



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Holocausterziehung. Für die *Pflege* der Erinnerung“

verfasst von / submitted by
Carina Kainrath BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Education (MEd)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 199 506 511 2

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

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

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

„Entgegnet wird darauf mit dem Gestus des ‚Du hast gut reden‘, dem Vorwurf, die Erkenntnis solcher Widersprüche sei ein Luxus, den nur der sich leisten könne, der mit der erzieherischen Praxis nicht befaßt ist, sondern negativistisch beiseite tritt. Aber es hilft nicht, die Augen zuzumachen, weil der wache Blick das Weitermachen gefährden könne, wo es um das Recht des Weitermachens selber geht.“ (Adorno)

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern und Großeltern

Andrea und Franz Kainrath, Hermine und Franz Endl

Danke für die unaufgeregte, selbstverständliche Unterstützung, die zusprechenden Worte und euren
Glauben an mich.

Für Christoph

Danke für deine unermüdliche Geduld und Zuversicht.

Schließlich bedanke ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bei meinem Betreuer

Mag. Dr. Christian Matzka

für die gute Zusammenarbeit, die spannenden Gespräche und die Ermutigung meine kritische Stimme
zu finden und zu artikulieren.

Vorwort

Anzeichen von rechtsextremem Gedankengut und rechtsextremer Gewalt in jüngster Zeit, wie der Terroranschlag auf zwei Moscheen in Christchurch im März 2019 und die damit einhergehende Debatte über die Verbindung von österreichischen Politikerinnen/ Politikern mit den Identitären, weisen eindeutig darauf hin, dass die Lehren über und aus dem Nationalsozialismus und speziell dem *Holocaust* nicht in Vergessenheit geraten dürfen, sondern Teil des kulturellen Gedächtnisses werden müssen. Mich selbst berühren solche Vorkommnisse, die sich zunehmend zu häufen scheinen sehr und es stellt sich mir die Frage, was kann ich tun? Als angehende Geschichtslehrerin eröffnet sich mir die Möglichkeit, den Lernenden eine entsprechende *Holocausterziehung* zu ermöglichen und damit ebenso als Trägerin des kulturellen Gedächtnisses einzutreten. Doch war ich mit dem Problem konfrontiert, dass im Rahmen meiner universitären Lehramtsausbildung das Thema *Holocaust* und vor allem dessen Vermittlung nicht gerade an der Tagesordnung standen. Erst sehr spät im Studium stieß ich auf das von Mag. Sonja Danner und Mag. Dr. Christian Matzka angebotene Seminar „Holocausterziehung“, in dem die Thematik praxisorientiert behandelt und viel Raum für Fragen als auch Diskussionen bezüglich der Vermittlung des *Holocausts* geschaffen wurde. Von da an war ich gefesselt und wollte mich unbedingt näher und intensiver mit der Thematik auseinandersetzen, um für meine künftige Lehrtätigkeit vorbereitet zu sein. Darin begründet sich meine persönliche Motivation für das Verfassen dieser Arbeit, die hoffentlich nicht nur meinen Ansprüchen gerecht wird, sondern auch anderen angehenden Geschichtslehrerinnen/ Geschichtslehrern eine entsprechende Stütze bietet.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| I. Einleitung | 7 |
| <i>I.II. Methodik und Aufbau der Arbeit.....</i> | <i>8</i> |
| <i>I.III. Aktueller Forschungsstand</i> | <i>9</i> |
| 1. Grundlagen der Gedächtnistheorien | 12 |
| 1.1. <i>Begriffsdefinition: Erinnern und Gedächtnis</i> | <i>12</i> |
| 1.2. <i>Individuelles und kollektives Gedächtnis – Maurice Halbwachs</i> | <i>13</i> |
| 1.3. <i>Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis – Aleida und Jan Assmann.....</i> | <i>14</i> |
| 1.4. <i>Speicher- und Funktionsgedächtnis.....</i> | <i>17</i> |
| 1.5. <i>Das politische und nationale Gedächtnis</i> | <i>18</i> |
| 2. Holocausterziehung - Eine Begriffserklärung | 21 |
| 2.1. <i>Holocaust.....</i> | <i>21</i> |
| 2.2. <i>Erziehung nach Auschwitz.....</i> | <i>25</i> |
| 2.3. <i>Holocausterziehung.....</i> | <i>27</i> |
| 3. Ziele und Funktionen | 29 |
| 3.1. <i>Holocausterziehung als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses.....</i> | <i>29</i> |
| 3.2. <i>Bildungsziele.....</i> | <i>35</i> |
| 3.2.1. <i>Kann aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust gelernt werden?.....</i> | <i>36</i> |
| 3.2.2. <i>Menschenrechtsbildung</i> | <i>39</i> |
| 3.2.3. <i>Bildung gegen Diskriminierung</i> | <i>42</i> |
| 4. Umsetzungsmöglichkeiten von Holocausterziehung | 49 |
| 4.1. <i>Gedenkstättenbesuche</i> | <i>49</i> |
| 4.1.1. <i>Begriffsdefinition: Gedenkstätte.....</i> | <i>50</i> |
| 4.1.2. <i>Gedenkstättenpädagogik.....</i> | <i>53</i> |
| 4.1.3. <i>Potentiale und Grenzen.....</i> | <i>53</i> |
| 4.1.4. <i>Mauthausen.....</i> | <i>57</i> |
| 4.1.5. <i>Gedenkstätten im unmittelbaren Umfeld der Lernenden.....</i> | <i>58</i> |
| 4.1.6. <i>Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten.....</i> | <i>60</i> |
| 4.2. <i>Zeitzeuginnen und Zeitzeugen</i> | <i>62</i> |
| 4.2.1. <i>Begriffsdefinition: Zeitzeugin/ Zeitzeuge.....</i> | <i>63</i> |
| 4.2.2. <i>Begriffsdefinition: Oral History</i> | <i>64</i> |
| 4.2.3. <i>Die Bedeutung von Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen für die Holocausterziehung.....</i> | <i>65</i> |
| 4.2.4. <i>Potentiale und Grenzen.....</i> | <i>65</i> |
| 4.2.5. <i>Umsetzungsmöglichkeiten von Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengesprächen.....</i> | <i>68</i> |
| 4.2.6. <i>Alternative für Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche.....</i> | <i>70</i> |
| 4.2.7. <i>Umsetzungsmöglichkeiten von audiovisuellen Zeugnissen</i> | <i>71</i> |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 4.3. | <i>Quellenarbeit</i> | 75 |
| 4.3.1. | Begriffsdefinition: Quelle..... | 76 |
| 4.3.2. | Quelleneinsatz im Geschichtsunterricht..... | 77 |
| 4.3.3. | Textquelle..... | 77 |
| 4.3.4. | Bildquelle..... | 80 |
| 4.3.5. | Sachquelle..... | 83 |
| 5. | Methodisch-didaktische Zugänge | 85 |
| 5.1. | „Guter Unterricht“ nach Hilbert Meyer..... | 85 |
| 5.2. | „Guter Geschichtsunterricht“ nach Peter Gautschi..... | 87 |
| 5.3. | „Selbstreflexives Ich“ nach Thomas Hellmuth..... | 89 |
| 5.4. | Lernkultur..... | 91 |
| 5.5. | Didaktische Prinzipien..... | 93 |
| 5.5.1. | Gegenwarts- und Zukunftsorientierung..... | 93 |
| 5.5.2. | Lebensweltbezug..... | 94 |
| 5.5.3. | Exemplarisches Lernen..... | 95 |
| 5.5.4. | Handlungs- und Produktorientierung..... | 96 |
| 6. | Unterrichtskonzept | 98 |
| 6.1. | <i>Situations-/ Bedingungsanalyse</i> | 99 |
| 6.1.1. | Vorwissen..... | 100 |
| 6.2. | <i>Verankerung im Lehrplan</i> | 101 |
| 6.2.1. | Bildungs- und Lehraufgaben..... | 101 |
| 6.2.2. | Didaktische Grundsätze..... | 102 |
| 6.3. | <i>Kompetenzen und Lernziele</i> | 102 |
| 6.3.1. | Zu erwerbende Kompetenzen..... | 102 |
| 6.3.2. | Zu erwerbende Lernziele..... | 103 |
| 6.4. | <i>Ausformulierte Unterrichtsbeschreibung</i> | 104 |
| 6.4.1. | Einstiegsphase..... | 104 |
| 6.4.2. | 1. Erarbeitungsphase: Zeitzeuginnen und Zeitzeugen..... | 107 |
| 6.4.3. | Schwerpunktsetzung: Ausgrenzung in der Schule..... | 110 |
| 6.4.4. | 2. Erarbeitungsphase: Erinnerungsorte..... | 111 |
| 6.4.5. | 3. Erarbeitungsphase: Gegenwartsbezug..... | 113 |
| 6.4.6. | Abschlussphase..... | 114 |
| 6.4.7. | Abschließende Anmerkung..... | 115 |
| 7. | Planungsmatrix | 115 |
| II. | Fazit und Conclusio | 119 |
| III. | Bibliographie | 121 |
| III.I. | <i>Online Ressourcen</i> | 132 |
| III.II. | <i>Abbildungsverzeichnis</i> | 137 |
| IV. | Abstract | 138 |
| V. | Anhang | 140 |

I. Einleitung

Das Ende der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft liegt bereits 74 Jahre zurück. In diesen 74 Jahren hat sich die „österreichische Gedächtnislandschaft“ mehrfach gewandelt und verändert. Ausgehend von einem „Opfermythos“, der undifferenziert das Land und all seine Bürgerinnen/ Bürger als Opfer „Hitlerdeutschlands“ deklarierte, über eine Anerkennung der Vertriebenen und Ermordeten sowie deren Erinnerung in Form von Gedenkstätten, hin zu neuerlichen Aufkommen von rechtsextremem Gedankengut und Gewalt. All diese Entwicklungen prägten das kollektive Gedächtnis Österreichs und somit auch dessen Trägerinnen/ Träger. Täterinnen/ Täter, Mitläuferinnen/ Mitläufer und Opfer hatten lange Zeit nicht die Kraft, den Mut oder den Willen dazu, über die schrecklichen Ereignisse zu berichten, die sie am eigenen Leib erfahren mussten, mittragen oder auch selbst zu verantworten hatten. Erst in jüngster Vergangenheit traten sie in den Status der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen ein und begannen den nachfolgenden Generationen zu erzählen und einen subjektiven Einblick in die Mechanismen, Auswirkungen und Folgen der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik zu ermöglichen. Diese wertvollen „Erinnerungsquellen“ werden jedoch bald der Vergangenheit angehören. Mit fortschreitender Zeit verstummen die Botinnen/ Boten der Erinnerung und bilden damit eine wichtige Verbindungslinie zu jenem Teil der Geschichte, der uns so stark prägte, prägt und weiterhin beeinflussen wird. Wir befinden uns im Übergang vom kommunikativen Gedächtnis, welches nach Jan Assmann durch intergenerationelle Kommunikation geprägt wurde, hin zum kulturellen Gedächtnis. Dieses wird durch die Überführung von „für bewahrenswert erachteten Inhalten des kommunikativen Gedächtnisses in eine generationsübergreifend zugängliche Speicherstruktur“¹, etabliert. Um die Erinnerung an den *Holocaust* im kulturellen Gedächtnis zu speichern und damit auch für die nachfolgenden Generationen lebendig zu halten, benötigt es neue Formen der Erinnerung. Eine Möglichkeit, um diese Transformation zu schaffen, stellt die *Holocausterziehung* im Geschichtsunterricht dar. Diese inkludiert neben der pädagogisch-didaktischen Vermittlung des *Holocausts* eine Reihe an Bildungszielen, wie die Förderung zum Erhalt der Menschenrechte oder dem Abbau von Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, die zu einem „ethisch fundierten Handlungsimperativ“² beitragen. Wie bereits von Theodor W. Adorno in seinem Konzept

¹ Nicolas Pethes, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien. Zur Einführung (Junius, Hamburg 2008), 65.

² Peter Larndorfer/ Florian Wenninger, Projektarbeit und externe Kooperation in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereins Gedenkdienst. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 40.

*Erziehung nach Auschwitz*³ in den 1960er Jahren postuliert, sollen die Lernenden zu Mündigkeit, Empathiefähigkeit, Autonomie und Kritikfähigkeit erzogen bzw. befähigt werden. Um dieses ambitionierte Erziehungsziel zu erlangen, stehen eine Reihe an Umsetzungsmöglichkeiten zur Verfügung, wie Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews, Gedenkstättenbesuche oder die Auseinandersetzung mit den historischen Quellen. Die *Holocausterziehung* nimmt in diesem Sinne eine wichtige Rolle für die Erinnerungspolitik ein, indem sie eine Verknüpfung von historischem Wissen und gegenwärtigen Entwicklungen vollzieht und damit die Erinnerung an den *Holocaust* im kulturellen Gedächtnis *pfl egt*.

I.II. Methodik und Aufbau der Arbeit

Der Begriff *Methode* ist abstrakt und meint im weiteren Sinn die Herangehensweise, wie im Rahmen einer wissenschaftlich fundierten Arbeit ein gesetztes Ziel erreicht werden kann. Sie beschreibt also den Weg, der beschritten werden muss, um ein vorab formuliertes Ziel zu erreichen und dessen Forschungsfragen zu beantworten. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit betrifft das die folgenden beiden Fragestellungen:

- *Inwieweit trägt Holocausterziehung im Geschichtsunterricht zur Verankerung der Erinnerung an den Holocaust im kulturellen Gedächtnis bei?*
- *Wie kann Holocausterziehung im Kontext historisch-politischen Lernens an allgemeinbildenden höheren Schulen umgesetzt werden?*

Um die Methode, die im Rahmen dieser Masterarbeit angewendet wird, näher zu definieren, müssen drei Punkte ausreichend behandelt werden. Zuerst müssen die Ziele abgesteckt und die Überlegung angestellt werden, wie diese zu erreichen sind. Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit besteht darin, aufzuzeigen, welchen Bedeutung eine gelungene *Holocausterziehung* für die Erinnerung an den *Holocaust* im kulturellen Gedächtnis einnimmt und wie solch eine *Holocausterziehung* entsprechend umgesetzt werden kann. Aus diesen Gründen gliedert sich die Masterarbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil, die aufeinander rekurren und aufbauen. Zweitens sollen Begrifflichkeiten eingeführt, entsprechend definiert und bei der Analyse herangezogen werden. Darüber hinaus sind die einzelnen Kapitel dieser Masterarbeit jeweils mit ausdifferenzierten Begriffsdefinitionen versehen. Den Definitionen der titelgebenden Begriffe *Holocaust* und *Holocausterziehung* wird ein eigenes Kapitel gewidmet. Im Zuge der gesamten Arbeit werden die beiden Termini *kursiv*

³ Vgl. Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*. In: Hermann Nehls/ Kurt Schilde (Hg.), *Befreiung. Das Erbe des Nationalsozialismus aus gewerkschaftlicher Sicht* (Elefanten Press, Berlin 1996).

gesetzt, um auf deren spezifische Bedeutung und Definition hinzuweisen. Zuletzt ist es zentral, dass die Thematik nicht im luftleeren Raum stehen bleibt, sondern Theorien herangezogen werden, die einen Rahmen für die Überlegungen bilden. Dieser Rahmen wird mittels der Gedächtnistheorien geschaffen, wobei ein Schwerpunkt vor allem auf die Theorien des kulturellen Gedächtnisses nach Aleida Assmann und Jan Assmann gelegt wird. Sie tragen dazu bei, die Bedeutsamkeit einer *Holocausterziehung* im Geschichtsunterricht zu begründen.

I.III. Aktueller Forschungsstand

Durch einen Einblick in die aktuelle Forschungsliteratur der Gedächtnistheorien konnte festgestellt werden, dass sich bereits eine Reihe von Autorinnen/ Autoren mit Maurice Halbwachs, Aleida und Jan Assmann und deren Theorien zum individuellen als auch kollektiven Gedächtnis beschäftigt haben. Astrid Erll ist unter anderem mit ihrem Werk „Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen“⁴ sowie Nicolas Pethes mit seiner Publikation „Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien“⁵ anzuführen. Bei beiden Publikationen handelt es sich um Einführungen, die einen verlässlichen Leitfadens durch die breitgefächerten und in vielen Disziplinen herangezogenen Gedächtnistheorien bieten.

Für die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten *Holocaust* und *Holocausterziehung* ist bei ersterem vor allem die Homepage⁶, der in Jerusalem angesiedelten Holocaustgedenkstätte, von Yad Vashem anzuführen. Für die Auseinandersetzung mit dem zweiten Terminus *Holocausterziehung* muss das von Ido Abram und Matthias Heyl publizierte Werk „Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule“⁷ Erwähnung finden. Es sind darin nicht nur Überlegungen zu den Konzepten *Erziehung nach Auschwitz* und *Holocausterziehung* gesammelt, sondern auch Materialien für den Unterricht sowie ein Serviceteil für Lehrende. Neben der angeführten Monographie beschäftigen sich auch zahlreiche Artikel in Zeitschriften mit der Thematik *Holocaust* und dessen Umsetzung. Des Weiteren gestaltete das Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes zwei Jahrbücher, die in diesem Rahmen genannt werden sollen. Zum einen das Jahrbuch aus dem Jahr 2010 mit dem Titel „Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen“⁸, wo sich unterschiedliche Autorinnen/ Autoren mit der Frage beschäftigen,

⁴ Vgl. Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung* (Metzler, Stuttgart 2017).

⁵ Vgl. Nicolas Pethes, *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien*.

⁶ Vgl. *Yad Vashem*, About the Holocaust. Overview – How Vast was the Crime. In: *Yad Vashem*, online unter <https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html> (11.4.2019).

⁷ Vgl. Ido Abram/ Matthias Heyl, *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule* (Rowohlt Taschenbuch, Reinbek 1996).

⁸ Vgl. Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), *Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen* (Jahrbuch 2010).

wie die nationalsozialistische Vergangenheit Österreichs aufgearbeitet und vermittelt werden kann. Zum anderen das Jahrbuch aus dem Jahr 2006 mit dem Schwerpunkt Erinnerungskultur⁹, in dem sich mit der österreichischen Gedächtnislandschaft sowie deren Wandelhaftigkeit beschäftigt wird. Darüber hinaus ist die Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte mit dem Themenheft „Holocaust Education. Wie Schülerinnen/ Schüler und Lehrerinnen/ Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben“,¹⁰ zu nennen. In den darin gesammelten Artikeln wird neben anderen Themen, vor allem über die Potentiale und Grenzen einer *Holocausterziehung* debattiert.

Was die österreichische Erinnerungskultur und deren Wandelhaftigkeit anbelangt, müssen die Historikerin Heidemarie Uhl und der Historiker Bertrand Perz Erwähnung finden. Sie stellen in ihren Publikationen „Das 'erste Opfer' – Das österreichische Gedächtnis und seine Transformation in der Zweiten Republik“¹¹ – Uhl und „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Geschichte der Erinnerung. Österreich“¹² – Perz, die österreichische Gedächtnislandschaft, von einer kollektiven „Amnesie“ über eine „Mittäterschaftsthese“ bis hin zu neueren Aufkommen von Verdrängung und Verleugnung, dar. Außerdem erwies sich der von Christian Matzka verfasste Artikel „Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftspolitischen Spurensuche“¹³, in Hinsicht auf die Auseinandersetzung mit Gedenkstätten als sehr hilfreich, in dem nicht nur auf die wohl bekannteste österreichische Gedenkstätte Mauthausen eingegangen wird, sondern auch Überlegungen zu Gedenkstätten im unmittelbaren Umfeld der Lernenden angestellt werden. Des Weiteren ist der von Christian Matzka gemeinsam mit Helene Miklas und Heribert Bastel verfasste Artikel „Holocaust Education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence“ aus dem international publizierten Werk „As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice“¹⁴ anzuführen. Darin wird anhand des Wiener Heldenplatzes, verstanden als bedeutender Erinnerungsort, über die Geschichte, die Gründe und die Ursachen

⁹ Vgl. Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), *Erinnerungskultur* (Jahrbuch 2006).

¹⁰ Vgl. Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01 (2008).

¹¹ Vgl. Heidemarie Uhl, *Das „erste Opfer“ – Das österreichische Gedächtnis und seine Transformation in der Zweiten Republik*. In: Elenore Lappin/ Bernhard Schneider (Hg.), *Die Lebendigkeit der Geschichte. (Dis-)Kontinuitäten in Diskursen über den Nationalsozialismus* (Röhrig Universitätsverlag, St. Ingbert 2001).

¹² Vgl. Bertrand Perz, *Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Geschichte der Erinnerung. Österreich*. In: Volkhard Knigge/ Norbert Frei (Hg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord* (Beck, München 2002).

¹³ Vgl. Christian Matzka, *Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftspolitischen Spurensuche*. In: Herbert Bastel/ Brigitte Halbmayr (Hg.), *Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen* (LIT, Wien/Berlin 2014).

¹⁴ Vgl. Heribert Bastel/ Christian Matzka/ Helene Miklas, *Holocaust Education in Austria – A (Hi)story of Complexity and Prospects for the Future*. In: Doyle Stevick and Zehavit Gross (Eds.), *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (Springer, Cham/ Heidelberg/ New York/ Dordrecht/ London 2015), 407-425.

des österreichischen Antisemitismus, Antislawismus und Antitürkismus sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart debattiert. Außerdem wird sich mit den Anfängen, den Schwierigkeiten sowie den Chancen einer *Holocausterziehung* auseinandergesetzt und über die fehlende Erforschung der österreichischen Denkmäler nachgedacht. Für die Beschäftigung mit Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen stellte sich die Plattform „erinnern.at“¹⁵ als wertvolle Quelle heraus. Dort finden sich zahlreiche Artikel, Hilfestellungen und praktische Anregungen, sowohl zu Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenbesuchen als auch zur Arbeit mit Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich eine ganze Reihe an Monographien, Artikeln und Homepages mit dem Thema *Holocausterziehung* beschäftigen. Da die Thematik bisher jedoch nicht im Rahmen der Theorien zum kollektiven Gedächtnis behandelt wurde, soll dieser Schwerpunkt in der vorliegenden Masterarbeit gesetzt werden. Die Besonderheit liegt auch in der Verknüpfung von Theorie und Praxis, welche anhand des Unterrichtskonzepts am Ende geschaffen wird.

¹⁵ Vgl. Homepage erinnern.at. Zeitzeug/innen, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich> (11.4.2019).

1. Grundlagen der Gedächtnistheorien

1.1. Begriffsdefinition: Erinnern und Gedächtnis

Dem Herkunftswörterbuch Duden entsprechend, leitet sich das Verb *erinnern* von dem althochdeutschen Terminus *innaro* ab, mit der „Grundbedeutung 'machen, dass jemand einer Sache innewird'. Die Bedeutung des Verbs reicht im Neuhochdeutschen von '[sich] ins Gedächtnis zurückrufen' bis zu 'aufmerksam machen' und 'mahnen'.“¹⁶

Eine enger gefasste Definition begründet Aleida Assmann. Sie schreibt, dass mit Erinnern „[...] die einzelnen und disparaten Akte der Rückholung oder Rekonstruktion individueller Erlebnisse und Erfahrungen [...]“¹⁷ bezeichnet werden. Erinnern ist somit ein individueller Prozess. Die Wahrnehmung jedes Menschen ist grundsätzlich anders und hängt stark von ihrer oder seiner jeweiligen Biografie ab. Darüber hinaus findet Erinnern jedoch nicht nur auf individueller, sondern auch auf kollektiver Ebene statt, also innerhalb eines sozialen Gefüges. In beiden Formationen hängt Erinnern eng mit dem Gedächtnis zusammen. Ein Vorschlag, wie die beiden Termini *Erinnern* und *Gedächtnis* sprachlich voneinander abgegrenzt werden können, stammt von Friedrich Jünger. Er vertritt die Annahme, dass die Inhalte des Gedächtnisses einem beigebracht werden bzw. dass sie selbst erlernt werden können. Im Vergleich zum Gedächtnis, das Jünger mit *Gedachtem* assoziiert, setzt er Erinnerung mit individuellen Erfahrungen in Zusammenhang. Die Erinnerung als ein Teil des Gedächtnisses kann demnach nicht beigebracht werden, sondern muss selbst erlebt worden sein.¹⁸ Des Weiteren ist sie einem Transformationsprozess ausgesetzt. Darunter ist zu verstehen, dass Erinnerungen nicht als geschlossene Systeme existieren, sondern in einem engen Wechselspiel mit anderen Erinnerungen und vor allem Impulsen des Vergessens stehen.¹⁹ Vergessen und Erinnern greifen untrennbar ineinander und bedingen sich gegenseitig. Dies betont Friedrich Nietzsche bereits im Jahr 1871. Er meint, dass vollkommenes Erinnern eines jeden Ereignisses einem absoluten Vergessen gleichkomme.²⁰ Außerdem bezieht er sich dabei sowohl auf das individuelle als auch auf das kollektive Erinnern.

¹⁶ Dudenredaktion, Duden. Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache, Bd. 7 (Dudenverlag, Mannheim/ Leipzig/Wien 2007), 185.

¹⁷ Aleida Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses (Broschierte Sonderausgabe, Beck, München 2003), 35.

¹⁸ Vgl. Friedrich Georg Jünger, Gedächtnis und Erinnerung (Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1957), 48.

¹⁹ Vgl. Aleida Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskulturen und Geschichtspolitik (Beck, München 2014), 17.

²⁰ Friedrich Nietzsche. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Michael Landmann (Diogenes, Zürich 1984), 8-14.

Diese unterschiedlichen Ebenen und Formationen des Gedächtnisses, welche alle durch ein Wechselspiel von Erinnern und Vergessen gespeist werden, sollen im folgenden Kapitel aufgezeigt und näher beleuchtet werden.

1.2. Individuelles und kollektives Gedächtnis – Maurice Halbwachs

Ein zentrales Konzept der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorien stammt von dem französischen Soziologen Maurice Halbwachs (1877-1945) aus den 1920er/1930er Jahren. Dieses besagt, dass *Gedächtnis* und *Erinnerung* nicht als individuelle Operatoren eines einzelnen Menschen zu verstehen sind, sondern als Verflechtungen in einem sozialen sowie kollektiven Gefüge. Damit begründet er als erster Wissenschaftler den Begriff des kollektiven Gedächtnisses (*mémoire collective*) und verweist auf die sozialen Rahmenbedingungen des individuellen Gedächtnisses.²¹ In insgesamt drei Schriften widerspricht er seinen Zeitgenossen, wie z.B. Henri Bergson oder Sigmund Freud, die Erinnern als einen rein individuellen Prozess verstehen. Außerdem versucht er, die soziale Abhängigkeit der Erinnerung aufzuzeigen. Dabei vereint er nach Astrid Erll zwei zentrale Konzepte des kollektiven Gedächtnisses miteinander: Zum einen erklärt er das kollektive Gedächtnis als Gedächtnis eines Individuums, welches sich im Kontext seines soziokulturellen Umfeldes entwickelt. Zum anderen als der durch verschiedene Medien innerhalb einer Gruppe vollzogene Bezug zur Vergangenheit.²² Unter Ersterem ist zu verstehen, dass jede Erinnerung aus zwei unauflösbaren Teilen besteht, dem individuellen Erlebnis und dem sozialen Rahmen. Im weitesten Sinn umfasst dieser soziale Rahmen jene Menschen, die ein Individuum umgeben, und durch Interaktion bzw. Kommunikation werden Gedächtnisinhalte an die Oberfläche gebracht als auch erinnert. Bei Zweiterem ist die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit innerhalb einer sozialen Gruppe, sei es Familie, Religionsgemeinschaft etc., gemeint. Diese Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, die in dem Bestand des kollektiven Gedächtnisses mündet, kann als Konstruktionsprozess verstanden werden. Aus diesem Grund werden passende Versionen der Vergangenheit entworfen und bestimmte Entwicklungslinien hervorgehoben. Das Resultat des Erinnerungsprozesses ist, eine Gruppenidentität zu schaffen.²³ Maurice Halbwachs argumentiert daher folgendermaßen:

²¹ Vgl. *Pethes*, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, 51-53.

²² Vgl. *Erll*, Kollektives Gedächtnis, 11f.

²³ Vgl. *Pethes*, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, 53-57.

„Darum neigt die Gesellschaft dazu, aus ihrem Gedächtnis alles auszuschalten, was die Einzelnen voneinander trennen könnte, und darum manipuliert sie ihre Erinnerungen in jeder Epoche, um sie mit den veränderlichen Bedingungen ihres Gleichgewichts in Übereinstimmung zu bringen.“²⁴

Aus dem Zitat geht deutlich hervor, dass mit dem kollektiven Gedächtnis ein bewusster Auswahlprozess einhergeht, der neben dem Erinnern ebenso das Vergessen innehat. Maurice Halbwachs Theorie zum kollektiven Gedächtnis erntete unter seinen Zeitgenossen große Kritik. Marc Bloch warf ihm beispielsweise eine „unzulässige Kollektivierung individualpsychologischer Phänomene“²⁵ vor. Trotz der kritischen Worte fand seine Theorie bei vielen Kulturwissenschaftlerinnen/ Kulturwissenschaftlern Anschluss, sodass laut Astrid Erll entsprechend, kein theoretischer Entwurf des kollektiven Gedächtnisses mehr ohne einen Verweis auf Halbwachs auskomme.²⁶

1.3. Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis – Aleida und Jan Assmann

Die Anglistin Aleida Assmann und der Heidelberger Ägyptologe Jan Assmann greifen das Konzept zum kollektiven Gedächtnis von Maurice Halbwachs auf und bauen es weiter aus. Wie im vorherigen Kapitel angeführt wird, reicht Halbwachs Theorie von dem sozialen Rahmen des individuellen Erinnerns bis hin zur kollektiven Identitätsbildung.²⁷ Jan Assmann rekurriert in den 1980er Jahren mit seinem Konzept auf das kollektive Gedächtnis, vollzieht jedoch eine Binnendifferenzierung anhand von zwei Register. Er unterscheidet zwei „Rahmen“ des kollektiven Gedächtnisses: Zum einen das kommunikative Gedächtnis, das auf der Alltagskommunikation basiert, und zum anderen das kulturelle Gedächtnis, welches sich auf „symbolträchtige, kulturelle Objektivationen“²⁸ stützt. Ersteres definiert Jan Assmann wie folgt:

„Das kommunikative Gedächtnis umfasst Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind dies Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt. Der typische Fall ist das Generationen-Gedächtnis. Dieses Gedächtnis wächst der Gruppe historisch zu; es entsteht in der Zeit und entgeht mit ihr, genauer: mit ihren Trägern.“²⁹

Das kommunikative Gedächtnis ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich auf einen mitwandernden begrenzten Zeitraum bezieht, der drei bis vier Generationen umspannt. Wenn

²⁴ Maurice Halbwachs, *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* (Suhrkamp, Berlin/Neuwied 1985), 282.

²⁵ Erll, *Kollektives Gedächtnis*, 12.

²⁶ Vgl. Erll, *Kollektives Gedächtnis*, 12.

²⁷ Vgl. Pethes, *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien*, 59f.

²⁸ Erll, *Kollektives Gedächtnis*, 24f.

²⁹ Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (Beck, München 2007), 50.

die Trägerinnen/ Träger, die es verkörpern, sterben, rückt ein neues Gedächtnis nach. Demnach sind die Inhalte veränderlich und instabil, es kann daher vom Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft gesprochen werden. Das kommunikative Gedächtnis findet sich jedoch nicht nur in vorschriftlichen, sondern auch in gegenwärtigen Kulturen wieder und ist zentraler Gegenstandsbereich der Oral History.³⁰ Weitere zentrale Kennzeichen sind ein hoher Anteil an Ungeformtheit, Beliebigkeit und Unorganisiertheit.³¹ Es gibt in dem Sinne keine spezifischen Trägerinnen/ Träger, die für die Organisation zuständig wären, sondern alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe tragen zu den Inhalten des kommunikativen Gedächtnisses auf die gleiche Weise bei.

Diese Inhalte können aus fundierten und biographischen Erinnerungen bestehen. Die fundierten Erinnerungen beziehen sich auf die Ursprünge, wie Zeichensysteme aller Art. Tänze, Riten, Bräuche und die biographischen Erinnerungen beziehen sich daher auf die eigenen Erfahrungen und deren Rahmenbedingungen, getragen von sozialer Interaktion.³²

Bezogen auf den *Holocaust* vollzieht sich in den kommenden Jahren ein Wechsel des kommunikativen Gedächtnisses. Die Stimmen der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen verstummen zunehmend, wodurch ein direkter kommunikativer Austausch mit den Nachkommen nicht mehr stattfinden kann. Darüber hinaus wird die lebendige Erinnerung in wenigen Jahren durch die mediale Übermittlung ersetzt werden. Um die Erinnerungskultur beizubehalten, haben sich viele Historikerinnen/ Historiker die Aufgabe gemacht, die unterschiedlichen Erinnerungen zu dokumentieren und zu archivieren.

Durch die Überführung „von für bewahrenswert erachteten Inhalten des kommunikativen Gedächtnisses in eine generationsübergreifend zugängliche Speicherstruktur“³³ wird das kulturelle Gedächtnis etabliert. Das kulturelle Gedächtnis ist dadurch gekennzeichnet, dass es Bezüge auf die Vergangenheit einer Gruppe, in personenunabhängiger Form, zur Verfügung hält. Die Personenunabhängigkeit impliziert einen institutionellen Rahmen, der sich als Organisation zur Sicherung und Verwaltung von Daten und Praktiken definiert.

Um die Ereignisse, die von einer Gemeinschaft als dauerhaft bewahrenswert eingestuft werden, zu sichern, benötigt es unterschiedliche Verfahren, wie schriftliche, bildliche und digital codierte Archive, aber auch Riten, Feste, sakrale Orte usw.³⁴ Aleida Assmann erklärt zudem, dass

³⁰ *Erll*, Kollektives Gedächtnis, 25.

³¹ Vgl. Christina *Lutter/ Margit Szöllösi-Janze/ Heidemarie Uhl* (Hg.), Kulturgeschichte. Fragestellungen, Konzepte, Annäherungen (Studien Verlag, Wien 2004), 145.

³² Vgl. *Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis, 51f.

³³ Vgl. *Pethes*, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, 65.

³⁴ Vgl. *Pethes*, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, 64f.

„[...] das kulturelle Gedächtnis den Bürgern einer Gesellschaft dazu [dient], in langfristiger historischer Perspektive überlebenszeitlich zu kommunizieren und sich damit einer Identität zu vergewissern, die durch Zugehörigkeit zu einer generationsübergreifenden Überlieferung und weitgespannten historischen Erfahrung entsteht.“³⁵

Wie aus dem angeführten Zitat deutlich hervorgeht, besteht eine zentrale Funktion des kulturellen Gedächtnisses darin, eine Vergangenheit zu konstruieren, aus der die Identität für eine bestimmte Gruppe gewonnen werden kann. Ausgewählt werden dabei nur jene Erinnerungen, die dem Selbstverständnis des Kollektivs entsprechen. Darin spiegeln sich auch ideologische und politische Zielsetzungen wider. Es geht nicht somit nur um die Speicherung der Vergangenheit, sondern auch um eine subjektive Auswahl jener Vergangenheit, mit der sich eine Gemeinschaft identifizieren will.³⁶

Das kulturelle Gedächtnis setzt sich infolgedessen aus sechs wesentlichen Merkmalen zusammen, die im Folgenden ausgeführt werden sollen. In dem Sinne wird das erste Merkmal mit „Identitätskonkretheit“ betitelt. Darunter ist zu verstehen, dass, wie auch schon in Aleida Assmanns Zitat erwähnt, eine bestimmte soziale Gruppe ihr kulturelles Gedächtnis selbst konstruiert und davon auch ihre Identität begründet.³⁷ Das kulturelle Gedächtnis speichert den Wissensbestand eines Kollektivs, woraus das Bewusstsein ihrer Gemeinschaft und Eigenheit abgeleitet wird. Dabei wird sowohl ein positives Bewusstsein kreiert: „Das sind WIR, das macht UNS aus“ als auch ein negatives: „Das sind die ANDEREN, das grenzt UNS ab“. Der konstruierte Wissensvorrat erschafft somit einen Raum für Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit, einen Raum für Eigenes oder Fremdes.

Darüber hinaus bezeichnet das zweite Merkmal die „Rekonstruktivität“. Bei den Inhalten des kulturellen Gedächtnisses handelt es sich daher um ein retrospektives Konstrukt. Aufgrund dessen wird die Perspektive der Vergangenheit immer vom gegenwärtigen Blickwinkel aus generiert.³⁸

Die folgenden beiden Merkmale „Geformtheit“ und „Organisiertheit“ dienen zur distinkten Abgrenzung des kommunikativen Gedächtnisses. Eine „haltbare Formung“ bildet die „Voraussetzung für die Vererbbarkeit im kulturell institutionalisierten Erbgang einer Gesellschaft.“³⁹ Im Vergleich zum kommunikativen Gedächtnis ist das kulturelle Gedächtnis immer auf eine Art „Pflege“ angewiesen, die durch bestimmte Trägerinnen/ Träger

³⁵ Aleida Assmann/ Ute Frevert, *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945* (Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1999), 50.

³⁶ Vgl. Pethes, *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien*, 65.

³⁷ Vgl. Erll, *Kollektives Gedächtnis*, 25.

³⁸ Vgl. Lutter, *Kulturgeschichte*, 146.

³⁹ Lutter, *Kulturgeschichte*, 147.

gewährleistet wird.⁴⁰ Daher benötigt es auch eine „Organisiertheit“ des kulturellen Gedächtnisses. Als letztes wesentliches Bestimmungsmerkmal kann die „Reflexivität“ angeführt werden. Die Gruppe reflektiert in Zuge dessen über ihre Lebenswelt und ihr Selbstbild.⁴¹ Darin spiegelt sich die Veränderlichkeit des kulturellen Gedächtnisses, je nach Interessen und Bedürfnissen des Kollektivs.

1.4. Speicher- und Funktionsgedächtnis

Um die Verfahren des Erinnerns und Vergessens im kulturellen Gedächtnis sichtbar zu machen, differenziert Aleida Assmann zwischen einem Speicher- und einem Funktionsgedächtnis.

Das Speichergedächtnis dient demnach der unveränderten und getreuen Speicherung der Vergangenheit. Aleida Assmann spricht in diesem Zusammenhang von einem *unbewohnten Gedächtnis*. Es gibt keinen direkten Bezug zur Gegenwart oder zu spezifischen Trägerinnen/Träger, denn die Inhalte können als *bedeutungsneutral* bezeichnet werden. Beim Funktionsgedächtnis dagegen handelt es sich um ein *bewohntes Gedächtnis*, das sich aus *bedeutungsgeladenen* Elementen zusammensetzt. Diese tragen zu einer gemeinsam geformten Geschichte bei und sind durch Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung gekennzeichnet.⁴² Im Funktionsgedächtnis werden demnach jene ausgewählten Daten gespeichert, die für die Identitätsbildung wichtig sind. Die Auswahl erfolgt somit selektiv und ist vom gegenwärtigen Kollektiv abhängig.

Aleida Assmann hebt die perspektivische Verbindung zwischen den beiden komplementären Modi hervor:

„Auf kollektiver Ebene enthält das Speichergedächtnis das unbrauchbar, obsolet und fremd Gewordene, das neutrale identitäts-abstrakte Sachwissen, aber auch das Repertoire verpaßter Möglichkeiten, alternativer Optionen und ungenützter Chancen. Beim Funktionsgedächtnis dagegen handelt es sich um ein angeeignetes Gedächtnis, das aus einem Prozeß der Auswahl, der Verknüpfung, der Sinnkonstitution [...] hervorgeht.“⁴³

Anhand des Zitats wird ersichtlich, dass das Speichergedächtnis nicht das Gegenteil des Funktionsgedächtnisses darstellt, sondern, dass die beiden auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Das Funktionsgedächtnis befindet sich im Vordergrund, das Speichergedächtnis im Hintergrund. Das Funktionsgedächtnis legitimiert zwar die bestehenden Gesellschaftsformen, das Speichergedächtnis ist jedoch nicht weniger wichtig, da es ein Repertoire an möglichen künftigen Funktionsgedächtnissen beinhaltet. Aleida Assmann zeigt

⁴⁰ Vgl. Lutter, Kulturgeschichte, 146f.

⁴¹ Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis, 25.

⁴² Vgl. Assmann, Erinnerungsräume, 133-135.

⁴³ Assmann, Erinnerungsräume, 137.

anhand dieser Unterscheidung von Speicher- und Funktionsgedächtnis die Wandlungsmöglichkeit des kulturellen Gedächtnisses auf.⁴⁴

1.5. Das politische und nationale Gedächtnis

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich hervorgeht, gilt sowohl für die individuellen als auch für die kollektiven Formen des Gedächtnisses, dass sie konstruiert sind. Das Gedächtnis nimmt nicht ungefiltert alles in sich auf, sondern beruht auf einem rigiden Auswahlprozess. Vergessen ist daher im Wechselspiel zum Erinnern ein zentraler Teil des Gedächtnisses.⁴⁵ Das gilt auch für das politische oder nationale Gedächtnis, das laut Aleida Assmann wie folgt definiert wird:

„Wo Geschichte im Dienst der Identitätsbildung steht, wo sie von den Bürgern angeeignet und von den Politikern beschworen wird, kann man von einem 'politischen' oder 'nationalen Gedächtnis' sprechen.“⁴⁶

Des Weiteren schreibt Aleida Assmann, dass das „politische“ oder „nationale“ Gedächtnis von überlebenszeitlicher Dauer ist und eine weitgehend einheitliche Konstruktion beinhaltet, die in politischen Institutionen verankert ist.⁴⁷

Dem ersten Teil des Zitats soll im Folgenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aus diesem kurzen Satzteil ist zu entnehmen, dass das politische oder nationale Gedächtnis in einem engen Verhältnis mit der Geschichtsschreibung steht. Dabei handelt es sich nach Pierre Nora um ein antagonistisches Verhältnis. Er schreibt, dass die beiden Formen keineswegs „Synonyme, sondern wie uns heute bewusst wird, in jeder Hinsicht Gegensätze [sind].“⁴⁸

Weiters argumentiert er:

„Das Gedächtnis ist ein stets aktuelles Phänomen, eine in ewiger Gegenwart erlebte Bindung, die Geschichte hingegen eine Repräsentation der Vergangenheit. Weil das Gedächtnis affektiv und magisch ist, behält es nur die Einzelheiten, welche es bestärken [...]“⁴⁹

Diese Opposition zwischen *Geschichte* und *Gedächtnis* existiert erst seit der Entstehung der Geschichtswissenschaft als professioneller Diskurs im 19. Jahrhundert. Alle früheren Formen der Geschichtsschreibung verstanden sich demgegenüber als Behüterinnen/ Behüter des Gedächtnisses. Von der Antike bis in die Neuzeit wurde das Gedächtnis als zentraler Funktionsträger der Geschichtsschreibung angenommen. Abgesehen davon bestand die

⁴⁴ Vgl. Assmann, Erinnerungsräume, 136.

⁴⁵ Vgl. Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, 36f.

⁴⁶ Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, 37.

⁴⁷ Vgl. Assmann, Der lange Schatten der Vergangenheit, 37.

⁴⁸ Pierre Nora, Zwischen Geschichte und Gedächtnis (Wagenbach, Berlin 1990), 12.

⁴⁹ Nora, Zwischen Geschichte und Gedächtnis, 13.

Hauptaufgabe der Geschichtsschreibung darin, ein Gedächtnis herzustellen, welches das Grundgerüst einer politischen Gemeinschaft schafft und so die Machtinteressen der Herrschenden legitimiert.⁵⁰ Diese Einstellung änderte sich über die Jahrhunderte, begonnen mit Cicero über Herodot bis hin zur kritischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. Die professionalisierte Disziplin löste sich von den vorherrschenden politischen Vorgaben und begründete eigene Standards kritischer Verfahren der Vergangenheitsauseinandersetzung. Das Ziel bestand darin, einem Objektivitätsideal so nah wie möglich zu kommen.⁵¹

Aufgrund dieses hohen Anspruches an Objektivität galt die subjektive Erinnerung über einen langen Zeitraum nicht als eine seriöse Quelle der Geschichtsforschung. Erinnerung und Gedächtnis wurden zudem als Antagonismen der objektiven Geschichte verstanden. Diese Einstellung änderte sich im Zuge der nachgeschichtlichen Auseinandersetzung des *Holocausts* gravierend. Seit den 1980er Jahren wird verzeichnet, dass sich Geschichte und Gedächtnis wieder stärker annähern und aufeinander beziehen. Sie gelten nicht mehr, wie es noch Pierre Nora formuliert, als *Gegensätze*, sondern ziehen eine neue Möglichkeit der Verknüpfung in Erwägung. Im Zusammenhang mit dieser Annäherung steht eine Aufwertung der Erinnerung und der mündlichen Überlieferung. In diesem Zusammenhang erlebten die Zeitzeuginnen/Zeitzeugen, die diese schrecklichen Erlebnisse am eigenen Leib ertragen haben und darüber berichten können, eine besondere Aufwertung. Aleida Assmann führt infolgedessen mit dem Historiker Saul Friedländer mehrere zentrale Gründe an, das Erfahrungsgedächtnis mit der Geschichtsschreibung in Zusammenhang zu bringen. Zunächst erläutern sie, dass sich die Geschichtsforschung erst durch die wachsende gesellschaftliche Erinnerung an den *Holocaust* mit der Tötungsmaschinerie des NS-Staates beschäftigte. Dieser zentrale Aspekt der Geschichte wurde bis zu diesem Zeitpunkt ausgeklammert und ihm wurde keine Beachtung geschenkt. Auch die historische Darstellungsform ist von dieser neuen Annäherung betroffen: Durch die Bezugnahme auf individuelle Erfahrungen und Erinnerungen wird „die Illusion einer kohärenten Geschichtskonstruktion unterlaufen und auf die irreduzible Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit der Erfahrungen aufmerksam gemacht“⁵². Außerdem kommen mit Hilfe der vielen unterschiedlichen und subjektiven Erinnerungen neue Erkenntnisse ans Licht, die dafür sorgen, dass auch jene Geschehnisse an die Oberfläche gelangen, welche lange Zeit als *vergessen* schienen. Ein weiterer zentraler Grund besteht in der Möglichkeit, den zum Schweigen gebrachten und ermordeten Opfern wieder eine Stimme zu geben. Sei es durch Selbstzeugnisse, wie Tagebücher und Notizbücher oder durch Erzählungen von überlebenden

⁵⁰ Vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 44.

