dass wir nicht reden, nicht weinen und überhaupt keinen Laut machen durften.

Ich erinnere mich, wie ich nachts im Dunkeln von jemandem hochgehoben und über eine Mauer geworfen wurde. Auf der anderen Seite fing mich jemand auf. Das ist meine einzige Erinnerung an die Flucht in die Schweiz. An der grünen Grenze stand ein junger Schweizer Grenzsoldat, der unsere Ausweise sehen wollte. Mein Vater war staatenlos und meine Eltern hatten keine Passpapiere. Da hat meine Mutter ein Papier in tschechischer Sprache mit einem Stempel und dem Namen meiner Mutter hervorgeholt. Das waren aber keine gültigen Papiere.

Er hatte Mitleid mit uns Flüchtlingen, mit uns drei kleinen Mädchen. Der Mann liess uns über die Grenze. Ich erinnere mich, wie uns beim Dorfeingang eine grosse Menschengruppe entgegenkam und uns herzlich willkommen hiess.

Mano Sinistra	(Impronta simultanea delle 4 dita)	Mano Destra
		
Padre: di Samuele	Madre: Marianna	nata: Rubin
Stato civile (Nome del marito):	====	
Professione: scolara	Domicilio: Bergamo	
Carte di legittimazione:		
Sopranomi e pseudonimi:		
Statura: 1.07	Fronte: m.	Capelli: cast.
Corpulenza: m.	Naso: ret.	Occhi: cast.
Contorno della faccia: ov.	Mento: rez,	Denti: sani
Segni particolari salienti:		

Die Polizei erfasste die Fingerabdrücke der siebenjährigen Ruth.

Abb. 1: Kopiervorlage 2.5 zu Ruth Kornfelds Flucht in die Schweiz, ohne Aufgaben, aus dem Lehrmittel «Verfolgt und vertrieben – Lernen mit Lebensgeschichten», Lehrmittelverlag Zürich.

Lager Gurs, indem Helferinnen und Helfer sie in einem Waisenhaus versteckten. 1943 floh sie über die grüne Grenze in die Schweiz. Ruth Kornfeld gelang mit ihrer Familie die Flucht über die schweizerisch-italienische Grenze dank eines Grenzsoldaten.

Diese vier Lebensgeschichten machen die Vielfalt der Flüchtlingsschicksale, der Fluchtwege und -zeitpunkte sowie der Fluchtgründe und -anlässe nachvollziehbar. Insbesondere wird deutlich, dass bereits vor dem Krieg als «jüdisch» definierte Menschen nicht nur in Deutschland, sondern auch in den anderen Nachbarländern der Schweiz vor nationalsozialistischer und faschistischer Verfolgung fliehen mussten.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit «Kopiervorlagen». Diese enthalten neben einem Bild die Lebensgeschichten der jüdischen Flüchtlingskinder und heben jeweils konkrete biografische Aspekte (Ausgrenzung, Flucht, Ankunft in der Schweiz etc.) hervor. Die dazugehörigen Aufgaben dienen dem Verständnis, Vernetzen und Weiterforschen.

Vergleichen und Kontextualisieren

Eine doppelte Bedeutung kommt beim historischen Lernen dem *Vergleichen* als typische heuristische Denk-, Arbeits- und Handlungsweise zu. Beim Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie dem Wahrnehmen von Veränderungen in der Zeit können erstens Interesse entstehen und Fragen generiert werden.²⁰ Zweitens werden die Biografien mit den gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Ereignissen und Strukturen der Zeit des Nationalsozialismus mittels Zusatzmaterialien verknüpft. So hilft etwa das Erstellen eines Zeitstrahls, in den die lebensgeschichtlichen Ereignisse mit relevanten Eckdaten aus der

Ereignisgeschichte eingearbeitet werden, dabei die Bedeutung gesellschaftspolitischer Entwicklungen mit jenen auf individueller biografischer Ebene zu verknüpfen. Es geht um die Kontextualisierung der individuellen Lebensgeschichte in der allgemeinen Ereignisgeschichte.

Als Massstab für ihre Werturteile dient den Schülerinnen und Schülern die von der Schweiz ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention, die ebenfalls im Zusatzmaterial schülergerecht bereitgestellt wird.²¹

Dreh- und Angelpunkte des historischen Lernens: die Aufgaben

Es lassen sich sechs Aufgabentypen unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen:

1) *Biografien verstehen*: Diese Aufgaben dienen dem Textverständnis und der Übernahme der Perspektive der Flüchtlingskinder.

2) *Bezug zur eigenen Lebenswelt*: Es handelt sich um Aufgaben zum Textverständnis mit Bezug zur Lebenswelt der heutigen Kinder.

3) *Vergleichsaufgaben zu Themen der Lebensgeschichten im Kontext der Zeitgeschichte*: Dabei geht es um das historische Kontextualisieren der Lebensgeschichten.