⁵¹ Vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 47.

⁵² Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 49.

Bekannten oder Familienmitgliedern. Diese Form der Erinnerung zählt heute zu einem wichtigen Gegenstandsbereich der Oral History.

All diese Gründe führten dazu, dass eine neue Bindung zwischen geschichtswissenschaftlicher und gedächtnisorientierter Deutung geschaffen wurde. Subjektive Erfahrung und „Objektivität“ gelten daher nicht mehr als Antagonismen, sondern als Ergänzungen. Die Bedeutung persönlicher Zeugnisse ist in der Geschichtswissenschaft anerkannt und wird als zentraler Teil der Geschichtsschreibung angesehen.⁵³ Um auf das oben angeführte Zitat von Pierre Nora zu sprechen zu kommen: *Gedächtnis und Geschichte sind in jedem Fall Gegensätze*. Aleida Assmann stimmt dem zu, jedoch mit der Ergänzung, dass die beiden Formen aufeinander aufbauen und rekurrieren.⁵⁴

⁵³ Vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 49f.

⁵⁴ Vgl. Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, 50f.

2. Holocausterziehung - Eine Begriffserklärung

Im folgenden Kapitel soll eine Begriffserklärung der für die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand zentralen Termini *Holocaust* und *Holocausterziehung* erfolgen. Der Begriff *Holocausterziehung* hat eine lange Tradition und trägt damit auch unterschiedliche Deutungsmuster in sich. Insbesondere wird neben dem titelgebenden Begriff auch das von Theodor W. Adorno geprägte Konzept *Erziehung nach Auschwitz* näher definiert. Dieser Schritt wird deswegen als sehr wichtig erachtet, weil mit Sprache immer sensibel umgegangen werden sollte, so auch im Zuge dieser Masterarbeit. Die Art und Weise, wie Begrifflichkeiten verwendet werden, welche Konnotation ihnen beiliegt und welche Definition sie innehaben, hat Einfluss auf deren Wahrnehmung. Diese Tatsache darf nie außer Acht gelassen werden. In Hinblick auf den nationalsozialistischen Massenmord gibt es eine Vielzahl an Bezeichnungen, die sich durch ihren Sinngehalt, ihren Standpunkt sowie ihre Ein- und Ausschließung, bezogen auf bestimmte Opfer- und Täterinnen-/ Tätergruppen, unterscheiden. Damit geht bereits eine gewisse Deutung einher, die auch Auswirkungen auf die schulische Vermittlung hat. Annegret Ehmann schreibt:

„Die Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen beginnen mit der Sprache. Die Begriffe und Metaphern, die wir wählen, um das historische Geschehen zu beschreiben, sagen etwas über unser Verhältnis zu dieser Geschichte aus. [...] sie signalisieren jeweils Perspektiven auf diese Geschichte und Interpretationen.“⁵⁵

2.1. Holocaust

Wie bereits erwähnt, gibt es für den nationalsozialistischen Massenmord eine Vielzahl an unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Im Zuge dieser Masterarbeit wird der Terminus *Holocaust* jedoch ganz bewusst verwendet, um das *unsagbare* Verbrechen benennen zu können.

Beim Begriff *Holocaust* handelt es sich um eine Transliteration aus dem Griechischen, der eine starke religiöse Färbung innehat. „Die dahinter stehenden biblischen Worte 'olah' und 'calil', bedeuteten 'gebranntes Opfer' / 'zum Himmel aufsteigendes Opfer' und beziehen sich auf die im Tempel dargebrachten Gaben.“⁵⁶

⁵⁵ Annegret Ehmann, Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords. Aspekte des Erinnerns. In: Annegret Ehmann/ Wolf Kaiser/ Thomas Lutz/ Hans-Fred Rathenow/ Cornelia vom Stein/ Norbert Weber (Hg.), Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven (Leske/Budrich, Opladen 1995), 75.

⁵⁶ Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (Beck, München 2002), 100.

Zudem etablierte sich der Begriff als weitreichend anerkanntes Synonym für den nationalsozialistischen Massenmord, dies ging von der Ausstrahlung des gleichnamigen amerikanischen Fernsehfilms „Holocaust“ im Jahr 1978 aus, der sich auch im deutschsprachigen Raum großer Resonanz erfreute.⁵⁷ Die im Begriff ursprünglich verborgene religiöse Konnotation löste jedoch große Kritikwellen hinsichtlich der Verwendung aus. Detlev Clausen beispielsweise findet den Begriff als unzureichend und wirft ihm die Verdrängung des in seinen Augen passenderen Terminus *Auschwitz* vor.⁵⁸ Außerdem meint er, „das Wort Holocaust signalisiere ein sprachliches Niemandsland, das raumzeitlich im Ungewissen liegt.“⁵⁹ Des Weiteren löste der Terminus früh eine kontroverse Diskussion darüber aus, ob der Begriff *Holocaust* ausschließlich den Massenmord an Jüdinnen/ Juden bezeichnet oder, ob auch andere Opfergruppen darin subsumiert werden sollen. In den 1950er Jahren wurde der Terminus, vor allem in der englischsprachigen Fachliteratur, lediglich für die Benennung des Massenmordes an Jüdinnen/ Juden herangezogen.⁶⁰ Im Sinne einer Hervorhebung der Unvergleichbarkeit und Einzigartigkeit beschwichtigt Israel Gutman, dass zwischen dem

„Holocaust (der auf den Grundsätzen des Rassismus seinen Ausdruck fand) und den Maßnahmen gegen Volksgruppen unterschieden [werden muss], die die Nazis von ihren sozialen, politischen oder militärischen Gesichtspunkten aus für schädlich ansahen und folglich beseitigen wollten.“⁶¹

Die Einzigartigkeit des *Holocausts* bestand nach Gutman darin, „alle Juden, ohne Rücksicht auf Alter, Geschlecht, Anschauung Beruf oder Stand zu fangen und zu töten.“⁶² Des Weiteren spricht auch Yehuda Bauer von einer unvergleichbaren, totalitären Vernichtungsintention der Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten den Jüdinnen/Juden gegenüber. Er warnt daher vor einer „Dejudisierung“, die durch eine Erweiterung des Begriffs *Holocaust* um andere Opfergruppen des Nationalsozialismus eintreten kann.⁶³ Im Vergleich dazu setzt sich Simon Wiesenthal, einer der bedeutendsten österreichisch-jüdischen Überlebenden des *Holocausts*,

⁵⁷ Vgl. Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA* (Krämer, Hamburg 1997), 15.

⁵⁸ Vgl. Detlev Clausen, *Die Banalisierung des Bösen. Über Auschwitz, Alltagsreligion und Gesellschaftstheorie*. In: Michael Wertz (Hg.), *Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt* (Neue Kritik, Frankfurt am Main 1995), 16f.

⁵⁹ Clausen, *Die Banalisierung des Bösen*, 16.

⁶⁰ Vgl. Ehmman, *Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords*, 76.

⁶¹ Israel Gutman, *Enzyklopädie des Holocaust: Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden: 1: A-G* (Piper, München 21998), XIII f.

⁶² Gutman, *Enzyklopädie*, XIII.

⁶³ Vgl. Yehuda Bauer „Whose Holocaust?“. In: *Midstream* 26/9 (1980), 45f.

gegen eine ausschließliche Reservierung des Begriffs für jüdische Opfer des Nationalsozialismus ein und plädiert für eine umfassendere Einbeziehung aller Opfergruppen.⁶⁴

Dem aktuellen Forschungsstand ist zu entnehmen, dass sich heute ein erweiterter Begriff des *Holocausts* durchgesetzt hat. Auch Annegret Ehmann schreibt, dass die Abgrenzungen zu nichtjüdischen Opfergruppen des nationalsozialistischen Regimes, insbesondere zu Sinti und Roma und Opfern der „Euthanasie“, unter der Berücksichtigung des aktuellen differenzierten Forschungsstandes nicht haltbar sind.⁶⁵ Darüber hinaus hebt Matthias Heyl hervor, dass sich der Begriff *Holocaust*, trotz der oben benannten Debatte, sowohl in der öffentlichen als auch in der internationalen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung als weitreichendes und anerkanntes Synonym für den nationalsozialistischen Massenmord durchgesetzt hat.⁶⁶ Darin subsumiert sich nicht ausschließlich der Massenmord an Jüdinnen/ Juden, sondern auch der an diversen anderen Opfergruppen.

Neben dem Begriff des *Holocausts* etablierten sich noch einige Begriffe, um das *unsagbare* Verbrechen zu benennen. Der Terminus *Schoah* stammt aus dem Hebräischen und bedeutet so viel wie „Unheil“ oder „große Katastrophe“.⁶⁷ In Israel setzte sich der Begriff bereits einige Jahre nach dem Kriegsende durch. *Schoah* meint vorrangig nicht *irgendeine* Katastrophe, sondern „den gewaltsamen Tod, die Ermordung und Vernichtung des europäischen Judentums.“⁶⁸ Er ist von Beginn an mit einem *singulären Verständnis* des Schreckens verbunden.⁶⁹ In einer von Young zitierten Erklärung von vierhundert Rabbinern aus dem Jahr 1942 heißt es: „Shoah, die an den europäischen Juden begangen wird, [ist] beispiellos in der Geschichte.“⁷⁰ Wie auch der Begriff *Holocaust* wurde der Begriff *Shoah* durch einen Film im deutschsprachigen Raum geläufig, denn Mitte der 1980er Jahre erlangte der Terminus durch den gleichnamigen Film „Shoah“ eine große Bekanntheit außerhalb Israels. Vor allem im wissenschaftlichen Bereich fand der Begriff recht rasch Anwendung und wurde als bekannt vorausgesetzt. Im Vergleich zum Begriff *Holocaust* hielt sich bisher jedoch eine spezifische Deutung auf den Massenmord an Jüdinnen/ Juden aufrecht, die andere Opfergruppen, wie Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, Polinnen/ Polen, Russinnen/ Russen und weitere

⁶⁴ Vgl. Alvin *Rosenfeld*, *Das Ende des Holocaust* (Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2015), 60.

⁶⁵ Vgl. *Ehmann*, *Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords*, 77.

⁶⁶ Vgl. *Heyl*, *Erziehung nach Auschwitz*, 14f.

⁶⁷ Vgl. *Juliane Wetzel*, *Holocaust-Erziehung*. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust> (12.2.2019), 1.

⁶⁸ *Heyl*, *Erziehung nach Auschwitz*, 15.

⁶⁹ Vgl. *Heyl*, *Erziehung nach Auschwitz*, 15.

⁷⁰ *James Young*, *Beschreiben des Holocaust – Darstellung und Folgen der Interpretation* (Suhrkamp, Frankfurt 1993), 143.

Kriegsgefangene, Homosexuelle, Kommunistinnen/ Kommunisten sowie „gemeinschaftsfremde“ oder kranke Menschen ausschließt.⁷¹

Wie aus den beiden Begriffsdefinitionen deutlich hervorgeht, besteht die Problematik der Begriffswahl primär darin, eine indirekte Deutung vorzunehmen, die eine bestimmte Perspektive inkludiert. Daher erscheint es dringlich, eine Definition anzuführen, die aufzeigt, was im Zuge dieser Masterarbeit unter dem Terminus *Holocaust* verstanden wird.

Grundsätzlich wird sich an der Definition von Yad Vashem orientiert. Hierbei handelt es sich um die bedeutendste Holocaustgedenkstätte, die in Jerusalem 1953 gegründet wurde.

Auf deren Homepage wird *Holocaust* wie folgt definiert:

“The Holocaust was the murder by Nazi Germany of six million Jews. While the Nazi persecution of the Jews began in 1933, the mass murder was committed during World War II. It took the Germans and their accomplices four and a half years to murder six million Jews. They were at their most efficient from April to November 1942 – 250 days in which they murdered some two and a half million Jews [...]. There was no escape. The murderers were not content with destroying the communities; they also traced each hidden Jew and hunted down each fugitive. The crime of being a Jew was so great, that every single one had to be put to death – the men, the women, the children [...].”⁷²

In diesem Zitat wird auf prägnante Weise zum Ausdruck gebracht, welche Bedeutung der Begriff *Holocaust* innehat. Dabei lässt sich keine religiöse Konnotation sowie keine raumzeitliche Ungewissheit finden. Da jedoch der Tradition Israel Gutman oder Yehuda Bauer folgend ausschließlich der Massenmord an den Jüdinnen/ Juden impliziert wird, soll für die Definition der vorliegenden Masterarbeit hinzugefügt werden, dass neben Jüdinnen/ Juden auch andere Bevölkerungsgruppen, wie Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, Polinnen/ Polen, Russinnen/ Russen und weitere Kriegsgefangene, Homosexuelle, Kommunistinnen/ Kommunisten, „gemeinschaftsfremde“ oder kranke Menschen sowie andere Gruppen, die aus rassistischen und ethnischen Gründen auserkoren wurden, die Opfer der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik waren.⁷³

⁷¹ Vgl. Heyl, Erziehung nach Auschwitz, 16.

⁷² *Yad Vashem*, About the Holocaust. Overview – How Vast was the Crime. In: *Yad Vashem*, online unter <https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html> (12.2.2019).

⁷³ Die Opfer der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik werden in weiterer Folge bezeichnet als: „Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc“. Der Ausdruck steht stellvertretend für alle Opfergruppen des Nationalsozialismus.

2.2. Erziehung nach Auschwitz

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. [...] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig, diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole!“⁷⁴

Mit diesen Worten eröffnete Theodor W. Adorno am 8. April 1966 im Hessischen Rundfunk seinen Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“. Der Vortrag wurde zum Programm: Er prägte den pädagogischen Umgang mit dem Nationalsozialismus nach 1968 und hat eine weitreichende Rezeptionsgeschichte.⁷⁵ Bis heute ist der im Imperativ formulierte Appell für die historisch-politische Bildung von großer Bedeutung. *Erziehung nach Auschwitz* bedeutet für Adorno „Erziehung zur Mündigkeit“, Entwicklung von Kritikfähigkeit, Ich-Stärke und Verantwortungsbewusstsein.⁷⁶ All diese Erziehungsziele spielen nach wie vor eine zentrale Rolle. Einen Versuch, das Konzept von Adorno für den gegenwärtigen Unterricht aufzuarbeiten, gestaltete Ido Abram gemeinsam mit Matthias Heyl im Jahr 1996, indem er die einzelnen Wörter des Konzepts *Erziehung nach Auschwitz* genau beleuchtete. *Erziehung nach Auschwitz* impliziert zwei Bedeutungen. Zum einen ist damit der Unterricht *über* Auschwitz und die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gemeint und zum anderen ein generelles Erziehungskonzept nach 1945.⁷⁷

Wird die Betonung auf das erste Wort *Erziehung* gelegt, umfasst diese, nach Adorno, sowohl Unterricht, Schule, Bildung als auch Aufklärung und ist damit sehr weitreichend. Sie muss bereits in der frühen Kindheit ansetzen und fortwähren. Das Hauptziel einer *Erziehung nach Auschwitz* sieht Adorno in der *Entbarbarisierung*. Barbarei etabliert sich durch das Fehlen von Liebe und Wärme, wodurch eine Identifikation, im Sinne einer Empathie, verhindert wird. *Erziehung* hat demzufolge die Aufgabe, eine Empathiefähigkeit herauszubilden und das Hineinversetzen sowie Hineinfühlen in andere Individuen zu ermöglichen. Zudem bedeutet *Erziehung* auch Selbstreflexion. Die Fähigkeit eigene Entscheidungen zu treffen, Dinge kritisch

⁷⁴ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 203.

⁷⁵ Vgl. Wolfgang Meseth, Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Bernd Felcher/ Gottfried Kößler/ Till Lieberz-Groß (Hg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherung (Juventa, Weinheim/ München 2001), 19.

⁷⁶ Vgl. Annegret Ehmann, Holocaust in Politik und Bildung. In: Irmtrud Wojak/ Susanne Meinel (Hg.), Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen (Campus, Frankfurt am Main 2002), 52.

⁷⁷ Vgl. Ido Abraham, Holocaust, Erziehung und Unterricht. In: Die Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“, online unter [http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf) (19.2.2019), 2.

zu hinterfragen und nicht blindlings den Entscheidungen der Mehrheit Folge zu leisten.⁷⁸ Adorno schreibt: „Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.“⁷⁹ Und weiter: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, [...] die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen.“⁸⁰

Die Betonung auf das zweite Wort *nach* impliziert die Zeit, in der wir leben. Eine Zeit die geprägt ist von den Nachwehen des Grauens von Auschwitz. Abram formuliert, dass „das Grauen von Auschwitz ist das Grauen unserer Welt, und die Sinnlosigkeit des Grauens von Auschwitz ist die Sinnlosigkeit alles Grauens.“⁸¹

Ein zentrales Ziel einer Erziehung *nach* Auschwitz besteht darin, zu verstehen, dass Auschwitz ein wesentlicher Bestandteil unseres heutigen Lebens ist. Durch Verdrängung und Vergessen wird die Möglichkeit einer Wiederholung größer. Zudem ist Adorno der Ansicht, dass ein weiterer *Holocaust* nicht Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc. treffen muss, sondern auch *abweichende Gruppen* die Opfer sein können.⁸² Um dem entgegenzuwirken, muss ein Bewusstsein dafür erlangt werden, dass Auschwitz geschehen ist und erneut passieren kann. Dabei kommt der Bindung zwischen den Generationen eine wichtige Bedeutung zu. Der Umgang mit Geschichte und Vergangenen innerhalb einer Familie prägen die nachfolgenden Generationen sowie deren Auseinandersetzung bzw. Identifikation mit Auschwitz.⁸³

Erziehung *nach* *Auschwitz* mit Betonung auf das letzte Wort verstärkt die Forderung nach einer Empathiefähigkeit. Und zwar nicht nur, wie Adorno formuliert, mit den Täterinnen/ Tätern, sondern auch, wie Abram ergänzt, mit den Opfern sowie den Mitläuferinnen und Mitläufern. Um das zu erreichen, müssen die Mechanismen, die hinter dem Vernichtungsprozess sind, aufgedeckt als auch Empathie für das Grauen ermöglicht werden. Erziehung *nach* *Auschwitz* bedeutet, zu verstehen, welche Umstände dazu beigetragen haben, dass Menschen zu Aggressorinnen/ Aggressoren, Mörderinnen/ Mörder sowie Zuseherinnen/ Zusehern wurden.⁸⁴

⁷⁸ Vgl. Ido Abram, Erziehung und humane Orientierung. In: Ido Abram/ Matthias Heyl, Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Rowohlt Taschenbuch, Reinbek 1996), 15.

⁷⁹ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, 205.

⁸⁰ Adorno, Erziehung nach Auschwitz, 208.

⁸¹ Abram, Erziehung und humane Orientierung, 15.

⁸² Vgl. Abram, Erziehung und humane Orientierung, 15f.

⁸³ Vgl. Heyl, Erziehung nach Auschwitz, 122.

⁸⁴ Vgl. Abram, Erziehung und humane Orientierung, 16.

Eine *Erziehung nach Auschwitz* hat laut Adorno zum Ziel, bei den Zöglingen Empathie, Wärme, Autonomie und Selbstreflexion anzuregen, damit Auschwitz „nicht noch einmal sei.“⁸⁵ Adornos Vortrag besitzt nach wie vor große Aktualität. Das zeigt sich auch in den Übereinstimmungen und Überschneidungen mit den heutigen Konzepten einer *Holocausterziehung*, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

2.3. Holocausterziehung

Seit den 1980er Jahren setzte ausgehend von den USA zunehmend ein Diskurs darüber ein, wie der *Holocaust* nun Gegenstand der Bildung und Erziehung werden könne.⁸⁶ Zahlreiche Nationen als auch Organisationen traten in großen internationalen Konferenzen zusammen und begründeten die pädagogische Auseinandersetzung mit dem *Holocaust*, die unter dem Begriff *Holocaust-Education* oder zu Deutsch *Holocausterziehung* subsumiert wurde.⁸⁷

Holocausterziehung wird definiert als

„[...] der pädagogisch-didaktische Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung, in einem weiteren sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Kontext des gegenwärtigen Erinnerns [...]. Dabei wird der Holocaust nicht als isoliertes Geschehen, sondern in Bezug auf den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg als übergreifende Ereigniszusammenhänge untersucht.“⁸⁸

Diese Erziehung ist demnach die pädagogisch-didaktische Vermittlung des *Holocausts* im schulischen als auch außerschulischen Bereich. Dabei können Zeitzeuginnen-/Zeitzeugengespräche, Gedenkstättenbesuche oder Theaterbesuche zum Einsatz kommen. Es handelt sich um kein gesamtheitliches Konzept von Erziehung, wie es Adorno gefordert hat, sondern „um den Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung“⁸⁹ und die Vernichtung weiterer Opfergruppen. Es kann von einer Erziehung *über* Auschwitz gesprochen werden, welche auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt ist. Die *Holocausterziehung* geht jedoch über die reine Wissensvermittlung hinaus. Sie inkludiert eine Reihe von Lernzielen, wie die Förderung von demokratischen Denk- und Verhaltensweisen

⁸⁵ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 203.

⁸⁶ Vgl. Matthias Heyl, „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. In: Die Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“, online unter <http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20%281999%29.pdf> (20.2.2019), 6.

⁸⁷ Vgl. Wetzel, *Holocausterziehung*, 1.

⁸⁸ Angela Kühner/ Phil C. Langer/ Robert Sigel, Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, Einsichten und Perspektiven, *Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte* 01 (2008), 76.

⁸⁹ Vgl. Kühner/Langer/Sigel, *Ausgewählte Studienergebnisse*, 76.

sowie den Abbau von Vorurteilen, Aggressionen und Gewalt.⁹⁰ Reinhard Rürup schreibt diesbezüglich:

„Die mit extremer nationaler Schuld beladener Erinnerung an den Nationalsozialismus im Allgemeinen und an den Mord der europäischen Juden im Besonderen darf nicht lähmend oder gar zukunftsfeindlich verstanden werden. Sie vermag vielmehr die Einsicht zu fördern, dass die Wahrnehmung der Menschen- und Bürgerrechte und die Sicherung einer liberalen und demokratischen politischen Grundordnung unter allen Umständen oberste Priorität genießen müssen. [...] Eine so verstandene Erinnerungspolitik ist nicht rückwärtsgewandt, sondern dient der Gegenwart und Zukunft.“⁹¹

Holocausterziehung verfolgt demnach zwei zentrale Ziele. Zum einen die Vermittlung über die Ermordung an Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc. im Kontext des Nationalsozialismus und zum anderen die Förderung von universal gültigen Werten, wie z.B. Demokratie oder Menschenrechte. Die Lernenden sollen zu einem „ethisch fundierte(n) Handlungsimperativ“⁹² gelangen und, genau wie in Adornos Konzept, Mündigkeit, Empathiefähigkeit, Ich-Stärke und Kritikfähigkeit erwerben. Letztendlich spielt sie auch eine zentrale Rolle in der Erinnerungspolitik, indem sie eine Verknüpfung von historischem Wissen und gegenwärtigen Entwicklungen vollzieht.

⁹⁰ Vgl. *Ehmann*, Holocaust in Politik und Bildung, 51f.

⁹¹ Reinhard Rürup, Nationalsozialismus, Krieg und Judenmord. In: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Hg.), Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Nicolai, Berlin 2007), 170f.

⁹² Peter Larndorfer/ Florian Wenninger, Projektarbeit, 40.

3. Ziele und Funktionen

Das Ende der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft im Jahr 1945 liegt mittlerweile 74 Jahre zurück. Jene Generation, die als Täterinnen/ Täter, Mitläuferinnen/ Mitläufer und Opfer die Schrecken des Nationalsozialismus am eigenen Leib miterlebten und den nachfolgenden Generationen davon berichteten, verstummt mit fortschreitender Zeit zunehmend. Es kann von einem Übergang des kommunikativen Gedächtnisses, welches durch intergenerationelle Kommunikation gekennzeichnet ist, hin zum kulturellen Gedächtnis gesprochen werden. In den letzten Jahren zeigen die Anzeichen von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und rechtsextremer Gewalt deutlich, dass die Lehren über und aus dem *Holocaust* nicht in Vergessenheit geraten dürfen, sondern Teil des kulturellen Gedächtnisses werden müssen. Eine Möglichkeit, um diese Transformation zu schaffen, bietet die *Holocausterziehung* im Geschichtsunterricht. Es wird daher die Frage behandelt, *inwieweit Holocausterziehung im Geschichtsunterricht zur Verankerung der Erinnerung an den Holocaust im kulturellen Gedächtnis beiträgt*. Um diese Fragestellung beantworten zu können, werden die mit der *Holocausterziehung* einhergehenden Ziele und Funktionen besprochen, und deren Ansprüche und Grenzen näher erläutert.

3.1. Holocausterziehung als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses

Die Wandelhaftigkeit sowie der Konstruktionscharakter des kulturellen Gedächtnisses, die in Kapitel 1 „Grundlagen der Gedächtnistheorien“ aufgezeigt wurden, spiegeln sich deutlich in der österreichischen Erinnerungskultur wider. In Anlehnung an Heidemarie Uhl werden im Folgenden drei Phasen des „österreichischen Gedächtnisses“ nach 1945 aufgezeigt, welche jeweils auch einen deutlichen Einfluss auf die schulische Vermittlung des *Holocausts* nahmen.

Der „Opfermythos“

„Sieben Jahre schmachtete das österreichische Volk unter dem Hitlerbarbarismus. Sieben Jahre wurde das österreichische Volk unterjocht und unterdrückt, kein freies Wort der Meinung, kein Bekenntnis zu einer Idee war möglich, brutaler Terror der Gewalt zwang die Menschen zu blindem Untertanentum.“⁹³

⁹³ Zit. n. Uhl, Das „erste Opfer“, 32.

Leopold Figls Rede, die er am 19. August 1945 bei der Enthüllung des Denkmals für die Gefallenen der roten Armee am Wiener Schwarzenbergplatz hielt, kann als Paradebeispiel für die Selbstdarstellung der österreichischen Bevölkerung im Kontext der Opfertheorie gesehen werden.⁹⁴ Diese Identifikation mit einer Opferrolle erleichterte der Umstand, dass die Alliierten in ihrem Vorhaben Österreich aus Großdeutschland zu lösen, den sogenannten „Anschluss“ rückgängig zu machen und einen eigenen Staat zu gründen, das Land als erstes Opfer der „Hitlerschen Aggressionspolitik“ deklarierten. Dieser weit verbreitete Opferstatus beschränkte sich jedoch nicht nur auf das Land Österreich, sondern auch seine gesamte Bevölkerung wurde, ohne zu differenzieren, von den österreichischen Politikerinnen/ Politikern zu einem Opferkollektiv erklärt, wie Figls Rede deutlich zeigt.⁹⁵ Der Umstand, dass österreichische Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten entscheidend zum „Anschluss“ an Deutschland beitrugen, dass zahlreiche antijüdische Pogrome in Österreich vollzogen wurden, Österreich mehr als 700 000 NSDAP Mitglieder zählte, die an Kriegsverbrechen, der Vertreibungs- und Vernichtungspolitik sowie der „Arisierung“ aktiv beteiligt waren, wurde in der Geschichtsschreibung ausgespart und aus dem kulturellen Gedächtnis getilgt.⁹⁶ Österreich betrachtete den Nationalsozialismus nicht als eigene Vergangenheit, sondern als die der Deutschen, wodurch auch jegliche Verantwortung abgesprochen wurde.⁹⁷ Diese Vergessensfunktion lässt sich insbesondere in den damaligen Schulbüchern sehr gut nachvollziehen. Die österreichische Geschichte endet mit der „Unabhängigkeit Österreichs“ am 12. März 1938. Darüber hinaus sind die folgenden Kriegsjahre ausschließlich Teil der deutschen oder internationalen Geschichtsschreibung, und die Unabhängigkeit setzt erst wieder mit dem „Einmarsch“ der Alliierten im März oder April 1945 ein. Dies ist beispielhaft dem Geschichtsbuch für die Unterstufe „Zeiten, Völker und Kulturen“ aus dem Jahr 1957 zu entnehmen.⁹⁸

⁹⁴ Vgl. Uhl, Das „erste Opfer“, 32.

⁹⁵ Vgl. Perz, Österreich, 150.

⁹⁶ Vgl. Perz, Österreich, 151.

⁹⁷ Vgl. Uhl, das „erste Opfer“, 38.[^]

⁹⁸ Vgl. Franz Berger/ Edith Loebenstein/ Hermann Schnell/ Klemens Zens (Hg.), Zeiten, Völker und Kulturen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Untermittelschulen. 4. Band: Das Zeitalter der Weltpolitik und der Technik (Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1957), 172.

Die Waldheimdebatte als Konsequenz einer Politik der „double speak“

Die Selbstdarstellung Österreichs als erstes Opfer Nazideutschlands bezieht sich in erster Linie auf den außenpolitischen Bereich, wird aber auch in den Schulbüchern und anderen offiziellen Publikationen offiziell deklariert. Innenpolitisch gibt es jedoch bereits einige Jahre nach Kriegsende eine Veränderung in der Haltung. Diese partielle Wende der Geschichtspolitik setzte vor allem mit dem neuerlich erlassenen Wahlrecht der so genannten „Minderbelasteten“ im Jahr 1949 ein. Damit begann der „Kampf“ um die Stimmen der ehemaligen Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten, die von beiden Großparteien tüchtig vorangetrieben wurde. Je mehr sich um das Stimmenpotential bemüht wurde, umso größer wurde die Distanz zu den bis dahin stark propagierten Widerstandskämpferinnen/ Widerstandskämpfern und Opfern des Faschismus, selbst in den eigenen Kreisen. Am deutlichsten lässt sich diese Veränderung mit der österreichischen Denkmallandschaft begreiflich machen.⁹⁹ Denkmäler sollten nicht mehr den Widerstandskämpferinnen/ Widerstandskämpfern gewidmet werden, sondern den Gefallenen des Zweiten Weltkrieges und zwar nicht als Opfer, aber als „Helden der Pflichterfüllung und Tapferkeit“.¹⁰⁰ Uhl meint, dass die in dieser Zeit die entstandenen Denkmäler nicht nur den Zweck als Orte der Trauer und des Gedenkens erfüllen, sondern auch der Rehabilitierung ehemaliger Wehrmachtssoldaten. Die Kriegsdenkmalandschaft, die sich über ganz Österreich ausbreitete, etablierte dieses Konstrukt der Erinnerung im kulturellen Gedächtnis. Dazu trugen auch die von allen Parteien aus wahltaktischen Gründen erschaffenen und von gesellschaftlichen Kräften unterstützten Gedenkfeiern, Gedenktage sowie Denkmalweihen bei. Aufgrund dessen geht die Stilisierung der Wehrmachtssoldaten zu Kriegshelden Hand in Hand mit der Ausblendung der ehrenvollen Erinnerung an die tatsächlichen Opfer des Nationalsozialismus.¹⁰¹

Dieser in den Kriegsdenkmalern angelegte Widerspruch wurde erst viel später Gegenstand eines hitzigen Diskurses. Er setzte mit der so genannten „Waldheimaffäre“ ein, die durch die Präsidentschaftskandidatur des UN-Generalsekretärs Kurt Waldheim Mitte der 1980er Jahre ihren Anfang nahm. Seine NS- und Kriegsvergangenheit, an die er sich nur lückenhaft zu erinnern vermochte und die er lediglich mit seiner „Pflichterfüllung“ rechtfertigte, löste eine internationale Kampagne gegen Österreich aus. Die Plakate der ÖVP mit den Worten „Jetzt erst

⁹⁹ Vgl. Uhl, das „erste Opfer“, 39f.

¹⁰⁰ Uhl, Heidemarie Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im „österreichischen Gedächtnis“. In: Christian Gerbel/ Manfred Lechner/ Dagmar Lorenz/ Oliver Marchart/ Vrääth Öhner/ Ines Steiner/ Andrea Sturtz/ Heidemarie Uhl (Hg.), Transformation gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur „Gedächtnisgeschichte“ der Zweiten Republik (Kulturwissenschaften 9, Turia + Kant, Wien 2005), 60.

¹⁰¹ Vgl. Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese, 60-62.

recht“, welche vor einem gelben Hintergrund gedruckt wurden, zeigen jedoch den unterbitterlichen Kampf Österreichs, dass an seinem gestalteten Selbstbild festzuhalten versucht. Auch die Wahlergebnisse, nach denen Kurt Waldheim 54 Prozent der Stimmen erhielt, machten dies deutlich.¹⁰²

Die Neuinterpretation durch die Schaffung von Erinnerungsorten und -praktiken

Die „Waldheimdebatte“, die nur kurz angerissen wurde, zog dennoch langfristige Folgen mit sich. Sie löste einen Wandel des vorherrschenden kollektiven Gedächtnisses aus, indem sie die Sichtweise auf die nationalsozialistische Vergangenheit Österreichs deutlich veränderte. Erstmals beschäftigte sich die Geschichtsforschung mit der Beteiligung Österreichs am Nationalsozialismus und bisher Verschwiegene als auch Verdrängte wurde an die Oberfläche geholt. Zu nennen sind unter anderem die Auseinandersetzung mit der Ambivalenz des „Anschluss“- Geschehens, der Anteil Österreichs an nationalsozialistischen Gewaltverbrechen sowie die Rolle der Wehrmacht in der „Vernichtungspolitik“. Durch diesen Diskurs verschob sich die „Opferthese“ zu einer „Mitverantwortungsthese“. Der Nationalsozialismus wurde somit als ein Teil der eigenen Geschichte im kulturellen Gedächtnis gespeichert. Diese neue Form des kulturellen Gedächtnisses, die auch mit einer Anerkennung der Opfer und einem Schuldeingeständnis einhergeht, fand jedoch nicht bei allen politischen Parteien Anklang, wie beispielhaft aus den zahlreichen Aussagen von Jörg Haider hervorgeht.

Die Errichtung des Holocaust-Denkmal¹⁰³ am Wiener Judenplatz im Jahr 2000 und weiterer Gedächtnisorte für die Opfer des Nationalsozialismus weisen jedoch darauf hin, dass sich ein Umdenken hin zu einer „Mitverantwortungsthese“ vollzog.¹⁰⁴ Vor allem private Vereine, wie der Wiener Verein „Steine der Erinnerung“, leisteten und leisten hierfür einen wichtigen Beitrag. Sie haben sich zur Aufgabe gemacht, den *vergessenen* und *verdrängten* Opfern des

¹⁰² Vgl. Perz, Österreich, 157f.

¹⁰³ Das Holocaust-Denkmal am Judenplatz war die Reaktion auf das „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus“, das von dem Wiener Bildhauer Alfred Hrdlicka im Jahr 1988 am Albertinaplatz errichtet wurde. Dieses Denkmal löste große Kritikwellen aus, da darin eine Vermischung aller Opfergruppen vorgenommen wurde. Als Beispiel sei der gefallene Wehrmachtssoldat mit Stahlhelm erwähnt, anhand dessen aufgezeigt wird, dass auch die Wehrmachtssoldaten als Opfer deklariert wurden. Zudem wird eine gebärende Frau dargestellt. Diese symbolische Geburt Österreichs kann ebenso als die Geburt des ersten Opfers verstanden werden. Aufgrund dieser Vermischung der Opfer, forderte Simon Wiesenthal die Errichtung eines eigenen Denkmals für die ermordeten österreichischen Jüdinnen/ Juden. Dieses wurde schließlich, trotz heftiger Kritik und fehlender Unterstützung seitens Politik, Presse und der Öffentlichkeit, umgesetzt und am 25. Oktober 2000 am Judenplatz enthüllt. [Holger Thünemann, Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur. Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse. Ein deutsch-österreichischer Vergleich (Schulz-Kirchner, Idstein 2005), 179-273.]

¹⁰⁴ Vgl. Uhl, das „erste Opfer“, 42-45.

Nationalsozialismus wieder einen Platz in ihren ehemaligen Heimorten zu geben und so die Erinnerung an sie und ihr Schicksal wachzuhalten.¹⁰⁵

Anhand der österreichischen „Gedächtnisgeschichte“ lässt sich aufzeigen, wie wandelbar und veränderbar das kulturelle Gedächtnis ist und wie es von Politik und Institutionen konstruiert und beeinflusst wird. Gedächtnisorte spielen hierbei eine zentrale Rolle. Sie zeigen auf, welchen Opfergruppen gedenkt werden soll und welche aus dem kulturellen Gedächtnis getilgt wurden. Nachdem in der österreichischen Gedächtnislandschaft über Jahrzehnte fast ausschließlich den vermeintlichen „Kriegshelden“ Denkmäler gewidmet wurden, änderte sich dies in den letzten Jahren. Vor allem in den urbanen Gebieten, allen voran Wien, gibt es mittlerweile unzählige Denkmäler und Erinnerungsorte, die an die tatsächlichen Opfer des Nationalsozialismus erinnern, wie Jüdinnen/ Juden, Sinti und Roma, Tschechinnen/ Tschechen, etc. Trotz dieser Entwicklungen gibt Reinhard Rürup jedoch zu bedenken, dass

„Denkmäler und Gedenkstätten immer die Aufgabe [haben], Tote zu ehren und zugleich historische Erfahrungen für die Zukunft zu sichern. Sie können diese Funktion allerdings nur dann erfolgreich wahrnehmen, wenn die jeweilige Gesellschaft oder zumindest große Teile derselben an ihrer Botschaft interessiert sind. Deshalb sind sie da, die Universitäten und die Schulen, die politischen Parteien und die gesellschaftlichen Großorganisationen das ihre zu tun, um das Interesse an der Geschichte wachzuhalten und zu fördern.“¹⁰⁶

Die Anzeichen einer Rückwärtsbewegung, wie die Enthüllung des umstrittenen Denkmals für Trümmerfrauen¹⁰⁷ durch den Vizekanzler Heinz-Christian Strache (FPÖ) im Jahr 2018, zeigen, dass das Verantwortungsbewusstsein der regierenden politischen Parteien hinsichtlich des kulturellen Gedächtnisses eher in ein fragwürdiges Licht rückt. Als weiteres Beispiel sei der unmarkierte Erhalt der beiden Denkmäler am Wiener Heldenplatz anzuführen. Das erste Denkmal stellt das des Erzherzogs Karl dar, der, 1809 als erster Feldherr in der Schlacht von Aspern, Napoleon besiegte. Es trägt die Inschrift „Dem beharrlichen Kämpfer für Deutschlands Ehre“, worin sich deutlich der deutsche Nationalismus widerspiegelt. Das zweite am Heldenplatz angesiedelte Denkmal, ist das von Prinz Eugen von Savoayen, dem berühmten General und Kämpfer gegen die Türken zwischen 1683 und 1718. Die dort angebrachte Inschrift „Dem ruhmreichen Sieger über Österreichs Feinde“ reflektiert die tief verankerte und fortwährende Angst der österreichischen Gesellschaft vor den Gefahren aus dem Osten. Die Denkmäler auf dem international bekannten Wiener Heldenplatz symbolisieren die antislawische und antijüdische Einstellung in Österreich, die sich nach wie vor tief verwurzelt

¹⁰⁵ Vgl. Homepage Steine der Erinnerung, Aufgaben und Ziele, online unter <https://steinedererinnerung.net/ueberuns/> (26.2.19).

¹⁰⁶ Rürup, Nationalsozialismus, 178.

¹⁰⁷ Siehe. Peter Mayr, Trümmerfrauen-Denkmal. Alle sind Opfer. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/2000088528480/Truemmerfrauen-Denkmal-Alle-sind-Opfer> (22.2.2019).

ist. Dies zeigt auch die fehlende Bereitschaft sich auf politischer und institutioneller Ebene kritisch mit den beiden Denkmälern auseinanderzusetzen.¹⁰⁸ Als Beispiel sei die Debatte um die Umbenennung des Heldenplatzes aus dem Jahr 2017 angeführt, die auch medial große Aufmerksamkeit erhielt.¹⁰⁹

Nachdem die regierenden politischen Parteien sowie die gesellschaftlichen Großorganisationen den Erhalt der Erinnerung an den *Holocaust* nicht vorantreiben und eine Verknüpfung mit gegenwärtigen Tendenzen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zum Teil verhindern, muss der gegenwärtige Unterricht und insbesondere eine *Holocausterziehung* als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses eintreten.

Vergangenheitsaufarbeitung, Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung¹¹⁰, all diese Schlagwörter finden sich im Repertoire der *Holocausterziehung* wieder. Ersteres, also die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, beschränkt sich nicht nur auf einen kurzen Zeitraum, wie beispielsweise die Jahre von 1939 bis 1945, sondern umfasst auch die Umstände und Kontinuitäten vor und nach dem Nationalsozialismus. Nur wenn das Geschehen in einen größeren Zusammenhang gesetzt wird, können die Mechanismen, die hinter dem Verhalten der Täterinnen/ Täter und Mitläuferinnen/ Mitläufer, wie Adorno schreibt, aufgezeigt und verstanden werden. Christian Matzka, Heribert Bastel und Helene Miklas bringen es folgendermaßen auf den Punkt: „If remembrance is to be a key concept for human rights learning, we will need an honest and courageous approach to personal, national and collective memories.“¹¹¹

Durch einen ehrlichen und mutigen Umgang mit der Erinnerung, können Lehren aus der Vergangenheit für heute und die Zukunft gezogen werden, indem kritisches Denken gefordert und gefördert wird.¹¹² Die *Holocausterziehung* beschränkt sich somit nicht auf die reine Wissensvermittlung, sondern trägt die verantwortungsvolle Aufgabe, den nächsten Generationen die Lehren über und aus dem *Holocaust* zu vermitteln. Dabei spielt vor allem ein selbstbestimmtes, eigeninitiatives Lernen eine zentrale Rolle. Im Allgemeinen sollte die

¹⁰⁸ Vgl. Bastel/ Matzka, Miklas, Holocaust education in Austria, 410-412.

¹⁰⁹ Vgl. Manfred *Rauchensteiner*, Heldenplatz – belassen wir's dabei. Eine Umbenennung würde auch ein großes Stück der Geschichte entsorgen. In: Der Standard (23.2.2017), 30.

¹¹⁰ Vgl. Christine *Schindler*, Redaktionelle Vorbemerkung. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 7.

¹¹¹ Bastel/ Matzka, Miklas, Holocaust education in Austria, 422.

¹¹² Vgl. Werner *Dreier*, *_erinnern.at_ Historisch-politische Bildung über Nationalsozialismus und Holocaust*. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 25.

Holocausterziehung in seiner Funktion als „Träger“ der Erinnerung die folgenden Ziele¹¹³ erfüllen:

- Wissen über die nationalsozialistische Vertreibungs- und Vernichtungspolitik
- Erinnern an das geschehene Unrecht und deren Opfer
- Erziehung im Geiste der Toleranz und der eigenen moralischen Verantwortung
- Anknüpfung und Bezug zu heutigen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen

Abschließend ist festzuhalten, dass durch die Vermittlung und Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, deren Ursprüngen und fortwährenden Entwicklungen in der Gegenwart und Zukunft, die *Holocausterziehung* als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses eintritt und dafür Sorge trägt, dass die Erinnerung an die nachfolgenden Generationen weitervermittelt wird.

3.2. Bildungsziele

Holocausterziehung kann, wie aus dem vorherigen Kapitel deutlich hervorgeht, als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses verstanden werden. Daneben inkludiert sie noch eine Reihe an weiteren Bildungszielen, die diese Funktion zusätzlich bestärken.

Vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus und insbesondere des *Holocausts* mit deren herausragenden Bedeutung für die österreichische Vergangenheitsbewältigung und der damit zusammenhängenden kontroversen und spannungsgeladenen Speicherung der Geschehnisse im kollektiven Gedächtnis, erlangte die Menschenrechtsbildung eine besondere Rolle hinsichtlich der *Holocausterziehung*.¹¹⁴ Die Annahme, dass die *Holocausterziehung* eine gegenwartsorientierte und universell gültige Demokratie- und Menschenrechtsbildung ermögliche, geht jedoch mit einer Reihe an Vorbehalten einher. Vor allem die Singularität des *Holocausts* wird bei Kritikerinnen/ Kritikern vermehrt ins Licht gerückt, die durch ihre

¹¹³ Vgl. Dreier, *_erinnern.at_*, 25; Vgl. Phil C. Langer/ Daphne Cisneros/ Angela Kühner, Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01 (2008), 25.

¹¹⁴ Vgl. Bettina Alavi/ Susanne Popp, Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Bettina Alavi/ Susanne Popp (Hg.), *Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung*, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 7.

Unvergleichbarkeit und Unerklärbarkeit keine allgemeinen Lehren ziehen lasse.¹¹⁵ Raul Hilberg meint exemplarisch:

„The holocaust is a fundamental event in history – not only because one-third of the Jewish people in the world died in the space of four years, not only because of the manner in which they were killed, but because, in the last analysis, it is inexplicable.“¹¹⁶

Die in der Geschichtsdidaktik häufig gestellte Frage „Kann aus der Geschichte gelernt werden?“ soll im Zuge dieses Kapitels nun thematisiert werden. Davon ausgehend wird spezifisch nach den Lehren des *Holocausts* in Hinblick auf eine Menschenrechtsbildung und eine Bildung gegen Diskriminierung gefragt und deren Pro- als auch Kontraargumente dargelegt.

3.2.1. Kann aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust gelernt werden?

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“¹¹⁷ Der von Theodor W. Adorno formulierte Imperativ darf bei der oben gestellten Frage nicht fehlen. Adorno vertritt die Ansicht, dass aus den vergangenen Verbrechen des *Holocausts* gelernt werden kann und sogar muss, um eine Wiederholung zu vermeiden. Ihm zu urteilen, geht die Prävention gegen einen Rückfall in die Barbarei, Krieg und Vernichtung¹¹⁸ in erster Linie mit einer *Erziehung nach Auschwitz* einher.

Rainer Treptow meint diesbezüglich: „Bildung aus Erinnerung ist Vergegenwärtigung des Vergangenen mit der Absicht, für Gegenwart und Zukunft zu orientieren und Wiederholung zu vermeiden.“¹¹⁹ Er stimmt demnach mit Adorno überein, ergänzt jedoch, dass dieses ambitionierte Bildungsziel mit einer Verknüpfung von Vergangenheitskenntnis und Gegenwartsorientierung einhergehen muss, die eine „bestimmte Überzeugungskraft“¹²⁰ freisetzt. Die von ihm benannte Überzeugungskraft ergibt sich nicht allein durch historisches Wissen, sondern durch den Erwerb einer moralisch-affektiven Haltung. Außerdem beinhaltet

¹¹⁵ Vgl. Oliver Plessow, Länderübergreifende „Holocaust Education“ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiative im Vergleich. In: Bettina Alavi/ Susanne Popp (Hg.), Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 11.

¹¹⁶ Raul Hilberg, Opening Remarks: The Discovery of the Holocaust. In: Peter Hayes, Lessons and Legacies. The Meaning of the Holocaust in a Changing World (Northwestern University Press, Evanston 1991), 11.

¹¹⁷ Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, 203.

¹¹⁸ Vgl. Wolfgang Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radke, Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. In: Wolfgang Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radke (Hg.), Schule und Nationalsozialismus Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Campus, Frankfurt/ New York 2004), 12.

¹¹⁹ Rainer Teptow, Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Zur Krise der politischen Jugendbildungsarbeit. In: Reinold Boschki/ Franz-Michael Konrad (Hg.), Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz (Attempo, Tübingen 1997), 164.

¹²⁰ Teptow, Ist die Vergangenheit noch ein Argument?, 164.

eine solche Haltung die Möglichkeit, die gegenwärtigen Ereignisse in Zusammenhang mit der Geschichte kritisch zu bewerten und zu reflektieren¹²¹, „damit Auschwitz nicht noch einmal sei“.¹²²

Beide stimmen daher überein, dass aus dem *Holocaust* gelernt werden kann und muss. Es finden sich jedoch ebenso zahlreiche Stimmen, die solch einer Lehre kritisch gegenüberstehen und die damit einhergehende Problematik aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Gerhard Henke-Bockschatz bezeichnet die Vorstellung, die nächste Generation könne aus einstigen „Fehlern“ und „Irrtümern“ lernen, als naiv. Er vertritt die Auffassung, dass aus den Erfahrungen in der Vergangenheit nicht gelernt werden kann, da aus den Taten unterschiedliche, oft sogar kontroverse Schlüsse gezogen werden können. Selbst wenn die Tat noch so schrecklich ist, geht aus ihr nicht unausweichlich der Imperativ hervor, alles zu tun, um diese in der Zukunft zu vermeiden.¹²³

Diesem kritischen Argument kann durchaus zugestimmt werden. Ja, mit der unmittelbaren Geschichte und in diesem speziellen Fall dem *Holocaust* geht nicht automatisch eine Einstellung gegen dessen Wiederholung einher. Nichtsdestotrotz können und müssen aus der Vergangenheit und insbesondere dem *Holocaust* Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft gezogen werden. Dies kann in erster Linie im Sinne einer *Holocausterziehung* gelingen, die nicht nur vergangenheitsfixiert agiert, sondern die Erinnerung an die Vergangenheit und mit der Gegenwart verknüpft. Damit ist gemeint, dass historisches Bewusstsein zwar an historischen Ereignissen gründet, deren Auseinandersetzung jedoch eine Verortung in der Gegenwart erst möglich macht.¹²⁴ Wilhelm Schwendemann erklärt: „Wird nämlich die Beschäftigung mit der Vergangenheit zu einem Teil der Identitätskonstitution, können sich grundlegende Einstellungen und das Verhalten von (jungen) Menschen ändern.“¹²⁵ Die Voraussetzung für ein „Lernen aus der Geschichte“ ist in diesem Sinne, dass die Geschichte „erlebt“ werden muss, also, dass es Verbindungspunkte mit der Identität der oder des Lernenden gibt. Nur, wenn die Mechanismen hinter der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung verstanden werden, entwickelt sich ein Bewusstsein, dass ein Rückfall in die Barbarei erneut

¹²¹ Vgl. Teptow, Ist die Vergangenheit noch ein Argument?, 164.

¹²² Adorno, Erziehung nach Auschwitz, 203.

¹²³ Vgl. Gerhard Henke-Bockschatz, Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkung. In: Wolfgang Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radke (Hg.), Schule und Nationalsozialismus Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Campus, Frankfurt/ New York 2004), 305.

¹²⁴ Vgl. Wilhelm Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung. In: Wilhelm Schwendemann/ Tonio Oeftering (Hg.), Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik im Sommersemester 2010, Bd. 8 (LIT, Berlin 2011), 63.

¹²⁵ Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 63.

möglich ist.¹²⁶ Die Lernenden sollen infolgedessen dazu befähigt werden, reflektiert und selbstreflexiv mit der Geschichte umzugehen und so Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen.

Um abschließend die Frage noch einmal zu rekapitulieren: „Kann aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust gelernt werden?“ Ja, jedoch mit Vorbehalt. Aus der unmittelbaren Vergangenheit und insbesondere dem Holocaust kann nicht gelernt werden. Historische Begebenheiten können nicht nahtlos auf die Gegenwart übertragen werden, da spezifische Kontexte immer auch spezifische Mechanismen und Opfer- sowie Täterinnen-/ Tätergruppen bedingen als auch erfordern. Diese Tatsache darf nie außer Acht gelassen werden, damit die Vergangenheit nicht instrumentalisiert wird.¹²⁷ Um dennoch Lehren aus der Geschichte ziehen zu können, benötigt es eine nötige Verbindung zwischen den vergangenen Ereignissen, gegenwärtigen Entwicklungen und persönlicher Identifikation. Diese Verbindung soll zur Veranschaulichung in Form eines Dreiecks abgebildet werden¹²⁸:

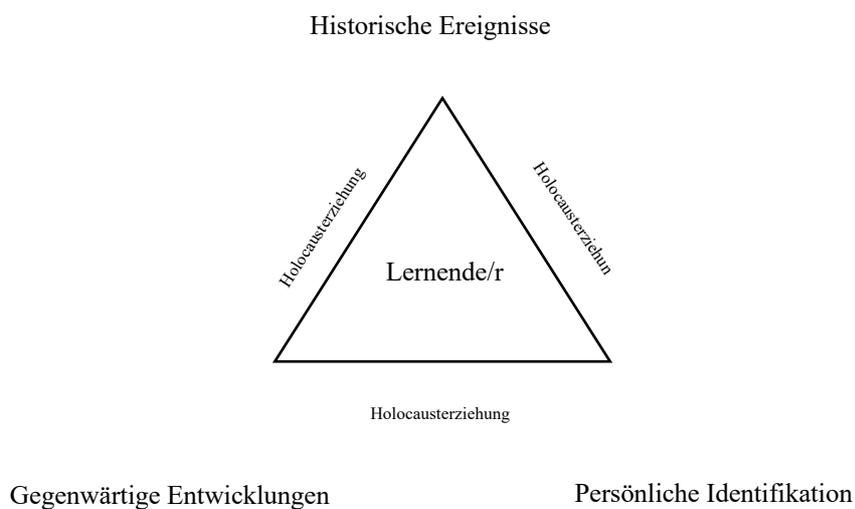


Abb. 1 „Verbindungs Dreieck“

¹²⁶ Vgl. Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 63.

¹²⁷ Vgl. Monique Eckmann, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung. In: Rainer Huhle (Hg.), Human Rights and History. A Challenge for Education, online unter https://www.stiftungevz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Englisch/evz_publ_mrb_web.pdf (4.3.2019), 7.

¹²⁸ Carina Kainrath, Verbindungs Dreieck „Lernen aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust“, 2019.

Holocausterziehung kann daher solch ein „Verbindungs-dreieck“ schaffen und damit den Lernenden die Möglichkeit geben, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu erlangen.

3.2.2. Menschenrechtsbildung

Die Frage, ob nun aus dem Nationalsozialismus und dem *Holocaust* letztendlich gelernt werden kann, wurde soeben bejahend beantwortet. Eine dieser Lehren bezieht sich auf die Menschenrechtsbildung, die im Zuge einer *Holocausterziehung* erworben werden kann.

Darunter subsumiert sich nach Wilhelm Schwendemann:

„[...] das Lernen über Menschenrechte, das auf Wissensvermittlung zielt; dann das Lernen durch Menschenrechte, das auf Empowerment zielt und drittens das Lernen für Menschenrechte, das auf aktives Eintreten für die Menschenrechte fokussiert ist.“¹²⁹

Bei der Menschenrechtsbildung geht es somit immer um drei wichtige Punkte: Erstens um die Wissensvermittlung in Zusammenhang mit den Menschenrechten, zweitens um ihre Achtung und Wertschätzung und drittens um die Erlangung von Selbstbestimmung.¹³⁰ Zu erreichen ist eine solche Verknüpfung von Wissen und Haltung insbesondere durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Geschichte der Menschenrechte, bei der die nationalsozialistische Gewaltherrschaft sowie der *Holocaust* einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Abgesehen davon ist das Zusammenspiel zwischen der Erinnerung an die unsagbar schrecklichen Verbrechen im Zuge des *Holocaust* und dem Anspruch, die Menschheit zu einem humanen Miteinander zu befähigen, ebenso zentral als auch komplex umzusetzen.¹³¹ Dieser Komplexität ist geschuldet, dass viele die Menschenrechtsbildung nicht in Zusammenhang mit einer *Holocausterziehung* sehen.

Albert Scherr vertritt die Meinung, dass es keineswegs einen zwingenden Zusammenhang zwischen dem historischen Lernen und der Menschenrechtsbildung gibt. Er meint,

„aus der Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust folgt nicht notwendig eine Anerkennung der Menschenrechte als unhintergehbare Prinzipien und zweifellos auch kein fundiertes und differenziertes Verständnis gegenwärtiger Problemlagen

¹²⁹ Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 51.

¹³⁰ Vgl. Martin Salm, Vorwort. In: Rainer Huhle (Hg.), *Human Rights and History. A Challenge for Education*, online unter https://www.stiftungevz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Englisch/evz_publ_mrb_web.pdf (4.3.2019), 1.

¹³¹ Vgl. Gottfried Kößler, *Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt „Konfrontationen“*. In: Wolfgang Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radke (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (Campus, Frankfurt/ New York 2004), 237.

sowie der Möglichkeiten und Schwierigkeiten, konkreter Menschenrechten Geltung zu verschaffen.“¹³²

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus führe nicht automatisch zu einer Sensibilisierung oder Desensibilisierung gegenüber derzeitigen Menschenrechtsverletzungen, so die Aussage Scherrs.¹³³ Micha Brumlik stimmt mit dem oben gesagten überein und sieht die Problematik vor allem darin, dass gemessen am Nationalsozialismus und *Holocaust*, die Menschenrechtsverletzungen weniger gravierend erscheinen. Er führt aus:

„Vor dem Hintergrund der Erfahrungen des vergangenen und angesichts der Bedrohungen des neuen Jahrhunderts ist festzustellen, dass eine Erziehung, die vor allem darauf zielt, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, unzureichend ist. ‚Auschwitz‘ war ein singulärer Tiefpunkt der Menschheitsgeschichte, den alleine zu vermeiden noch allzuviel anderen Greueln Raum läßt.“¹³⁴

Der Singularität von Auschwitz, also der Einzigartigkeit des *Holocausts*, ist es demnach geschuldet, dass aus den *unsagbaren* Verbrechen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik keine Lehren für die gegenwärtigen Menschenrechte gezogen werden können. Außerdem verdecken diese „unsagbaren“ Verbrechen jene Menschenrechtsverletzungen, die ebenso kritisch beleuchtet werden sollten. Der israelische Historiker Mosher Zimmermann argumentiert, dass der Nationalsozialismus auch ohne *Holocaust* zur Genüge Anlass über die Fragen nach Verantwortung, Schuld, Tun und Unterlassen gäbe.¹³⁵

Es stellt sich demnach die Frage, ob die Menschenrechtsbildung, trotz zahlreicher kritischer Stimmen, dennoch im Zuge der *Holocausterziehung* behandelt werden sollte. Diese Frage kann mit einem klaren „Ja“ beantwortet werden. Zwischen der Erinnerung an den *Holocaust* und der aktuellen Menschenrechtsbildung existiert eine eindeutige Schnittmenge, die für ein friedliches Nebeneinanderleben der nachfolgenden Generationen zentral ist. *Erziehung nach Auschwitz*, nach Adorno, ist gleichzusetzen mit „Erziehung zur Humanität“, so Schwendemann. Der *Holocaust* ist in historischer Hinsicht eindeutig als singulär zu deklarieren, dies bedeutet jedoch nicht, dass es sich nicht wiederholen könnte. Die *Holocausterziehung* bietet schließlich einen

¹³² Albert Scherr, Ist historisch-politische Bildung für gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung (un-)verzichtbar? In: Rainer Huhle (Hg.), Human Rights and History. A Challenge for Education, online unter https://www.stiftungevz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Englisch/evz_publ_mrb_web.pdf (4.3.2019), 1.

¹³³ Vgl. Scherr, Ist historisch-politische Bildung für gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung (un-)verzichtbar?, 2f.

¹³⁴ Micha Brumlik, Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. (Philo, Berlin/Wien 2004), 142.

¹³⁵ Vgl. Abram, Thema Holocaust, 69.

breiten institutionellen Rahmen, indem die Erinnerung mit der aktuellen Gegenwart verknüpft werden kann und so Konsequenzen für die Menschenrechtsbildung gezogen werden können.¹³⁶ Im Vergleich zu Brumlik und Zimmermann, welche den *Holocaust* nicht in Zusammenhang mit einer Menschenrechtsbildung sehen, da dieser zahlreiche Menschenrechtsverbrechen überschattet, vertritt Schwendemann die Ansicht, dass gerade der *Holocaust*, als Sinnbild der absoluten Inhumanität, die Möglichkeit einer Menschenrechtsbildung, im Sinne von Toleranz, Respekt und Zivilcourage, bietet.¹³⁷ Er führt außerdem aus, dass Menschenrechtsbildung in historischer Hinsicht die „Befähigung zu moralischer Zeitgenossenschaft [ist], die darin besteht, die 'Negation von Inhumanität' vollziehen zu können.“¹³⁸ Humanität wird demzufolge vordergründig als Negation der Inhumanität gelernt, ganz nach dem Leitsatz „So darf es nicht sein!“ So wie die Menschenrechte geschichtlich aus der Ablehnung gegen die Inhumanität hervorgingen, wie die Erklärung der Menschenrechte von 1948 zeigt, kann auch auf individueller sowie kollektiver Ebene aus der Negation der Inhumanität, Humanität gelernt werden.¹³⁹

In Hinblick auf den Geschichtsunterricht kann schließlich das Fazit gezogen werden, dass die Auseinandersetzung mit den Menschenrechtsverbrechen im Zuge des *Holocausts* und die damit einhergehenden Ablehnung zu einer Achtung und Wertschätzung der gegenwärtigen Menschenrechte führen kann. Wird die Erinnerung an die Menschenrechtsverbrechen im Zuge des *Holocausts* jedoch außenvorgelassen, können Aussagen, wie jene von Innenminister Herbert Kickl im Jänner 2019 „Das Recht hat der Politik zu folgen und nicht die Politik dem Recht“¹⁴⁰, in Zusammenhang mit der Infragestellung der Menschenrechtskonvention, gravierende und noch unabsehbare Folgen haben.

Um dem auf schulischer Ebene entgegenzusteuern, müssen die Lernprozesse so angelegt werden, dass sich, wie bereits im vorherigen Kapitel aufgezeigt, historische Ereignisse, gegenwärtige Entwicklungen und die Identität der Lernenden aufeinander beziehen. In diesem Sinne sollen die folgenden Lernziele dabei im Mittelpunkt stehen¹⁴¹:

- *Lernen über* Menschenrechte, das Wissen und Verstehen bedingt
- *Lernen durch* Menschenrechte, das Einstellungen, Werte und Haltungen reflektiert

¹³⁶ Vgl. Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 50f.

¹³⁷ Vgl. Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 50.

¹³⁸ Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 51.

¹³⁹ Vgl. Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 51.

¹⁴⁰ Zit. nach. Redaktion, Asyl: „Recht muss Politik folgen, nicht Politik dem Recht“. In: Die Presse, online unter https://diepresse.com/home/innenpolitik/5566984/Asyl_Recht-muss-Politik-folgen-nicht-Politik-dem-Recht (6.3.2019).

¹⁴¹ Vgl. Schwendemann, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung, 56.

- *Lernen für Menschenrechte*, das motiviert im Sinne der Menschenrechte zu handeln und für dessen Erhalt einzutreten

3.2.3. Bildung gegen Diskriminierung

Ein weiteres Bildungsziel, welches im Zuge der *Holocausterziehung* erworben werden kann, ist die Bildung gegen Diskriminierung oder antidiskriminierende Bildung, die ein Teilgebiet der Menschenrechtsbildung darstellt. Um deren Legitimation und Bedeutsamkeit aufzuzeigen, werden zu Beginn drei Fälle und eine Umfrage dargelegt, die den Umgang (österreichischer) Jugendlicher mit der nationalsozialistischen Vergangenheit aufzeigen.

Der Standard betitelte mit der Schlagzeile „Eklat bei Schülerfahrt nach Auschwitz“¹⁴² den im April 2009 stattgefundenen Zwischenfall, bei dem zwei Schulklassen eines Wiener Gymnasiums ihre Exkursion ins ehemalige Konzentrationslager Auschwitz abbrechen mussten, da eine Gruppe von Schülerinnen/ Schülern antisemitische Äußerungen tätigte. Einige dieser Äußerungen sind dem Artikel zu entnehmen: „Juden sind reich und in wichtigen Machtpositionen.“, „Es muss einen Grund geben, warum alle die Juden umbringen wollten.“ oder „Wir werden sicher keine Haube auf den Kopf tun.“¹⁴³ Lediglich einen Monat später desselben Jahres ereignete sich ein ähnlicher Vorfall, bei dem einheimische Jugendliche bei einer Gedenkfeier des ehemaligen Konzentrationslagers Ebensee die Besucherinnen/ Besucher mit einer Softgun beschossen und dabei Parolen wie „Heil Hitler“ oder „Sieg Heil, ihr Schweine“ von sich gaben.¹⁴⁴ Im August 2018 trug sich in Deutschland ein antisemitischer Vorfall zu. In Chemnitz wurde ein koscheres Restaurant von etwa einem Duzend Neonazis mit Steinen, Flaschen und einem abgesägten Stahlrohr beworfen und der Eigentümer verletzt.¹⁴⁵ Eine im Mai 2019 veröffentlichte Studie der Claim Conference weist auf kritische Lücken im Bewusstsein für historische Fakten bezüglich des Nationalsozialismus und des *Holocausts* in der österreichischen Bevölkerung hin. Mehr als ein Drittel der befragten Menschen waren der Ansicht, dass der Nationalsozialismus in den europäischen Staaten wiederkehren könnte und

¹⁴² Vgl. Hans *Rauscher*, Eklat bei Schülerfahrt nach Auschwitz. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/1241622687753/KZ-Besuch-Eklat-bei-Schuelerfahrt-nach-Auschwitz>, (6.3.2019).

¹⁴³ Hans *Rauscher*, Eklat bei Schülerfahrt nach Auschwitz (6.3.2019).

¹⁴⁴ Vgl. *APA*, Neonazi-Störaktion in Ebensee: Drei Schuldsprüche. In: Die Presse, online unter https://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/615017/NeonaziStoeraktion-in-Ebensee_Drei-Schuldsprueche- (6.3.2019).

¹⁴⁵ Vgl. Claus Christian *Malzahn*, Attake von Neonazis auf jüdisches Restaurant in Chemnitz. In: Welt, online unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article181463300/Am-27-August-Attacke-von-Neonazis-auf-juedisches-Restaurant-in-Chemnitz.html> (7.3.2019).

gaben an, nicht zu wissen, dass im Zuge des *Holocausts* mehr als sechs Millionen Jüdinnen/ Juden getötet wurden.¹⁴⁶

Die drei angeführten Vorfälle und die erwähnte Umfrage sind sozusagen Beispiele für eine rechtsextreme als auch antisemitische Stimmung, die sich in Österreich, aber auch in anderen Ländern erneut auftut. Im Anschluss an diese Vorfälle wird in Zusammenhang mit Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Antisemitismus immer mehr der Ruf nach der schulischen Behandlung des Themas laut.¹⁴⁷ Dies kann beispielhaft ebenso anhand der geschilderten Vorkommnissen in Österreich im Jahr 2009 aufgezeigt werden. Aufgrund dessen forderte die damalige Bildungsministerin Claudia Schmied als Konsequenz aus Auschwitz und Ebensee eine verpflichtende Schulung in politischer Bildung für Lehrerinnen/ Lehrer sowie die Festlegung des Schulfaches „Geschichte und politische Bildung“ als Pflichtfach in der achten Schulstufe.¹⁴⁸ Letztlich forderte der IKG- Präsident Oskar Deutsch nach Veröffentlichung der Umfrage zum *Holocaust*-Wissen in Österreich:

„Der Mangel an Wissen bei vielen Österreichern, der durch diese Studie aufgedeckt wurde, zeigt eine wichtige Aufgabe nicht nur für Lehrer und Politiker, sondern für die ganze Gesellschaft. Der richtige Umgang mit antisemitischen Vorfällen heute und falschen Darstellungen der Shoah ist entscheidend.“¹⁴⁹

Ob nach Auschwitz, Ebensee, Chemnitz oder erschütternden Umfragen, die Pädagoginnen/ Pädagogen werden „als Kriseninterventionskraft in die Pflicht genommen.“¹⁵⁰ Jedoch sollte die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Antisemitismus und Diskriminierung nicht erst dann einsetzen, wenn es akute Vorfälle geboten erscheinen lassen, sondern viel eher, um präventiv wirken zu können.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob es einer *Holocaust*erziehung, im Sinne einer Bildung gegen Diskriminierung, überhaupt möglich ist, trotz der gesellschaftlichen Umstände und Entwicklungen, eine Prävention der zuvor dargelegten rechtsextremen und antisemitischen Phänomene zu leisten.

¹⁴⁶ Vgl. Israelische Kultusgemeinde Wien, Neue Umfrage der Claims Conference findet kritische Lücken beim Holocaust-Wissen in Österreich. In: Ikg-Wien, online unter <https://www.ikg-wien.at/neue-umfrage-der-claims-conference-findet-kritische-luecken-im-holocaust-wissen-in-oesterreich/> (5.5.2019).

¹⁴⁷ Vgl. Abram, Thema Holocaust, 108.

¹⁴⁸ Vgl. Katrin Burgstaller, „Nicht zur Tagesordnung übergehen“. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/1242316170420/derStandardat-Interview-Nicht-zur-Tagesordnung-uebergehen> (7.3.2019).

¹⁴⁹ Israelische Kultusgemeinde Wien, Neue Umfrage der Claims Conference findet kritische Lücken beim Holocaust-Wissen in Österreich. In: Ikg-Wien, online unter <https://www.ikg-wien.at/neue-umfrage-der-claims-conference-findet-kritische-luecken-im-holocaust-wissen-in-oesterreich/> (5.5.2019).

¹⁵⁰ Abram, Thema Holocaust, 109.

Bevor diese Frage beantwortet wird, muss zunächst geklärt werden, was unter einer *Bildung gegen Diskriminierung* zu verstehen ist. Bildung gegen Diskriminierung ist kein eigenständiges in sich geschlossenes Gebiet, sondern zählt zu den Teilbereichen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Dabei geht es zunächst einmal darum „Diskriminierung zu erkennen lernen, sie als Verletzung von Rechten und Würde anzuerkennen und schließlich dagegen zu handeln.“¹⁵¹ „Werden Personen aufgrund ihrer gewählten oder zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit als ungleichwertig markiert oder feindseligen Mentalitäten der Abwertung, Ausgrenzung etc. ausgesetzt“¹⁵², kann von Diskriminierung oder wie Wilhelm Heitmeyer das Phänomen benennt, von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gesprochen werden. Diskriminierung resultiert aus einer Verknüpfung von Vorurteilen und Macht. All dies ist auf die Diskriminierenden bezogen, die danach trachten, ihre Machtstellung zu erhalten oder zu verstärken. Bei den Diskriminierten tritt der gegenteilige Fall ein, weil sie verlieren an Macht, Menschenwürde und Empowerment (Selbstermächtigung). Diskriminierung oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bezieht sich nicht nur auf Antisemitismus, sondern beispielsweise auch auf Behinderung, Homosexualität und vieles mehr.¹⁵³

Um auf die oben gestellte Frage zurückzukommen: „*Ist es einer Holocausterziehung, im Sinne einer Bildung gegen Diskriminierung, möglich, eine Prävention gegen rechtsextreme und antisemitische Phänomene zu leisten?*“ Es finden sich genau wie bei der Menschenrechtsbildung kontroverse Ansichten wieder, die beide dargelegt werden sollen, bevor ein allgemeines Fazit gezogen wird.

Andreas Peham und Elke Rajal vertreten die Auffassung, dass die Bedeutung einer *Holocausterziehung* für die Vorbeugung von Antisemitismus und Rechtsradikalismus nicht zu hoch angesetzt werden sollte. Dieses Statement begründen sie damit, dass die manifeste Ablehnung gegen den Nationalsozialismus und den *Holocaust* die gegenteilige Wirkung haben kann und mit einer Begeisterung gegenüber Hitler und seinen Machenschaften einhergehen kann.¹⁵⁴ Barbara Schäuble und Albert Scherr führen in diesem Zusammenhang an, ausgehend von einem Forschungskonzept, dass „antisemitische Fragmente und Stereotypen mit einem historisch-moralischen Anti-Antisemitismus unter Jugendlichen eine unerwartete Verbindung

¹⁵¹ Eckmann, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung, 1.

¹⁵² Wilhelm Heitmeyer, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002 sowie 2003. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), Deutsche Zustände. Folge 2 (Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003), 14.

¹⁵³ Vgl. Eckmann, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung, 2.

¹⁵⁴ Vgl. Andreas Peham/ Elke Rajal, Erziehung wozu? Holocausterziehung und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 44.

eingehen.“¹⁵⁵ Damit ist gemeint, dass sich auch bei Jugendlichen, die sich von einer antisemitischen Haltung distanzieren, antisemitische Vorurteile entwickeln können.¹⁵⁶ Des Weiteren sieht auch Annegret Ehmann eine Bildung gegen Diskriminierung im Zusammenhang mit einer *Holocausterziehung* ebenso kritisch, da vor allem junge Männer mit einem niedrigen Bildungsniveau anfällig für Diskriminierung und rechtsextreme Tendenzen sind. Außerdem kritisiert sie, dass es für dieses Klientel kaum Unterrichtsmaterialien oder -modelle zur wirksamen Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen und rechtsextremen Einstellungen gibt.¹⁵⁷ Aus diesem Grund resümiert sie: „Zur nachhaltigen Bearbeitung von aktueller Fremdenfeindlichkeit, Vorurteilen [...] eignet die Geschichte des Holocaust sich nicht.“¹⁵⁸

All die angeführten Kritikpunkte sind nicht vom Tisch zu weisen, dennoch spricht einiges dafür, eine Bildung gegen Diskriminierung im Zusammenhang mit der *Holocausterziehung* anzusetzen. Um die oben genannten Kritikpunkte und Problematiken von vornherein auszuschließen oder zumindest so gering wie möglich zu halten, muss das in Hinsicht auf die Bildung gegen Diskriminierung abzielende pädagogisch-didaktische Konzept auf die jeweiligen Lernenden abgestimmt sein sowie einiges beachten:

Wie bereits bei der Menschenrechtsbildung erwähnt, benötigt die Bildung gegen Diskriminierung in jedem Fall einen historischen Bezug, um effizient sein zu können. Monique Eckmann erklärt, dass die antidiskriminierende Bildung ohne einen geschichtlichen Bezug die Gefahr birgt,

„[...] dass größere historische Zusammenhänge völlig unsichtbar bleiben, und dass Diskriminierung nicht als Problemfeld im weiteren Bereich von demokratischer Bildung und dem Erlernen von demokratischen Handeln verstanden wird.“¹⁵⁹

Es muss eine Verbindung zwischen der Vergangenheit und Gegenwart geschaffen werden, wobei in diesem Fall vor allem den Erinnerungsbezügen und Erinnerungskollektiven diskriminierter bzw. diskriminierender Gruppen sowie den Orten des Geschehens eine zentrale

¹⁵⁵ Barbara Schäuble/ Franz Scherr, „Ich habe nicht gegen Juden, aber...“. Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen. In: Bernd Fechler/ Gottfried Kößler/ Astrid Messerschmidt/ Barbara Schäuble (Hg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalen Antisemitismus* (Campus, Frankfurt am Main 2006), 75.

¹⁵⁶ Vgl. Bernd Fechler/ Gottfried Kößler/ Astrid Messerschmidt/ Barbara Schäuble (Hg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalen Antisemitismus* (Campus, Frankfurt am Main 2006), 16.

¹⁵⁷ Vgl. Annegret Ehmann, *Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich.* In: Bernd Fechler/ Gottfried Kößler/ Till Lieberz-Groß (Hg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen* (Juventa, Weinheim/ München ²2001), 183f.

¹⁵⁸ Ehmann, *Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust*, 184.

¹⁵⁹ Eckmann, *Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung*, 7.

Rolle zukommt.¹⁶⁰ Selbstverständlich darf auch in diesem Fall der dritte Teil des Dreiecks, die persönliche Identifikation oder persönliche Erfahrung nicht zu kurz kommen. Bildung gegen Diskriminierung beinhaltet nicht nur „Lernen über Diskriminierung, sondern vor allem Erziehung zum Schutz und zur Verteidigung der Menschenrechte.“¹⁶¹ Um diese Spanne zwischen bloßen Wissen und moralischer Haltung zu erreichen, bietet sich eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Machtgefügen an, aus denen Diskriminierung bekanntlich resultiert. Zunächst wären diese Fragen zu behandeln:

- Was sind Vorurteile? Wie werden sie definiert?
- Woher kommen Vorurteile? Wie entstehen sie?
- Wie werden Vorurteile gefestigt?
- Wie entwickelt sich aus Vorurteilen Diskriminierung?

In Hinblick auf den Dreischritt: historische Ereignisse, gegenwärtige Entwicklungen sowie persönliche Identifikationen, kann ersteres, also der historische Bezug, in Zusammenhang mit den Vorurteilen gegenüber Jüdinnen/Juden, Sinti und Roma, Tschechinnen/Tschechen, etc. die aufgrund von rassistischen Gründen, im Nationalsozialismus und lange davor diskriminiert wurden, geschaffen werden. In dem Sinne sollen sowohl individuelle, kollektive als auch institutionelle Wege aufgezeigt werden, um Vorurteile zu schüren, zu festigen und zu instrumentalisieren. Hierbei ist wichtig, nicht erst bei den Vernichtungsprozessen anzusetzen, sondern beispielsweise auch die Ausgrenzungen und Ausschließungen von Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen und anderen „nicht deutschen“ Bevölkerungsgruppen in den Österreichischen Vereinen^{162,163} zu thematisieren. Darin zeichnet sich schon lange vor dem Beginn des Nationalsozialismus ab, wie sich Nationalitätenkonflikte aufbauen und zu rassistischen Ressentiments werden. Um 1910 waren ungefähr 25 Prozent der Wiener Bevölkerung von böhmisch-mährisch-schlesischer Herkunft.¹⁶⁴ Durch die an vielen Orten zunehmende Etablierung von tschechischen Sprachinseln und dem damit einhergehenden Florieren des tschechischen Vereinslebens fühlte sich die Mehrheitsbevölkerung immer häufiger bedroht. Um den „deutschen Charakter“ der österreichischen Kronländer aufrechtzuerhalten, organisierten die „deutschen Schutzvereine“ Gegenveranstaltungen.

¹⁶⁰ Vgl. *Eckmann*, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung, 1f.

¹⁶¹ *Eckmann*, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung, 4.

¹⁶² Siehe. Martin *Pollack*, Der tote im Bunker: Bericht über meinen Vater (Zsolnay, Wien 2004).

¹⁶³ Siehe Rainer *Amstädter*, Der Alpinismus. Kultur – Organisation – Politik (WUV- Universitätsverlag, Wien 1996).

¹⁶⁴ Vgl. Christian *Matzka*, Tourismus im Wienerwald vom Bau der Eisenbahnen bis zum Ersten Weltkrieg (1850 –1914). Die Entstehung einer Freizeitregion vor den Toren der Großstadt (phil. Diss. Wien 2004), 339f.

Neben der Gründung von zahlreichen deutsch-arischen Vereinen, wie z.B. in Niederösterreich der „(Nieder)österreichischen Gebirgsverein“ (N)ÖGB im Jahr 1890, auf kultureller Ebene, wurde auch auf ökonomischer Ebene für den Erhalt des „deutschen Charakters“ „gekämpft“. So folgten neben den Vereinen und Verbänden auch Hotels, Restaurants, Geschäfte, etc. einen „deutsch-nationalen“ Kurs¹⁶⁵ und warben mit etlichen Parolen wie z.B. „*Treffpunkt aller Deutschen*.“¹⁶⁶

Das Resultat daraus war, dass Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen und andere nicht-deutsche Bevölkerungsgruppen ausgegrenzt und diskriminiert wurden, was letztlich in Verfolgung, Deportation und Ermordung mündete. Die ausführliche Auseinandersetzung mit dem *Holocaust* und dessen Hintergrund zeigt demnach eindeutig auf, wohin Vorurteile, Diskriminierungen und Fremdenfeindlichkeit im schlimmsten Fall führen können.

Trotz der daraus resultierenden Verknüpfung von vergangenen Ereignissen und gegenwärtigen Entwicklungen darf die Singularität des Holocausts nie vergessen werden. Bezüge gegenwärtiger Entwicklungen können nur dadurch erlangt werden, indem man heutige Vorurteile aufdeckt, kritisch hinterfragt und dekonstruiert. Des Weiteren können alltägliche Vorfälle von Diskriminierung, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit, wie die eingangs geschilderten Vorfälle in Auschwitz, Ebensee und Chemnitz, behandelt und über deren Gründe und Konsequenzen diskutiert werden. Die Aussagen der Jugendlichen in den ehemaligen Konzentrationslagern Auschwitz und Ebensee bieten ausreichend Gesprächsstoff, um eine Diskussion über Vorurteile zu entfachen. Zu beachten ist dabei, dass den Lernenden genug Raum für Reflexion und Selbstreflexion geboten wird, um die bei den Kritikpunkten angeführte und gegenteilige Wirkung der Begeisterung zu vermeiden. Durch das Nachdenken und Reflektieren über eigene Vorurteile, woher diese kommen und wie diese aufgebrochen werden können, wird auch der persönliche Bezug zu den Lernenden geschaffen. Zuletzt lässt sich feststellen, dass *Holocausterziehung* im Sinne einer Bildung gegen Diskriminierung durchaus als Prävention gegen rechtsextreme und antisemitische Phänomene dienen kann. Wichtig ist, dass das Hauptlernziel, eine zu erwerbende Haltung „zum Schutz und zur Verteidigung der

¹⁶⁵ Vgl. *Matzka*, Tourismus im Wienerwald, 340-344.

¹⁶⁶ Vgl. Deutsches Jahrbuch für Österreich: Anschriftenwerk in Berufen selbstständig tätiger Deutschösterreicher (Stipel, Wien 1913), 322.

Aus der Anzeige des Hotels/Restaurants „Schwarzer Bock“ ist folgendes zu entnehmen: „Elegante, billige Fremdenzimmer mitten in der Stadt gelegen. Unerkannt gute bürgerliche Küche. Mäßige Preise. Der akademischen Ortsgruppe der 'Südmark' und des 'Deutschnationalen Handlungsgehilfen- Verbandes für Österreich'. Treffpunkt aller Deutschen!“ (Deutsches Jahrbuch für Österreich, 322.)

Menschenrechte“¹⁶⁷ durch ein aktives Handeln gegen Diskriminierung, nicht außer Acht gelassen wird. Um dieses Lernziel zu erreichen, müssen die Lernenden „Handlungsperspektiven“ entwickeln und lernen, diskriminierende Vorfälle und Diskurse als solche zu erkennen und dagegen einzutreten.¹⁶⁸ Dies kann dadurch gelingen, dass Vorurteile, Stereotypen und Diskurse, die bestimmte Menschengruppen, wie Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc. diabolisieren, aufgedeckt und dekonstruiert werden. Außerdem können und sollen auch solche Situationen geschaffen werden, in denen Zivilcourage und ein aktives Eintreten gegen Diskriminierung oder Antisemitismus erprobt werden können.¹⁶⁹

¹⁶⁷ *Eckmann*, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung, 4.

¹⁶⁸ Vgl. Monique *Eckmann*, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Bernd *Fechler*/ Gottfried *Kößler*/ Astrid *Messerschmidt*/ Barbara *Schäuble* (Hg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalen Antisemitismus* (Campus, Frankfurt am Main 2006), 228.

¹⁶⁹ Vgl. *Eckmann*, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, 229-232.

4. Umsetzungsmöglichkeiten von Holocausterziehung

Die Themen Nationalsozialismus und *Holocaust* werden sowohl von Seiten der Lernenden als auch von Seiten der Lehrenden als spezifisch „anders“ im Vergleich zu den anderen Themen des Geschichtsunterrichts wahrgenommen. Vor allem die persönlichen Berührungspunkte sowie deren Bedeutung im Kontext gegenwärtiger rechtsextremer Tendenzen spielen hierbei eine zentrale Rolle. Dieser „Andersartigkeit“ ist es geschuldet, dass die Beschäftigung auch spezifische Formen der Vermittlung und der didaktischen Herangehensweisen benötigt.¹⁷⁰ Im Zuge dieses Kapitels erfolgt die Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage: *Wie kann Holocausterziehung im Kontext historisch-politischen Lernens an allgemeinbildenden höheren Schulen umgesetzt werden?* Um diese Fragestellung entsprechend zu beantworten, erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten, wie Gedenkstättenbesuche, Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche und Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews sowie historische Quellen.

4.1. Gedenkstättenbesuche

Eine Möglichkeit, um *Holocausterziehung* im Kontext des historisch-politischen Lernens umzusetzen, besteht in der Auseinandersetzung mit Gedenkstätten. Der Besuch eines ehemaligen „Konzentrationslagers“, häufig ohne Vor- und Nachbereitung, kann hierbei als klassischste Form angeführt werden. Gedenkstättenpädagogik ist jedoch sehr vielfältig und geht weit über den traditionellen Besuch eines ehemaligen „Konzentrationslagers“ hinaus. Im Zuge dieses Kapitels wird zunächst geklärt, was sich unter einer Gedenkstätte oder unter einem Gedächtnisort (nach Pierre Nora) subsumiert. Gedächtnisorte, die als Teil unserer Erinnerungskultur fungieren, haben zahlreiche Funktionen, von denen die Vermittlungsfunktion nur eine darstellt. Gedenkstätten oder Gedächtnisorte zeigen aufgrund dessen auf, welcher Menschengruppen gedacht werden soll und welche ausgeklammert werden und somit keinen Platz im kulturellen Gedächtnis finden. Im Laufe einer *Holocausterziehung* fällt der Gedenkstättenpädagogik die wichtige Aufgabe zu, diesen Umstand zu reflektieren und anhand außerschulischer Lernorte einen authentischen Zugang zu den Themen Nationalsozialismus sowie *Holocaust* zu bieten. Neben den augenscheinlichen Potentialen, wie

¹⁷⁰ Vgl. Phil C. Langer, Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01 (2008), 67.

der eben benannten Authentizität, wird auch über die Grenzen einer Gedenkstättenpädagogik nachgedacht. Da Mauthausen, der wohl bekanntesten österreichischen Gedenkstätte, im Rahmen von geschichtsdidaktischen Publikationen schon sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde, soll als mögliche Alternative genauso die Auseinandersetzung mit Gedenkstätten im unmittelbaren Umfeld der Lernenden erfolgen. Kleine Gedenkstätten, Erinnerungssteine oder *leere Orte*, sie alle spannen ein breites Netz über unserer Erinnerungskultur, welches erst ersichtlich wird, wenn diese kleinen Erinnerungsorte bewusst wahrgenommen werden. *Holocausterziehung* verfolgt somit das Ziel, die Lernenden für die Gedenkstätten zu sensibilisieren und sie zu einem bewussten Umgang anzuleiten. Wie dieses Bildungsziel erlangt werden kann, wird im letzten Unterkapitel dargelegt und näher erläutert.

4.1.1. Begriffsdefinition: Gedenkstätte

Der Terminus Gedenkstätte setzt sich aus dem Adjektiv *gedenken* und dem Nomen *Stätte* zusammen. In dieser Hinsicht kann der Akt des Gedenkens als besondere Form der Erinnerung angesehen werden, der sich stark von der individuellen Erinnerung differenziert. Bünjamen Werke erklärt:

„Die Erinnerung im Akt des Gedenkens bezieht sich nicht auf die eigenen Erfahrungen im Sinne eines biografischen Sich-Erinnerns. Das 'Gedenken' bezieht sich auf Leistungen historischer Persönlichkeit; es wird z.B. an gefallene Soldaten gedacht, [oder] an ermordete KZ-Häftlinge als besondere Personengruppen [...].“¹⁷¹

Um dieser Personengruppen zu gedenken und die Erinnerung an sie im kulturellen Gedächtnis zu verankern, braucht es Gedenkstätten. Was nun genau unter einer Gedenkstätte zu verstehen ist, kann jedoch nicht eindeutig beantwortet werden. Einige verschiedene Ansätze sollen dargelegt und schließlich eine passende Definition gefunden werden.

Im Nachschlagewerk der Bundeszentrale für politische Bildung werden rund 2000 Mahnmale und Gedenktafeln aufgeführt, die an die Opfer des Nationalsozialismus sowie des *Holocausts* erinnern sollen.¹⁷²

¹⁷¹ Bünjamen *Werker*, Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote (Waxmann, Münster 2016), 20.

¹⁷² Zit. nach. Susanne Popp, Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung. In: *sowie-online*, Methodenlexikon, online unter https://www.sowie-online.de/praxis/methode/gedenkstaettenbesuch_ein_beitrag_zur_historisch_politischen_bildung.html, (14.3.2018).

Der Gedenkstättenpädagoge Uwe Neirich plädiert dagegen, dass im engeren Sinn nur jene Orte als Gedenkstätten zählen,

„die unmittelbar an das historische Geschehen an diesen Orten erinnern und durch ein Museum, ein Archiv oder die Betreuung von Gruppen von Besucher/innen pädagogisch vertiefende Angebote bieten oder ermöglichen [...]“¹⁷³

Er hebt damit vor allem die pädagogische Vermittlungsfunktion der Gedenkstätten hervor und lässt jene, die diese Funktion nicht direkt, mittels unterschiedlicher pädagogischer Angebote, erfüllen, außen vor.