4) *Historische Re-Konstruktion*: Die Lebensgeschichten der als Kind in die Schweiz geflüchteten Menschen sollen in einen Zeitstrahl eingearbeitet werden. Danach können sie mit Daten aus den Kontextmaterialien (z. B. Einführung des J-Stempels) ergänzt werden. Dadurch werden die Lebensgeschichten mit der Ereignisgeschichte sinnhaft verknüpft. Zudem können die Lebensgeschichten auch untereinander verglichen werden. Das schafft historische Orientierung in der Zeit und fördert innerhalb der Methodenkompetenz die Basisoperation der Re-Konstruktion, wobei Zeitlichkeit in der Abfolge, der Dauer, der Gleichzeitigkeit sowie im Abstand zwischen den Ereignissen wahrgenommen werden kann.²²

²⁰ Zur historischen Fragekompetenz vgl. SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 195-264; TRAUTWEIN Ulrich et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeptionen, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking' – Competencies in History (HiTCH)*, Münster: Waxmann, S. 32-33.

²¹ Dabei handelt es sich nicht um eine historische Beurteilung des Phänomens, vielmehr bieten sich dadurch Anschlussmöglichkeiten zum Lernen über Kinderrechte.

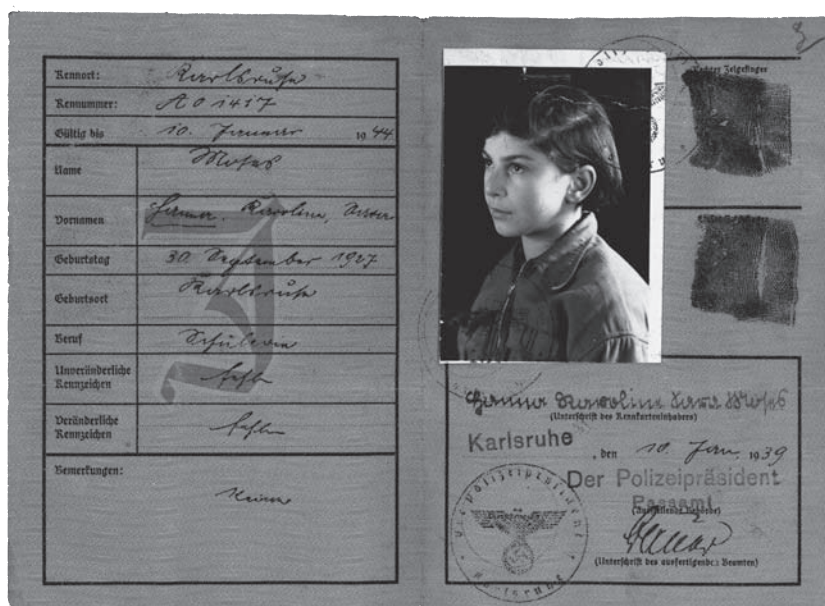
²² SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz...», S. 195-264; TRAUTWEIN Ulrich et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen...*, S. 33, 72.

Novemberpogrome und J-Stempel

Am Morgen des 10. Novembers 1938 verliessen meine Schwester und ich nach halb acht unser Haus, um in die Schule zu gehen. Wir wollten eine Freundin abholen. Deren Mutter sagte, dass wir nicht in die Schule gehen könnten, da die Synagoge an der Kronenstrasse brenne. Wir sollten sofort wieder nach Hause zurückkehren und unserem Vater Bescheid sagen.

Mein Vater ging zur Kronenstrasse und sah den Brand. Er sah auch, wie unser Lehrer Herbert Sax von zwei Schutzmännern abgeführt wurde. Mein Vater kam nach Hause zurück. Anschliessend fuhr er mit der Bahn irgendwo ins Murgtal, um sich zu verstecken, und kam erst abends wieder zurück. Die SA-Männer drangen mit Äxten bewaffnet in das Haus meiner Grosseltern ein und zerhackten das Mobiliar vor den Augen meiner Tante. Mein Onkel, Gustav Dreifuss, wurde mit anderen jüdischen Männern zusammengetrieben und nach Dachau verschleppt.

Ende 1938 wurden unsere Kennkarten mit einem roten J gestempelt. Die Passbilder zeigten, wie bei Verbrecherkarteien üblich, die betreffende Person mit entblösstem, linkem Ohr und auch die Fingerabdrücke wurden uns abgenommen.



Hannas Ausweis mit dem J-Stempel, 10. Januar 1939.

1. Am 10. November 1938 brannten die Synagogen in ganz Deutschland. Informiere dich mithilfe von [Material 4](#) über die Novemberpogrome.
2. Klärt in einem Partnergespräch, was Hanna und ihre Familie an diesem 10. November erleben mussten: Wie verhielt sich ihr Vater? Was passierte bei den Grosseltern und der Tante? Was geschah mit dem Onkel?
3. Was denkst du, wie sich Hanna gefühlt hat, als sie fotografiert wurde und ihre Fingerabdrücke genommen wurden? Notiere deine Vermutung in deinem Arbeitsheft.
4. Informiere dich mithilfe von [Material 5](#) über den J-Stempel. Erkläre in deinem Arbeitsheft in eigenen Worten, warum die Pässe mit dem J-Stempel gekennzeichnet wurden. Beurteile dies.