Susanne Popp ist der Annahme, dass jeder Ort, an dem ein historisches Ereignis erinnert wird, als *Gedenkstätte* zu verstehen ist. Aus diesem Grund sind Gedenkstätten auch immer Erinnerungsorte (nach Pierre Nora), die als Vermittler des kollektiven Gedächtnisses fungieren und so Teil einer historischen Erinnerungskultur sind.¹⁷⁴ Was die *Holocausterziehung* und ihre Bildungsziele anbelangt, kann wohl diese letzte Definition als bestimmend angesehen werden.

Des Weiteren stimmt auch Claudia Kuretsidis-Haider mit dieser weitgefassten Definition überein und subsumiert unter dem Terminus Gedächtnisorte, den sie als Überkategorie für Denkmäler, Mahnmale, Gedenktafeln sowie Gedenkstätten anführt¹⁷⁵,

„[...] eine materielle Kristallisation gesellschaftlicher Erinnerung [...]. Sie sind Zeichen des Gedenkens an vergangene Ereignisse, die aus dem Blickwinkel der Gegenwart geformt sind. Wo sich Gedächtnisorte bündeln, entstehen sowohl Querschnitt, also in ihrer unterschiedlichen Ausprägung, als auch im Längsschnitt, also im chronologischen Ablauf, Gedächtnislandschaften.“¹⁷⁶

Claudia Kuretsidis-Haider spricht in dem Zitat etwas sehr Bedeutendes an. Gedenken an Vergangenes findet immer aus der Perspektive der Gegenwart statt. Demzufolge sind Gedenkstätten und andere Erinnerungsorte auch immer Produkte von Erinnerungskulturen eines bestimmten Kollektivs, in denen der Umgang mit der Geschichte als auch die Interpretation der Vergangenheit deutlich wird.¹⁷⁷ In diesem Sinne erklärt Christian Matzka:

„Die [...] Vielfalt und zeitlich sehr unterschiedliche Errichtung der Gedenkstätten und Denkmäler ist Ausdruck der unterschiedlichen historischen Positionen, historischen Prozesse

¹⁷³ Uwe Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten* (Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2000), 22.

¹⁷⁴ Vgl. Popp, *Gedenkstättenbesuch*.

¹⁷⁵ Vgl. Claudia Kuretsidis-Haider, *Erinnern und Vergessen. Zum Begriff des Eingedenkens bei Walter Benjamin*. In: *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes* (Hg.), *Erinnerungskultur* (Jahrbuch 2006), 48.

¹⁷⁶ Kuretsidis-Haider, *Erinnern und Vergessen*, 48.

¹⁷⁷ Vgl. Kuretsidis-Haider, *Erinnern und Vergessen*, 48.

bzw. der sehr differenzierten und bis heute andauernden, oft gegensätzlichen Betrachtung der historischen Entwicklungen aus den unterschiedlichen (Tages-) politischen Blickwinkeln.“¹⁷⁸

Gedenkstätten können somit als politische Symbole verstanden werden, denen immer eine politische Intention untersteht.¹⁷⁹ Diesen, je nach Kontext und Kollektiv unterschiedlichen Intentionen, ist es geschuldet, dass, wie Peter Reichel erklärt, die Gedenkstätten weniger über „das Ereignis oder die Personen, die vergegenwärtigt werden sollen [aussagen], sondern mehr über die Motive und Geschichtsbilder der Denkmalsetzer.“¹⁸⁰ Dahinter steht zumeist die Schaffung einer gemeinsamen Identität, die durch Gedenkstätten, Riten und Feste gefestigt wird. In diesem Zusammenhang wird die Frage danach laut, an wen eigentlich erinnert wird und wer dagegen in Vergessenheit geraten soll. In Kapitel 3.1 „Holocausterziehung als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses“ wird anhand der österreichischen Erinnerungskultur von 1945 bis heute aufgezeigt, wie sich das „österreichische Gedächtnis“ über die Jahre verändert hat und damit auch deren Opfergruppen sowie Gedenkstätten. Neben der Funktion der Schaffung einer gemeinsamen Identität haben Gedenkstätten eine zentrale Vermittlungsfunktion, worauf im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen wird.¹⁸¹ Letztendlich besteht die letzte und wohl primäre Funktion der Gedenkstätten darin, den Opfern zu gedenken und die Erinnerung an sie wachzuhalten. Außerdem bieten die Gedenkstätten den Ahnen der Vertriebenen und Ermordeten einen öffentlichen Ort für Erinnerung und Trauer.¹⁸² In Zusammenhang mit der Schule hat das Gedenken bisher eine untergeordnete Rolle gespielt. Schulen als Institutionen sowie Lehrende und Lernende können und sollten in Bereich des Gedenkens miteinbezogen werden, als Teilnehmerinnen/ Teilnehmer an Gedenkveranstaltungen, aber auch als aktive Mitorganisatorinnen/ Mitorganisatoren von Formen und Programmen des Gedenkens. Dabei ist jedoch zu beachten, dass zwischen Lernen und Gedenken differenziert werden muss und eine angemessene Sprache aufrecht erhalten bleiben soll.¹⁸³

¹⁷⁸ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext, 32.

¹⁷⁹ Vgl. Kuretsidis-Haider, *Erinnern und Vergessen*, 48.

¹⁸⁰ Peter Reichel, *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit* (Fischer, München/Wien 1995), 33.

¹⁸¹ Vgl. Popp, *Gedenkstättenbesuch*.

¹⁸² Vgl. Neirich, *Erinnern heißt wachsam bleiben*, 23.

¹⁸³ Robert Siegel, *Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik*. In: Elke Gryglewski/ Verena Haug/ Gottfried Kößler/ Thomas Lutz/ Christa Schikorra (Hg.), *Gedenkstättenpädagogik. Kontexte, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen* (Metropol, Berlin 2015), 53.

4.1.2. Gedenkstättenpädagogik

Die oben angeführte Gedenkfunktion, zur Speicherung der Erinnerung an die Opfer des *Holocausts* im kollektiven Gedächtnis, kann genau wie die Vermittlungsfunktion als zentrales Aufgabengebiet der Gedenkstättenpädagogik angesehen werden. Diese recht junge Disziplin etablierte sich in den 1980er Jahren und versteht sich als eine Form der historisch-politischen Bildung der Geschichte des Nationalsozialismus und des *Holocausts*.¹⁸⁴ Aufgrund dessen stellt sie einen Teilbereich der *Holocausterziehung* dar.

Wolfgang Bilewicz konkretisiert drei zentrale Aufgaben beziehungsweise Bildungsziele für die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten, die im Folgenden angeführt werden:

Als erstes Bildungsziel benennt er die „*Bildung zur Geschichte des Ortes*“¹⁸⁵. Dabei ist es wichtig, dass nicht nur die Zeit des Nationalsozialismus berücksichtigt wird, sondern ebenso die Zeit vor 1933 und nach 1945. Die spezifische Geschichte des Ortes wird in einen größeren historischen Kontext eingebettet und über die gesellschaftlich-politischen Intentionen sowie die daraus resultierenden Konstruktivität der Geschichte reflektiert. Als zweites Aufgabengebiet wird die *Erinnerungsarbeit* angeführt. Damit ist die bereits erwähnte Anregung zur anerkennenden Erinnerung der Opfer um ihrer selbst willen gemeint. Das dritte und letzte Bildungsziel ist laut Bilewicz eine *dezidierte politische Bildung*, die zu einer Entwicklung und Stärkung demokratischer sowie menschenrechtsbewusster Haltung beiträgt.¹⁸⁶

Ob und inwieweit diese ambitionierten Bildungsziele in Form einer *Holocausterziehung* umgesetzt werden können, soll im nächsten Unterkapitel aufgezeigt werden.

4.1.3. Potentiale und Grenzen

Lange Zeit wurde die Gedenkstättenpädagogik in Zusammenhang mit einer „Betroffenheitspädagogik“ gesetzt, die primär auf die psychische Überwältigung in Hinsicht auf das Aufzeigen des „Ungeheuerlichen“ am Ort des tatsächlichen Geschehens abzielte. Im aktuellen gedenkstättenpädagogischen Verständnis ist dies hingegen nicht mehr der Fall.

Ein Hauptgrund besteht darin, dass die jugendlichen Besucherinnen/ Besucher häufig durch die starke mediale Präsenz des Themas in Form von TV-Filmen oder Videos mit dem

¹⁸⁴ Vgl. Jana Jelitzki/ Mirko Wetzel, Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ- Gedenkstätten (Metropol, Berlin 2010), 121.

¹⁸⁵ Wolfgang Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich (Tectum, Marburg 2016), 237.

¹⁸⁶ Vgl. Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern, 237f.

„Ungeheuerlichen“ bereits konfrontiert wurden und falsche Erwartungen an die Gedenkstätte mitbringen. Des Weiteren führt eine psychische Überwältigung, welche die Täterinnen/ Täter als beispielslose und „unerklärliche Monster“ erscheinen lässt, zu einer großen Barriere zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Aufgrund dessen kann historisch-politisches Lernen nur dann fruchten, wenn die Lernenden ein Bewusstsein dafür bekommen, dass die Menschenverbrechen im Zuge des *Holocausts* innerhalb eines politischen Systems stattfanden und damit eng mit der „Normalität“ des Alltags verbunden waren.¹⁸⁷

Anstelle einer „Betroffenheitspädagogik“ durch psychische Überwältigung setzt die Gedenkstättenpädagogik heute in erster Linie auf drei zentrale Faktoren:

- Authentizität
- Interesse wecken
- Empathie

Eine Besonderheit der Gedenkstätte besteht in der *Authentizität* des Ortes. Die Betonung dieser Authentizität ist jedoch ambivalent, wie Florian Wenninger und Peter Larndorfer anführen. Wie oben bereits beschrieben, besteht zudem die Gefahr, falsche Erwartungen an eine imaginierte „Kraft des Ortes“ zu wecken. Außerdem kann sie eine kritische Auseinandersetzung mit der Historie des Ortes behindern, wenn der Ort lediglich als ein „authentischer Ort“ behandelt wird und keine kritische Reflexion der gegenwärtigen Bedeutung des Ortes vorgenommen wird. Trotz dieser Kehrseite bietet die Aura des authentischen Ortes eine Ausgangsbasis für historisch-politisches Lernen, die ein herkömmliches Lernen im Klassenzimmer nicht ermöglichen kann.¹⁸⁸ Darüber hinaus veranschaulicht, vertieft und ergänzt sie die historischen als auch politischen Bildungsinhalte, welche im Geschichtsunterricht erarbeitet wurden. Susanne Popp erläutert:

„Der Besuch am Ort vergangenen Geschehens kann dazu beitragen, dass "gelernte" Begriffe zu Vorstellungskonzepten und subjektiv bedeutsamen sekundären historischen Erfahrungen sich

¹⁸⁷ Vgl. Popp, Gedenkstättenbesuch.

¹⁸⁸ Vgl. Florian Wenninger/ Peter Larndorfer, Projektarbeit und externe Kooperationen in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereins Gedenkdienst. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 78f.

weiten und der lebendige Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnlich und reflexiv erfahren wird.“¹⁸⁹

Das trifft insbesondere auf Gedenkstätten zu, die am unmittelbaren Ort des Geschehens entstanden sind und zahlreiche Relikte und Zeugnisse, wie z.B. Sach- Bild oder Schriftquellen, der damaligen Wirklichkeit aufzeigen.¹⁹⁰ Für die Zeit des Nationalsozialismus spielen hierbei vordergründig Orte der Verfolgung, des Massenmordes, des Terrors sowie des Widerstandes eine zentrale Rolle.¹⁹¹ Im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist dabei wichtig, dass gemeinsam mit den Lernenden über die oben angeführte Kehrseite einer Authentizität ausreichend reflektiert wird. Auch wenn eine Gedenkstätte noch so authentisch erscheint, wird dem Handeln und dem Leiden der einst damit verbundenen Personen nicht direkt begegnet, sondern in Form von Spuren und „Zeugnissen“. Daneben muss auch über die Institutionalisierung des Gedenkens, mit deren spezifischen Funktionen für die Erinnerungskultur einer Gesellschaft, nachgedacht werden.¹⁹² Die Orte setzten sich aus unterschiedlichen historischen Schichten zusammen. Aufgrund der Auseinandersetzung mit diesen Schichten, erlangen die Lernenden nicht nur ein besseres Verständnis für die Geschehnisse im Nationalsozialismus, sondern erkennen auch den gesellschaftlichen Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte nach 1945. Folgende Fragen sind demnach zu thematisieren:¹⁹³

- Welche Ereignisse wurden in der Nachkriegszeit seit 1945 bis heute thematisiert?
- Welche wurden ausgespart?
- Welche Akteurinnen/ Akteure mit ihren Interessen und Motivationen lassen sich erkennen?
- Welche Geschichtsbilder gestalteten sich dadurch?

¹⁸⁹ Popp, Gedenkstättenbesuch.

¹⁹⁰ Vgl. Popp, Gedenkstättenbesuch.

¹⁹¹ Vgl. Matthias Haß, Sichtungen von Geschichte am „authentischen“ Ort. In: Elke Gryglewski/ Verena Haug/ Gottfried Kößler/ Thomas Lutz/ Christa Schikorra (Hg.), Gedenkstättenpädagogik. Kontexte, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen (Metropol, Berlin 2015), 179.

¹⁹² Vgl. Popp, Gedenkstättenbesuch.

¹⁹³ Vgl. Haß, Sichtungen von Geschichte am „authentischen“ Ort, 180.

Durch die Beschäftigung mit diesen Fragen werden die Lernenden auch dazu befähigt, die mit einer Gedenkstätte transportierten Deutungen bewusst wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und aktuelle oder politische Auseinandersetzungen damit in Zusammenhang zu bringen.¹⁹⁴

Neben der Authentizität einer Gedenkstätte sowie deren kritische Reflexion setzt die gegenwärtige Gedenkstättenpädagogik auf das *Wecken von Interessen* für die Themen Nationalsozialismus und *Holocaust* und der daraus resultierenden, fortlaufenden Beschäftigung und Auseinandersetzung seitens der Lernenden. Bert Pampel erläutert: „Gedenkstätten streben an, dass der Besuch zum Impuls für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den historischen Themen wird.“¹⁹⁵

Uwe Neirich vertritt ebenso die Auffassung, dass die Lernenden durch den Besuch einer Gedenkstätte zu einer „kontinuierlichen Auseinandersetzung und Übertragung der Geschichte in die Gegenwart angeregt werden.“¹⁹⁶ Außerdem führt die intensive Auseinandersetzung mit einer speziellen Gedenkstätte dazu, dass die Lernenden am Ende nicht nur mehr Wissen über historische Vorgänge erlangen, sondern im Idealfall dazu angehalten werden, neue Fragen hinsichtlich ihrer eigenen Identität, Wahrnehmung gesellschaftlicher Prozesse sowie nach Formen des Gedenkens zu stellen.¹⁹⁷

Der letzte Faktor, die Erlangung von *Empathie*, ist erneut ambivalent zu betrachten. Bei der gegenwärtigen Gedenkstättenpädagogik geht es, wie bereits erwähnt, nicht darum, betroffen zu machen und die Analyse der Verhältnisse auszublenden. Dennoch werden durch den Besuch einer Gedenkstätte unwiderruflich Emotionen geweckt, die dazu genutzt werden können, um personale, soziale, moralische sowie empathische Kompetenzen zu erwerben. Unter *Empathie* ist die Fähigkeit zu verstehen¹⁹⁸, „sich in die Gefühle anderer Menschen hineinzusetzen.“¹⁹⁹ Bei der Auseinandersetzung mit dem *Holocaust*, insbesondere in Form von Gedenkstättenbesuchen, kann primär eine kognitive Empathie einsetzen, die ermöglicht, Handlungsoptionen zu erkennen und nachzuvollziehen. Die Anregung der kognitiven *Empathie* der Lernenden durch Gedenkstätten hat außerdem zum Ziel, Entscheidungen und Entscheidungsspielräume von Opfern, Täterinnen/ Tätern sowie Mitläuferinnen/ Mitläufern

¹⁹⁴ Vgl. Popp, Gedenkstättenbesuch.

¹⁹⁵ Bert Pampel, Gedenkstätten als „außerschulische Lernorte“. Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen. In: Bert Pampel (Hg.), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. (Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001), 44.

¹⁹⁶ Neirich, Erinnern heißt wachsam bleiben, 23.

¹⁹⁷ Vgl. Wenninger/Larndorfer, Projektarbeit und externe Kooperation, 78.

¹⁹⁸ Vgl. Wilhelm Schwendemann, Perspektiven des Gedenkens an Opfer und Widerstand im Nationalsozialismus. In: Uwe Hirschfeld (Hg.), Erinnern wozu? Beiträge zur politisch-historischen Bildung (LIT, Berlin 2015), 105.

¹⁹⁹ Schwendemann, Perspektive des Gedenkens, 105.

wahrzunehmen und zu analysieren. Dadurch können in letzter Instanz auch Handlungen sowie Entscheidungen im Sinne einer Menschenrechtsbildung moralisch bewertet werden.²⁰⁰ Wichtig dabei ist, dass die Lernenden nicht mit ihrer eigenen und fremden emotionalen Betroffenheit allein gelassen werden, sondern dass die Beschäftigung mit einer gemeinsamen Reflexion als auch Selbstreflexion einhergeht.²⁰¹

4.1.4. Mauthausen

Da die Bildungsziele, die Potentiale sowie die Grenzen einer Gedenkstättenpädagogik im Rahmen einer *Holocausterziehung* geklärt sind, steht nun die konkrete Umsetzung von Gedenkstättenbesuchen in diesem Kapitel im Fokus.

Die klassischste Form des Gedenkstättenbesuchs besteht in einer Exkursion zu einem ehemaligen „Konzentrationslager“, wie beispielsweise nach Mauthausen in Oberösterreich. Bertrand Perz erklärt, dass Mauthausen im Sinne eines Gedächtnisortes eine Art „säkularen heiligen Ort“²⁰² darstellt, welchen es hierzulande kein weiteres Mal gibt. Gottfried Fliedl geht sogar so weit, indem er sagt, dass „[...] der wohl einzige – in gewisser Hinsicht museale – Ort kollektiver und 'nationaler' Identifizierung: Das 'Denkmal' und 'Museum' Mauthausen ist [...]“.²⁰³ Diese große Bedeutung Mauthausens als Erinnerungsort innerhalb unserer Erinnerungskultur ist in keiner Weise selbstverständlich, was durch das schwierige Verhältnis Österreichs zur nationalsozialistischen Vergangenheit deutlich erkennbar ist.²⁰⁴ In Zusammenhang mit der Eröffnung der Gedenkstätte am 2. Mai 1949 etablierte sich eine weitläufige öffentliche Debatte. Die Gegnerinnen/ Gegner deklarierten die Gedenkstätte als „unösterreichisch“, „landfremd“ und nicht zur eigenen Kultur gehörend, was den österreichischen „Opfermythos“ erneut deutlich werden lässt.²⁰⁵ Als bedeutender Gedächtnisort etablierte sich das ehemalige „Konzentrationslager“ erst in den 1990er Jahren mit dem EU-Beitritt. Die große Bedeutung Mauthausens als Gedächtnisort zeichnet sich auch dadurch ab,

²⁰⁰ Vgl. *Schwendemann*, Perspektive des Gedenkens, 108.

²⁰¹ Vgl. *Schwendemann*, Perspektive des Gedenkens, 123.

²⁰² Bertrand Perz, Die Rolle der KZ-Gedenkstätte Mauthausen in der österreichischen Gedächtnislandschaft seit 1945. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Lernorte – Gedächtnisorte – Gedenkstätten* 4 (2003), 8.

²⁰³ Gottfried Fliedl, Im Museum. Essayistische Anmerkung zu Geschichte und Funktion der Landesmuseen in Österreich. In: ÖZG (Hg.), *Gedächtnis – Erinnerung – Identität*, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 13 (2002), Heft 1, 105.

²⁰⁴ Vgl. Perz, Die Rolle der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 8.

²⁰⁵ Vgl. Bertrand Perz/ Mario Wimmer, *Geschichte der Gedenkstätte*. In: Bertrand Perz (Hg.), *Das Gedächtnis von Mauthausen* (Bundesministerium für Inneres, Wien 2004), 64.

dass zahlreiche Schulklassen aus ganz Österreich diesen Ort in Verbindung mit der Thematik der nationalsozialistischen Geschichte aufsuchen.

Obwohl die Bedeutsamkeit und Wichtigkeit Mauthausens als Erinnerungsort in keiner Weise geschmälert werden soll, wird im Zuge dieser Masterarbeit Mauthausen nicht in den Fokus gerückt. Der Grund für die nur sehr kurze Erwähnung besteht darin, dass sich bereits zahlreiche Geschichtsdidaktikerinnen/ Geschichtsdidaktiker mit der Gedenkstätte Mauthausen sowie deren pädagogischen Programmen beschäftigt haben.²⁰⁶ Daher soll als Alternative die Auseinandersetzung mit Gedenkstätten im unmittelbaren Umfeld der Lernenden erfolgen.

4.1.5. Gedenkstätten im unmittelbaren Umfeld der Lernenden

Matthias Pfüller benennt in Zusammenhang mit Erinnerungsorten drei zentrale Begrifflichkeiten: *Leuchttürme*, *leere Orte* und *Netze*, die auch im Rahmen dieses Kapitels eine Anwendung finden sollen. Den ersten Terminus *Leuchttürme* definiert er als diejenigen Erinnerungsorte, „die Bühnen für anerkannte, offizielle gesellschaftliche Erinnerungspraxen sind“²⁰⁷, wie beispielsweise das oben angeführte ehemalige „Konzentrationslager“ Mauthausen oder auch das neuere mehr „symbolische“ Mahnmahl für die österreichischen jüdischen Opfer der Schoah am Wiener Judenplatz aus dem Jahr 2000. Diese Orte zeichnen sich laut Pfüller dadurch aus, dass sie mehrheitlich in der öffentlichen Gesellschaft bekannt sind, nach jahrzehntelangen Diskursen heute ausreichend gefördert werden und auch gedenkpädagogisch einen zentralen Rollenwert einnehmen. Außerdem fanden die sogenannten *Leuchttürme* Platz im kollektiven Gedächtnis und tragen somit die Erinnerung an den Nationalsozialismus und *Holocaust* an die nächsten Generationen weiter.²⁰⁸

Trotz der nennenswerten Bedeutung dieser *Leuchttürme* für die Verankerung der Erinnerung an den *Holocaust* im kulturellen Gedächtnis, kritisiert Pfüller bezogen auf die Gedenkstättenpädagogik, dass an diesen Orten sehr vieles überformt und damit nicht authentisch ist.²⁰⁹ Daher plädiert er für eine verstärkte Auseinandersetzung mit sogenannten *leeren Orten*. Darunter versteht er Gedenkstätten oder andere Gedächtnisorte, die sich durch

²⁰⁶ Siehe. Herbert *Bastell*/ Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (LIT Wien/Berlin 20014); Siehe. Homepage, Mauthausen. Memorial/ KZ-Gedenkstätte, online unter <https://www.mauthausen-memorial.org> (15.3.2019).

²⁰⁷ Matthias *Pfüller*, „Leuchttürme, leere Orte und Netze“. Neue Möglichkeiten der Erinnerung im Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft. In: Birgit *Dorner*/Kerstin *Engelhardt* (Hg.), Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik (Lucius und Lucius, Stuttgart 2006), 31.

²⁰⁸ Vgl. *Pfüller*, „Leuchttürme, leere Orte und Netze“, 31.

²⁰⁹ Vgl. *Pfüller*, „Leuchttürme, leere Orte und Netze“, 36.

eine (noch) nicht vorhandene Inszenierung auszeichnen. Er beschwichtigt jedoch, dass das eine das andere nicht ausschließt, es aber didaktisch sinnvoll sei, mit den *leeren Orten* zu beginnen und so nach und nach zu den „großen“ Erinnerungsorten hinzuführen.²¹⁰ In diesem Sinne plädiert Christian Matzka ebenso für eine verstärkte Auseinandersetzung mit den *leeren Orten* (nach Pfeil) und subsumiert darunter:

„Die Bahnhöfe, von denen die Deportationen abgingen, Wohnhäuser Vertriebener und Ermordeter, Orte des Widerstandes, Orte von Kämpfen, Friedhöfe und jeder Ort, an dem Verbrechen, der Nationalsozialisten stattgefunden haben [...]. Selbst die Pflastersteine aus Granit in den österreichischen Städten sind in vielen Fällen aus den Steinbrüchen des KZ Mauthausen geliefert worden.“²¹¹

Matzka meint außerdem, dass der Raum, in dem wir heute leben, mit Gedenkstätten und Erinnerungsorten dicht besetzt ist. Sie sind überall sichtbar und unsichtbar.²¹² Es ist daher die Aufgabe einer Gedenkstättenpädagogik, diese *leeren Orte* sichtbar zu machen und die Lernenden dazu anzuleiten, ihren Blick darauf aktiv zu schärfen. In Bezug auf die *Holocausterziehung* kann die Auseinandersetzung mit Gedenkstätten im unmittelbaren Umfeld der Lernenden sehr fruchtbar sein, da lokal- und regionalgeschichtliche Bezüge sehr großes Interesse wecken und wirksam dazu beitragen, „die Verbrechen des Nationalsozialismus als integralen Teil der Geschichte der 'Welt' zu verstehen, in der man zuhause ist.“²¹³ Empirische Studien wie Harald Welzers Band „Opa war kein Nazi“²¹⁴ aus dem Jahr 2002 belegen, dass in der familiären Geschichtsüberlieferung eine klare Trennung zwischen Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten und eigenen Familienmitgliedern vollzogen wird. Durch die Tradierung des Täterinnen-/ Täter-/ oder Mitläuferinnen-/ Mitläuferstatus an eigenen Familienmitgliedern erscheinen die „bösen“ Täterinnen/ Täter als fremd und unnahbar. Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit lokalen Gedenkstätten zur Verankerung der nationalsozialistischen Geschichte als Teil der eigenen Stadt- oder Dorfgeschichte führen, deren historisch handelnde Akteurinnen/ Akteure, also Opfer, Mitläuferinnen/ Mitläufer und Täterinnen/ Täter, auch „normale“ Bewohner waren.²¹⁵

²¹⁰ Vgl. Pfüller, „Leuchttürme, leere Orte und Netze“, 40.

²¹¹ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext, 38.

²¹² Vgl. Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext, 38.

²¹³ Susanne Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Lernorte – Gedächtnisorte – Gedenkstätten 4 (2003), 13.

²¹⁴ Siehe. Harald Welzer/ Sabine Moller/ Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis (Fischer, Frankfurt am Main 2002).

²¹⁵ Vgl. Haß, Schichtungen von Geschichten am „authentischen“ Ort, 195.

4.1.6. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten

In Kapitel 4.1.2 „Gedenkstättenpädagogik“ wurden drei zentrale Bildungsziele angeführt, die auch für die Auseinandersetzung mit lokalen Gedenkstätten eine entscheidende Rolle spielen:²¹⁶

- Bildung zur Geschichte des Ortes
- Erinnerung an die Opfer wachhalten
- Entwicklung und Stärkung demokratischer sowie menschenrechtsbewusster Haltung

Bei der Beschäftigung mit Gedenkstätten wird mehrheitlich von einer spezifischen Dreiteilung ausgegangen, der Vorbereitung, dem tatsächlichen Gedenkstättenbesuch sowie der Nachbereitung. Die Vorbereitung ist grundsätzlich deswegen so wichtig, damit man das erste Bildungsziel erlangen kann. Noch bevor der Erinnerungsort besichtigt wird, benötigt es einer intensiven Auseinandersetzung mit dem historischen Themenfeld, der Geschichte, der Funktion sowie der heutigen Erscheinungsform der Gedenkstätte.²¹⁷ Bei der Beschäftigung mit dem historischen Themenfeld ist es bedeutsam, dass nicht nur die Zeit des Nationalsozialismus näher betrachtet wird, sondern ebenso die Zeit vor 1933 und nach 1945. Christian Matzka nach zu urteilen, sind folgende Punkte besonders zu berücksichtigen:

- „die österreichische, antisemitische, deutschnationale und minderheitenfeindliche Situation vor 1938 und deren Präsenz im Raum und in der Gesellschaft der Gegenwart,
- die weite Akzeptanz eines undemokratischen faschistischen Systems,
- das Wissen der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen über die Vorgänge im nationalsozialistischen Deutschland der dreißiger Jahre,
- die Kenntnisse von Übergriffen und das Bestehen von Konzentrationslagern,
- der Profit vieler Menschen, den diese durch das politische System machten.“²¹⁸

In Hinblick auf die Thematisierung der Geschichte, der Funktion sowie der heutigen Erscheinungsform der Gedenkstätte sind weiterführend folgende Punkte zu behandeln:

- „die unterschiedlichen Positionen und Traditionen der Geschichtsbetrachtung,
- Die zeitlich unterschiedliche Errichtung der Gedenkstätten,

²¹⁶ Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen, 237f.

²¹⁷ Vgl. Popp, Gedenkstättenbesuch.

²¹⁸ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext, 45f.

- Die Neubewertung der historischen Prozesse und Akteure, der Gedenkstätten und topographischen Bezeichnungen aus der Sicht einer aufgeklärten, demokratischen, den Menschenrechten verbundenen Gesellschaft.“²¹⁹

Im Zuge der Vorbereitung erfolgt auch die Wahl des zu besichtigenden Erinnerungsortes, der sich möglichst, wie oben angeführt, im unmittelbaren Umfeld der Lernenden befindet. Als Hilfestellung bietet sich der von der Plattform „erinnern.at“ angefertigte Katalog „Gedenkstätten in Österreich“²²⁰ an, in dem sich eine Übersicht der Gedenkstätten, Gedenkorte und Gedenkinitiativen in ganz Österreich, sortiert nach Bundesländern, befindet. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Lernenden in den Auswahlprozess einzubinden, indem sie bewusst durch ihre Heimatstadt oder ihren Heimatort gehen und in gewisser Weise auf die „Spuren der Erinnerung“ achten. Spannend wäre es auch, den besagten „Spuren der Erinnerung“ dort nachzugehen, wo noch keine Gedenkstätten errichtet wurden und nach den Gründen für die fehlende Aufarbeitung zu fragen.

Beim tatsächlichen Gedenkstättenbesuch, dem genug Zeit eingeräumt werden sollte, kommt das zweite Bildungsziel zum Tragen, „die Erinnerung an die Opfer wachhalten“²²¹. Wie bereits erwähnt, erfüllen Gedenkstätten nicht nur eine Vermittlungsfunktion, sondern ebenso eine Gedenkfunktion. Sie sollen außerdem dazu beitragen, dass die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus und des *Holocausts* nicht in Vergessenheit geraten. Um diese Gedenkfunktion zu unterstützen, dürfen die vertriebenen und ermordeten Menschen nicht als amorphe Masse verstanden werden, sondern als Individuen mit Namen und einer individuellen Geschichte. Diese individuellen Geschichten können gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet werden und so zu einer anerkennenden Erinnerung der Opfer um ihrer selbst willen beitragen.²²² Dies kann beispielsweise durch das Vorlesen der Namen der Deportierten einer Stadt, dem Vorlesen von Gedichten oder dem Einlegen einer Schweigeminute gelingen.²²³ Darüber hinaus sind die sichtbaren und unsichtbaren Gedenkstätten auf Bahnhöfen, in Wohnhäusern, in den umliegenden Wäldern der Dörfer oder auf den Wegen aus Pflastersteinen, die aus den Steinbrüchen Mauthausens geliefert wurden, zu finden. Die Lernenden begegnen den *leeren Orten* somit täglich, auf ihrem Weg zur Schule, zur Bäckerei oder zu Freundinnen/ Freunden. Der gemeinsame Besuch einer oder mehrerer Gedenkstätten soll obendrein dazu anregen,

²¹⁹ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext, 46.

²²⁰ Siehe. Katalog Gedenkstätten in Österreich. In: erinnern.at. Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/katalog> (15.3.2019).

²²¹ Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern, 238.

²²² Vgl. Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern, 238.

²²³ Vgl. Neirich, Erinnern heißt wachsam bleiben, 45.

künftig mit offenen Augen durch die eigene Stadt oder den eigenen Ort zu gehen und bewusst zu erinnern.

Im Zuge der Nachbereitung schließt sich schließlich der Kreis. Die in der Vorbereitung besprochene und beim Besuch selbst erfahrene Bedeutung und Funktion der *leeren Orte* für die österreichische Erinnerungskultur, soll in der Nachbereitung erneut aufgefasst werden. Es soll ein Raum für resultierende Fragen, Unverständliches und Diskussion geschaffen werden, um schließlich das letzte Bildungsziel „Entwicklung und Stärkung demokratischer sowie menschenrechtlicher Haltung“²²⁴ zu initiieren.

4.2. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Eine weitere Möglichkeit, um *Holocausterziehung* im Rahmen historisch-politischen Lernens zu gestalten, besteht in der Beschäftigung mit Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen. Die reale Begegnung mit Opfern, Täterinnen/ Tätern und Mitläuferinnen/ Mitläufern bietet einen sozusagen authentischen Einblick in die Mechanismen, Umstände sowie Auswirkungen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik.²²⁵

Im Zuge dieses Kapitels wird zunächst einmal geklärt, was unter dem Begriff *Zeitzeugin/ Zeitzeuge* sowie der damit zusammenhängenden *Oral History* zu verstehen ist. Ausgehend davon wird über die Bedeutung von Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen für die *Holocausterziehung* nachgedacht und über deren Potentiale sowie Grenzen reflektiert. Vor allem das Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Erfahrungen und einem Anspruch nach geschichtlicher Wahrheit wird genauer unter die Lupe genommen. Trotz bekannter Schwierigkeiten ist das kognitive und moralische Lernpotential der Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenbegegnungen unumstritten.²²⁶ Die *Holocausterziehung* sieht sich jedoch zunehmend mit dem Problem konfrontiert, dass das authentische Aufeinandertreffen zwischen den Lernenden und Überlebenden des *Holocausts* bald der Vergangenheit angehört. Dieser Umstand ist der fortschreitenden Zeit und dem damit einhergehenden Versterben der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen geschuldet. Damit deren wichtige Botschaften nicht in Vergessenheit geraten, sondern im kollektiven Gedächtnis gespeichert werden, haben sich zahlreiche Historikerinnen/ Historiker die Aufgabe gemacht, Interviews zu führen, diese zu archivieren und zum Teil zu didaktisieren. Aufgrund dessen stellen die Interviews nicht nur für

²²⁴ Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern, 238.

²²⁵ Vgl. Wolfgang Meseth, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen?p=all> (22.3.2019).

²²⁶ Vgl. Meseth, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

die Wissenschaft, sondern ebenso für die Bildung eine wertvolle Quelle dar. Ob videografische Aufzeichnungen, Spielfilme oder Dokumentationen, es gibt vielfältige Möglichkeiten, die digitalisierten Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche in den Geschichtsunterricht zu integrieren. Selbstverständlich sparen diese digitalen Formen einige Vorteile gegenüber einer realen Begegnung mit den Überlebenden aus. Dennoch bieten sie eine Reihe an Möglichkeiten und Chancen, wie den Erwerb eines quellen- und medienkritischen Umgangs mit dieser besonderen Form an historischen Zeugnissen,²²⁷ die ihre Berechtigung untermauern. Zuletzt werden noch eine Reihe an Umsetzungsmöglichkeiten, sowohl für die reale Begegnung mit Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen als auch für das Heranziehen von digitalisierten Formen, vorgestellt.

4.2.1. Begriffsdefinition: Zeitzeugin/ Zeitzeuge

Die Existenz des Begriffs *Zeitzeugin/ Zeitzeuge* reicht noch nicht lange zurück. In einem deutschsprachigen Wörterbuch, das vor 1990 herausgegeben wurde, kommt der Terminus noch nicht vor. Im Duden fand der Begriff *Zeitzeuge* erst im Jahr 1991 Eingang. Nicole Justen gibt zu bedenken, dass Begrifflichkeiten immer in einem Abhängigkeitsverhältnis zum zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext stehen, in dem sie entstehen und ihre Anwendung finden. Dieser Tatsache ist auch geschuldet, dass der Begriff im deutschsprachigen Raum erst sehr spät aufkam und zu Beginn des 21. Jahrhunderts vielfach vor allem diejenigen Menschen subsumierte, die von ihren Erlebnissen und Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg erzählten.²²⁸ Heute wird der Terminus *Zeitzeugin/ Zeitzeuge* weiter gefasst und meint damit Personen,

[...], die ein Ereignis, einen Vorgang oder eine Entwicklung in der Vergangenheit selbst bewusst erlebt haben. Zeitzeug/innen sind von einer Entwicklung Betroffene oder aktiv daran Beteiligte und müssen in der Zeit, über die sie berichten keine besondere Stellung innegehabt haben.²²⁹

Durch den Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenstatus erhalten die genannten Personen Anerkennung seitens der Gesellschaft und den Auftrag, ihre Erfahrungen durch Erzählungen mit der nachfolgenden Generation zu teilen. Ihre physische Präsenz ermöglicht einen personalisierten Zugang zur Geschichte.²³⁰ Dabei verfolgen Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche weniger das

²²⁷ Vgl. Sigrid *Abenhausen/* Niclas *Apostolopoulos/* Bernd *Kröte-Braun/* Verena *Nägel* (Hg.), *Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews der USC Shoah Foundation Institute* (Freie Universität Berlin, Berlin 2012), 3.

²²⁸ Vgl. Nicole *Justen*, *Umgang mit Zeitzeug/innen. Ein Leitfaden für praktische Bildungsarbeit* (Wochenschau, Schwalbach 2014), 13f.

²²⁹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), *Medienbegleitheft zum Thema Zeitzeug/innen im Film*, online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/mes/thmbhzz_2012_23373.pdf?6acblr (22.3.2019), 7.

²³⁰ Vgl. *Justen*, *Umgang mit Zeitzeug/innen*, 20.

Ziel, vergangene Sachverhalte und Ereignisse aufzuklären, sondern viel eher, dass sie über die „mental und kulturellen Mechanismen und Strukturen, durch die Menschen ihre Erfahrungen im Laufe ihres Lebens verarbeitet haben bzw. verarbeiten“²³¹, mehr Erkenntnisse erlangen.

4.2.2. Begriffsdefinition: Oral History

Die Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche stehen in einem engen Verhältnis mit der *Oral History*. Hiermit ist die „wissenschaftlich betriebene Erforschung mündlich tradierter Lebenserfahrungen“²³² gemeint. Hervorzuheben ist, dass die Disziplin noch recht jung ist. In Europa lässt sich ihr Beginn auf die späten 1970er Jahre datieren und fällt mit einem zunehmenden Interesse an einem alltagsgeschichtlichen Zugang zur Geschichte zusammen. Die Erkenntnis, dass weder die Handlungen des Staates noch theoretische Gesellschaftmodelle für die Erklärung historischer Entwicklungen genügen, schob das Subjekt in den Mittelpunkt und es etablierte sich eine Wechselbeziehung zwischen Mikro- und Makrogeschichte.²³³ Der Einbezug der Mikrogeschichte, also einer Geschichte von „unten“, erfolgt anhand von Ego-Dokumenten und Selbstzeugnissen. Ersteres sind Quellen, die über die „freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben.“²³⁴ Selbstzeugnisse stellen eine Unterkategorie der Ego-Dokumente dar, denn sie sind autobiografisch und umfassen neben Memoiren, Tagebüchern und Briefen, vor allem die Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews.²³⁵ Bei der *Oral History* handelt es sich um eine hermeneutische Methode zur Produktion und Bearbeitung der mündlichen Quellen. Aufgrund ihrer methodischen Vielfalt, die bei der Aufzeichnung subjektiver Erfahrungen einzelner Menschen in den Erinnerungsinterviews zu Tage tritt, wird die auch als Erfahrungsgeschichte oder Erfahrungswissenschaft bezeichnet. Ihre Hauptintention besteht in der Untersuchung von Verarbeitungsformen historischer Erlebnisse und Veränderungen von Selbstinterpretation durch Individuen in der Geschichte.²³⁶

²³¹ Gerhard Henke-Bockschatz, Zeitzeugenbefragung. In: Ulrich Meyer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Scheider/ Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Wochenschau, Schwalbach ³2014), 202.

²³² Henke-Bockschatz, Zeitzeugenbefragung, 202.

²³³ Vgl. Florian Sochatzy, Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. In: Marcus Ventzke/ Sylvia Mebus/ Waltraud Schreiber (Hg.), Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht (Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul 2010), 80.

²³⁴ Winfried Schulze, Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „Ego-Dokumente“. In: Winfried Schulze (Hg.), Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte (De Gruyter, Berlin 1996), 28.

²³⁵ Vgl. Sochatzy, Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, 81.

²³⁶ Vgl. Jens Murken, Wie praktiziere ich Oral History? Ein Glaubensbekenntnis und ein technischer Ratgeber. In: muenster.de, online unter https://www.muenster.de/~jake/jm/oral_history.htm (22.3.2019).

4.2.3. Die Bedeutung von Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen für die Holocausterziehung

„Paul Grünberg kommt 1923 als Kind jüdischer Eltern in Wien zur Welt. Nach seiner Schulzeit beginnt er eine Schneiderlehre, die er abbrechen muss, weil sein jüdischer Lehrherr in die Schweiz flüchtet. 1939 verhaftet ihn die GESTAPO zusammen mit seinem Vater. Beide kommen zunächst ins Gefängnis, später dann ins Wiener Praterstadion. Hier sieht Paul Grünberg seine Mutter zum letzten Mal, als sie ihn mit warmer Kleidung versorgen will. Wenige Tage später folgt die Deportation in das Konzentrationslager Buchenwald, wo sein Vater ermordet wird. Zusammen mit einem Freund meldet sich Paul Grünberg im Herbst 1942 freiwillig zu einem Transport, der ihn in das Konzentrationslager Auschwitz-Monowitz bringt. Die Zwangsarbeit dort für die 'IG Farben' überlebt er unter anderem dank seiner schönen Schrift. Bevor die 'Rote Armee' das Lager befreit, zwingt die SS Paul Grünberg und die anderen KZ-Häftlinge im Jänner 1945 auf einen 'Todesmarsch'. Nach fast vier Monaten flieht er, am 5. Mai befreien ihn Soldaten der Sowjetarmee endgültig.

Nach seiner Rückkehr ist er in einem großen Verlagshaus in Wien tätig. Paul Grünberg ist bis heute ein gefragter Zeitzeuge und Interviewpartner für zahlreiche Fernsehsendungen, Forschungs- und Dokumentationsprojekte.“²³⁷

Die Lebensgeschichte von Paul Grünberg ist individuell und steht dennoch für ein Schicksal, das viele NS-Opfer teilten. Verfolgt – verschleppt – ermordet – in Vergessenheit geraten. Paul Grünberg zählt unter anderem zu einen der wenigen, die den *Holocaust* überlebten. Er hat sich daher zur Aufgabe gemacht, seine Geschichte mit der Nachwelt zu teilen, um die Erinnerung an sein Schicksal und das von vielen anderen wachzuhalten und den nachfolgenden Generationen die Möglichkeit zu bieten, aus der Geschichte zu lernen. Damit dies gelingen kann, muss sowohl ihm als auch anderen *Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen* Gehör geschenkt werden. Hier kommt neben anderen Institutionen der *Holocausterziehung* eine wichtige Schlüsselrolle zu.

4.2.4. Potentiale und Grenzen

Die *Holocausterziehung* bietet die Möglichkeit dazu, sich den Lebensgeschichten, wie jener von Paul Grünberg, zu bedienen, um den Lernenden einen Einblick in die alltäglichen Auswirkungen der nationalsozialistischen Vertreibungs- und Vernichtungspolitik zu ermöglichen.²³⁸ Als innovative Möglichkeit seien die Lebensgeschichten des Projekts „A letter to the stars“ anzuführen, in dem Schülerinnen/ Schüler aus ganz Österreich die Geschichten von vertriebenen und ermordeten Menschen suchten, aufarbeiteten und in einem gemeinsamen Buch publizierten.²³⁹

²³⁷ Paul Grünberg. In: erinnern.at, online unter <http://www.ueber-leben.at/home/paul-gruenberg> (22.3.2019).

²³⁸ Vgl. Meseth, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

²³⁹ Siehe Andreas Kuba (Hg.), A Letter to the stars. Briefe in den Himmel. Schüler schreiben Geschichte (Verein Lernen aus der Zeitgeschichte, Wien 2003).

Vor allem ein hohes Maß an *Authentizität* spricht dafür, dass Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen an die Schulen geholt werden sollten, um eine reale Begegnung zu ermöglichen. Aufgrund ihrer Leidens- und Überwältigungserfahrung besitzen sie als einzige Darstellung des *Holocausts* uneingeschränkte Legitimität und stehen stellvertretend für das millionenfache Leid der ermordeten Opfer, die nicht mehr ihre individuellen Geschichten erzählen können.²⁴⁰ Daneben kann bei Gesprächen mit Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen im schulischen Kontext von einem hohen Maß an Interesse ausgegangen werden, da sich durch die Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche ein direkter Zugang zur Vergangenheit zu eröffnen scheint.²⁴¹ Sochatzy erklärt:

„Wenn Menschen, die Erfahrungen in bestimmten Vergangenheiten gemacht haben, mit den Schüler/innen sprechen, scheint sowohl die Vergangenheit näher zu sein, als auch die Bedeutung von vergangenen Erfahrungen für unsere Gegenwart und Zukunft deutlich zu werden.“²⁴²

Auch die lebensweltliche Relevanz, die durch die Begegnung mit realen Lebenswegen gegeben ist, trägt zu einem großen Interesse am Thema bei. Die Beschäftigung mit der *Quelle Zeitzeugin/ Zeitzeuge* erzeugt einen unmittelbaren, anschaulichen und konkreten Zugang zur Geschichte, den Geschichtsbücher in dem Ausmaß nicht bieten können. Geschichte wird durch lebendige Individuen vermittelt, die die Relevanz der Vergangenheit für die Gegenwart spiegeln. Zuletzt sei noch als motivationsfördernder Aspekt das hohe Maß an selbstständigem Lernen erwähnt. Durch die Vorbereitung der Fragen, die Lenkung des Gesprächs sowie die anschließende Auswertung werden die Lernenden zu einer selbständigen, partizipierten Auseinandersetzung angeleitet.²⁴³

Neben den bereits genannten Vorteilen von Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengesprächen im schulischen Umfeld, wie der *Authentizität*, dem hohen Grad an Interesse sowie dem lebensweltlichen Bezug, wird in der geschichtsdidaktischen Literatur auch über die Probleme und aufkommenden Grenzen debattiert. Vor allem der auf wirkungssteigernde zielende Einsatz von Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen und der damit einhergehenden Instrumentalisierung der Betroffenen wird skeptisch beäugt. Des Weiteren wird die Fokussierung auf die Gruppe der Verfolgten und die Ausblendung der Täterinnen/ Täter und Mitläuferinnen/ Mitläufer thematisiert. Ein dritter Aspekt stellt das Spannungsverhältnis zwischen subjektiver Wahrnehmung und Erinnerung der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen auf der einen Seite und dem Anspruch nach wissenschaftlicher Objektivität auf der anderen Seite dar. Zuletzt wird darauf reagiert, dass die Möglichkeit eines realen Aufeinandertreffens zwischen Lernenden und Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen mit fortschreitender Zeit immer seltener wird und über mögliche

²⁴⁰ Vgl. Meseth, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

²⁴¹ Vgl. Sochatzy Zeitzeugen, im Geschichtsunterricht, 81.

²⁴² Sochatzy Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, 81.

²⁴³ Vgl. Sochatzy, Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, 83.

Alternativen nachgedacht werden muss.²⁴⁴ Einige dieser Aspekte sollen aufgegriffen und diskutiert werden.

Dem Argument der Instrumentalisierung ist somit entgegenzustellen, dass die Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen aus freien Stücken ihre Geschichte erzählen und ihre Intention mehrheitlich auch darin besteht, die Schicksale der Verstorbenen lebendig zu halten. Damit haben die Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche nicht nur eine Vermittlungsfunktion, sondern dienen auch zum Gedenken an die Verstorbenen.

Was den unzureichenden Objektivitätsanspruch von Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengesprächen für den Geschichtsunterricht anbelangt, muss etwas ausgeholt werden, um Missverständnisse aufzuklären. Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenerzählungen werden häufig als ein Teil unverfälschter, historisch korrekter Geschichte missverstanden. Bei einem Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenbericht handelt es sich jedoch nicht um eine historische Wahrheit, sondern um eine Konstruktion der Vergangenheit, an der Wahrnehmung, Erinnerungsvermögen, Gegenwartsbezüge sowie sprachliche Ausdrucksfähigkeit beteiligt sind.²⁴⁵ Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche stellen demzufolge eine „Narration“ des Vergangenen dar. Doch gerade dieser hohe Grad an Subjektivität kann als Ergänzung zur historischen Objektivität verstanden werden, der einen Einblick in die Wahrnehmung als auch Gefühlslage von Beteiligten gibt. Es kann in Erfahrung gebracht werden, wie und warum sich Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen an bestimmte Ereignisse erinnern, wie sie erlebt wurden und wie darüber gesprochen wird.²⁴⁶

Selbstverständlich muss vor dem Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräch eine Auseinandersetzung seitens der Lernenden mit den innewohnenden Prinzipien der Subjektivität, Retroperspektivität und Konstruktivität erfolgen. Die Lernenden sollen infolgedessen ein Verständnis dafür erlangen, dass es sich bei den Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenaussagen um eine besondere Form der *Quelle* handelt, die dekonstruiert werden muss, aber viel Potential innehat.

Der dritte kritisch betrachtete Aspekt besteht darin, dass zumeist nur Verfolgte als Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen an die Schulen geholt werden und somit werden die Entscheidungs- und Handlungsoptionen seitens der Täterinnen/ Täter und Mitläuferinnen/ Mitläufer meist vernachlässigt. Tatsächlich spricht einiges dafür, die Täterinnen-/ Täter- und Mitläuferinnen-/

²⁴⁴ Vgl. Meseth, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

²⁴⁵ Vgl. Werner Imhof, Oral History. Chancen, Grenzen Praxis. Die Arbeit mit Zeitzeugen birgt Risiken, erfordert Sorgfalt und aufwändige Vorbereitung. Aber der Aufwand lohnt sich. Ein kurzer Überblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42324/oral-history?p=all> (22.3.2019).

²⁴⁶ Vgl. Alexander von Plato, Oral History oder die erfahrene Geschichte. In: Sigrid Abenhausen/ Niclas Apostolopoulos/ Bernd Kröte-Braun/ Verena Nägel (Hg.), Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews der USC Shoah Foundation Institute (Freie Universität Berlin, Berlin 2012), 6.

Mitläuferperspektive ebenso zu beleuchten. Durch die differenzierte Auseinandersetzung mit Berichten von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft wird für die Lernenden nachvollziehbar, wie das Handeln der Täterinnen/ Täter bzw. das bloße Zusehen der Mitläuferinnen/ Mitläufer auch andere Menschen zu Opfern machte. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass ein Großteil der Menschen die nationalsozialistische Verfolgungs- und Vernichtungspolitik auch im eigenen Umfeld aktiv mittrug oder duldete.²⁴⁷ In Hinblick darauf können die folgenden Fragen thematisiert werden:

- „Wie wurden Menschen zu Täterinnen/ Tätern?
- Warum haben nicht mehr Mitglieder der Mehrheitsbevölkerung gegen die Ausgrenzungspolitik und -praxis der Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten protestiert?
- Hätte ich mich auch so verhalten?
- Wie lassen sich gesellschaftliche und individuelle Voraussetzungen schaffen, damit solche Verbrechen sich nicht wiederholen?“²⁴⁸

Solche Fragen führen dazu, dass die Lernenden die Handlungsspielräume der damaligen Mehrheitsgesellschaft im historischen Kontext rekonstruieren lernen und über eigene politische und öffentliche Möglichkeiten gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus nachdenken.²⁴⁹

Aufgrund dessen wird dem vierten und letzten Aspekt, dem zunehmenden Verlust der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen und der damit einhergehenden Frage nach Alternativen im Unterkapitel 4.2.6 „Alternative für Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengespräche“, mehr Aufmerksamkeit gewidmet.

4.2.5. Umsetzungsmöglichkeiten von Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengesprächen

Wie bei den Gedenkstättenbesuchen im vorherigen Kapitel bereits geschildert, macht auch bei der Auseinandersetzung mit Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen der Dreischritt: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einen Sinn. Bei der Vorbereitung benötigt es primär drei Schritte. Zunächst braucht es, wie bei den Gedenkstätten von Christian Matzka²⁵⁰ postuliert,

²⁴⁷ Vgl. *Meseth*, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

²⁴⁸ *Meseth*, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

²⁴⁹ Vgl. *Meseth*, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen.

²⁵⁰ Vgl. *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext, 45f.

eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext, der die Zeit vor, während und nach 1945 umfasst. Im zweiten Schritt muss über das Zeitzeuginnen-/Zeitzeugengespräch als *Quelle* diskutiert und die damit zusammenhängenden Prinzipien der Subjektivität, Retroperspektivität sowie Konstruktivität reflektiert werden. Infolgedessen können die Lehrpersonen den Lernenden dabei helfen, diese Prinzipien zu verstehen, indem sie sie mit ihren eigenen unterschiedlichen Wahrnehmungen eines gleichen Ereignisses konfrontieren. Bei der Auseinandersetzung mit der Frage „Wie war euer letzter Wandertag?“ wird den Lernenden rasch klar werden, dass jede und jeder seine individuelle Wahrnehmung dieses Erlebnisses hat, dass sich nicht jede und jeder an alles erinnert und dass lediglich die Zusammentragung vieler einzelner Aussagen ein möglichst lückenloses Bild ergibt.²⁵¹ In einem dritten Schritt soll auf die konkrete Begegnung mit der Zeitzeugin/ dem Zeitzeugen eingegangen werden. Auf der Plattform „erinnern.at“ werden schließlich folgende Lernziele formuliert:

Ziel dieser Vorbereitungseinheit ist das Fördern von Fähigkeiten, die für den ZeitzeugInnen-Besuch sehr relevant sind: aufmerksames Zuhören, Erzählen, Fragen stellen, ein Gespür dafür entwickeln, wie Gespräche „funktionieren“, was zu ihrem Gelingen beiträgt. Außerdem werden die Schüler/innen auf die Person des Zeitzeugen/der Zeitzeugin und seine/ihre Geschichte eingestimmt und können mit ihren vorbereiteten Fragen in das Zeitzeug/innengespräch gehen.²⁵²

Im Zuge der Vorbereitung erfolgt somit auch die Suche und Wahl der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen. Hierfür bieten eine Reihe an Plattformen Hilfestellung an. Die bereits erwähnte Plattform „erinnern.at“²⁵³ unterstützt im Auftrag des Bildungsministeriums die Lehrpersonen dabei, die Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenbesuche zu organisieren und zu finanzieren. Zuletzt wird erwähnt, dass man sich bei der Vorbereitung auch gemeinsame Fragen überlegen soll, die im Rahmen des Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengesprächs zur Anwendung kommen. Dabei ist es wichtig, zwischen den verschiedenen Fragen zu differenzieren, welche im Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräch gestellt werden können und solchen, die besser eine Historikerin/ ein Historiker beantworten kann.

Für die Durchführung muss ein passender Raum parat stehen und die Moderation geklärt sein. Laut Werner Imhof bieten sich beim Strukturieren des Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengesprächs zwei Wege an. Es kann chronologisch oder thematisch vorgegangen werden. Der Vorteil bei ersterem besteht darin, dass den Berichtenden eine einfache Stütze geboten wird, nämlich, der

²⁵¹ Vgl. Sochatzy, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht*, 85.

²⁵² Vorbereitungseinheit Zeitzeug/innen-Besuch. In: *erinnern.at*, *Wie organisiere ich Zeitzeug/innenbesuche?*, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/unterrichtsbesuche/wie-organisier-ich-unterrichtsbesuche/Vorbereitungseinheit%20ZeitzeugInnen-Besuch.pdf> (22.3.2019).

²⁵³ *Unterrichtsbesuche*. In: *erinnern.at*, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen> (22.3.2019).

Erinnerung eine Form zu geben. Die Anerkennung für die Person und ihr Schicksal legen nahe, ihre oder seine ganze Geschichte anzuhören.²⁵⁴ Außerdem wird die Zeitzeugin/ der Zeitzeuge nicht auf ihre/ seine Opferrolle beschränkt, sondern es wird auch ein Leben vor und nach dem Nationalsozialismus thematisiert. Anschließend sollte noch ausreichend Zeit für die vorab überlegten Fragen eingeplant werden.

Da es sich bei Zeitzeuginnen- und Zeitzeugengesprächen um eine moralisch und emotional sehr aufgeladene Situation handelt, benötigt es eine gründliche Nachbereitung. Aus diesem Grund muss den Lernenden genügend Raum für Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Gehörten gegeben werden. Je nach den Bedürfnissen der Lernenden können Verfahren, wie z.B. sprechen, schreiben, zeichnen, herangezogen werden, um Platz für Emotionen zu ermöglichen. Des Weiteren können die Erwartungen mit der Realität verglichen und mögliche Ergänzungen vorgenommen werden. In Zusammenhang mit einer Menschenrechtsbildung macht es auch Sinn, die Fragen „Was haben wir aus dem Gespräch gelernt?“ und „Wie beeinflusst das unser künftiges Handeln?“ zu thematisieren.²⁵⁵

4.2.6. Alternative für Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche

„Die Gruppe der Menschen, die sich daran erinnern können, wird bald fort sein – ich auch. Das wird noch ein paar Jahre dauern, aber dann ist Schluß. [...] Aber meine Altersgruppe erinnert sich noch an die Ereignisse, an den Krieg und den Holocaust. Die Angehörigen dieser Gruppe sind, wie ich, schon Mitte 70, das heißt in ein paar Jahren wird es keine Überlebenden mehr geben. Und wie es sich dann entwickelt, weiß niemand. Es kann wohl sein, daß das Interesse an diesem Thema schwindet. [...]“²⁵⁶

Der im Jahr 1932 geborene und israelische Historiker, Autor sowie Zeitzeuge Saul Friedländer spricht in dem Zitat etwas sehr Bedeutendes an. Laut ihm befinden wir uns im Übergang vom kommunikativen Gedächtnis, das durch intergenerationelle Kommunikation geprägt ist, hin zum kulturellen Gedächtnis. Durch das zunehmende Schwinden der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen, was der fortschreitenden Zeit geschuldet ist, scheinen uns auch deren wichtige Erinnerungen und Erzählungen zu entgleiten. Friedländer prophezeit deshalb sogar, dass das Interesse an diesem wichtigen Thema schwinden könnte. Um dem entgegenzuwirken und eine Verankerung der Erinnerung an die Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen sowie deren Schicksal im kulturellen

²⁵⁴ Imhof, Oral History.

²⁵⁵ Überlegungen zum Ablauf von Zeitzeug/innen-Gesprächen. In: erinnern.at, online unter http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/unterrichtsbesuche/wie-organisiere-ich-unterrichtsbesuche/Uberlegungen%20zum%20Ablauf%20von%20ZeitzeugInnen-Gesprachen_2015.pdf (22.3.2019).

²⁵⁶ Saul Friedländer, Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte (Wallstein, Göttingen 2007), 118f.

Gedächtnis zu ermöglichen, braucht es also neue Formen der Erinnerung. Das Sterben der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen kann nicht verhindert werden, doch deren Stimmen und Botschaften können lebendig gehalten werden. Zahlreiche Historikerinnen/ Historiker haben sich im Kontext der *Oral History* der Aufgabe verschrieben, die Gespräche mit den Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen aufzuzeichnen als auch zu archivieren. Eine *Holocausterziehung*, die sich als Träger des kulturellen Gedächtnisses versteht, muss daher dazu beitragen, dass diese wichtigen Dokumente bei den nachfolgenden Generationen ankommen und so ein wichtiger Teil unserer Gegenwart und Zukunft bleiben.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, um digitalisierte Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräche in den Unterricht zu integrieren, dazu zählen unter anderem videografische Aufzeichnungen, Spielfilme sowie Dokumentationen. Obwohl diese digitalen Formen im Vergleich zu realen Begegnungen mit Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen einige Vorteile aussparen, bieten sie ebenso beträchtliche Chancen und Möglichkeiten, die ihren Einsatz bestärken. Sie dürfen keinesfalls defizitär, als reine Alternative zur direkten Begegnung mit „realen“ Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen, verstanden werden, sondern als Quelle, die durch ihre spezifische Form auch eigenständige Qualitäten mitbringt, wie etwa die prinzipielle Wiederholbarkeit oder die technischen und ästhetischen Besonderheiten. Das Zusammenspiel aus Großaufnahmen, Schnitt und Montage eröffnen eine ästhetische Distanz bei der Rezipientin/ beim Rezipienten, die eine entsprechende Annäherung fördert.²⁵⁷

Die audiovisuellen Zeugnisse der Überlebenden stellen damit historische Quellen dar, „die es in ihrer emotionalen und affektiven Dimension zu verstehen, aber auch als mediale Kunstprodukte zu re- und dekonstruieren gilt.“²⁵⁸ Wie das letztendlich gelingen kann, wird im Folgenden erläutert.

4.2.7. Umsetzungsmöglichkeiten von audiovisuellen Zeugnissen

Zunächst muss erneut auf die Wichtigkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext des Nationalsozialismus und des *Holocausts*, als Vorbereitung für eine Beschäftigung mit den audiovisuellen Zeugnissen, hingewiesen werden. Diese können die Thematisierung begleiten, bereichern als auch ergänzen. Wünschenswert, im Sinne einer gelungenen Kontextualisierung, wären eine Heranziehung, ein Vergleich sowie eine kritische

²⁵⁷ Elm, Erinnerung ohne Zeugen.

²⁵⁸ Michael Elm, Erinnerungen ohne Zeitzeugen. In: Bildungsministerium für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39854/erinnerung-ohne-zeugen?p=all> (22.3.2019).

Betrachtung unterschiedlicher Quellengattungen.²⁵⁹ Audiovisuelle Quellen stellen dabei eine besondere Form dar, die deshalb einen speziellen Umgang verlangen. Im Rahmen des Dreischritts der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung müssen die audiovisuellen Zeugnisse zunächst gesucht und ausgewählt werden. Zahlreiche Plattformen bieten digitalisierte Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews an, die zumeist unterschiedliche Themen abdecken und für die schulische Vermittlung aufbereitet worden sind. Einige werden daher hier exemplarisch aufgelistet:

- Die von der Universitätsbibliothek im Auftrag des BMUUK erstellte Plattform „Bildungsmedien.tv“²⁶⁰ hält zahlreiche audiovisuelle Quellen für die *Holocausterziehung* bereit. Dabei kann zwischen lebensgeschichtlichen Portraits (biografischen Interviews) und persönlichen Erfahrungsberichten zu thematischen Schwerpunkten (thematischen Interviews) gewählt werden.²⁶¹
- Die bereits mehrfach angeführte Plattform „erinnern.at“ veröffentlichte 64 teils vergessene und teils schwer zugängliche Videointerviews von Verfolgten des Nationalsozialismus auf der Website „weiter_erzählen.“²⁶² Die Interviews wurden nach kuratorischen Gesichtspunkten ausgewählt und haben jeweils einen Bezugspunkt zu Österreich. Da sie verschlagwortet sind, können Lehrende entweder nach Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen in der unmittelbaren Umgebung suchen und so regionales Erinnern initiieren oder nach thematischen Schwerpunkten (Novemberpogrom, Zwangsarbeit, Euthanasie, etc) finden.²⁶³
- Die Website „alte-neue-heimat.at“²⁶⁴ wurde ebenso von der Plattform „erinnern.at“ eingerichtet und enthält Erzählungen von zehn Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen mit Innsbrucker Hintergrund, die über ihre Kindheit und Jugend in Österreich, ihre Verfolgung und Vertreibung im Nationalsozialismus sowie ihre Flucht und ihr Leben in einer neuen Heimat berichten. Neben den Videos stellt die Website auch biografische

²⁵⁹ Vgl. Dorothee *Wein*, Didaktische Grundsätze und Impulse zur Arbeit mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews. In: DVD-Reihe Bundeszentrale für politische Bildung/ Freie Universität Berlin/ USC Shoah Foundation Institute (Hg.), Zeugen der Shoah. Schulisches Lernen mit Video-Interviews. DVD-Begleitheft für Lehrende. Fliehen, Überleben, Widerstehen, Weiterleben (Berlin 2012), 25f.

²⁶⁰ Siehe. Homepage Bildungsmedien.tv. Filme für den Unterricht - online, online unter bildungsmedien.tv (22.3.2019).

²⁶¹ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Medienbegleitheft zum Thema Zeitzeugen im Film, 9.

²⁶² Siehe. Homepage weiter_erzählen, online unter <https://www.weitererzaehlen.at> (22.3.2019).

²⁶³ Vgl. *Erinnern.at*, Die online Zeitzeug/innen-Interviewsammlung weiter_erzählen ist nun online. In: *erinnern.at*, online unter http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/startseite/die-online-zeitzeuginnen-interviewsammlung-weiter_erzaehlen-ist-nun-online (22.3.2019).

²⁶⁴ Siehe. Homepage *Alte-neue-heimat*, online unter <http://www.alte-neue-heimat.at/home> (22.3.2019).

Portraits, Fotografien, Unterrichtsmaterialien sowie ein Begleitheft für Lehrende zur Verfügung.²⁶⁵

- Der ORF und das Mauthausen Komitee Österreich gestalteten das „ORF-TVthek goes school“ - Zeitzeugenarchiv „Österreichs Zeitzeugen“²⁶⁶. Dabei wurden die Erinnerungen von 90 Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen aufbereitet, dauerhaft zugänglich gemacht und speziell für die Dauer einer Schulstunde zugeschnitten.²⁶⁷

Weitere Plattformen sollen nun in aller Kürze angeführt werden:

- zeitzeugendershoah.lernen-mit-interviews.de
- IWitness.usc.edu
- lernen-mit-interviews.de

Sind die Lernenden ausreichend mit dem historischen Kontext der Zeit vor, während und nach 1945 vertraut und ist die Auswahl der audiovisuellen Zeugnisse dem lebensweltlichen, regionalen Umfeld oder dem thematischen Schwerpunkt entsprechend gewählt, folgt das biografische Arbeiten. Bereits vor dem ersten Ansehen der Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews sollte eine Auseinandersetzung mit den Zusatzmaterialien, wie Kurzbiografien und Bildern, erfolgen, die vielfach von den oben genannten Plattformen angeboten werden. Dadurch verschaffen sich die Lernenden einen ersten Eindruck und Überblick über das Leben der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen und werden auf das Kommende eingestimmt.

Zudem ist es für ein intensives Arbeiten mit Interviews ratsam, dass die Lernenden diese zunächst unbefangen und vollständig sehen, dabei nur auf den Inhalt achten und sich Notizen anfertigen.²⁶⁸ So werden die Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen nicht auf die Zeit während des *Holocausts* beschränkt, sondern es wird darüber hinaus auf eine Zeit vor und nach dem Nationalsozialismus verwiesen.

Anschließend erfolgt die Kontextualisierung, also die Einbettung der Erzählung in den historischen Kontext. Die Lernenden sollen zu der Erkenntnis gelangen, dass es sich bei den

²⁶⁵ Vgl. *Erinnern.at*, *alte-neue-heimat.at* – Lernwebsite mit Zeitzeug/innen-Interviews mit Tiroler Jüdinnen und Juden. In: *erinnern.at*, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/alte-neue-heimat.at-lernwebsite-mit-zeitzeuginnen-interviews-mit-tiroler-juedinnen-und-juden/alte-neue-heimat.at-lernwebsite-mit-zeitzeuginnen-interviews-mit-tiroler-juedinnen-und-juden> (22.3.2019).

²⁶⁶ Siehe Homepage Österreichs Zeitzeugen, online unter <https://tvthek.orf.at/history/Oesterreichs-Zeitzeugen/13425177> (22.3.2019).

²⁶⁷ Vgl. *Erinnern.at*, ORF und Mauthausen Komitee Österreich präsentieren Zeitzeugen-Archiv. In: *erinnern.at*, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/orf-und-mauthausen-komitee-oesterreich-praesentieren-online-zeitzeugen-archiv> (22.3.2019).

²⁶⁸ Vgl. *Wein*, Didaktische Grundsätze, 24.

Video-Interviews um „Erinnerungsquellen“ handelt, die höchst subjektiv sowie assoziativ sind und abseits von historischen Fakten, Einblicke in persönliche Erfahrungen und Entscheidungen geben. Widersprüche zur Geschichtsschreibung sollen thematisiert und als Potential dafür verstanden werden, eine subjektive „Wahrheit“, verstanden als Wahrnehmung, kennenlernen zu können.²⁶⁹ Ausgehend davon erfolgt in einem zweiten bzw. mehrfachen Durchgang die Quellenanalyse, die sich in vier Unterpunkte gliedern lässt.²⁷⁰

1. Analyse der inhaltlichen Schwerpunkte
2. Analyse der Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenerzählung
3. Analyse der Interviewsituation (Rahmenbedingungen, Intention, Einfluss)
4. Wirkungsanalyse – Selbstreflexion der Wirkung (Lernende)

Die Ergebnisse werden herangezogen, um beispielsweise in Form von Texten (Tagebucheintrag, Brief an eine Mitschülerin/ einen Mitschüler, etc.) weiterführend damit zu arbeiten. Mit Hilfe von verschiedenen Methoden, die Eigenständigkeit sowie Kreativität fördern, werden die Lernenden dazu angeleitet, sich ihrer eigenen Perspektivität bewusst zu werden und diese zum Ausdruck zu bringen.²⁷¹ Zudem kann in einer abschließenden Diskussion gemeinsam darüber debattiert werden, welche Dimensionen aus der Sicht der Lernenden die aufschlussreichsten und interessantesten Ergebnisse geliefert haben.²⁷²

Im Anschluss an die Quellenanalyse findet eine vertiefende Nachbereitung statt, die in jedem Fall an den Lernenden orientiert sein sollte. Es geht daher um die Fragen, wie sich die Lernenden auf die Lebenserinnerungen von Überlebenden und Zeugen des *Holocausts* beziehen, was sie daran interessiert und aus welcher Perspektive sie die Interviews beleuchten.²⁷³ In letzter Konsequenz sollte auch ein Gegenwarts- und Zukunftsbezug hergestellt werden. Die Lernenden sollen demzufolge erkennen und bewerten, welche Erkenntnisse sie aus dem Interview gewinnen können²⁷⁴ und welche Konsequenzen sie hinsichtlich einer gegenwärtigen und zukünftigen Menschenrechtsbildung für sich ziehen.

²⁶⁹ Vgl. *Wein*, Didaktische Grundsätze, 27f.

²⁷⁰ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Medienbegleitheft zum Thema Zeitzeugen im Film, 12-14.

²⁷¹ Vgl. *Wein*, Didaktische Grundsätze, 33.

²⁷² Vgl. *Wein*, Didaktische Grundsätze, 29.

²⁷³ Vgl. *Wein*, Didaktische Grundsätze, 30.

²⁷⁴ Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Medienbegleitheft zum Thema Zeitzeugen im Film, 15.

4.3. Quellenarbeit

Als letzte Möglichkeit, um *Holocausterziehung* im Sinne eines historisch-politischen Lernens umzusetzen, wird die Quellenarbeit angeführt. Im Vergleich zu den bisher vorgestellten, handelt es sich bei dem schulischen Einsatz von Quellen, um das unumstrittenste Verfahren.²⁷⁵ Es herrscht außerdem ein allgemeiner Konsens darüber, dass eine Auseinandersetzung mit Quellen im Geschichtsunterricht unverzichtbar ist. So kommt Quellenarbeit nicht nur im Rahmen einer *Holocausterziehung* zum Einsatz, sondern stellt ein generelles Grundprinzip schulischer Geschichtsvermittlung dar. Der Grund, warum ihr eine so große Bedeutung zugemessen wird, postuliert Christian Spieß folgendermaßen: „Da der Gegenstand historischen Interesses als solcher bereits vergangen ist, bieten uns seine Spuren im Jetzt die einzige Möglichkeit, begründet Aussagen über ihn zu treffen.“²⁷⁶

Spuren, wie Spieß die Quellen bezeichnet, geben uns Einblick in vergangene Zeiten und erlauben uns, begründete Aussagen über historische Sachverhalte zu treffen. Durch ihren Echtheitsstatus legitimieren sie die Geschichtsschreibung, indem Fakten sowie Erkenntnisse bestätigt und untermauert werden. Darüber hinaus ermöglichen sie im schulischen Kontext durch ihre Charakteristik eine direkte Auseinandersetzung der Lernenden mit geschichtlichen Ereignissen und Zusammenhängen.²⁷⁷

Was konkret unter diesen *Spuren* zu verstehen ist, also wie sich eine Quelle definiert, wird zu allererst Thema der Auseinandersetzung sein. Dabei wird vor allem ein Schwerpunkt auf die heutige Verwendung im Rahmen der Geschichtsdidaktik gelegt und auf eine fundierte Historisierung des Terminus verzichtet.²⁷⁸ Anschließend wird generell nach der Legitimität und dem Zweck einer Quellenarbeit in der *Holocausterziehung* sowie im Geschichtsunterricht gefragt. Das Herzstück des Kapitels stellt eine Auseinandersetzung mit den drei gewählten Quellengattungen, nämlich der Text-, Bild- und Sachquelle, dar. Diese werden jeweils definiert und mögliche Umsetzungsvorschläge werden zusätzlich präsentiert.

²⁷⁵ Vgl. Christian Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (V&R unipress, Göttingen 2014), 13.

²⁷⁶ Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 25.

²⁷⁷ Vgl. Peter Gautschi, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: Lehrvermittlungsverlag Zürich, online unter https://www.lehrmittelverlagzuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/23_Didaktik.pdf (28.3.2019), 2.

²⁷⁸ Vgl. Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 15.

4.3.1. Begriffsdefinition: Quelle

In der Geschichtsdidaktik wird sich mehrheitlich an der Definition von Hans-Jürgen Pandel orientiert, so auch im Zuge dieser Masterarbeit. Er schreibt:

„Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.“²⁷⁹

Quellen stellen somit jegliche Objekte und Materialien aus der Vergangenheit dar, die uns in der Gegenwart erhalten blieben und Aufschluss über vergangene Zeiten geben. Ausgehend von dieser Definition, die sich auch für die Auseinandersetzung mit dem *Holocaust* gut eignet, lassen sich Kategorien bilden. Die lange Zeit gängige Kategorisierung in Primär- und Sekundärquellen musste in der gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Literatur vermehrt der Differenzierung in normative und deskriptive Quellen weichen. Bei normativen Quellen handelt es sich beispielsweise um Gesetzestexte oder Verträge, diese geben Aufschluss darüber, wie die Dinge sein sollen. Im Gegensatz dazu geht es bei deskriptiven Quellen um die Beschreibung vergangener Wirklichkeiten, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet werden.²⁸⁰ Darunter fallen die im vorherigen Kapitel geschilderten Selbstdokumente, wie z.B. Tagebucheinträge, Memoiren, Briefe oder Interviews.

Im schulischen Kontext können, je nach Schulstufe und Schülerschaft, sowohl normative als auch deskriptive Quellen herangezogen und bearbeitet werden. Quellenarbeit im Geschichtsunterricht meint im Allgemeinen die Informationsaneignung durch die Bearbeitung von historischen Zeugnissen.²⁸¹ Michael Sauer nach zu urteilen, reicht eine Quellenarbeit, die zu *historischem Denken* befähigen soll, noch viel weiter. Das Ziel einer Quellenarbeit besteht laut ihm darin, dass die Lernenden [...] den Konstruktionscharakter von Geschichte erkennen, mit Perspektivität umgehen, eigene Deutungen von Geschichte vornehmen oder bereits vorliegende 'dekonstruieren' sollen.²⁸²

Um dies umzusetzen, gibt es eine Bandbreite an verschiedenen Quellengattungen, die sich für den Einsatz im Unterricht eignen und herangezogen werden können. Neben der klassischsten Form der Textquelle bieten auch die Bild- und Sachquellen großes Potential. Alle drei speisen sich aus zahlreichen Untergattungen, auf die später genauer eingegangen wird.²⁸³

²⁷⁹ Hans-Jürgen Pandel, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. (Wochenschau, Schwalbach/Ts 42013), 11.

²⁸⁰ Vgl. Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 16.

²⁸¹ Vgl. Gerhard Schneider, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts 52010), 23.

²⁸² Michael Sauer, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde. In: Markus Bernhard (Hg.), Visual History, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), 177.

²⁸³ Vgl. Sauer, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 177.

4.3.2. Quelleneinsatz im Geschichtsunterricht

Bevor es zu einer Beschäftigung mit den drei genannten Quellengattungen und ihren jeweiligen Untergattungen kommt, soll zunächst nach der Legitimation und dem Nutzen einer Quellenarbeit gefragt werden. In Bezug darauf führt Peter Gautschi fünf gute Gründe an, um Quellen in den Geschichtsunterricht zu integrieren, die bezogen auf eine *Holocausterziehung* adaptiert wurden.

- Quellen ermöglichen eine direkte Auseinandersetzung der Lernenden mit geschichtlichen Zusammenhängen im Rahmen des Nationalsozialismus.
- Quellen können als „Echttexte“ verstanden werden. Sie bieten ein zuverlässiges und verbindliches Wissen.
- Quellenarbeit leitet die Lernenden zu einem eigen-initiativen Lernen an und fördert ein entdeckendes Lernen.
- Der Wert der Quellenarbeit liegt im Arbeitsprozess, nicht im Resultat.
- Die Auseinandersetzung mit Quellen provoziert bei Lernenden Fragen und eine weiterführende Beschäftigung mit den Themen Nationalsozialismus und *Holocaust*.²⁸⁴

Als sechster Punkt soll noch das von Sauer postulierte *historische Denken* ergänzt werden:

- Quellenarbeit führt zu einem *historischen Denken*, welches beinhaltet, dass die Lernenden den Konstruktionscharakter von Geschichte erkennen, eigene Deutungen vornehmen und bereits vorliegende „dekonstruieren“ können.²⁸⁵

Diese sechs Punkte finden bei allen drei Quellengattungen, die im nächsten Unterkapitel vorgestellt werden, Anwendung und legitimieren damit ihren schulischen Einsatz.

4.3.3. Textquelle

In der heutigen Zeit zählen schriftliche Quellen neben dem Geschichtsschulbuch zu den wichtigsten Medien des Geschichtsunterrichts.²⁸⁶ Anhand dieser kann den Lernenden vermittelt werden, was das Charakteristikum des Faches und der Wissenschaft ist und was historisches Denken und Arbeiten im weiteren Sinne bedeutet.²⁸⁷ Unter dieser Quellengattung subsumieren

²⁸⁴ Vgl. *Gautschi*, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, 2.

²⁸⁵ Vgl. *Sauer*, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 177.

²⁸⁶ Vgl. *Schneider*, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, 15.

²⁸⁷ Vgl. Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Kallmeyer/ Klett, Seelze ⁵2006, 109.

sich zahlreiche Untergattungen, wie z.B. Augenzeugenberichte, Chroniken, Reiseberichte, Zeitungen, Reden, Flugschriften, Memoiren, Tagebücher, Briefe, Inschriften, Gesetze, Verträge, Urkunden, Rechnungsbücher, und Akten im weitesten Sinne, die sich jeweils in normative und deskriptive Quellen kategorisieren lassen.²⁸⁸

Viele von den zuvor genannten Untergattungen bieten sich für eine Auseinandersetzung mit dem *Holocaust* an. Ihre Auswahl orientiert sich an der Schülerschaft, dem Bildungsziel sowie dem spezifischen Unterrichtsthema.

Des Weiteren werden in der Geschichtswissenschaft Quellen zumeist in Form eines Zwei-Phasen-Schemas behandelt. In der ersten Phase erfolgt die Quellenkritik. Sie entscheidet über die Aussagekraft der Quelle, indem geprüft wird, woher die Quelle stammt und unter welchen Bedingungen sie entstanden ist. In der zweiten Phase, der Quelleninterpretation, wird versucht, das Verständnis und die Aussagekraft der Quelle zu bestimmen und diese zu bewerten²⁸⁹. Zudem kann sich der schulische Einsatz von schriftlichen Quellen auch an der Methodik der Geschichtswissenschaft orientieren. Wie dies in der praktischen Umsetzung aussehen kann, wird anhand der von Gerhard Schneider adaptierten Grafik²⁹⁰ veranschaulicht:

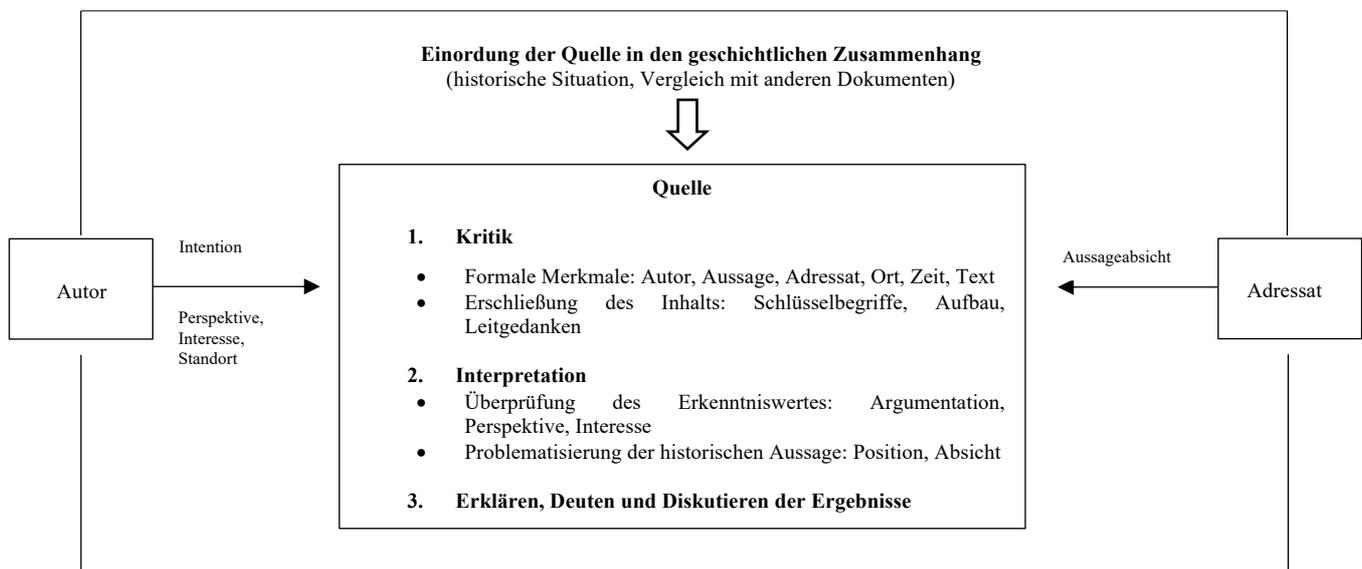


Abb. 2 „Texte als Quelle analysieren“

²⁸⁸ Vgl. *Schneider*, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, 18.

²⁸⁹ Vgl. *Gautschi*, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, 2.

²⁹⁰ Vgl. *Schneider*, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, 26.

Wie ein roter Faden durchzieht sich die am Beginn stehende Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext (des Nationalsozialismus und *Holocausts*), so auch als Einstieg für eine intensive Bearbeitung der schriftlichen Quelle. Im Zuge dessen kommt es auch zur Einordnung der Quelle in den geschichtlichen Zusammenhang sowie zu einem möglichen Vergleich mit anderen Dokumenten. Aus diesem Grund wäre auch im Sinne einer gelungenen Kontextualisierung eine Heranziehung und ein Vergleich mit unterschiedlichen Quellengattungen wünschenswert.²⁹¹

Es folgt die Quellenkritik. Dabei handelt es sich nach Pandel um „eine Kontrollinstanz für die Authentizität von Quellen und für den Tatsachengehalt von historischen Aussagen“²⁹². Sie findet heraus, ob etwas der Fall war oder nicht. Dabei wird klar zwischen einer inneren und einer äußeren Quellenkritik unterschieden.²⁹³ Die äußere Quellenkritik beinhaltet die Analyse der formalen Merkmale, welche sich in vier Dimensionen gliedert. Es kann ein Augenmerk auf die Person der Autorin/ des Autors, den Text selbst, den Entstehungshintergrund oder die Wirkung des Textes gelegt werden.²⁹⁴ Ziel ist es, den Ursprung, die Bestimmung, Aussage und Echtheit der Quelle zu prüfen.²⁹⁵ Folgende Fragen können demnach an die, je nach Unterrichtsziel und Schülerschaft, gewählte Textquelle gerichtet werden:

- Um welche Quellengattung handelt es sich?
- Handelt es sich um eine normative oder deskriptive Quelle?
- Wer war die Verfasserin/ der Verfasser der Quelle?
- Wie ist das äußere Erscheinungsbild der Quelle? (Vollständigkeit, Lesbarkeit, Schrift)
- Aus welcher Zeit und woher stammt die Quelle?
- Ist die Quelle ein Original oder eine Fälschung/ Abschrift?

Bei der inneren Quellenkritik, die Überschneidungen mit der Quelleninterpretation aufweist, wird der Inhalt des schriftlichen Dokuments erschlossen.²⁹⁶ Dabei empfiehlt es sich, die Methode des *close readings*²⁹⁷, also des genauen Lesens, heranzuziehen und so die Schlüsselbegriffe und Leitgedanken herauszufiltern.

²⁹¹ Vgl. Wein, Didaktische Grundsätze, 25f.

²⁹² Pandel, Quelleninterpretation 149.

²⁹³ Vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 160.

²⁹⁴ Pandel, Quelleninterpretation, 155.

²⁹⁵ Vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 160

²⁹⁶ Vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 160

²⁹⁷ Bei der Methode des *close readings* handelt es sich um eine Methode aus der Literaturwissenschaft, welche das präzise, detailgetreue Lesen einer Textpassage bezeichnet.

Anhand der Textinterpretation soll in einem ersten Schritt der Erkenntniswert der Quelle überprüft werden, indem nach der Argumentation, der Perspektive sowie dem Interesse der Verfasserin/ des Verfassers sowie der Adressatinnen/ Adressaten gefragt wird. Im zweiten Schritt folgt die Problematisierung der historischen Aussage. Hierbei ist auf die verschiedenen Dimensionen der Aussage zu achten, einerseits auf den offenkundigen Inhalt und Kern der Aussage und andererseits auf offene als auch verdeckte Anspielungen und Absichten.²⁹⁸ Im Zuge dessen kann ein Exkurs hinsichtlich des Konstruktionscharakters der Geschichtsschreibung erfolgen, der sich in der Quelle widerspiegelt. Die Lernenden sollen im Sinne eines *historischen Denkens* dazu angehalten werden, den Konstruktionsgehalt der Quelle zu erkennen, eigene Deutungen vorzunehmen und vorliegende zu „dekonstruieren“. ²⁹⁹ Anschließend folgt eine Klärung, Deutung und Diskussion über die Ergebnisse der Quellenanalyse und -interpretation. Dazu zählt auch die Heranziehung eigener historischer Kenntnisse und Erfahrungen sowie das Formulieren einer eigenen Stellungnahme.³⁰⁰ Dieser analytische Zugang, wie er anhand der Grafik und dessen Erklärung vorgestellt wurde, stellt somit lediglich eine Möglichkeit dar, um mit Quellen im Zuge einer *Holocausterziehung* oder im Geschichtsunterricht generell zu arbeiten. Eine weitere Option, welche nur kurz erwähnt werden soll, besteht in einem handlungsorientierten Ansatz, der ein integrales Textverständnis und eine ganzheitliche Sinnerfassung in den Vordergrund rückt. Bei diesem Ansatz gibt es kein auf mehrheitlich alle Textquellen anwendbares Muster, sondern die didaktische Methodik muss mittels der jeweiligen Textgattung getroffen werden. Anhand dieses Ansatzes können Textquellen, beispielsweise in Form von Rollenspielen, durch eine bildliche Umsetzung oder durch eine Collage erschlossen werden.³⁰¹

4.3.4. Bildquelle

Der Versuch zu definieren, was in der Geschichtsdidaktik gemeinhin als *Bild* bezeichnet wird, gestaltet sich als schwierig, da der Begriff eine enorme Bandbreite an unterschiedlichen Formen von *Bildern* umfasst.³⁰² Dazu zählen, um nur einige anzuführen, z.B. Gemälde, Stiche, Karten, Karikaturen, Fotografien, Plakate, Bildpostkarten und viele mehr.³⁰³ Darüber hinaus rücken Bildquellen immer häufiger in das Interesse der Geschichtswissenschaft und

²⁹⁸ Vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 178.

²⁹⁹ Sauer, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 177.

³⁰⁰ Vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 179.

³⁰¹ Gautschi, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, 3.

³⁰² Vgl. Kaus Bergmann/ Gerhard Schneider, Das Bild. In: Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2010), 231.

³⁰³ Vgl. Schneider, die Arbeit mit schriftlichen Quelle, 18.

Geschichtsdidaktik. Lange Zeit wurden sie primär nur als Illustrationen zu Texten im Geschichtsunterricht herangezogen.³⁰⁴ Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Bilder als Quellen eigener Art aufzufassen sind, zu deren Bearbeitung es eigener didaktischer und methodischer Konzepte bedarf.³⁰⁵ Das trifft auch auf die vielen Untergattungen von Bildern zu. Da es den Umfang dieses Kapitels sprengen würde, sich mit den einzelnen Untergattungen im Speziellen auseinanderzusetzen, wird in Bezug auf eine *Holocausterziehung* eine Schwerpunktsetzung auf die *Fotografie* gelegt.