Abb. 2: Kopiervorlage 4.4 von Hanna Meyer-Moses mit dem J-Stempel auf ihrer Kennkarte aus dem Lehrmittel «Verfolgt und vertrieben – Lernen mit Lebensgeschichten», Lehrmittelverlag Zürich.

5) *Bezug zur UN-Kinderrechtskonvention herstellen*: Beispielsweise kann erkannt werden, dass die Trennung der Familie Meisner nach ihrer Einreise im Jahr 1943 heute eine Verletzung der von der Schweiz ratifizierten Kinderrechtskonvention darstellen würde. Zudem können die Kinderrechte als gegenwärtiger Massstab dienen, mit denen die historische Entwicklung in Beziehung gesetzt wird.

6) *Vergleichsaufgabe zum aktuellen Flüchtlingskind aus Syrien*: Der Einbezug einer aktuellen Biografie eines Flüchtlingskindes schafft den Bezug zur heutigen Lebenswelt. Dabei können Unterschiede und Gemeinsamkeiten (sowie Wandel und Kontinuitäten) mit den historischen Lebensgeschichten herausgearbeitet werden.²³

Keine Überwältigung

Kinder sollen auf der Primarstufe nicht mit Bildern oder detaillierten Beschreibungen der Gräueltaten der nationalsozialistischen Todesmaschinerie konfrontiert bzw. davon überwältigt werden. Schon Hannas

²³ Kinder können z. B. erkennen, dass die Schweiz als Fluchtland eine Kontinuität hinsichtlich der Aufnahme von Flüchtlingen aufweist.

Lebensgeschichte fordert ihnen diesbezüglich viel ab. Das Lehrmittel will zwar vor dem Hintergrund des oben referierten Vorwissens der Kinder zentrale Fakten dieser dunklen Geschichte nicht ausblenden oder gar beschönigen; so werden die Kinder, bildlich gesprochen, bis vor die Tore von Auschwitz geführt – hineingehen müssen sie jedoch nicht. Auch haben alle im Lehrmittel aufgenommenen jüdischen Flüchtlingskinder den Holocaust überlebt und konnten in der Nachkriegszeit erfolgreich ihr Leben meistern, Familien gründen und alt werden. Damit wird versucht, auf Heyls Argument der Gefahr emotionaler und kognitiver Überforderung zu reagieren und dennoch die systematische, nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung nicht auszuklammern.²⁴

Abschliessend ist zu betonen, dass es bei der Arbeit mit dem Lehrmittel « *Verfolgt und vertrieben* » auf die Haltung der Lehrperson ankommt. Die Kinder müssen jederzeit aufhören können und alles fragen dürfen. Es braucht regelmässige Gespräche und Zeit, um die Fragen der Kinder zu besprechen und auf allfällige Ängste einzugehen.

²⁴ HEYL Matthias, « « Nein, aber ... » oder: Warum?... », S. 120.

Die Verfasser

Christian Mathis hat in Geschichte und ihrer Didaktik promoviert. Er ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte: historische Lehr-/Lernforschung, Holocaust Education, Didaktik Natur, Mensch, Gesellschaft/NMG (<https://phzh.ch/personen/christian.mathis>).

Urs Urech ist Programmleiter für den Holocaust-Gedenktag der Pädagogischen Hochschule FHNW. Publikationen: URECH Urs, BUSCHBAUM Roy, «Mutige Menschen. Ein Dokumentationsprojekt über die Auswirkungen vom J-Stempel während des 2. Weltkrieges in der Schweiz und über Menschen, die damals Zivilcourage gezeigt haben. DVD mit 3 filmischen Interviews, Baden, 2009; URECH Urs, «Vom Ort des Grauens ins Schulzimmer. Bericht über eine Studienreise nach Auschwitz», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 2013, S. 127-136.

Zusammenfassung

Mittels Lebensgeschichten jüdischer Menschen, die zur Zeit des Nationalsozialismus als sieben- bis dreizehnjährige Kinder in die Schweiz flüchteten, wird der Holocaust in der Primarschule auf der individuellen Ebene thematisiert. Kinder können sich in die gleichaltrigen Flüchtlingskinder hineinversetzen und deren Perspektive übernehmen, was zu Empathie führen kann. Das chronologische Nachvollziehen der Biografien erlaubt es ihnen, die zunehmenden Ausgrenzungen, Diskriminierungen und physischen Übergriffe während der nationalsozialistischen Herrschaft zu erkennen und mit Hilfe von Zusatzmaterialien historisch zu kontextualisieren. Auf diese Weise entwickeln Kinder ihre historische Re-Konstruktionskompetenz.²⁵

Keywords

Holocausterziehung, Grundschulbildung, Lernen mit Biografien, historische Empathie.

²⁵ SCHREIBER Waltraud, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz», in KÖRBER Andreas, SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 195-264.