Michael Sauer meint, dass es sich bei der Fotografie um die wichtigste Bildgattung der Zeitgeschichte handelt. Häufig wird sie als direkte Wiedergabe der Realität aufgefasst. Tatsächlich erlauben sie auch eine große Nähe zur Wirklichkeit, jedoch darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass Fotografien vielen Einflüssen ausgesetzt sind, die die Bildgestaltung und -wiedergabe beeinflussen.³⁰⁶ Viele bekannte historische Fotografien aus der Zeit des Nationalsozialismus „zeigen nicht wirklich die Szene, die sie zu zeigen vorgeben“.³⁰⁷ Als Beispiel werden die für propagandistische Zwecke angefertigten Familienportraits der Familie Goebbels angeführt, deren Zweck hauptsächlich darin bestand, ein Frauen- und Familienbild zu propagieren, das es bekanntlich so nicht gab. Des Weiteren werden die zahlreichen Soldatenfotografien erwähnt, welche die jungen Männer stolz in Uniformen darstellen und die tatsächlichen Kriegsgeschehnisse überspielen. Um an stichhaltige Erkenntnisse gelangen zu können, braucht es eine sorgfältige Prüfung und Interpretation dieser Art von Quelle.³⁰⁸ Wie das im schulischen Kontext nun konkret aussehen kann, wird erneut mit Hilfe einer Grafik veranschaulicht.

³⁰⁴ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 186.

³⁰⁵ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 193.

³⁰⁶ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 202.

³⁰⁷ Sauer, Geschichte unterrichten, 202.

³⁰⁸ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 202.

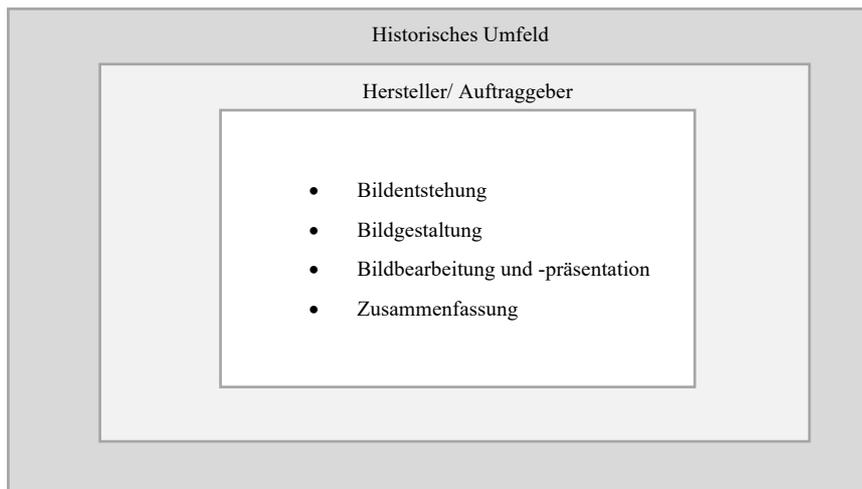


Abb. 3 „Fotografien als Quelle analysieren“

Wenn Fotografien als historische Quellen einen Aussagewert bekommen sollen, benötigt es einer Einbettung in den historischen Kontext, also in diesem Fall in die Zeit des Nationalsozialismus und des *Holocausts*. Als Interpretationsschema wurde, wie in der Grafik ersichtlich, eine Vierteilung gewählt. Zunächst ist nach der Bildentstehung zu fragen, also nach der Fotografin/ dem Fotografen, der Auftraggeberin/ dem Auftraggeber, dem Zielpublikum, nach Szene und Motiv sowie nach der historischen Situation und Zeit. Dafür benötigt es einer gründlichen Recherche und der Heranziehung weiterer Quellen, Dokumente sowie Sachtexte. Bei der Bildgestaltung wird ein Augenmerk auf etwaige Figuren, Gegenstände und Konturen gelegt, und auch auf die technischen Mittel (Ausschnitt, Perspektive, Einstellung).³⁰⁹ In diesem Schritt ist es wichtig, dass nicht nur das *was*, sondern auch das *wie* beleuchtet wird. Christoph Hamann unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem *Abbild* (Bildinhalt) und dem *Bild* (Bildform). Das *Abbild* stellt all jenes dar, was auf der Fotografie wahrzunehmen und zu sehen ist. Im Gegensatz dazu spiegeln sich im *Bild* die indirekte Intention und Perspektive der Fotografin oder des Fotografen wider. In Bezug auf das Thema der nationalsozialistischen „Konzentrationslager“ stammen die Aufnahmen immer aus den Händen der Täterinnen/ Täter. Deren Perspektive findet sich eindeutig in den Fotografien wieder.³¹⁰ Diesen Umstand gilt es mit den Lernenden zu reflektieren.

Im dritten Schritt, der Bildbearbeitung oder -präsentation, wird das Bild auf nachträgliche Bearbeitungen (Retusche, Beschnitt, Montage) untersucht. Hierfür können

³⁰⁹ Sauer, Geschichte unterrichten, 203.

³¹⁰ Vgl. Christoph Hamann, Fotografische Quellen. In: Markus Furrer/ Kurt Messmer (Hg.), Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2013), 293-316.

Zusatzinformationen, wie z.B. Bildlegenden oder ein beiliegender Kommentar, eine große Stütze sein.³¹¹ Zuletzt folgt die Zusammenfassung, die anhand der folgenden Fragen bearbeitet werden kann:³¹²

- Welche Informationen über die Vergangenheit können der Fotografie entnommen werden?
- Welche Botschaft und welche Deutung vermittelt die Fotografie?
- Handelt es sich um eine gewollte Wirkung? Mit welchen Mitteln wurde sie erzielt?
- Was wird beim Ansehen der Fotografie empfunden?
- Was möchte man aufgrund der Fotografie über die vergangenen Ereignisse erfahren?

Auch bei der Auseinandersetzung mit Bildquellen bieten sich neben dem analytischen Zugang erneut handlungs- und produktionsorientierte Ansätze an. Dazu zählen unter anderem: Eine Geschichte zu einem Bild erzählen, Sprech- und Denkblasen einfügen, einen Bildauftrag formulieren, eine Collage anfertigen und vieles mehr.

4.3.5. Sachquelle

Bei der letzten vorgestellten Quellengattung handelt es sich um sogenannte Sachquellen. Nachdem sehr vieles von dem bisher Vorgestellten auch auf die Sachquelle zutrifft oder übertragen werden kann, werden in diesem Kapitel lediglich Kleinigkeiten, die speziell auf diese Art von Quelle zutreffen, ergänzt. Sachquellen sind laut dem Wörterbuch der Geschichtsdidaktik „Objekte der materiellen Kultur vergangener Zeiten.“³¹³ Darunter subsumieren sich jegliche historische Gegenstände, wie z.B. Fundobjekte, Gebrauchtgegenstände, Waffen, Münzen, Schmuck, Kleidungsstücke, Werkzeuge, Fahrzeuge und Denkmäler.³¹⁴ Im Vergleich zu den Text- und Bildquellen haben Sachquellen noch keinen festen Platz im Geschichtsunterricht. Darüber hinaus stehen sie eher selten am Ausgangspunkt oder gar im Zentrum von Lernsequenzen. Der Hauptgrund besteht nach Kurt Messner darin, dass sie schwierig zugänglich sind, oft nicht ins Klassenzimmer passen und nicht wie Text- und Bildquellen in aufbereiteter Form zur Verfügung stehen.³¹⁵

³¹¹ Sauer, Geschichte unterrichten, 203.

³¹² Sauer, Geschichte unterrichten, 203.

³¹³ Dietmar von Reeken, Sachquellen. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider/ Bernd Schönemann (Hg.), Wörterbuch der Geschichtsdidaktik (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2014), 170.

³¹⁴ Vgl. Schneider, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, 18.

³¹⁵ Kurt Messmer, Sachquellen. In: Markus Furrer/ Kurt Messmer (Hg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2013), 206.

Dem angeführten Argument, Sachquellen sind schwer zugänglich und passen häufig nicht ins Klassenzimmer, sei entgegenzustellen, dass das auch nicht immer notwendig ist. In Kapitel 4.1 „Gedenkstättenbesuche“ wurde ausführlich gezeigt, dass es sich im Sinne einer *Holocausterziehung* sehr lohnt, Gedenkstätten, die sich zu den Sachquellen zählen, aufzusuchen und diese im Unterricht zu behandeln.

5. Methodisch-didaktische Zugänge

Um das Unterrichtskonzept, welches in Kapitel sechs vorgestellt wird, theoretisch zu untermauern, wird im Folgenden dargelegt, welcher methodisch-didaktische Zugang aus der Sicht der Geschichtsdidaktik gewählt wurde.

Dabei wird sich auf gegenwärtig zentrale (Geschichts-)didaktiker wie z.B. Peter Gautschi, Hans-Jürgen Pandel, Hilbert Meyer, Thomas Hellmuth etc. gestützt. Ihre Überlegungen und Ausführungen werden zum Anlass genommen, um ein methodisch-didaktisch wertvolles Unterrichtskonzept zu erstellen.

5.1. „Guter Unterricht“ nach Hilbert Meyer

Zunächst gilt es, die Frage zu klären, was generell einen guten Unterricht bzw. Geschichtsunterricht denn eigentlich ausmacht.

Laut Hilbert Meyer kann guter Unterricht wie folgt definiert werden:

„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur auf der Grundlage des Erziehungsauftrags und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses eine sinnstiftende Orientierung und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“³¹⁶

Von dieser Definition ausgehend, entwickelte Meyer schließlich zehn Merkmale eines guten Unterrichts, die auch im Rahmen des Unterrichtskonzepts als Grundlage angesehen werden.

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartung
10. Vorbereitete Umgebung

³¹⁶ Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? (Cornelsen, Berlin ¹⁰2014), 13.

Zunächst einmal ist eine klare Strukturierung für einen qualitativen Unterricht unerlässlich. Dies wird laut Meyer dann erreicht, wenn „das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen erkennbarer 'roter Faden' durch die Stunde zieht.“³¹⁷ Demnach werden Lerninhalte schlüssig und funktional aufgebaut, sodass sich Inhalte, Ziele sowie Methoden gegenseitig bedingen.³¹⁸ Wenn der Unterricht klar strukturiert ist, wird auch der Anteil an echter Lernzeit erhöht. Insgesamt erhöht er sich durch gute Vorbereitung, gutes Zeitmanagement und Pünktlichkeit aller Beteiligten.³¹⁹ Um ein lernförderliches Klima zu schaffen, welches Meyer als drittes Kriterium eines guten Unterrichts anführt, muss der Umgang zwischen der Lehrperson und dem Lernenden auf beiden Seiten respektvoll sein. Die Lehrperson ist ihrerseits gerecht und geht auf die Bedürfnisse der Lernenden ein.³²⁰ Inhaltliche Klarheit wird dadurch erreicht, wenn die zu bearbeitenden Aufgabenstellungen klar und deutlich formuliert sind und von allen Lernenden verstanden werden. Der thematische Gang ist plausibel und die Ergebnissicherung wird deutlich und verbindlich gestaltet.³²¹ Sinnstiftende Kommunikation setzt demnach ein, wenn die Lernenden im Austausch mit ihrer Lehrperson dem Lehr-Lern-Prozess eine persönliche Bedeutung geben können.³²² Ein wesentliches Kriterium guten Unterrichts ist die Methodenvielfalt. Dazu zählen unter anderem Inszenierungstechniken wie z.B. zeigen, vormachen, Impuls geben etc., verschiedene Handlungsmuster wie z.B. Vortrag, Erzählung, Textarbeit, etc. und das Variieren der Sozialform, also Plenumsunterricht, Gruppen-, Partner oder Einzelarbeit.³²³ Individuelles Fördern entsteht, indem die Lehrperson auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingeht und ihnen Freiraum und Zeit lässt, um sich selbst zu organisieren. Abgesehen davon werden Risikogruppen im Besonderen gefördert als auch unterstützt.³²⁴ Darüber hinaus ist auch intelligentes Üben wichtig. Die Lernenden werden mit unterschiedlichen Lernstrategien vertraut gemacht und bekommen die Möglichkeit auch eigene Lernstrategien zu entwickeln und diese anzuwenden.³²⁵ Schließlich ermöglicht die Lehrperson eine transparente Leistungserwartung, indem sie ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards und an den Leistungsvermögen der Individuen orientiertes Lernangebot stellt und mit förderorientierten Rückmeldungen zum Lernfortschritt verseht.³²⁶ Durch eine gute Ordnung, eine funktionale

³¹⁷ Meyer, Was ist guter Unterricht?, 26.

³¹⁸ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 25-38.

³¹⁹ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 39-46.

³²⁰ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 47-54.

³²¹ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 55-66.

³²² Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 67-73.

³²³ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 74-85.

³²⁴ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 86-103.

³²⁵ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 104-112.

³²⁶ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 113-119.

Einrichtung sowie brauchbares Lernwerkzeug wird noch eine vorbereitete Umgebung geschaffen, die das Lernen erleichtert.³²⁷

Diese zehn Merkmale eines guten Unterrichts boten bei der Gestaltung des Unterrichtskonzepts eine große Stütze. Im Zuge der Erläuterung der einzelnen Unterrichtsphasen wird mehrfach auf die angeführten Merkmale eingegangen und verwiesen.

5.2. „Guter Geschichtsunterricht“ nach Peter Gautschi

In einem nächsten Schritt soll noch geklärt werden, was einen guten Geschichtsunterricht im Speziellen ausmacht. Hierfür wird auf Peter Gautschi verwiesen, der den Geschichtsunterricht als Schulfach für *historisches Lernen* versteht.³²⁸ Zudem definiert Jörn Rüsen, auf den sich Gautschi stützt, *historisches Lernen* als einen „Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt.“³²⁹ *Historisches Lernen* geschieht in der Auseinandersetzung der Lernenden/ des Lernenden, die/der in die Gesellschaft und einem zeitlichen Wandel eingebunden ist, mit Ausschnitten des Historischen. Diese Ausschnitte des Historischen sind sehr weitreichend und bezeichnen sowohl Inhalte, Themen, Personen und Ereignisse in der Vergangenheit, Gegenwart als auch Zukunft. Um die unendliche Vielschichtigkeit dieser Ausschnitte aufzuzeigen, bezeichnet Gautschi diese als *Universum des Historischen*. *Historisches Lernen* bewirkt sowohl bei der Lernenden/ beim Lernenden sowie beim *Universum des Historischen* eine Veränderung. Zweites wird dadurch ersichtlich, dass *historisches Lernen* auch bedeutet, Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil an Quellen und Darstellungen durchzuführen. Dieses eigenständige Produzieren von Historischem bezeichnet Gautschi in Anlehnung an Rüsen als *historisches Erzählen* und stellt es in die Mitte seines Kompetenzmodells.³³⁰ Laut ihm tritt *historisches Erzählen* dann ein, wenn die Erfahrungen der Vergangenheit in der Gegenwart gedeutet werden, sodass die Zukunft als Handlungsperspektive erschlossen wird.³³¹

In der folgenden Graphik sollen die Strukturen und Prozesse des *historischen Lernens* veranschaulicht werden. Die Prozesse sind als Pfeile und die Produkte als Rechtecke abgebildet.

³²⁷ Vgl. Meyer, Was ist guter Unterricht?, 120-126.

³²⁸ Vgl. Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2009), 42.

³²⁹ Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2008), 61.

³³⁰ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 43-46.

³³¹ Vgl. Dirk Lange, historisch-politische Didaktik (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2009).

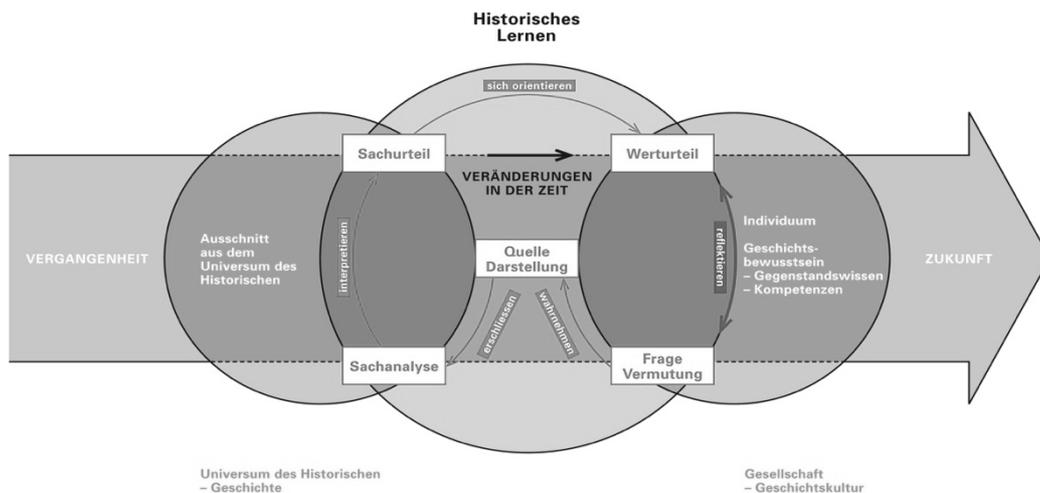


Abb. 5: „Struktur- und Prozessmodell 'historisches Lernen'“³³²

Guter Geschichtsunterricht im Sinne eines *historischen Lernens* führt demnach dazu, dass

„Individuen wissen, wieso ein ausgewählter Inhalt im historischen Universum wichtig ist, wie dieser mit anderen Inhalten zusammenhängt, wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist ins Universum des Historischen und welche Folgen der Inhalt auf die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben wird.“³³³

Damit sowohl *historisches Lernen* als auch der Geschichtsunterricht erfolgreich sein können, benötigt es spezielle Kompetenzen. Laut Weinert können diese definiert werden als

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³³⁴

Gautschi nach zu urteilen, benötigen die Lernenden primär „narrative Kompetenz“, um *historisches Lernen* zu beherrschen. Außerdem beschwichtigt er, dass die Entwicklung dieser „narrativen Kompetenz“ das Hauptlernziel eines guten Geschichtsunterrichts sei.³³⁵ Diese lässt sich in die folgenden vier Teilbereiche untergliedern:

- Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit (Frage Vermutung):
Dieser Kompetenzbereich führt zu eigenen Vermutungen und Fragen an Quellen und Darstellungen.

³³² Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 49.

³³³ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 48.

³³⁴ Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hg.), Leistungsmessung in Schulen (Beltz, Weinheim 2001), 27.

³³⁵ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 48.

- Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen (Sachanalyse)
Dieser Kompetenzbereich subsumiert die Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen unterschiedlicher Gattungen.
- Interpretationskompetenz für Geschichte (Sachurteil)
Dieser Kompetenzbereich begründet die Analyse, Deutung, Interpretation sowie das Herleiten von historischen Sachurteilen.
- Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung (Werturteil)
Dieser Kompetenzbereich beinhaltet Sinnbildung über Zeiterfahrung, zur Werturteilsprüfung, zur Reflexion und führt zum Aufbau von Einstellungen und Haltungen der gegenwärtigen Lebenspraxis.³³⁶

Dieses Kompetenzmodell wird deswegen als sehr sinnvoll erachtet, weil es im Vergleich zu anderen Modellen, beispielsweise dem in den österreichischen Lehrplänen, die „narrative Kompetenz“ ins Zentrum rückt.³³⁷ Darüber hinaus verlangen alle Kompetenzbereiche historische Inhalte, damit sie ausgebildet, angewendet oder differenziert werden können.³³⁸ Dies wird dadurch ersichtlich, dass die Perspektive auf die Dimension der Zeit, also die Perspektive auf den Wandel, sehr dominant ist. Nachdem in dem Modell aber ausschließlich historische Kompetenzen beinhaltet sind, wird sich zusätzlich auf ein Konzept von Thomas Hellmuth berufen. Anhand dieses Konzepts wird die Dimension der politischen Bildung miteinbezogen.

5.3. „Selbstreflexives Ich“ nach Thomas Hellmuth

Thomas Hellmuth vertritt ebenso die Ansicht, dass Kompetenzen notwendig sind, um *historisches Lernen* (nach Gautschi) bzw. *historisch-politisches Bewusstsein*³³⁹ initiieren zu können. Der Begriff *historisches Bewusstsein* wird von zahlreichen Geschichtsdidaktikerinnen/ Geschichtsdidaktikern herangezogen und bezeichnet die Fähigkeit, „die der Orientierung in den zeitlichen Veränderungen unseres Lebens und unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit dienlich ist.“³⁴⁰ Thomas Hellmuth erweitert den Begriff des *historischen Bewusstseins* um die politische

³³⁶ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 51f.

³³⁷ Vgl. Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2018, online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf (14.5.2019).

³³⁸ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 52.

³³⁹ Vgl. Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2014), 161f.

³⁴⁰ Klaus *Bergmann*, Historisches Lernen in der Grundschule. In: Siegfried *George/ Ingrid Prote* (Hg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 1996), 328.

Dimension und spricht daher vom *historisch-politischen Bewusstsein*, worunter er die Fähigkeit versteht, zu

„(selbst-)reflexiven Umgang mit den eigenen Positionen und Handlungen und jenen der anderen zu [gelangen], sie als Ergebnis von Sozialisationsprozessen und Wertorientierungen ersichtlich zu machen und infolge - diskursiver Auseinandersetzung - Wahrheitsansprüche und Multiperspektivität zu ersetzen.“³⁴¹

Um die Bedeutung eines *historisch-politischen Bewusstseins* und die eines *selbstreflexiven Ichs* in seiner ganzen Komplexität begreifen zu können, muss etwas ausgeholt werden:

Geschichts- und Politikbewusstsein bilden im normativen Sinn einen Teil des gesamten Bewusstseins und sind demnach auch vom kollektiven Gedächtnis stark geprägt. Sie geben vor, wie über die Vergangenheit und die politische Gegenwart gedacht wird und beeinflussen so das Handeln der Menschen. Um zu einem (selbst-)reflexiven Umgang mit den eigenen Positionen und Handlungen und jenen von anderen zu gelangen, benötigt es ein analytisches *Geschichts- und Politikbewusstsein*. Sie sind als wichtige Identitätsbausteine, Denk- und Handlungsressourcen zu verstehen.³⁴² Analytisches Geschichtsbewusstsein bedeutet „Zeitbewusstsein“ zu entwickeln, also die Fähigkeit zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheiden zu können.³⁴³ Dies erinnert sehr stark an das „historische Lernen“ nach Gautschi.³⁴⁴ Des Weiteren kommt durch die Ergänzung des analytischen Politikbewusstseins noch hinzu, dass sich die/der Lernende in der Gesellschaft und Politik orientieren und deren Bedeutung für das eigene „Ich“ erkennen kann.³⁴⁵ Um solch ein analytisches *historisch-politisches Bewusstsein* auszubilden, benötigt es laut Hellmuth einen subjekttheoretischen Zugang, in dem Objekt- und Subjektebene miteinander verwoben werden. Ersteres umfasst die historischen bzw. politischen Inhalte, Themen, Begriffe, Personen³⁴⁶, also im Sinne Gautschis das *historische Universum*.³⁴⁷ Die Subjektebene bezieht sich auf die Lernenden und berücksichtigt deren Interessen, Fähigkeiten und Emotionen, im Sinne der Frage: „Welche Bedeutung haben Geschichte und Politik für die Lernenden?“³⁴⁸ Diese Brücke zwischen Objekt- und Subjektebene schafft eine Handlungsorientierung, welche sich an konstruktivistischen Lerntheorien anlehnt. Dadurch wird auch die individuelle Wahrnehmung verstärkt betont, indem den Lernenden eine selbstständige Konstruktion und Dekonstruktion

³⁴¹ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 160.

³⁴² Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 154f.

³⁴³ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 196.

³⁴⁴ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 43.

³⁴⁵ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 196.

³⁴⁶ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 198.

³⁴⁷ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 43.

³⁴⁸ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 198.

der Wirklichkeit ermöglicht wird.³⁴⁹ Im Vergleich zu Gautschi, der die „normative Kompetenz“³⁵⁰ ins Zentrum rückt, sieht Hellmuth die „reflexive sowie selbstreflexive Kompetenz“ als die am wichtigsten Kompetenzen an. Das Ziel eines *historisch-politischen Bewusstseins* ist letztlich die Aneignung eines *selbstreflexiven Ichs*, welches „seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen bzw. seine Prägung durch das 'kollektive Gedächtnis' erkennt und die gegenwärtigen und zukünftigen Sozialisationsbedingungen als historisch bedingt zu erfassen fähig ist.“³⁵¹ Des Weiteren verfügt ein *selbstreflexives Ich* über Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen, mit denen die ständig wandelnden Umweltbedingungen verarbeitet, kritisch hinterfragt sowie aktiv gestaltet werden können.³⁵² Es entwickelt ein Bewusstsein, dass sowohl die eigene Identität als auch historische und gegenwärtige Gegebenheiten einem stetigen Wandel unterliegen und die Zukunft demnach gestaltbar ist.³⁵³

5.4. Lernkultur

Im Rahmen des Unterrichtskonzepts wurde sich unter anderem an den Ausführungen und Modellen von Hilbert Meyer, Peter Gautschi als auch Thomas Hellmuth orientiert. Sie alle, wie auch das Unterrichtskonzept selbst, verlangen eine spezifische Lernkultur. Eine Lernkultur beschreibt im weitesten Sinn eine Gesamtorientierung des didaktisch-methodischen Handelns.³⁵⁴ Sie „umfasst die Ganzheit aller Aspekte, die ein Lerngeschehen kennzeichnen und verweist auf die gesellschaftliche Verfasstheit von Lernen.“³⁵⁵ Generell wird in der Lerntheorie zwischen behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Lernkulturen unterschieden.³⁵⁶ Im Sinne eines *historischen Lernens* (nach Gautschi) bzw. einer *historisch-politischen Bildung* (nach Hellmuth), ist das konstruktivistische Lernkonzept am besten geeignet. Dieses hat eine lange Tradition. Wolfgang Klafki sprach bereits im Jahr 1959 davon, dass Unterricht nicht nur eine reine Wissensvermittlung bedeutet, sondern dass Unterricht den Lernenden die Möglichkeit bieten soll, das Gelernte auch praktisch anzuwenden, um es in

³⁴⁹ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 124.

³⁵⁰ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 48.

³⁵¹ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 206.

³⁵² Vgl. Thomas Hellmuth, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Thomas Hellmuth (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Studien Verlag, Innsbruck/ Wien/ Bozen 2009), 14.

³⁵³ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 206f.

³⁵⁴ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 72.

³⁵⁵ Rolf Arnold/ Anita Pachner, Konstruktivistische Lernkultur für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In: Thomas Eckert/ Aiga von Hippel/ Manuela Pietraß/ Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), Bildung der Generationen (Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011), 299.

³⁵⁶ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 123.

weiterer Folge auch außerhalb der Schule verwerten zu können.³⁵⁷ Aus diesem Grund sollen Unterrichtskonzepte demnach so ausgerichtet sein, dass den Lernenden die notwendigen Ressourcen zu Verfügung gestellt werden, um ihr Leben effektiv und verantwortungsbewusst gestalten zu können.³⁵⁸ Dabei wird verstärkt die individuelle Wahrnehmung betont, indem den Lernenden eine selbstständige Konstruktion und Dekonstruktion der Wirklichkeit ermöglicht wird.³⁵⁹

Im Rahmen einer konstruktivistischen Lernkultur können unterschiedliche Unterrichtsformen zum Einsatz kommen. Peter Gautschi unterscheidet hierbei zwischen einem darbietenden, einem erarbeitenden, einem aufgabenbasierten sowie einem entdecken-lassenden Geschichtsunterricht. Beim darbietenden Geschichtsunterricht werden die Lernenden in Form von unterschiedlichen Medien oder der Lehrperson mit historischen Zeugnissen, Sachanalysen, Sachurteilen oder Werturteilen konfrontiert. Der erarbeitende Geschichtsunterricht kennzeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson mit den Lernenden in ein Gespräch zu einem spezifischen Thema eintritt. Es wird infolgedessen gemeinsam wahrgenommen, erschlossen und interpretiert. Der aufgabenbasierten Geschichtsunterricht ist dadurch ersichtlich, dass die Lehrperson nicht mehr direkt das *Was* und *Wie* des Unterrichts steuert. Sie/er ist in der Rolle des Coaches oder der Moderatorin/ des Moderators und unterstützt die Lernenden bei Fragen und Unklarheiten. Die Lernenden erhalten somit eine schriftliche Aufgabe und Materialien und arbeiten geleitet, aber selbstständig, an historischen Zeugnissen. Beim entdecken-lassenden Geschichtsunterricht geht es schließlich darum, den Lernenden weder das *Was* (Quelle, Darstellung) zur Verfügung zu stellen noch das *Wie* vorzugeben. Demnach arbeiten, erschließen, interpretieren die Lernenden völlig eigenständig.³⁶⁰

Obwohl die darbietende und die erarbeitende Unterrichtsform weniger einer konstruktivistischen Lernkultur entsprechen, als die aufgabenbasierte und entdecken-lassende, haben alle vier Unterrichtsformen ihre Berechtigung. Wichtig ist nur, dass sie abwechselnd zum Einsatz kommen und mit dem Lerngegenstand, den Methoden und der Sozialform übereinstimmen. Um diesen Einklang zwischen Unterrichtsform, Lerngegenstand, Methode und fachspezifischen Arbeitstechniken zu erreichen, müssen spezifische didaktische Prinzipien bei der Planung herangezogen und berücksichtigt werden.³⁶¹

³⁵⁷ Vgl. Wolfgang Klafki, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (Julius Beltz, Weinheim/ Berlin 1959), 283-287.

³⁵⁸ Vgl. Hellmuth, *Das „selbstreflexive Ich“*, 11.

³⁵⁹ Vgl. Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, 206.

³⁶⁰ Vgl. Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht*, 73f.

³⁶¹ Vgl. Thomas Hellmuth/ Christoph Kühberger, *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“* (2016), online unter

5.5. Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien werden als so genannte Leitlinien und Grundsätze definiert,

„die dem Unterricht dauerhaft zu Grunde liegen sollen. Sie sind nicht an einzelne Themen oder Methoden geknüpft [...]. Lehrkräfte müssen diese Prinzipien gleichsam internalisieren, sie automatisch bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht mitdenken.“³⁶²

In Bezug auf das Unterrichtskonzept kommen folgende Prinzipien zur Anwendung und sollen näher beschrieben werden:

- Gegenwarts- und Zukunftsbezug
- Lebensweltbezug und Subjektorientierung
- Exemplarisches Lernen
- Handlungsorientierung

5.5.1. Gegenwarts- und Zukunftsorientierung

Die Gegenwart sollte stets Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Vergangenheit sein. Einerseits entwickelt sich daraus das Interesse an der Vergangenheit. Die Fragen, welche an die Vergangenheit gerichtet werden und die Lehren, die aus ihr gezogen werden, ergeben sich aus der Perspektive der Gegenwart und Zukunft. Andererseits soll Geschichtsunterricht einer historisch fundierten Gegenwartsorientierung dienen.³⁶³ Darüber hinaus unterscheidet Klaus Bergmann drei Kategorien der Gegenwartsbezüge. Zunächst benennt er die *unmittelbaren Gegenwartsbezüge*. Diese ermöglichen den Lernenden den einfachsten Weg, um die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verstehen zu können.³⁶⁴ Sie ragen in Form von Denkmälern, Friedhöfen oder historischen Bauten unmittelbar in die Lebenswelt der Lernenden hinein.³⁶⁵ Zu dieser Kategorie zählen unter anderem auch Begriffe, Wendungen oder Straßennamen, die aus der Vergangenheit stammen, jedoch nach wie vor in der Gegenwart präsent sind. Eine besondere Stellung nehmen Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen ein, die geprägt von der Zeitgeschichte ihre Erzählungen gegenwärtig an die nächste Generation weiterreichen.³⁶⁶ Bei der zweiten Kategorie, dem *Gegenwartsbezug aus Ursachenzusammenhang* bezieht sich die Frage auf die historischen Entwicklungen, die als Ursache der gegenwärtigen oder künftigen

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?6kdmf5 (14.5.2019), 5f.

³⁶² Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Klett/ Kallmeyer, Seelze ¹⁰2012, 76.

³⁶³ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 90.

³⁶⁴ Vgl. Klaus Bergmann, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ⁴2013), 94.

³⁶⁵ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 91.

³⁶⁶ Vgl. Bergmann, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 94-97.

Gegebenheiten oder Problemen wirken. Ein wesentliches Ziel besteht darin zu erkennen, dass absichtsvolles Handeln in der Gegenwart und Zukunft nicht auf die Kenntnisse der Vorgeschichte verzichten kann.³⁶⁷ Die dritte Kategorie, *Gegenwartsbezüge als Sinnzusammenhang*, behandelt schließlich die Frage, wie Erfahrungen und Einsichten auf die gegenwärtigen Gegebenheiten übertragen werden können. Zusätzlich können grundlegende Existenzfragen des Menschen können in ihrem Wandel und ihrer historischen Ausprägung betrachtet werden.³⁶⁸ Als Beispiel für einen Sinnzusammenhang führt Bergmann „Probleme des Umgangs mit Fremden an“³⁶⁹. Gegenwartsbezug sei die Einwanderung von Millionen Menschen nach Europa und die damit einhergehenden Ängste, Ablehnung und Fremdenfeindlichkeit seitens der Bevölkerung. Es gilt die geschichtsdidaktische Frage zu stellen, ob es in der Vergangenheit ähnliche Probleme gab, wie sie entstanden sind und wie damit umgegangen wurde.³⁷⁰ Je nach Thema sollte eines oder mehrere der drei Kategorien in die Unterrichtsplanung miteinfließen, damit die Lernenden deutlich erkennen, dass Geschichte „keine Widerspiegelung der Vergangenheit [ist], sondern die immer neu versuchte Deutung von Vergangenen unter dem Einfluss von Problemen der Gegenwart und der erwarteten Zukunft.“³⁷¹

5.5.2. Lebensweltbezug

Um ein historisches oder politisches Thema als relevant für die Lernenden darzustellen, benötigt es einen Lebensweltbezug. Laut Waltraud Schreiber definiert sich die Lebenswelt durch Selbstverständlichkeit, Erfahrbarkeit, Subjektivität und als auch Gewohnheit. Dabei steht die folgende Frage im Mittelpunkt: „Was hat das mit mir zu tun?“³⁷² Thomas Hellmuth differenziert zwischen einem „inpersonalen“ und einem „transpersonalen“ Lebensraum. Ersteres beschreibt einen durch soziale Beziehungen definierten Raum, der unmittelbar mit dem Leben der Lernenden verknüpft ist. Im Gegensatz dazu subsumieren sich im transpersonalen Raum abstrakte Themen, wie z.B. Macht, Herrschaft oder Gesellschaft, die nicht unmittelbar in Zusammenhang mit dem Leben der Lernenden zu bringen sind. Welcher der beiden Zugänge gewählt wird und wie sie kombiniert werden, hängt vom Thema sowie dem jeweiligen

³⁶⁷ Vgl. Klaus *Bergmann*, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ³2012), 34.

³⁶⁸ Vgl. *Sauer*, Geschichte unterrichten, 91.

³⁶⁹ *Bergmann*, Der Gegenwartsbezug, 41.

³⁷⁰ Vgl. *Bergmann*, Der Gegenwartsbezug, 41f.

³⁷¹ Vgl. *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 112.

³⁷² Vgl. Waltraud *Scheiber*, Historisches Lernen und Lebenswelt, online unter http://edoc.ku-eichstaett.de/2392/1/Edoc4-Historisches_Lernen_und_Lebenswelt.pdf (14.5.2019).

Entwicklungsniveau der Lernenden ab.³⁷³ Dem von Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger erstellten Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschule und AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ aus dem Jahr 2016 ist zu entnehmen, dass der Lebensweltbezug im Rahmen des Geschichtsunterrichts zwei wesentliche Funktionen inne hat. Zum einen ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Lernenden bewusst zu machen, wie und warum bestimmte Themen die eigene Lebenswelt betreffen. Zum anderen müssen die Interessen der Lernenden und somit unterschiedliche Themen aus deren Lebenswelt, wie beispielsweise Schuldemokratie, Medien, Konsum, Migrationserfahrung, etc. berücksichtigt und im Unterricht näher behandelt werden. Im Sinne einer Hinwendung zu den Lernenden sollen auch bereits vorhandene Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster in den Fokus gerückt werden, im Lernprozess aufgegriffen und weiterentwickelt werden.³⁷⁴ Auf diese Weise werden vergangene Sachverhalte lebendig und erhalten eine individuell-biographische Anbindung.³⁷⁵

5.5.3. Exemplarisches Lernen

Exemplarisches Lernen stellt ebenso ein zentrales didaktisches Konzept dar, welches im Rahmen des Unterrichtskonzepts seine Anwendung findet. Unter exemplarischem Lernen ist zu verstehen, dass ausgehend vom Konkreten hin zum Allgemeinen oder Abstrakten Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten vermittelt werden.³⁷⁶ Damit ist gemeint, dass anhand eines Exempels größere historische Gegebenheiten oder Zusammenhänge erschlossen werden.

Wolfgang Klafki führt im Rahmen seines Konzepts des „exemplarischen Lehrens und Lernens“ aus, dass sich: „am potentiellen Thema [...] allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen.“³⁷⁷ Auch Martin Wagensteiner gibt folgendes zu bedenken:

„Wenn man die Themen, mit denen man sich gründlich beschäftigt, richtig auswählt, dann bleibt das, was man an ihnen lernt, nicht ein 'Teil', der zu anderen Teilen zu summieren wäre, sondern er wird stellvertretend und damit ausstrahlend aufs Ganze.“³⁷⁸

³⁷³ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 250.

³⁷⁴ Vgl. Hellmuth/ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6f.

³⁷⁵ Vgl. Bärbel Völkel, Handlungsorientierung. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2013), 54.

³⁷⁶ Vgl. Hellmuth/ Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 7.

³⁷⁷ Wolfgang Klafki, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Herbert Gudjons/ Rainer Winkel (Hg.), Didaktische Theorien (Bergmann/ Helbig, Braunschweig 1999), 21.

³⁷⁸ Martin Wagenschein, Vielwisserei Vernunft haben nicht lehrt. Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lernens. Mathematik aus der Erde. In: Heinrich Roth/ Alfred Blumenthal (Hg.), Exemplarisches Lernen (Schroedel, Hannover 1965), 17.

Des Weiteren spricht Wagensteiner von einem Dreischritt, der beim exemplarischen Lernen bedeutend wird. Erstens muss die Auswahl des Exempels gut durchdacht und begründet werden. Zweitens soll anhand des Exempels oder konkreten Falles auf eine allgemeine, abstrakte Wahrheit geschlossen werden. Drittens soll die allgemeine gewonnene Erkenntnis zur Bewältigung von neu auftretenden Fällen dienen.³⁷⁹

5.5.4. Handlungs- und Produktorientierung

Die Handlungs- und Produktionsorientierung versucht laut Pandel durch „praktisches Tun und Herstellen von Produkten einen Zugang zu historischen Erkenntnissen zu gewinnen.“³⁸⁰ Konkrete Handlungen dienen als Basis für Lernprozesse³⁸¹, die das historische Denken im Sinne Pestalozzis mit „Herz, Hand und Fuß“ ergänzen.³⁸² Des Weiteren kann die Handlungsorientierung nach Gautschi und Hellmuth als eines der Hauptqualitätsmerkmale guten Geschichtsunterrichts gelten. Sie führt dazu, dass der Geschichtsunterricht für Lernende lebensweltlicher sowie praxisnaher erscheint und damit auch motivationsfördernd wirkt. Handlungsorientierter Unterricht sollte demnach als Ergänzung zu einem eher wissenschafts-lernzielorientierten Geschichtsunterricht verstanden werden, die beide in unterschiedlichen Unterrichtsphasen ihre Berechtigung haben und sich gegenseitig bedingen.³⁸³ Wie Handlungsorientierung konkret aussehen kann, wird anhand Heinz Klipperts Konzept EVA (eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten) veranschaulicht. In dessen Zentrum steht das aktiv-produktive Lernen. Es wird hierbei auf möglichst vielfältige Lernhandlungen gesetzt, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden und ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen. EVA umfasst jedoch nicht nur die Projektarbeit, Wochenpläne und Stationenarbeit, sondern reicht vom eigenverantwortlichen Beschaffen und Auswerten lernrelevanter Sachverhalte, über das Planen und Organisieren von Arbeitsprozessen bis hin zum Analysieren, Kommentieren und Problematisieren von Sachverhalten.³⁸⁴ Es zielt damit entschieden auf „die sinnfällige Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffserklärung und fachspezifischer

³⁷⁹ Vgl. *Wagenschein*, Vielwisserei, 22.

³⁸⁰ Hans-Jürgen *Pandel*, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2017), 354.

³⁸¹ Vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung, 49.

³⁸² Vgl. *Pandel*, *Geschichtsdidaktik*, 354.

³⁸³ Vgl. *Völkel*, Handlungsorientierung, 49f.

³⁸⁴ Vgl. Heinz *Klippert*, *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht* (Beltz, Weinheim/ Basel 2004), 44f.

Erkenntnisgewinnung“³⁸⁵ ab. In diesem Sinne führt Pandel fünf grundlegende Formen der Handlungsorientierung an, die vorgestellt werden sollen:

- Produktorientiertes Handeln: Ein Produkt wird durch praktisches Handeln erschaffen (töpfern, mahlen, in Kurrentschrift schreiben)
- Sprachliche Ver-Handlung: Sprachlich-szenisches Nachstellen vergangener Situationen (Streitgespräch, Rollenspiel)
- Forschendes Handeln: Tätigkeiten ausführen, denen auch Historikerinnen/ Historiker nachgehen (Erkundung, Archivarbeit, Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugengespräch)
- Darstellendes Handeln (Plakat, Wandzeitung, Hörspiel, Filmclips)
- In die Wirklichkeit eingreifen (Flugblätter verteilen, Denkmalinitiative ergreifen)³⁸⁶

³⁸⁵ Klippert, *Eigenverantwortliches Lernen*, 45.

³⁸⁶ Vgl. Pandel, *Geschichtsdidaktik*, 355.

6. Unterrichtskonzept

Ausgehend von einer intensiven Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis einer *Holocausterziehung* im Kontext historisch-politischer Bildung folgt im letzten Teil der Masterarbeit ein konkretes Unterrichtskonzept, welches im Geschichtsunterricht herangezogen werden kann und in meinem Fall wird. Der praktische Teil, wie dieser weiterführend bezeichnet wird, rekurriert auf die bisher geschilderten Ergebnisse des Theorieteils und baut darauf auf. Des Weiteren wurde das Unterrichtskonzept für die Sekundarstufe II entworfen und findet laut dem österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ politische Bildung in der 7. Klasse AHS seine Anwendung.³⁸⁷ Als Themenschwerpunkt wurde die Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern ab 1938 an Wiener Schulen gewählt. Zudem umfasst das Unterrichtskonzept sechs bis sieben Schulstunden, in welchen die Thematik mittels unterschiedlicher Zugänge bearbeitet wird. Dem Theorieteil entsprechend wird sich mit lokalen Erinnerungsorten, Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenportraits und Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews sowie unterschiedlichen historischen Quellen auseinandergesetzt. Abgesehen davon kommt auch ein Gegenwartsbezug nicht zu kurz. Das Konzept gliedert sich neben einer Einstiegs- und einer Abschlussphase in drei Erarbeitungsphasen, die empfehlenermaßen gemeinsam und bei Zeitknappheit auch getrennt voneinander bearbeitet werden können. Das Konzept wird zunächst im Lehrplan verankert, theoretisch untermauert und ausformuliert vorgestellt. Zur besseren Übersicht wird das Konzept schließlich als Planungsmatrix abgebildet und zur Verfügung gestellt. Die dazu erstellten Arbeitsblätter befinden sich im Anhang, deren Arbeitsaufträge im Sinne einer Kompetenzorientierung anhand von Operatoren aus den drei Anforderungsbereichen formuliert sind.

³⁸⁷ Nachdem ich ab kommendem Schuljahr (September 2019) selbst an einer AHS unterrichten werde und im Zuge dessen das Unterrichtskonzept Anwendung finden wird, wurde das Konzept für eine 7. Klasse Sekundarstufe II geplant.

6.1. Situations-/ Bedingungsanalyse

Die Wahl fiel aus mehreren Gründen auf die Thematik: *Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern ab 1938 an Wiener Schulen*, die im Folgenden vorgestellt werden. Einerseits ist dadurch ein lebensweltlicher Bezug gegeben. In Anlehnung an Hellmuth betrifft die Thematik die Lernenden in ihrem „inpersonalen“ Lebensraum.³⁸⁸ Die Lernenden, selbst Teil einer Klassengemeinschaft, können leichter nachvollziehen, wie es für ein Kind gewesen sein muss, aus ihrem/ seinem bekannten Umfeld gerissen zu werden, viele Freunde zu verlieren und aus ideologischen Gründen ausgeschlossen zu werden. Abgesehen davon ist dies eine sehr aktuelle Thematik, da auch heute noch Kinder und Jugendliche aus den Schulklassen verschwinden, weil sie als Flüchtlinge abgeschoben werden und das Land verlassen müssen.³⁸⁹ Darüber hinaus verstärkt die räumliche Eingrenzung an den Schulen in Wien den lebensweltlichen Bezug noch, da diese greifbar und nah erscheinen. Zudem soll die räumliche Eingrenzung auf die Jahre 1938-1945 keine starre Grenze darstellen. Ganz im Gegenteil, denn es soll sogar über die Ausgrenzung und Diskriminierung von Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc. in den 1920er und 1930er Jahren oder auch davor diskutiert werden. Bereits vor 1934 wurden an österreichischen Schulen im Zuge des Austrofaschismus die katholischen Kinder von den nichtkatholischen Kindern getrennt. Als Vorläufer des „Parallelklassen-Erlasses“ von 1934 kann die vom christlichsozial dominierten Wiener Bezirksschulrat erlassene Trennung der Schülerinnen/ Schüler entsprechend ihrer Konfessionen im Jahr 1889 angesehen werden. Trotz Scheiterns fand sich diese Idee im Wahlprogramm der christlichsozialen Partei im Jahr 1918 wieder.³⁹⁰ Die Fortführungen bzw. Parallelen zwischen dem Antisemitismus an Schulen vor 1934 und dem „Parallelklassen-Erlass“ der Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten werden sehr eindrücklich in dem Beitrag des Historikers Stefan Spevak aus dem Sammelband „Antisemitismus 1933-1938“ aufgezeigt.³⁹¹ Das Jahr 1938 wurde letztendlich im Rahmen des Unterrichtskonzepts deswegen gewählt, da alle drei Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen dieses Jahr in Zusammenhang mit dem „Anschlussgeschehen“ als Zäsur erlebten, die ihr Leben drastisch veränderte. Außerdem bieten sich die Themen *Ausgrenzung* und *Diskriminierung* nicht nur für eine intensive Auseinandersetzung mit den Gründen, Auswirkungen und Folgen des *Holocausts* an, sondern schaffen zusätzlich eine

³⁸⁸ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 250.

³⁸⁹ Gerald Winter-Pölsler, Von Abschiebung bedroht. „Mit traurigen Grüßen“. Schüler kämpfen um zehnjährige Linda. In: Kleine Zeitung, online unter https://www.kleinezeitung.at/steiermark/graz/5549149/Von-Abschiebung-bedroht_Mit-traurigen-Gruessen_Schueler-kaempfen (6.5.2019).

³⁹⁰ Stefan Spevak, Schule und Antisemitismus in den Akten des Wiener Stadtschulrates 1933- 1938. In: Gertrude Enderle-Burcell/ Ilse Reiter-Zatloukal (Hg.), Antisemitismus in Österreich 1933-11938 (Böhlau, Wien/ Köln/ Weimar 2018), 612.

³⁹¹ Spevak, Schule und Antisemitismus, 587- 621.

Verbindungslineie zu gegenwärtigen Entwicklungen und Tendenzen von Ausgrenzung und Diskriminierung bestimmter Bevölkerungsgruppen. Im Sinne Bergmanns kommt die Kategorie *Gegenwartsbezug als Ursachenzusammenhang*³⁹² zum Tragen, indem die Überlegung angestellt wird, woher die Ablehnung und Diskriminierung von „Fremden“ oder „Minderheiten“ kommt, wie sie entstand und welche historischen Ursachen ihr zu Grunde liegen.

Diese Kategorie gilt es für die Lernenden zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Im Themenfeld sind somit alle Seiten des bereits dargestellten Verbindungsdreiecks „Lernen aus der Geschichte und insbesondere dem *Holocaust*“³⁹³ aus Kapitel 3 „Ziele und Funktionen“ beinhaltet.

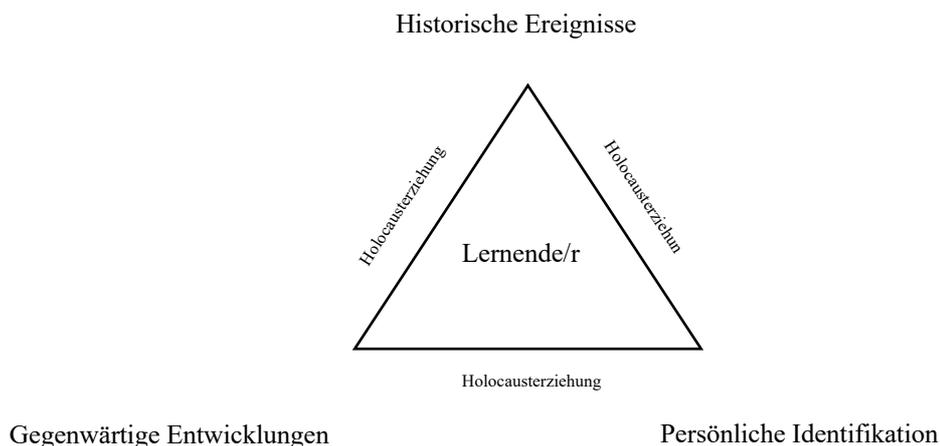


Abb. 4 „Verbindungsdreieck“

6.1.1. Vorwissen

Domänenspezifisches Vorwissen sagt nicht nur den besten Erfolg beim Lösen von Problemen voraus, sondern es lässt sich dadurch auch neuer Wissenserwerb am einfachsten generieren, so Matthias Bauer.³⁹⁴ In Bezug auf die Bearbeitung des Unterrichtskonzepts wird ein umfangreiches Wissen der Lernenden zu den Themen Nationalsozialismus sowie *Holocaust*.

³⁹² Vgl. Bergmann, Der Gegenwartsbezug, 34.

³⁹³ Carina Kainrath, Verbindungsdreieck „Lernen aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust“, 2019.

³⁹⁴ Vgl. Matthias Baer, Lehr- und Lerntheoretische Perspektive. Kompetenzorientierung im Unterricht und modernes Lehr- und Lernverständnis. In: Marcel Naas (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (hep, Bern 2016), 54.

benötigt. Das Konzept stellt somit lediglich eine Vertiefung dar und darf demnach nicht als eine einzig ausreichende Beschäftigung mit dem *Holocaust* verstanden werden. Vor allem eine intensive Auseinandersetzung mit den Jahren vor 1938 wäre wünschenswert, da die Ausgrenzung und Diskriminierung von Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc. sehr weit zurückreicht und eine wichtige Rolle in Bezug hinsichtlich des *Holocausts* spielt.³⁹⁵

Laut Thomas Hellmuth ist ein konzeptuelles Lernen³⁹⁶ erstrebenswert. Im Idealfall setzt eine Beschäftigung bereits im Volksschulalter an und baut stetig darauf auf. Die Thematik „Ausgrenzung und Diskriminierung“ wird als Basiskonzept, als „Leitideen [...] Paradigmen oder zentrale, übergeordnete Prinzipien einer Disziplin bzw. Domäne“³⁹⁷ definiert, aufgefasst und jahrgangübergreifend an die Lernenden herangetragen, stetig erweitert und ausdifferenziert. Im Rahmen des Unterrichtskonzepts, gilt das früher erworbene Wissen über den Nationalsozialismus und *Holocaust* sowie die Erfahrungen mit „Ausgrenzung und Diskriminierung“ miteinzubeziehen und darauf aufzubauen.

6.2. Verankerung im Lehrplan

Dem österreichischen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ politische Bildung der Sekundarstufe II entsprechend, lässt sich diese Thematik in der 7. Klasse unter dem Themenschwerpunkt „nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust“³⁹⁸ ansiedeln.

6.2.1. Bildungs- und Lehraufgaben

Der Geschichte und Sozialkunde- / Politische Bildungsunterricht soll bezüglich des Themas *Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern ab 1938 an Wiener Schulen*,

- Bezüge zwischen Geschichte, Gegenwart und der politischen Struktur Österreichs herstellen.
- zur Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen beitragen und Toleranz sowie integratives, verantwortungsbewusstes Handeln entwickeln.

³⁹⁵ Vgl. *Matzka*, Tourismus im Wienerwald, 339-350.

³⁹⁶ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 230.

³⁹⁷ Dagmar *Richter*, Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In: Georg *Weißeno* (Hg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat (Springer, Bonn 2008), 156.

³⁹⁸ Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2018, online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf (5.4.2019).

- Lernende dabei unterstützen, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erwerben.³⁹⁹
- Lernende dabei unterstützen, „die soziale, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren und Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen sowie die Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Religionen und Ideologien zu erarbeiten.“⁴⁰⁰
- durch ein fundiertes historisches Wissen zum Verständnis der Gegenwart beitragen sowie zu einem reflektierenden Bewusstsein führen.⁴⁰¹

6.2.2. Didaktische Grundsätze⁴⁰²

Die didaktischen Grundsätze lassen sich folgendermaßen unterteilen:

- Einsatz von vielfältigen Methoden, die zur Diskussionskultur, Dialogfähigkeit und zu demokratischen Engagement beitragen.
- Neben der Vermittlung von Sach- und Fachwissen soll vor allem die Entwicklung eines individuellen Handlungsrepertoires und der Meinungsbildung im Fokus des Geschichtsunterrichts stehen.

6.3. Kompetenzen und Lernziele

6.3.1. Zu erwerbende Kompetenzen

Bei der Festlegung der zu erreichenden Kompetenzen wurde im Rahmen des Unterrichtskonzepts nicht das Kompetenzmodell des österreichischen Lehrplans für Geschichte, Sozialkunde/ politische Bildung der Sekundarstufe II herangezogen, sondern das in Kapitel 4 „Methodisch-didaktische Zugänge“ vorgestellten Kompetenzmodell nach Peter Gautschi.⁴⁰³ Zusätzlich wurde noch die Reflexions- und Selbstreflexionskompetenz zur Erlangung eines *Selbstreflexiven Ichs*⁴⁰⁴ hinzugezogen.

³⁹⁹ Vgl. Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, 1.

⁴⁰⁰ Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, 1.

⁴⁰¹ Vgl. Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, 1.

⁴⁰² Vgl. Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, 2.

⁴⁰³ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 48-52.

⁴⁰⁴ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 206.

Es sollten daher die folgenden Kompetenzen im Rahmen des Unterrichtskonzepts erlangt werden:

- Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit (Frage Vermutung):
- Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen (Sachanalyse)
- Interpretationskompetenz für Geschichte (Sachurteil)
- Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung (Werturteil)
- Reflexions- und Selbstreflexionskompetenz

6.3.2. Zu erwerbende Lernziele

Aus diesen Kompetenzen lassen sich laut Gautschi und Hellmuth die folgenden Groblernziele für den Unterricht ableiten, die dem Unterrichtskonzept entsprechend adaptiert wurden.

- Die Lernenden können Sachverhalte, Spuren und Begrifflichkeiten, welche in die Vergangenheit weisen, in der eigenen Gegenwart und Umgebung nachweisen.
- Die Lernenden können Materialien, Daten oder Menschen, die über die Vergangenheit Auskunft geben, ermitteln und deren Aussagekraft bewerten.

Erschließungskompetenz

- Die Lernenden können anhand einer Quelle verschiedene Phänomene, Sachverhalte sowie Personen herausarbeiten.
- Die Lernenden können unterschiedliche Gattungen und Textsorten beschreiben, charakterisieren und vergleichen.

Interpretationskompetenz

- Die Lernenden können Vermutungen anhand von Quellen und Darstellungen überprüfen.
- Die Lernenden können Ereignisse, Sachverhalte und Personen vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus analysieren und interpretieren.

Orientierungskompetenz

- Die Lernenden können den Einfluss vergangener Phänomene auf die Gegenwart erklären und Sinnbildungsmuster nachweisen.
- Die Lernenden können ihre Werturteile mit anderen vergleichen als auch reflektieren.
- Die Lernenden können den eigenen Lernfortschritt benennen und Handlungsmöglichkeiten begründen.⁴⁰⁵

Reflexions- und Selbstreflexionskompetenz

⁴⁰⁵ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 64-66.

- Die Lernenden können zur Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen bzw. zur Prägung durch das 'kollektive Gedächtnis' Stellung nehmen.
- Die Lernenden können die historische Bedingtheit von gegenwärtigen und zukünftigen Sozialisationsbedingungen erklären.⁴⁰⁶

6.4. Ausformulierte Unterrichtsbeschreibung

Im Sinne einer klaren Strukturierung nach Meyer wird der Unterricht so gestaltet, dass die Lerninhalte klar und funktional aufgebaut sind, also, dass sich Ziele, Methoden und Inhalte gegenseitig bedingen.⁴⁰⁷ In den einzelnen Phasen des Unterrichts werden demnach unterschiedliche Unterrichtsformen herangezogen. Vorwiegend kommen jedoch ganz im Sinne einer konstruktivistischen Lernkultur der aufgabenbasierte und entdecken-lassende Geschichtsunterricht zum Einsatz⁴⁰⁸, welche nach Klippert eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen initiieren.⁴⁰⁹ Trotz dieses hohen Anspruchs an Eigenverantwortung werden auch lehrerdominierte Phasen herangezogen, die Klippert entsprechend, durchaus in Maßen ihre Berechtigung haben.⁴¹⁰ Des Weiteren wird auch eine Methoden- und Medienvielfalt gesetzt, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten sowie motivationsfördernd zu wirken.⁴¹¹ Zu guter Letzt muss noch erwähnt werden, dass ein lernförderliches Klima unabdingbar ist. Der Umgang zwischen Lehrperson und Lernenden muss auf beiden Seiten respektvoll sein. Zudem ist die Lehrperson gerecht und geht auf die Bedürfnisse der Lernenden ein.⁴¹²

6.4.1. Einstiegsphase

Beim Unterrichtseinstieg wird sich an der Definition von Michael Sauer orientiert. Er meint:

„Ihnen [den Stundeneinstiegen] kommt bei der Planung und Durchführung von Unterricht eine besondere Bedeutung zu. Sie sollen zum Thema hinführen, einen Orientierungsrahmen für die Schülerinnen und Schüler schaffen, Interesse und Lernbereitschaft wecken, Fragen aufwerfen, Vorkenntnisse und Voreinstellungen aktivieren und motivieren.“⁴¹³

⁴⁰⁶ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 206.

⁴⁰⁷ Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht?, 25-38.

⁴⁰⁸ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 73f.

⁴⁰⁹ Vgl. *Klippert*, Eigenverantwortliches Lernen, 39f.

⁴¹⁰ Vgl. *Klippert*, Eigenverantwortliches Lernen, 39.

⁴¹¹ Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht?, 74-85.

⁴¹² Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht?, 55-66.

⁴¹³ *Sauer*, Geschichte unterrichten, 104.

Hilbert Meyer ergänzt zusätzlich noch, dass der Unterrichtseinstieg den Lernenden einen möglichst handelnden Umgang mit dem Thema erlauben sollte.⁴¹⁴

In Anlehnung daran beginnt der geplante Unterrichtseinstieg mit dem Abrufen des Vorwissens der Lernenden. Als interaktive Möglichkeit wird das kostenlose Abstimmungs- und Brainstorming Tool „mentimeter“⁴¹⁵ herangezogen, welches mit Hilfe der Smartphones der Lernenden genutzt werden kann. Sauer meint, dass die Miteinbeziehung von neuen Medien in den Geschichtsunterricht, wie etwa dem Smartphone, für die Lernenden sehr motivierend wirken kann.⁴¹⁶ Dies liegt zu einem großen Teil daran, dass Smartphones ein Teil der „inpersonalen“ Lebenswelt⁴¹⁷ der Lernenden sind und so Interesse und Lernbereitschaft schüren. Im Rahmen der Durchführung schreibt die Lehrperson die Termini *Nationalsozialismus* und *Holocaust* an die Leinwand und gibt den Lernenden den Auftrag, drei Begriffe, die sie damit assoziieren, zu finden und in ihr Smartphone einzugeben. Die ausgewählten Begriffe werden dann je nach Häufigkeit größer bzw. kleiner in Form einer Wortwolke auf der Leinwand gut übersichtlich abgebildet. Falls diese technischen Geräte nicht zur Verfügung stehen, kann alternativ auch ein Brainstorming an der Tafel erfolgen. In Bezug darauf bietet sich die Methode der „Silent Discussion“ an. Die „Silent Discussion“, welche auch als „stummer Dialog“ bezeichnet wird, stellt eine schriftliche Kommunikation zwischen mehreren Lernenden dar, die auf absoluter Ruhe basiert.⁴¹⁸

Anschließend werden die gefundenen Begriffe auf Notizzettel (siehe M 1)⁴¹⁹ geschrieben. Es bekommen immer zwei Lernende einen Begriff zugewiesen und diese sollen infolgedessen die entsprechende Definition und nationalsozialistische sowie gegenwärtige Verwendung notieren. Durch diese Übung wird nicht nur das Vorwissen der Lernenden aktiviert und ein Orientierungsrahmen geschaffen, sondern es wird auch ein *unmittelbarer Gegenwartsbezug* nach Bergmann initiiert. Darüber hinaus erlaubt die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten den Lernenden sich einer Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bewusst zu werden.⁴²⁰ Viele der Begrifflichkeiten stammen aus der Zeit des Nationalsozialismus und wurden unreflektiert beibehalten. Andere Begriffe haben wiederum eine Entwicklung erlebt und können in ihren Wandlungen und Veränderungen in den jeweiligen

⁴¹⁴ Vgl. Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden II: Praxisband (Cornelsen, Berlin 142011), 129.

⁴¹⁵ Siehe. Homepage Mentimeter, online unter <https://www.mentimeter.com> (5.4.2019).

⁴¹⁶ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 280.

⁴¹⁷ Vgl. Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, 250.

⁴¹⁸ Vgl. Claudia Schmitz, 55 Methoden Geschichte. Einfach, kreativ, motivierend (Auer, Donauwörth 2014), 21.

⁴¹⁹ M = Material (im Anhang)

⁴²⁰ Vgl. Bergmann, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 94.

historischen Kontexten erschlossen werden.⁴²¹ Zudem können zur Unterstützung Wörterbücher mit Bezug zum Nationalsozialismus, ausgewählte Internetseiten, das Geschichtslehrbuch und Lexika herangezogen werden, die es jedoch kritisch zu betrachten gilt. Im Sinne eines aufgabenorientierten Geschichtsunterrichts greift die Lehrperson nicht direkt in das *Wie* des Unterrichts ein. Vielmehr unterstützt sie bei Fragen und Unklarheiten. Die Lernenden erhalten die Materialien und erarbeiten die entsprechenden Definitionen selbstständig aus.⁴²² Des Weiteren werden im Plenum die Definitionen vorgestellt und gegebenenfalls von der Lehrperson verbessert bzw. ergänzt. Diese Phasen des erarbeitenden Geschichtsunterrichts, in denen die Lehrperson in ein Gespräch mit den Lernenden eintritt und gemeinsam bespricht, erschließt und zum Teil ergänzt, finden sich im gesamten Unterrichtskonzept und sollen ergänzend zu den EVA-Phasen wirken.⁴²³

Die Notizzettel werden schließlich ausgeschnitten, mit einem Deckblatt versehen und zu einem gemeinsam erstellten „Wörterbuch“ in der Klassenbibliothek für alle zur Verfügung gestellt. Diese Form des handlungsorientierten Zugangs kann laut Pandel als produktorientiertes Handeln bezeichnet werden.⁴²⁴ Gemeinsam erschaffen die Lernenden ein Wörterbuch, welches künftig als Hilfestellung herangezogen werden kann.

Ausgehend von der Definitionsfindung der Begrifflichkeiten soll eine Diskussion über eine sensible Verwendung von Sprache einsetzen. Infolgedessen wird dieser Austausch zwischen Lehrperson und Lernenden so gestaltet, dass eine sinnstiftende Kommunikation (nach Meyer) entsteht. Darunter ist zu verstehen, dass die Lernenden dem Lehr-Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben können.⁴²⁵

Begriffe, wie z.B. „Anschluss“, „Führer“, „Konzentrationslager“, die häufig unreflektiert aus der Sprache der Nationalsozialisten übernommen wurden und bis heute auch in Schulbüchern ihre Anwendung finden, sollen kritisch hinterfragt werden. Abgesehen davon soll die Überlegung angestellt werden, welchen Zweck diejenigen verfolgen, die auch heute noch der Begriffe und Symboliken des Nationalsozialismus oder auch Austrofaschismus bedienen. Hierfür finden sich zahlreiche Beispiele in den Medien, wie z.B. die Aussage von Innenminister Herbert Kickl im Jänner 2018, welcher „Asylwerber 'konzentriert' in Grundversorgungszentren unterbringen“⁴²⁶ möchte. Auch die Sprach- und Symbolverwendung des Volksmusikers Andreas Gabalier, der auf seinem Musikcover „Volks-Rock-'n-Roller“ 2011 eine Pose

⁴²¹ Vgl. *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 94.

⁴²² Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 73.

⁴²³ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 73.

⁴²⁴ Vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 355.

⁴²⁵ Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht?, 67-73.

⁴²⁶ Vgl. *APA*, Kickl will Flüchtlinge „konzentriert“ an einem Ort halten. In: Die Presse, online unter <https://www.profil.at/oesterreich/kickl-fluechtlinge-an-einem-ort-konzentrieren-8618910> (5.4.2019).

einnimmt, die stark an ein „Hakenkreuz“ erinnert und in seinem Lied „Mein Bergkamerad“ Begriffe, wie „Kameraden“ und „eisernes Kreuz“ verwendet, ist bedenklich (siehe M 1).⁴²⁷

Es wurden in dem Sinne folgende Feinlernziele formuliert:

- Die Lernenden können Begriffe zu den Themen Nationalsozialismus und *Holocaust* benennen und deren historische sowie gegenwärtige Bedeutung dekonstruieren.
- Die Lernenden können die Bedeutung und Macht der Sprache nachweisen und beurteilen, welche Konsequenzen es hat, Termini aus dem Nationalsozialismus unmarkiert sowie unreflektiert im Alltag zu verwenden.

6.4.2. 1. Erarbeitungsphase: Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

In der ersten Erarbeitungsphase erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews, die in Form von audiovisuellen Biografien von der Homepage „erinnern.at“ entnommen wurden. Die Interviews, die durchschnittlich zwei bis drei Stunden dauern, wurden für den schulischen Einsatz auf ca. 6 Minuten gekürzt und mit weiteren Zusatzinformation unterlegt. Die Wahl fiel auf diese drei Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen, da sie alle von ihrer schulischen Situation nach 1938 berichten. Außerdem wird durch den biografischen Charakter der Interviewausschnitte sowohl die Zeit während des Nationalsozialismus als auch die Zeit davor und danach thematisiert. Alle drei Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen haben einen jüdischen Hintergrund, dies begründet sich darin, dass im Rahmen der Schwerpunktsetzung ein Text mit dem Titel „*Was geschieht mit den jüdischen Schülerinnen/ Schülern nach dem 'Anschluss'?*“ gelesen und in Zusammenhang mit den „Nürnberger Rassengesetzen“ gebracht wird. Damit die Lernenden jedoch verstehen, dass auch andere Bevölkerungsgruppen von Ausgrenzung und Diskriminierung im Rahmen des Nationalsozialismus betroffen waren, wird dies im Plenum thematisiert.

Bevor die Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews das erste Mal angesehen werden, erfolgt eine Beschäftigung mit den Zusatzmaterialien (siehe M 2). Dorothee Wein plädiert für die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit solchen Zusatzmaterialien, um die Lernenden auf das Kommende einzustimmen und ihnen einen entsprechenden Orientierungsrahmen zu bieten.⁴²⁸ Im Klassenzimmer wird an drei Ecken jeweils eine schriftliche Kurzbiografie der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen sowie Fotografien aus deren Zeit vor, nach und während des

⁴²⁷ Vgl. Jens Balzer, Andreas Gabalier. Ein Hallihallo mit eisernem Kreuz. In: Zeit online, online unter <https://www.zeit.de/kultur/musik/2019-02/andreas-gabalier-schlagersaenger-karl-valentin-orden-verleihung-kritik> (8.4.2019).

⁴²⁸ Vgl. Wein, Didaktische Grundsätze, 24.

Holocausts aufgelegt. Die Lernenden bewegen sich durch den Raum und verschaffen sich anhand der Materialien einen ersten Überblick bezüglich deren Leben. Nachdem sie alle Zeugnisse gesichtet haben, folgt ein Auswahlprozess, mit welcher Biografie sie sich näher beschäftigen möchten, der zudem schriftlich begründet wird (siehe AB 1.1).⁴²⁹ Dieses erste Arbeitsblatt wurde, wie auch die folgenden so gestaltet, dass deren Aufgabenstellungen im Sinne der Kompetenzorientierung zweckmäßig sind, kognitiv herausfordern sowie eine eigenständige und kooperative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen. Um das zu erreichen wurden fünf Punkte beachtet:

- Die Aufgabenstellungen wecken Neugierde und motivieren sich auf den Gegenstand einzulassen.
- Die Aufgabenstellungen regen dazu an, in die Tiefe des Wissens und Denkens des Forschungsgegenstandes zu gehen.
- Die Aufgabenstellungen ermöglichen den Austausch des Verstehens, Problemlösens sowie von Ergebnissen.
- Die Aufgabenstellungen regen zu reflexiven Prozessen an, um metakognitives Wissen aufzubauen.⁴³⁰

Die Aufgabenstellungen wurde allesamt schriftlich formuliert und mit Operatoren „verstanden als Verben, die bei den Schüler/innen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe auslösen sollen“⁴³¹ versehen. Sie unterstützen ein eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (EVA), indem sie die Lernenden zu einem praktischen Tun, fachlicher Reflexion sowie fachspezifischer Erkenntnisgewinnung anleiten.⁴³²

In einem ersten Schritt werden die ungefähr sechs Minuten dauernden Zeitzeuginnen-/Zeitzeugeninterviews unbefangen und vollständig angesehen. So werden die Zeitzeuginnen/Zeitzeugen nicht auf die Zeit während des *Holocausts* beschränkt, sondern es wird darüber hinaus auf eine Zeit vor und nach dem Nationalsozialismus verwiesen.⁴³³ In einem zweiten Schritt werden die Interviews als Quelle analysiert. Nach einem erneuten Ansehen beantworten die Lernenden Fragen (siehe AB 1.2), die zur Erkenntnis führen, dass es sich bei Zeitzeuginnen-/Zeitzeugeninterviews um subjektive „Erinnerungsquellen“ handelt, welche abseits von

⁴²⁹ AB = Arbeitsblatt (im Anhang); AB 1.1. = Arbeitsblatt 1/Arbeitsauftrag 1

⁴³⁰ Beatrice Bürgler/ Peter Gautschi/ Stephan Hediger, Geschichte. Kompetenzorientiert arbeiten im Geschichtsunterricht. In: Marcel Naas (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (hep, Bern 2016), 266.

⁴³¹ Christoph Kühberger, Operatorensystem für eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht :///C:/Users/x/Downloads/Operatorensystem[Kuehberger]HP.pdf (6.12.2018).

⁴³² Vgl. Klippert, Eigenverantwortliches Lernen, 45.

⁴³³ Vgl. Wein, Didaktische Grundsätze, 24.

historischen Fakten einen Einblick in die persönlichen Erfahrungen ermöglichen.⁴³⁴ Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum miteinander verglichen. Zusätzlich wird im Sinne eines erarbeitenden Geschichtsunterrichts⁴³⁵ eine Diskussion über die Bedeutung und Grenzen von Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews für die Geschichtsschreibung entfacht. Darüber hinaus folgt die Einbettung der Erzählungen in den historischen Kontext. Die Lernenden gehen in Dreiergruppen zusammen, wobei alle Gruppenmitglieder jeweils das gleiche Interview gesehen haben. Abgesehen davon wird die Gruppenarbeit bei dieser Unterrichtssequenz deswegen als Sozialform gewählt, da sie eine Kommunikationsverdichtung bewirkt und eine besondere Affinität zur Multiperspektivität erlaubt.⁴³⁶ Gemeinsam wird das zweite Arbeitsblatt (siehe AB 2) bearbeitet. Darauf sind auf der linken Seite Schlagwörter (Vorurteile, Novemberpogrom, Arisierung, etc.) aufgelistet, die es zunächst anhand der historischen Fakten zu ergänzen bzw. zu erklären gilt. Im Sinne von Christian Matzka soll anhand dieser Aufgabenstellung eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext, der Zeit vor, während und nach dem Nationalsozialismus sowie *Holocaust* erfolgen.⁴³⁷ Dafür müssen die Lernenden ihr Vorwissen aktivieren und miteinbeziehen. Zudem werden weitere Unterstützungsmöglichkeiten, wie z.B. Lexika, Sachbücher sowie das selbstgestaltete Wörterbuch, zur Verfügung gestellt. Im Anschluss daran wird das Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterview erneut angesehen. Dabei achten die Lernenden insbesondere darauf, wie sich diese Ereignisse auf das Leben der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen und deren jeweiligen Familien auswirkten. Anhand konkreter Fälle werden allgemeine oder abstrakte Prinzipien und Strukturen der nationalsozialistischen Vertreibungs- und Vernichtungspolitik erschlossen und exemplarisches Lernen angewendet.⁴³⁸

Die Ergebnisse werden in der rechten Spalte notiert und zuletzt vor der Klasse präsentiert, verglichen als auch ergänzt. Demnach sollen Widersprüche der Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenerzählungen zur Geschichtsschreibung sollen thematisiert und als Potential verstanden werden, um eine subjektive „Wahrheit“ präsentiert zu bekommen.

⁴³⁴ Vgl. *Wein*, Didaktische Grundsätze, 27f.

⁴³⁵ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 73.

⁴³⁶ Vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 318.

⁴³⁷ Vgl. *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext, 45f.

⁴³⁸ Vgl. *Hellmuth/ Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 7.

6.4.3. Schwerpunktsetzung: Ausgrenzung in der Schule

Im Zuge der Schwerpunktsetzung wird das Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterview ein letztes Mal angesehen. Diesmal achten die Lernenden speziell auf die schulische Ausgrenzung und Diskriminierung der Erzählenden ab 1938. Um die Gründe, Auswirkungen und Folgen dieser Ausgrenzung verstehen zu können, wird auf zwei weitere Dokumente eingegangen (siehe AB 3). Zum einen wird auf die „Schautafel der Nürnberger Rassengesetze“ näher eingegangen, die festgelegt hat, welche Schülerinnen/ Schüler als jüdisch galten und somit auf „rechtlicher Basis“ aus dem Unterricht ausgeschlossen wurden und zum anderen auf einen Informationstext. Den Lernenden eröffnet sich durch die Berücksichtigung der „Schautafel der Nürnberger Rassengesetze“, die nach Spieß als Spur der Vergangenheit angesehen werden kann, die Möglichkeit, begründete Aussagen über die Vergangenheit zu treffen.⁴³⁹ Diese Quelle wurde deswegen ausgewählt, weil sie eine direkte Auseinandersetzung der Lernenden mit geschichtlichen Zusammenhängen im Rahmen des *Holocaust* bietet. Zudem leitet sie die Lernenden zu einem eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten an und fördert ein entdeckendes Lernen.⁴⁴⁰ Zusätzlich wurde ein Text zum Thema Ausgrenzung von jüdischen Schülerinnen/ Schülern ab 1938 gewählt. Dieser hat, gemessen an den Vorgaben nach Sauer, die entsprechende Länge, um eine intensive Auseinandersetzung anzuregen.⁴⁴¹ Zudem ergänzt der Text die subjektiven Erzählungen der Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen um wissenswerte Fakten und Zahlen und bietet so im Sinne eines exemplarischen Lernens einen Übergang vom Exempel zum Allgemeinen.⁴⁴² Der Text wird in Einzelarbeit gelesen. Diese Sozialform wurde deswegen herangezogen, da die Lernenden sich zunächst individuell auf den Text einlassen und die Aufgaben ihrem Tempo entsprechend bearbeiten können.⁴⁴³ Die Schlüsselbegriffe werden unterstrichen sowie in Zusammenhang mit den „Nürnberger Rassengesetzen“ gebracht (siehe AB 3.2). Nach dem erneuten Ansehen des Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews werden die Lernenden in Dreiergruppen eingeteilt. Dieses Mal hat jedes Gruppenmitglied ein anderes Interview gesehen, sodass eine Kommunikationsverdichtung und Affinität zur Multiperspektivität entsteht als auch die Ergebnisse untereinander ausgetauscht werden können.⁴⁴⁴

Mittels der Fragen (siehe AB 3.3) soll auch eine Reflexion/ Selbstreflexion einsetzen. Die Lernenden sollen einem *Selbstreflexiven Ich* näher kommen, indem sie ein Verständnis dafür

⁴³⁹ Vgl. Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, 25.

⁴⁴⁰ Vgl. Gautschi, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, 2.

⁴⁴¹ Vgl. Sauer, Geschichte unterrichten, 109-112.

⁴⁴² Vgl. Gautschi, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, 2.

⁴⁴³ Vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, 318f.

⁴⁴⁴ Vgl. Pandel, Geschichtsdidaktik, 318.

erlangen, dass gegenwärtige und zukünftige Sozialisationsbedingungen historisch bedingt sind, einem ständigen Wandel unterliegen und aktiv gestaltbar sind.⁴⁴⁵ Darüber hinaus diskutieren die Lernenden in der Gruppe darüber, wie es sich anfühlt bzw. angefühlt haben muss, ausgegrenzt zu werden und wie die damaligen Mitschülerinnen/ Mitschüler und Lehrpersonen dem entgegentreten hätten können. Im Anschluss daran folgt eine abschließende Diskussion im Plenum, wo auch darüber gesprochen wird, welche Bevölkerungsgruppen neben Jüdinnen/ Juden noch von Ausgrenzung und Diskriminierung im Rahmen des Nationalsozialismus betroffen waren.

Folgende Feinlernziele wurden formuliert:

- Die Lernenden können audiovisuelle Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews erschließen, analysieren und in den jeweiligen geschichtlichen Kontext einordnen.
- Die Lernenden können Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews als subjektive „Erinnerungsquellen“ einordnen, die abseits von historischen Fakten, Einblick in persönliche Erfahrungen ermöglichen.
- Die Lernenden können anhand unterschiedlicher Quellen und Dokumente die Gründe, Auswirkungen und Folgen von schulischer Ausgrenzung und Diskriminierung ab 1938 darstellen.

6.4.4. 2. Erarbeitungsphase: Erinnerungsorte

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews sowie der Schwerpunktsetzung auf deren Erfahrungen bezüglich der Ausschließung und Diskriminierung im schulischen Umfeld nach 1938 wird die Frage danach laut werden (oder von der Lehrperson gestellt), ob es auch in der eigenen Schule Jüdinnen/ Juden, Roma und Sinti, Tschechinnen/ Tschechen, etc. gab, welche ähnliche Erlebnisse teilten. Im Zuge einer kurzen Recherche im Schularchiv, im Internet, in wissenschaftlichen Büchern, in Datenbanken sowie im Schulkatalog (vorab von der Lehrperson vorbereitet) soll dieser Frage explizit nachgegangen werden (siehe AB 4.1). Hierbei wird verstärkt auf eine entdecken-lassende Unterrichtsform gesetzt. Den Lernenden wird demnach weder das *Was* (Quelle, Darstellung) zur Verfügung gestellt, noch das *Wie* vorgegeben. Die Lernenden recherchieren und erschließen daher völlig eigenständig. Zudem fungiert die Lehrperson als Coach und unterstützt bei Fragen und Unklarheiten.⁴⁴⁶ Die damit intendierte Handlungsorientierung ermöglicht durch praktisches

⁴⁴⁵ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 206f.

⁴⁴⁶ Vgl. *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 73f.

Recherchieren und Forschen einen Zugang zu historischen Erkenntnissen zu gelangen.⁴⁴⁷ Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und eine Diskussion darüber entfacht, warum an der Schule keine Gedenktafel⁴⁴⁸ an die vertriebenen Schülerinnen/ Schülern erinnert und warum es wichtig wäre, dies zu ändern (siehe AB 4.2). In Bezug darauf soll auch auf die österreichische „Gedächtniskultur“ eingegangen und eine Verbindung hergestellt werden. Im Sinne eines exemplarischen Lernens kann auf das Denkmal am ehemaligen Aspangbahnhof in Wien verwiesen werden. Dieses zeigt den Wandel und die Entwicklung der Erinnerungskultur in Österreich exemplarisch auf. Ab 1939 wurden ausgehend von dem im 3. Wienergemeinde Bezirk angesiedelten Bahnhof 40.035 Menschen in „Konzentrations- und Vernichtungslager“ deportiert. Erst 1983 wurde durch eine private Initiative von *Holocaust*-Überlebenden eine Gedenktafel mit der Inschrift „Niemals vergessen!“ errichtet, welcher jedoch sehr unscheinbar war und größtenteils unbemerkt blieb. Auch die Umbenennung des Platzes in „Platz der Opfer der Deportation“ im Jahr 1995 änderte daran nur wenig. Erst das im Jahr 2017 errichtete Mahnmal, welches aus zwei 30 Meter hohen Betonschienen, die in einem hohen Betonblock enden, besteht, schafft Sichtbarmachung und Erinnerung an die 47.035 deportierten und zum Großteil im Zuge des Nationalsozialismus ermordeten Menschen.⁴⁴⁹

Im nächsten Schritt wird gemeinsam überlegt, wie am Schulstandort aktiv dazu beigetragen werden kann, dass die Erinnerung an die Opfer wachgehalten wird. Da der Ankauf und die Errichtung von Gedenktafeln mit sehr viel Geld verbunden ist, können diese alternativ selbst erstellt werden. In Kleingruppen werden Gedenktafeln entworfen, welche z.B. Gedichte, gefundene Namen von Opfern, Gedenksprüche, etc. enthalten. Laut Pandel handelt es sich bei dieser Form des handlungsorientierten Lernens um ein wirklichkeitsnahes Handeln.⁴⁵⁰ Durch die Denkmalinitiative greifen die Lernenden in die Wirklichkeit ein und werden aktive Gestalterinnen/ Gestalter von Gedenken.⁴⁵¹ Es werden schließlich die jeweils besten Ideen ausgewählt und auf ein A3 Blatt übertragen (siehe AB 4.3). Das A3 Blatt wird mit einem Rahmen versehen und nach Absprache mit der Direktion an einem ausgewählten Platz in der Schule ausgehängt. Im Zuge dessen wird ein kurzes Gedenkritual abgehalten und eine anerkennende Erinnerung an die Opfer vollzogen. Um auch ein Stückweit auf die fehlende

⁴⁴⁷ Vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 354.

⁴⁴⁸ Davon wird ausgegangen, da Erinnerungstafeln bisher an nur sehr wenigen Schulen in Wien angebracht wurden.

⁴⁴⁹ Marie-Theres *Egyed*/ Peter *Mayr*, Aspangbahnhof: Wiens Bahnhof der Ermordeten. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/2000063481317/Aspangbahnhof-Wiens-Bahnhof-der-Ermordeten> (14.5.2019).

⁴⁵⁰ Vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 355.

⁴⁵¹ Vgl. *Siegel*, Schulische Bildung, 53.

Erinnerungskultur in der Schule zu reagieren, können andere Schulklassen, Lehrerinnen/Lehrer, die Direktorin/ der Direktor oder Eltern zu dieser Gedenkveranstaltung eingeladen und so Bewusstseinsbildung geleistet werden. Dabei können ausgewählte Gedichte vorgelesen, eine Schweigeminute eingelegt oder die bekanntgewordenen Namen verlesen werden. Zurück im Klassenzimmer wird in einer abschließenden Plenumsrunde erneut die Frage gestellt, warum es so wichtig ist, den Opfern zu gedenken und die Erinnerung an sie wachzuhalten.⁴⁵²

Folgende Feinlernziele wurden demnach formuliert:

- Die Lernenden können anhand unterschiedlicher Rechercheverfahren Informationen zu und über ausgegrenzte Schülerinnen/ Schüler an ihrer Schule herausarbeiten.
- Die Lernenden können die fehlende Erinnerung an die Opfer ihrer Schule mit der fehlenden Aufarbeitung der nationalsozialistischen Geschichte in ganz Österreich gegenüberstellen und vergleichen.
- Die Lernenden können erläutern, wie wichtig es ist, den Opfern zu gedenken und die Erinnerung an sie wachzuhalten.

6.4.5. 3. Erarbeitungsphase: Gegenwartsbezug

In der dritten Erarbeitungsphase wird ein Bezug zu gegenwärtigen Tendenzen der Ausgrenzung und Diskriminierung an Schulen hergestellt. Die Unterrichtssequenz beginnt mit einem kurzen Brainstorming, bei dem die Lernenden im Sinne eines „inpersonalen“ Lebensweltbezugs⁴⁵³ Überlegungen dazu anstellen, wie und in welcher Weise Ausgrenzung und Diskriminierung heute an Schulen zu Tage tritt. Um die Auseinandersetzung vertiefen zu können, werden den Lernenden zwei Ausschnitte aus unterschiedlichen Zeitungsartikeln ausgehändigt (siehe AB 5.3), die beide diese Thematik aufgreifen, zum einen im Rahmen der Kopftuchverbot-Diskussion an Kindergärten und Volksschulen und zum anderen im Kontext der Benachteiligung von Schülerinnen/ Schülern mit nicht Deutsch als Erstsprache. Laut Michael Sauer stecken in Zeitungsartikeln vielfältige Potentiale, die vor allem in einem handlungsorientierten Unterricht zum Einsatz kommen.⁴⁵⁴ Darüber hinaus ist der Website von ZIS (Zeitung in der Schule) zu entnehmen, dass es wichtig ist, den Lernenden beizubringen,

⁴⁵² Vgl. *Siegel*, Schulische Bildung, 53.

⁴⁵³ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 250.

⁴⁵⁴ Michael Sauer, Handlungsorientiert mit Zeitungen arbeiten. Anregungen und Beispiele. In: *Geschichte lernen* 21 (2008), H. 124, 1.

Zeitungsartikel sinnerfassend lesen und hinterfragen zu können, um sie am politischen Geschehen teilhaben zu lassen und sie in ihrer Mündigkeit zu bestärken.⁴⁵⁵

In diesem Sinne werden die beiden Ausschnitte zunächst gelesen und zusammengefasst. Anschließend wird eine Verbindung zwischen den gegenwärtigen Entwicklungen und der Geschichte des *Holocausts* hergestellt. Um nachvollziehen zu können, ob die gegenwärtigen und zukünftigen Sozialisationsbedingungen historisch bedingt sind,⁴⁵⁶ werden die Fragen gestellt, vor welchem Hintergrund solche Diskriminierungsakte entstehen, welchen Zweck und welche Folgen sie auf politischer, gesellschaftlicher sowie individueller Ebene haben. Zu guter Letzt sollen im Rahmen einer Menschenrechtsbildung noch Maßnahmen gefunden werden, wie die Lernenden aktiv gegen diskriminierende Vorfälle an ihrer Schule als auch in anderen Lebensbereichen eintreten können (siehe AB 5.4). Aufgrund dessen werden in Form eines Rollenspiels Situationen geschaffen, in denen Zivilcourage und ein aktives Eintreten gegen Diskriminierung oder Antisemitismus erprobt werden können.⁴⁵⁷

„Ein Rollenspiel bietet den Schüler/innen die Möglichkeit, sich in Situationen hineinzusetzen, um typische Denk- und Verhaltensweisen [...] und daraus resultierende Konflikte und Probleme nachempfinden zu können.“⁴⁵⁸

Durch diese sprachlichen Verhandlungen⁴⁵⁹ erkennen die Lernenden, diskriminierende Vorfälle und Diskurse auf politischer, gesellschaftlicher als auch individueller Ebene und werden sich im Zuge dessen ihrer eigenen moralischen Verantwortung bewusst. Abgesehen davon erwerben sie „Handlungsperspektiven“, um zum Schutz und zur Verteidigung der Menschenrechte auch aktiv gegen Ausgrenzung und Diskriminierung vorgehen zu können.⁴⁶⁰

Folgendes Feinlernziel wurde daher formuliert:

- Die Lernenden können mögliche vergleichbare Entwicklungen zwischen der Geschichte des Nationalsozialismus und *Holocausts* sowie der heutigen politischen bzw. gesellschaftlichen Tendenzen herausarbeiten.

6.4.6. Abschlussphase

Nachdem die drei Erarbeitungsphasen, wie bereits erwähnt, auch unabhängig voneinander im Rahmen einer *Holocausterziehung* bearbeitet werden können und jeweils mit einer Reflexion

⁴⁵⁵ Homepage ZIS (Zeitung in der Schule). Über uns, online unter <http://www.zis.at/index.aspx?id=1> (14.5.2019).

⁴⁵⁶ Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 206.

⁴⁵⁷ Vgl. *Eckmann*, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, 229-232.

⁴⁵⁸ *Schmitz*, 55 Methoden, 37.

⁴⁵⁹ Vgl. *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 355.

⁴⁶⁰ Vgl. *Monique Eckmann*, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, 228.

enden, sollte die allgemeine Abschlussphase dafür genützt werden, um abschließende Fragen zu klären und offengebliebene Unklarheiten zu thematisieren. Des Weiteren kann eine letzte Identifizierung mit den Lernenden erfolgen, indem danach gefragt wird, wie sie sich nach der Auseinandersetzung mit den Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews, ihrer Schule als Erinnerungsort und den Verbindungen zu aktuellen Tendenzen fühlen, was sie gelernt haben und wie es sich auf ihr künftiges Handeln auswirken wird. Aufgrund der Herausbildung eines *selbstreflexiven Ichs* verfügen die Lernenden über Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen, mit denen sie die gegenwärtig auftretenden Tendenzen von Diskriminierung bzw. Ausgrenzung verarbeiten, kritisch hinterfragen sowie aktiv dagegen eintreten können.⁴⁶¹

6.4.7. Abschließende Anmerkung

Letztendlich soll der Appell stehen, dass die reine Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und *Holocaust* im Rahmen des vorgestellten Unterrichtskonzepts *Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern ab 1938 an Wiener Schulen* keineswegs ausreicht. Es ist anhand all der bereits genannten Gründe ersichtlich, dass die tagesaktuelle Geschehen weiterhin im Geschichtsunterricht reflektiert, diskutiert und im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und *Holocaust* verglichen werden müssen.

7. Planungsmatrix

⁴⁶¹ Vgl. *Hellmuth*, Das „selbstreflexive Ich“, 14.

| Unterrichtsphase | Lernziele | Verlauf | Sozialform /Methode | Medien |
|--|--|---|---------------------------------------|--|
| Einstieg | <p>Die Lernenden können Begriffe zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust benennen und deren historische sowie gegenwärtige Bedeutung dekonstruieren.</p> <p>—</p> <p>Die Lernenden können die Bedeutung und Macht der Sprache nachweisen und beurteilen, welche Konsequenzen es hat, Termini aus dem Nationalsozialismus unmarkiert sowie unreflektiert im Alltag zu verwenden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Brainstorming: Nationalsozialismus, <i>Holocaust</i> Definitionen zu gefundenen Begriffen formulieren Gemeinsames „Wörterbuch“ erstellen. Diskussion über → sensible Verwendung von Sprache → gegenwärtige Aussagen mit möglicher Nähe zu nationalsozialistischen Termini | <p>Plenum</p> <p>PA</p> <p>Plenum</p> | <p>Tool „mentimeter“</p> <p>Wörterbücher</p> <p>Ausgewählte Internetseiten</p> <p>Geschichtslehrbuch</p> <p>Lexika</p> <p>Material 1</p> |
| <p>1. Erarbeitungsphase</p> <p>Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen</p> | <p>Die Lernenden können audiovisuelle Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews erschließen, analysieren und in den geschichtlichen Kontext einordnen.</p> <p>—</p> <p>Die Lernenden können Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews als subjektive „Erinnerungsquellen“ einordnen, die abseits von historischen Fakten, Einblick in persönliche Erfahrungen ermöglichen.</p> <p>—</p> <p>Die Lernenden können anhand unterschiedlicher Quellen und Dokumente die Gründe, Auswirkungen und Folgen von schulischer Ausgrenzung und Diskriminierung jüdischer Schüler/innen ab 1938 darstellen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Sichtung von Bildern und Kurzbiografien Auswahl und Begründung einer Biografie Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews ansehen → Schwerpunkt auf Inhalt → Schwerpunkt auf Quellenanalyse Diskussion über Potentiale und Grenzen der „Erinnerungsquellen“ Einbettung in den historischen Kontext → historische Fakten zu Schlagwörtern ergänzen → Verknüpfung mit Auswirkungen auf die Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen und deren Familien | <p>EA</p> <p>Plenum</p> <p>GA</p> | <p>Material 2</p> <p>Arbeitsblatt 1</p> <p>Arbeitsblatt 2</p> <p>Lexika, Sachbücher, etc.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p>Schwerpunktsetzung</p> <p>Ausgrenzung in der Schule</p> | <p>Die Lernenden können anhand unterschiedlicher Quellen und Dokumente die Gründe, Auswirkungen und Folgen von schulischer Ausgrenzung und Diskriminierung ab 1938 nachvollziehen.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Informationstext lesen und Schlüsselbegriffe markieren • In Zusammenhang mit Quelle „Schautafel der Nürnberger Rassengesetze“ bringen. • Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews ansehen → Schwerpunkt auf schulische Ausgrenzung • Gesehenes anhand von Fragen reflektieren/ eigene Gedanken und Gefühle miteinbeziehen • Gemeinsame Reflexion im Plenum | <p>EA</p> <p>PA</p> <p>GA</p> <p>Plenum</p> | <p>Arbeitsblatt 3</p> |
| <p>2. Erarbeitungsphase</p> <p>Erinnerungs-ort Schule</p> | <p>Die Lernenden können anhand unterschiedlicher Rechercheverfahren Informationen zu und über Schüler/innen an ihrer Schule herausarbeiten.</p> <p>_____</p> <p>Die Lernenden können die fehlende Erinnerung an die Opfer ihrer Schule mit der fehlenden Aufarbeitung der nationalsozialistischen Geschichte in Österreich gegenüberstellen und vergleichen.</p> <p>_____</p> <p>Die Lernenden können erläutern, wie wichtig es ist, den Opfern zu gedenken und die Erinnerung an sie wachzuhalten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Recherche → nach Schülerinnen/ Schüler am eigenen Schulstandort im Nationalsozialismus → nach Hintergrundinformationen zur Schule • Diskussion über fehlende Erinnerungskultur an der Schule sowie in Österreich • Erstellen einer Gedenktafel • Anbringung der Gedenktafel und Gedenkritual • Abschließende Diskussion über die Wichtigkeit einer Erinnerung an die Opfer | <p>PA</p> <p>Plenum</p> <p>PA</p> <p>Plenum</p> <p>Plenum</p> | <p>Arbeitsblatt 4</p> <p>Schularchiv, Internet, Bücher, Datenbanken, Schulkatalog, etc.</p> <p>Rahmen Genehmigung der Direktion</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---------------------------------------|-----------------------|
| <p>3. Erarbeitungsphase</p> <p>Gegenwartsbezug</p> | <p>Die Lernenden können mögliche vergleichbare Entwicklungen zwischen der Geschichte des Nationalsozialismus und <i>Holocausts</i> sowie der heutigen politischen bzw. gesellschaftlichen Tendenzen herausarbeiten.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming: Ausgrenzung und Diskriminierung an Schulen heute • Sichtung von Ausschnitten aus Zeitungsartikeln • Verbindung zwischen Gelerntem und gegenwertigen Tendenzen herstellen und kritisch betrachten • Anhand Rollenspielen Möglichkeiten aufzeigen, wie jede/r Einzelne gegen Ausgrenzung und Diskriminierung eintreten kann. | <p>Plenum</p> <p>EA</p> <p>PA/ GA</p> | <p>Arbeitsblatt 5</p> |
| <p>Abschlussphase</p> | | <ul style="list-style-type: none"> • Abschließende Diskussion/ Reflexion <ul style="list-style-type: none"> → Wie fühlt ihr euch nach der Auseinandersetzung mit dem Thema? → Was habt ihr mitgenommen/ gelernt? → Wie wird es sich auf euer künftiges Handeln auswirken? | <p>Plenum</p> | |

II. Fazit und Conclusio

Das primäre Anliegen der vorliegenden Masterarbeit ist, eine *Holocausterziehung* im Rahmen des kollektiven Gedächtnisses und der Erinnerungskultur zu verorten und dabei auch der Frage nach dessen Umsetzung im Kontext politisch-didaktischen Lernens nachzugehen. Aus der in insgesamt sieben Kapiteln sehr differenziert dargestellten Bestandsaufnahme und Analyse sollen einige zentrale Ergebnisse erneut zusammenfassend ihre Erwähnung finden. Wie die vorangegangene Untersuchung der ersten Forschungsfrage: *Inwieweit trägt Holocausterziehung im Geschichtsunterricht zur Verankerung der Erinnerung an den Holocaust im kulturellen Gedächtnis bei?*, gezeigt hat, kann und muss eine *Holocausterziehung* als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses eintreten. Das neuerliches Aufkommen des rechtsextremen Gedankenguts und rechtsextremer Gewalt innerhalb der Bevölkerung sowie der unzureichenden ablehnenden, fast befürwortenden Haltung seitens der regierenden Funktionäre machen dies deutlich. Aus all diesen Gründen dürfen die Lehren durch und aus dem *Holocaust* nicht in Vergessenheit geraten, sondern müssen immer wieder aufs Neue von künftigen Generationen artikuliert und, wie Jan Assmann postuliert, *gepflegt* werden. Eine *Holocausterziehung*, die eine Verknüpfung von vergangenen Ereignissen, gegenwärtigen Entwicklungen und persönlicher Identifikation schafft, macht solch eine *Pflege* möglich. Das wurde anhand der Menschenrechtsbildung und der Bildung gegen Diskriminierung gezeigt, die beide im Rahmen einer *Holocausterziehung* erworben werden können. Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: *Wie kann Holocausterziehung im Kontext historisch-politischen Lernens an allgemeinbildenden höheren Schulen umgesetzt werden?*, wurden eine Reihe an Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich vorgestellt. Zunächst fand eine Auseinandersetzung mit den Gedenkstätten und Erinnerungsorten als „authentische“ Quellen im Rahmen einer *Holocausterziehung* statt. Es konnte die Erkenntnis erlangt werden, dass Gedenkstätten eine wichtige Vermittlungsfunktion innehaben und zur Speicherung der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus sowie *Holocausts* im kollektiven Gedächtnis beitragen. Dies betrifft sowohl die *Leuchttürme*, als weitreichend bekannte und anerkannte Gedenkstätten, als auch die *leeren Orte*, verstanden als sichtbare und unsichtbare „Spuren der Erinnerung“ in unserem unmittelbaren Umfeld. Durch die schulische Auseinandersetzung mit den *leeren Orten*, erwerben die Lernenden nicht nur wichtige Bildungsziele, sondern die Beschäftigung führt auch dazu, dass sich das *Netz* an Erinnerungsorten weiter verdichtet und *leere Orte* ebenso zu *Leuchttürmen* umgewandelt werden. Des Weiteren ergab die Analyse, dass auch die Begegnung mit *Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen*, sowohl in Form einer realen

Begegnung als auch in Form eines audiovisuellen Zugangs, einen authentischen und lebensweltlichen Zugang zur Geschichte bietet. Aufgrund subjektiver Erfahrungen ermöglichen sie einen Einblick in die Mechanismen, Umstände und alltäglichen Auswirkungen der nationalsozialistischen Vernichtungs- und Verfolgungspolitik. Abgesehen davon ergänzen sie die oft recht faktenbasierte Geschichtsvermittlung um subjektive Erinnerungen, halten die Erinnerung an die Vertriebenen und Ermordeten lebendig und geben ihnen einen Platz im kollektiven Gedächtnis. Zuletzt erfolgte eine Auseinandersetzung mit den historischen Quellen, insbesondere Text-, Bild- und Sachquellen. Dabei handelt es sich um reale Zeugnisse aus der Zeit des Nationalsozialismus und *Holocausts*, die ebenso einen direkten Einblick in geschichtliche Ereignisse und Zusammenhänge bieten. Es wurde zudem nachgewiesen, dass sie zum Verständnis des Konstruktionscharakters der Geschichte beitragen und die Lernenden zu einem kritischen Denken und Reflektieren anregen.

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass es viele unterschiedliche Wege gibt, um eine *Holocausterziehung* entsprechend umzusetzen. Es ist jedoch hierbei wichtig, dass die Verknüpfung von vergangenen Ereignissen, gegenwärtigen Entwicklungen und persönlicher Identifikation bei der Wahl und der Aufarbeitung miteinbezogen wird.

Abgerundet wurde die Masterarbeit mit einer praktischen Umsetzung der erlangten Erkenntnisse. Anhand des für die Sekundarstufe II entworfenen Unterrichtskonzepts zum Thema *Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern ab 1938 an Wiener Schulen* wurde ersichtlich, wie die *Holocausterziehung* mittels unterschiedlicher Zugänge in der schulischen Realität konkret umgesetzt werden kann. Dem Theorieteil entsprechend wurde die Auseinandersetzung mit lokalen Erinnerungsorten, Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenportraits und Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews sowie unterschiedlichen historischen Quellen gewählt. Im Sinne einer gelungenen *Holocausterziehung*, die Gegenwärtiges mit Vergangenen verknüpft, wurde auch ein durchgehender als auch spezifischer Gegenwartsbezug in das Konzept eingebettet.

Es lässt sich daher festhalten, dass die Erinnerung an den Nationalsozialismus und insbesondere an den *Holocaust* für die nächsten Generationen lebendig gehalten werden muss, damit diese niemals in Vergessenheit gerät und eine *Wiederholung* vermieden wird. Zu guter Letzt kann die *Holocausterziehung*, verstanden als Funktionsträger des kulturellen Gedächtnisses, solch eine *Pflege* der Erinnerung sicherstellen und einen wichtigen Beitrag für ein friedliches Miteinander leisten.

III. Bibliographie

Sigrid *Abenhausen/* Niclas *Apostolopoulos/* Bernd *Kröte-Braun/* Verena *Nägel* (Hg.), Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews der USC Shoah Foundation Institute (Freie Universität Berlin, Berlin 2012).

Ido *Abram*, Erziehung und humane Orientierung. In: Ido *Abram/* Matthias *Heyl*, Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Rowohlt Taschenbuch, Reinbek 1996), 11-61.

Ido *Abram/* Matthias *Heyl*, Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Rowohlt Taschenbuch, Reinbek 1996).

Theodor W. *Adorno*, Erziehung nach Auschwitz. In: Hermann *Nehls/* Kurt *Schilde* (Hg.), Befreiung. Das Erbe des Nationalsozialismus aus gewerkschaftlicher Sicht (Elefanten Press, Berlin 1996), 203-221.

Bettina *Alavi/* Susanne *Popp*, Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Bettina *Alavi/* Susanne *Popp* (Hg.), Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 7-11.

Rainer *Amstädter*, Der Alpinismus. Kultur – Organisation – Politik (WUV- Universitätsverlag, Wien 1996).

Rolf *Arnold/* Anita *Pachner*, Konstruktivistische Lernkultur für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In: Thomas *Eckert/* Aiga von *Hippel/* Manuela *Pietraß/* Bernhard *Schmidt-Hertha* (Hg.), Bildung der Generationen (Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011), 299-307.

Aleida *Assmann*, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskulturen und Geschichtspolitik (Beck, München 2014).

Aleida *Assmann*, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses (Broschierte Sonderausgabe, Beck, München 2003).

Aleida *Assmann/* Ute *Frevert*, Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945 (Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1999).

Jan *Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen (Beck, München 2007).

Matthias *Baer*, Lehr- und Lerntheoretische Perspektive. Kompetenzorientierung im Unterricht und modernes Lehr- und Lernverständnis. In: Marcel *Naas* (Hg.), Kompetenzorientierter

Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (hep, Bern 2016), 37-61.

Herbert *Bastel*/ Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (LIT Wien/Berlin 2014).

Heribert *Bastel*/ Christian *Matzka*/ Helene *Miklas*, Holocaust Education in Austria – A (Hi)story of Complexity and Prospects for the Future. In: Doyle *Stevick* and Zehavit *Gross* (Eds.), *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (Springer, Cham/ Heidelberg/ New York/ Dordrecht/ London 2015), 407-425.

Yehuda *Bauer* „Whose Holocaust?“. In: *Midstream* 26/9 (1980), 42-46.

Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, *Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte* 01 (2008).

Wolfgang *Benz* (Hg.), *Lexikon des Holocaust* (Beck, München 2002).

Franz *Berger*/ Edith *Loebenstein*/ Hermann *Schnell*/ Klemens *Zens* (Hg.), *Zeiten, Völker und Kulturen. Ein Lehr- und Abreitsbuch für den Geschichtsunterricht an Haupt- und Untermittelschulen. 4. Band: Das Zeitalter der Weltpolitik und der Technik* (Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1957).

Klaus *Bergmann*, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ³2012).

Klaus *Bergmann*, *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*. In: Ulrich *Mayer*/ Hans-Jürgen *Pandel*/ Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ⁴2013), 91-112.

Klaus *Bergmann*, *Historisches Lernen in der Grundschule*. In: Siegfried *George*/ Ingrid *Prote* (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule* (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 1996), 319-342.

Klaus *Bergmann*/ Gerhard *Schneider*, *Das Bild*. In: Hans-Jürgen *Pandel*/ Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ⁵2010), 225-269.

Wolfgang *Bilewicz*, *Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich* (Tectum, Marburg 2016).

Micha *Brumlik*, *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*. (Philo, Berlin/Wien 2004).

Beatrice *Bürgler*/ Peter *Gautschi*/ Stephan *Hediger*, *Geschichte. Kompetenzorientiert arbeiten im Geschichtsunterricht*. In: Marcel *Naas* (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der*

Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (hep, Bern 2016), 257-280.

Detlev *Clausen*, Die Banalisierung des Bösen. Über Auschwitz, Alltagsreligion und Gesellschaftstheorie. In: Michale *Wertz* (Hg.), Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt (Neue Kritik, Frankfurt am Main 1995), 13-29.

Deutsches Jahrbuch für Österreich: Anschriftenwerk in Berufen selbstständig tätiger Deutschösterreicher (Stipel, Wien 1913).

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2011), 26-38.

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Erinnerungskultur (Jahrbuch 2006).

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010).

Werner *Dreier*, *_erinnern.at_* Historisch-politische Bildung über Nationalsozialismus und Holocaust. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2011), 26-38.

Dudenredaktion, Duden. Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache, Bd. 7 (Dudenverlag, Mannheim/Leipzig/Wien ⁴2007).

Monique *Eckmann*, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Bernd *Fechler*/ Gottfried *Kößler*/ Astrid *Messerschmidt*/ Barbara *Schäuble* (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalen Antisemitismus (Campus, Frankfurt am Main 2006), 210-233.

Annegret *Ehmann*, Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich. In: Bernd *Fechler*/ Gottfried *Kößler*/ Till *Lieberz-Groß* (Hg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen (Juventa, Weinheim/ München ²2001), 175-193.

Annegret *Ehmann*, Holocaust in Politik und Bildung. In: Irmtrud *Wojak*/ Susanne *Meinl* (Hg.), Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen (Campus, Frankfurt am Main 2002), 41-69.

Annegret *Ehmann*, Über Sprache, Begriffe und Deutungen des nationalsozialistischen Massen- und Völkermords. Aspekte des Erinnerns. In: Annegret *Ehmann*/ Wolf *Kaiser*/ Thomas *Lutz*/ Hans-Fred *Rathenow*/ Cornelia vom *Stein*/ Norbert *Weber* (Hg.), Praxis der

Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven (Leske/Budrich, Opladen 1995), 75-100.

Astrid *Erll*, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung (Metzler, Stuttgart ³2017).

Bernd *Fechler*/ Gottfried *Kößler*/ Astrid *Messerschmidt*/ Barbara *Schäuble* (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalen Antisemitismus (Campus, Frankfurt am Main 2006).

Gottfried *Fliedl*, Im Museum. Essayistische Anmerkung zu Geschichte und Funktion der Landesmuseen in Österreich. In: ÖZG (Hg.), Gedächtnis – Erinnerung – Identität, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 13 (2002), Heft 1, 88-121.

Saul *Friedländer*, Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte (Wallstein, Göttingen 2007).

Maurice *Halbwachs*, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen (Suhrkamp, Berlin/Neuwied 1985).

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2009).

Israel *Gutman*, Enzyklopädie des Holocaust: Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden: 1: A-G (Piper, München ²1998).

Christoph *Hamann*, Fotografische Quellen. In: Markus *Furrer*/ Kurt *Messmer* (Hg.), Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2013), 293-316.

Matthias *Haß*, Sichtungen von Geschichte am „authentischen“ Ort. In: Elke *Gryglewski*/ Verena *Haug*/ Gottfried *Kößler*/ Thomas *Lutz*/ Christa *Schikorra* (Hg.), Gedenkstättenpädagogik. Kontexte, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen (Metropol, Berlin 2015), 179-193.

Wilhelm *Heitmeyer*, Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002 sowie 2003. In: Wilhelm *Heitmeyer* (Hg.), Deutsche Zustände. Folge 2 (Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003), 13-35.

Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2014).

Thomas *Hellmuth*, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Thomas *Hellmuth* (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Studien Verlag, Innsbruck/ Wien/ Bozen 2009), 11-20.

Gerhard *Henke-Bockschatz*, Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkung. In: Wolfgang *Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radke* (Hg.), Schule und Nationalsozialismus Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Campus, Frankfurt/ New York 2004), 298-323.

Gerhard *Henke-Bockschatz*, Zeitzeugenbefragung. In: Ulrich *Meyer/ Hans-Jürgen Pandell/ Gerhard Scheider/ Bernd Schönemann* (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Wochenschau, Schwalbach ³2014), 202-203.

Matthias *Heyl*, Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA (Krämer, Hamburg 1997).

Matthias *Heyl*, „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ – Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Ido *Abram/ Matthias Heyl* (Hg.), Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule (Rowohlt Taschenbuch, Reinbek 1996), 61-165.

Raul *Hilberg*, Opening Remarks: The Discovery of the Holocaust. In: Peter Hayes, Lessons and Legacies. The Meaning of the Holocaust in a Changing World (Northwestern University Press, Evanston 1991).

Jana *Jelitzki/ Mirko Wetzel*, Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ- Gedenkstätten (Metropol, Berlin 2010).

Friedrich Georg *Jünger*, Gedächtnis und Erinnerung (Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1957).

Nicole *Justen*, Umgang mit Zeitzeug/innen. Ein Leitfaden für praktische Bildungsarbeit (Wochenschau, Schwalbach 2014).

Wolfgang *Klafki*, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Julius Beltz, Weinheim/ Berlin 1959).

Wolfgang *Klafki*, Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Herbert *Gudjons/ Rainer Winkel* (Hg.), Didaktische Theorien (Bergmann/ Helbig, Braunschweig 1999), 13-34.

Heinz *Klippert*, Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht (Beltz, Weinheim/ Basel ⁴2004).

Gottfried *Kößler*, Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt „Konfrontationen“. In: Wolfgang *Meseth/ Matthias Proske/ Frank-Olaf Radke* (Hg.), Schule und Nationalsozialismus Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Campus, Frankfurt/ New York 2004), 237-252.

Andreas *Kuba* (Hg.), *A Letter to the stars. Briefe in den Himmel. Schüler schreiben Geschichte* (Verein Lernen aus der Zeitgeschichte, Wien 2003).

Angela *Kühner*/ Phil C. *Langer*/ Robert *Sigel*, *Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick*, In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01 (2008), 76-82.

Claudia *Kuretsidis-Haider*, *Erinnern und Vergessen. Zum Begriff des Eingedenkens bei Walter Benjamin*. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), *Erinnerungskultur* (Jahrbuch 2006), 48-66.

Dirk *Lange*, *historisch-politische Didaktik* (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 2009).

Phil *Langer*, *Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten*. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01 (2008), 66-75.

Phil C. *Langer*/ Daphne *Cisneros*/ Angela *Kühner*, *Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust*. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hg.), *Einsichten und Perspektiven*, Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01 (2008), 10-28.

Peter *Larndorfer*/ Florian *Wenninger*, *Projektarbeit und externe Kooperation in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereins Gedenkdienst*. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), *Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen* (Jahrbuch 2010), 38-66.

Christina *Lutter*/ Margit *Szöllösi-Janze*/ Heidemarie *Uhl* (Hg.), *Kulturgeschichte. Fragestellungen, Konzepte, Annäherungen* (Studien Verlag, Wien 2004).

Christian *Matzka*, *Gedenkstätten im historischen Kontext – Beispiele einer gesellschaftspolitischen Spurensuche*. In: Herbert *Bastel*/ Brigitte *Halbmayr* (Hg.), *Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen* (LIT, Wien/Berlin 2014), 27-47.

Christian *Matzka*, *Tourismus im Wienerwald vom Bau der Eisenbahnen bis zum Ersten Weltkrieg (1850 –1914). Die Entstehung einer Freizeitregion vor den Toren der Großstadt* (phil. Diss. Wien 2004).

Wolfgang *Meseth*, *Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“*. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Bernd *Felcher*/ Gottfried *Kößler*/ Till *Lieberz-Groß* (Hg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherung* (Juventa, Weinheim/ München 2001), 19-31.

Wolfgang *Meseth*/ Matthias *Proske*/ Frank-Olaf *Radke*, Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. In: Wolfgang *Meseth*/ Matthias *Proske*/ Frank-Olaf *Radke* (Hg.), Schule und Nationalsozialismus Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (Campus, Frankfurt/ New York 2004), 9-33.

Kurt *Messmer*, Sachquellen. In: Markus *Furrer*/ Kurt *Messner*, (Hg.) Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2013), 206-222.

Hilbert *Meyer*, Was ist guter Unterricht? (Cornelsen, Berlin 102014).

Hilbert *Meyer*, Unterrichtsmethoden II: Praxisband (Cornelsen, Berlin ¹⁴2011).

Uwe *Neirich*, Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten (Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2000).

Friedrich *Nietzsche*. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Michael Landmann (Diogenes, Zürich 1984).

Pierre *Nora*, Zwischen Geschichte und Gedächtnis (Wagenbach, Berlin 1990).

Bert *Pampel*, Gedenkstätten als „außerschulische Lernorte“. Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen. In: Bert *Pampel* (Hg.), Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. (Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001), 11-58.

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ²2017).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. (Wochenschau, Schwalbach/Ts 2005).

Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. In: Ulrich *Meyer*/ Hans-Jürgen *Pandel*/ Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts ⁴2013), 152-172.

Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. (Wochenschau, Schwalbach/Ts ⁴2012).

Nicolas *Pethes*, Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien. Zur Einführung (Junius, Hamburg 2008).

Andreas *Peham*/ Elke *Rajal*, Erziehung wozu? Holocausterziehung und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 38-66.

Bertrand *Perz*, Die Rolle der KZ-Gedenkstätte Mauthausen in der österreichischen Gedächtnislandschaft seit 1945. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Lernorte – Gedächtnisorte – Gedenkstätten 4 (2003), 8-10.

Bertrand *Perz*/ Mario *Wimmer*, Geschichte der Gedenkstätte. In: Bertrand *Perz* (Hg.), Das Gedächtnis von Mauthausen (Bundesministerium für Inneres, Wien 2004), 58-76.

Bertrand *Perz*, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Geschichte der Erinnerung. Österreich. In: Volkhard *Knigge*/ Norbert *Frei* (Hg.), Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord (Beck, München 2002).

Matthias *Pfüller*, „Leuchttürme, leere Orte und Netze“. Neue Möglichkeiten der Erinnerung im Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft. In: Birgit *Dorner*/Kerstin *Engelhardt* (Hg.), Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik (Lucius und Lucius, Stuttgart 2006), 27-52.

Alexander von *Plato*, Oral History oder die erfahrene Geschichte. In: Sigrid *Abenhausen*/ Niclas *Apostolopoulos*/ Bernd *Kröte-Braun*/ Verena *Nägel* (Hg.), Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews der USC Shoah Foundation Institute (Freie Universität Berlin, Berlin 2012), 6-9.

Oliver *Plessow*, Länderübergreifende „Holocaust Education“ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiative im Vergleich. In: Bettina *Alavi*/ Susanne *Popp* (Hg.), Menschenrechtsbildung, Holocaust Education, Demokratieerziehung, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), 11-31.

Martin *Pollack*, Der tote im Bunker: Bericht über meinen Vater (Zsolnay, Wien 2004).

Susanne *Popp*, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Lernorte – Gedächtnisorte – Gedenkstätten 4 (2003), 10-14.

Manfred *Rauchensteiner*, Heldenplatz – belassen wir's dabei. Eine Umbenennung würde auch ein großes Stück der Geschichte entsorgen. In: Der Standard (23.2.2017), 30.

Dietmar von *Reeken*, Sachquellen. In: Ulrich *Mayer*/ Hans-Jürgen *Pandel*/ Gerhard *Schneider*/ Bernd *Schönemann* (Hg.), Wörterbuch der Geschichtsdidaktik (Wochenschau, Schwalbach/Ts 32014).

Peter *Reichel*, Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit (Fischer, München/Wien 1995).

Dagmar *Richter*, Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In: Georg *Weißeno* (Hg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat (Springer, Bonn 2008), 152-168.

Alvin *Rosenfeld*, Das Ende des Holocaust (Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2015).

Reinhard *Rürup*, Nationalsozialismus, Krieg und Judenmord. In: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Hg.), Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Nicolai, Berlin ²2007).

Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Wochenschau, Schwalbach/ Ts ²2008).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Kallmeyer/ Klett, Seelze ⁵2006).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Klett/ Kallmeyer, Seelze ¹⁰2012).

Michael *Sauer*, Handlungsorientiert mit Zeitungen arbeiten. Anregungen und Beispiele. In: Geschichte lernen 21 (2008), H. 124, 1-15.

Michael *Sauer*, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde. In: Markus *Bernhard* (Hg.), Visual History, Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), 176-197.

Barbara *Schäuble*/ Franz *Scherr*, „Ich habe nicht gegen Juden, aber...“. Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen. In: Bernd *Fechler*/ Gottfried *Kößler*/ Astrid *Messerschmidt*/ Barbara *Schäuble* (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalen Antisemitismus (Campus, Frankfurt am Main 2006), 51-80.

Christine *Schindler*, Redaktionelle Vorbemerkung. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 7-15.

Claudia *Schmitz*, 55 Methoden Geschichte. Einfach, kreativ, motivierend (Auer, Donauwörth 2014).

Gerhard *Schneider*, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Hans-Jürgen *Pandel*/ Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/Ts ⁵2010, 15-45.

Winfried *Schulze*, Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung „Ego-Dokumente“. In: Winfried *Schulze* (Hg.), Ego-

Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte (De Gruyter, Berlin 1996), 11-33.

Wilhelm *Schwendemann*, Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung. In: Wilhelm *Schwendemann*/ Tonio *Oeftering* (Hg.), Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Eine Ringvorlesung zur Menschenrechtspädagogik im Sommersemester 2010, Bd. 8 (LIT, Berlin 2011), 49-69.

Wilhelm *Schwendemann*, Perspektiven des Gedenkens an Opfer und Widerstand im Nationalsozialismus. In: Uwe *Hirschfeld* (Hg.), *Erinnern wozu? Beiträge zur politisch-historischen Bildung* (LIT, Berlin 2015), 101-125.

Robert *Siegel*, Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik. In: Elke *Gryglewski*/ Verena *Haug*/ Gottfried *Kößler*/ Thomas *Lutz*/ Christa *Schikorra* (Hg.), *Gedenkstättenpädagogik. Kontexte, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen* (Metropol, Berlin 2015), 44-56.

Florian *Sochatzy*, Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. In: Marcus *Ventzke*/ Sylvia *Mebus*/ Waltraud *Schreiber* (Hg.), *Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht* (Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul 2010), 79-95.

Stefan *Spevak*, Schule und Antisemitismus in den Akten des Wiener Stadtschulrates 1933-1938. In: Gertrude *Enderle-Burcell*/ Ilse *Reiter-Zatloukal* (Hg.), *Antisemitismus in Österreich 1933-1938* (Böhlau, Wien/ Köln/ Weimar 2018), 587-621.

Christian *Spieß*, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (V&R unipress, Göttingen 2014).

Rainer *Teptow*, Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Zur Krise der politischen Jugendbildungsarbeit. In: Reinold *Boschki*/ Franz-Michael *Konrad* (Hg.), *Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz* (Attempo, Tübingen 1997), 161-177.

Holger *Thünemann*, Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur. Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse. Ein deutsch-österreichischer Vergleich (Schulz-Kirchner, Idstein 2005).

Heidmarie *Uhl*, Das „erste Opfer“ – Das österreichische Gedächtnis und seine Transformation in der Zweiten Republik. In: Elenore *Lappin*/ Bernhard *Schneider* (Hg.), *Die Lebendigkeit der Geschichte. (Dis-) Kontinuitäten in Diskursen über den Nationalsozialismus* (Röhrig Universitätsverlag, St. Ingbert 2001).

Heidmarie *Uhl*, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im „österreichischen Gedächtnis“. In: Christian *Gerbel*/ Manfred *Lechner*/ Dagmar

Lorenz/ Oliver Marchart/ Vrääth Öhner/ Ines Steiner/ Andrea Sturtz/ Heidemarie Uhl (Hg.), Transformation gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur „Gedächtnisgeschichte“ der Zweiten Republik (Kulturwissenschaften 9, Turia + Kant, Wien 2005).

Bärbel Völkel, Handlungsorientierung. In: *Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Wochenschau, Schwalbach/ Ts 42013), 49-64.

Martin Wagenschein, Vielwisserei Vernunft haben nicht lehrt. Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lernens. Mathematik aus der Erde. In: *Heinrich Roth/ Alfred Blumenthal* (Hg.), Exemplarisches Lernen (Schroedel, Hannover 21965).

Dorothee Wein, Didaktische Grundsätze und Impulse zur Arbeit mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews. In: DVD-Reihe Bundeszentrale für politische Bildung/ Freie Universität Berlin/ USC Shoah Foundation Institute (Hg.), Zeugen der Shoah. Schulisches Lernen mit Video-Interviews. DVD-Begleitheft für Lehrende. Fliehen, Überleben, Widerstehen, Weiterleben (Berlin 2012).

Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Franz Weinert* (Hg.), Leistungsmessung in Schulen (Beltz, Weinheim 2001), 17-31.

Harald Welzer/ Sabine Moller/ Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis (Fischer, Frankfurt am Main 2002).

Florian Wenninger/ Peter Larndorfer, Projektarbeit und externe Kooperationen in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereins Gedenkdienst. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen (Jahrbuch 2010), 66-88.

Bünjamin Werker, Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote (Waxmann, Münster 2016).

James Young, Beschreiben des Holocaust – Darstellung und Folgen der Interpretation (Suhrkamp, Frankfurt 1993).

III.I. Online Ressourcen

Ido *Abraham*, Holocaust, Erziehung und Unterricht. In: Die Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“, online unter [http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf) (19.2.2019).

APA, Diskriminierung von Migranten in Schule strukturell bedingt. In: Der Standard, online unter Verfügbar unter: derstandard.at/1311802813513/Laut-Bildungsforscherin-Diskriminierung-von-Migranten-in-Schule-strukturell-bedingt (4.4.2019).

APA, Kickl will Flüchtlinge „konzentriert“ an einem Ort halten. In: Die Presse, online unter <https://www.profil.at/oesterreich/kickl-fluechtlinge-an-einem-ort-konzentrieren-8618910> (5.4.2019).

APA, Neonazi-Störaktion in Ebensee: Drei Schuldsprüche. In: Die Presse, online unter https://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/615017/NeonaziStoeraktion-in-Ebensee_Drei-Schuldsprueche- (6.3.2019).

Jens *Balzer*, Andreas Gabalier. Ein Hallihallo mit eisernem Kreuz. In: Zeit online, online unter <https://www.zeit.de/kultur/musik/2019-02/andreas-gabalier-schlagersaenger-karl-valentin-orden-verleihung-kritik> (8.4.2019).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.), Medienbegleitheft zum Thema Zeitzeug/innen im Film, online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/mes/thmbhzz_2012_23373.pdf?6acblr (22.3.2019).

Katrin *Burgstaller*, „Nicht zur Tagesordnung übergehen“. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/1242316170420/derStandardat-Interview-Nicht-zur-Tagesordnung-uebergehen> (7.3.2019).

Cover „Volks-Rock-'n-Roller“, online unter <https://www.zeit.de/kultur/musik/2019-02/andreas-gabalier-schlagersaenger-karl-valentin-orden-verleihung-kritik>, (8.4.2019).

Marie-Theres *Egyed*/ Peter *Mayr*, Aspangbahnhof: Wiens Bahnhof der Ermordeten. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/2000063481317/Aspangbahnhof-Wiens-Bahnhof-der-Ermordeten> (14.5.2019).

Michael *Elm*, Erinnerungen ohne Zeitzeugen. In: Bildungsministerium für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39854/erinnerung-ohne-zeugen?p=all> (22.3.2019).

Monique *Eckmann*, Welche historischen Bezüge braucht Bildung gegen Diskriminierung. In: Rainer *Huhle* (Hg.), Human Rights and History. A Challenge for Education, online unter

https://www.stiftungevz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Englisch/evz_publ_mrb_web.pdf (4.3.2019).

Erinnern.at, alte-neue-heimat.at – Lernwebsite mit Zeitzeug/innen-Interviews mit Tiroler Jüdinnen und Juden. In: erinnern.at, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/alte-neue-heimat.at-lernwebsite-mit-zeitzeuginnen-interviews-mit-tiroler-juedinnen-und-juden/alte-neue-heimat.at-lernwebsite-mit-zeitzeuginnen-interviews-mit-tiroler-juedinnen-und-juden> (22.3.2019).

Erinnern.at, Die online Zeitzeug/innen-Interviewsammlung weiter_ erzählen ist nun online. In: erinnern.at, online unter http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/startseite/die-online-zeitzeuginnen-interviewsammlung-weiter_erzaehlen-ist-nun-online (22.3.2019).

Erinnern.at, ORF und Mauthausen Komitee Österreich präsentieren Zeitzeugen-Archiv. In: erinnern.at, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/orf-und-mauthausen-komitee-oesterreich-praesentieren-online-zeitzeugen-archiv> (22.3.2019).

Peter *Gautschi*, Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: Lehrvermittlungsverlag Zürich, online unter https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschaue_n%20und%20nachfragen_downloads/23_Didaktik.pdf (28.3.2019).

Paul Grünberg. In: erinnern.at, online unter <http://www.ueber-leben.at/home/paul-gruenberg> (22.3.2019).

Lucia Heilmann, Zeitzeuginbiografie. In: erinnern.at, online unter <http://www.ueber-leben.at/home/lucia-heilman> (4.3.2019).

Thomas *Hellmuth*/ Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ (2016), online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?6kdmf5 (14.5.2019).

Matthias *Heyl*, „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust, In: Die Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“, online unter <http://www.fasena.de/download/hey/Heyl%20%281999%29.pdf> (20.2.2019).

Homepage Alte neue Heimat, online unter <http://www.alte-neue-heimat.at/home> (22.3.2019).

Homepage Bildungsmedien.tv. Filme für den Unterricht - online, online unter [bildungsmidien.tv](http://www.bildungsmedien.tv) (22.3.2019).

Homepage erinnern.at. Zeitzeug/innen, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich> (11.4.2019).

Homepage Mauthausen. Memorial/ KZ- Gedenkstätte, online unter <https://www.mauthausen-memorial.org> (15.3.2019).

Homepage Mentimeter, online unter <https://www.mentimeter.com> (5.4.2019).

Homepage Österreichs Zeitzeugen, online unter <https://tvthek.orf.at/history/Oesterreichs-Zeitzeugen/13425177> (22.3.2019).

Homepage Steine der Erinnerung, Aufgaben und Ziele, online unter <https://steinedererinnerung.net/ueber-uns/> (26.2.19).

Homepage weiter_erzählen, online unter <https://www.weitererzaehlen.at> (22.3.2019).

Homepage ZIS (Zeitung in der Schule). Über uns, online unter <http://www.zis.at/index.aspx?id=1> (14.5.2019).

Werner *Imhof*, Oral History. Chancen, Grenzen Praxis. Die Arbeit mit Zeitzeugen birgt Risiken, erfordert Sorgfalt und aufwändige Vorbereitung. Aber der Aufwand lohnt sich. Ein kurzer Überblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42324/oral-history?p=all> (22.3.2019).

Israelische Kultusgemeinde Wien, Neue Umfrage der Claims Conference findet kritische Lücken beim Holocaust-Wissen in Österreich. In: Ikg-Wien, online unter <https://www.ikg-wien.at/neue-umfrage-der-claims-conference-findet-kritische-luecken-im-holocaust-wissen-in-oesterreich/> (5.5.2019).

Katalog Gedenkstätten in Österreich. In: erinnern.at. Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/katalog> (15.3.2019).

Ammon Klein, Zeitzeugenbiografie. In: erinnern.at, online unter <http://www.neue-heimat-israel.at/home/ammon-klein> (5.4.2019).

Erika Kosnar, Zeitzeuginbiografie. In: erinnern.at, online unter <http://www.ueber-leben.at/home/erika-kosnar> (5.4.2019).

Claus Christian *Malzahn*, Attake von Neonazis auf jüdisches Restaurant in Chemnitz. In: Welt, online unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article181463300/Am-27-August-Attacke-von-Neonazis-auf-juedisches-Restaurant-in-Chemnitz.html> (7.3.2019).

Peter *Mayr*, Trümmerfrauen-Denkmal. Alle sind Opfer. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/2000088528480/Truemmerfrauen-Denkmal-Alle-sind-Opfer> (22.2.2019).

Wolfgang *Meseth*, Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen?p=all> (22.3.2019).

Katharina *Mittelstaedt*, Rechtliche Zweifel an Kopftuchverbot für Kinder. In: Der Standard, online unter : derstandard.at/2000083651708/Rechtliche-Zweifel-an-Kopftuchverbot-fuer-Kinder (4.4.2019).

Jens *Murken*, Wie praktiziere ich Oral History? Ein Glaubensbekenntnis und ein technischer Ratgeber. In: muenster.de, online unter https://www.muenster.de/~jake/jm/oral_history.htm (22.3.2019).

Österreichischer Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2018, online unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf (5.4.2019).

Hans *Rauscher*, Eklat bei Schülerfahrt nach Auschwitz. In: Der Standard, online unter <https://derstandard.at/1241622687753/KZ-Besuch-Eklat-bei-Schuelerfahrt-nach-Auschwitz> (6.3.2019).

Redaktion, Asyl: „Recht muss Politik folgen, nicht Politik dem Recht“. In: Die Presse, online unter https://diepresse.com/home/innenpolitik/5566984/Asyl_Recht-muss-Politik-folgen-nicht-Politik-dem-Recht (6.3.2019).

Martin *Salm*, Vorwort. In: Rainer *Huhle* (Hg.), Human Rights and History. A Challenge for Education, online unter https://www.stiftungevz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Englisch/evz_publ_mrb_web.pdf (4.3.2019).

„Schautafel der Nürnberger Rassengesetze“, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/nuernberger-gesetze-1935.html>

Albert *Scherr*, Ist historisch-politische Bildung für gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung (un-)verzichtbar? In: Rainer *Huhle* (Hg.), Human Rights and History. A Challenge for Education, online unter https://www.stiftungevz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Publikationen/Englisch/evz_publ_mrb_web.pdf (4.3.2019).

Waltraud *Scheiber*, Historisches Lernen und Lebenswelt, online unter http://edoc.ku-eichstaett.de/2392/1/Edoc4-Historisches_Lernen_und_Lebenswelt.pdf (14.5.2019).

Überlegungen zum Ablauf von Zeitzeug/innen-Gesprächen. In: erinnern.at, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/unterrichtsbesuche/wie-organisiere-ich->

unterrichtsbesuche/Überlegungen%20zum%20Ablauf%20von%20ZeitzeugInnen-Gesprachen_2015.pdf (22.3.2019).

Unterrichtsbesuche. In: erinnern.at, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen> (22.3.2019).

Vorbereitungseinheit Zeitzeug/innen-Besuch. In: erinnern.at, Wie organisiere ich Zeitzeug/innenbesuche?, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/zeitzeuginnen/unterrichtsbesuche/wie-organisiere-ich-unterrichtsbesuche/Vorbereitungseinheit%20ZeitzeugInnen-Besuch.pdf> (22.3.2019).

„Was geschieht mit den jüdischen Schüler/innen nach dem 'Anschluss?“, In: erinnern.at, Arbeitsmaterialien, online unter <http://www.erinnern.at/bundeslaender/wien/unterrichtsmaterial/arbeitsmaterialien-jugend-und-schule-im-nationalsozialistischen-wien>.

Juliane Wetzel, Holocaust-Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust> (12.2.2019).

Gerald *Winter-Pölsler*, Von Abschiebung bedroht. „Mit traurigen Grüßen“. Schüler kämpfen um zehnjährige Linda. In: Kleine Zeitung, online unter https://www.kleinezeitung.at/steiermark/graz/5549149/Von-Abschiebung-bedroht_Mit-traurigen-Gruessen_Schueler-kaempfen (6.5.2019).

Yad Yashem, About the Holocaust. Overview – How Vast was the Crime. In: Vad Vashem, online unter <https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html> (12.2.2019).

III.II. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Verbindungsdreieck „Lernen aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust“..... | 38 |
| Abbildung 2: Texte als Quelle analysieren..... | 77 |
| Abbildung 3: Fotografien als Quelle analysieren..... | 80 |
| Abbildung 4: Verbindungsdreieck „Lernen aus der Geschichte und insbesondere dem Holocaust“..... | 98 |
| Abbildung 5: Struktur- und Prozessmodell „historisches Lernen“..... | 86 |
| Abbildung 6: Schautafel der „Nürnberger Rassengesetze“..... | 142 |
| Abbildung 7: Cover „Volks-Rock-'n-Roller“,..... | 147 |
| Abbildung 8: Erika Kosnar (damals Nemschitz) macht als Kind Werbung für Herlango..... | 148 |
| Abbildung 9: Erika Kosnar mit Tochter Eva und Sohn Peter, 1961..... | 148 |
| Abbildung 10: Erika Kosnar am ZeitzeugInnen-Seminar, Salzburg 2015..... | 148 |
| Abbildung 11: Lucia Heilman als Kind | 149 |
| Abbildung 12: Lucia Heilman mit ihrer Mutter nach dem Krieg..... | 149 |
| Abbildung 13: Lucia Heilman beim Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenseminar in Salzburg, 2015..... | 149 |
| Abbildung 14: Amnon Klein mit seinen Eltern Valerie und Salomon Klein in Wien, ca. 1930..... | 150 |
| Abbildung 15: Friedhof in Mauritius; Grab von Mutter Valerie Klein..... | 150 |
| Abbildung 16: Amnon Klein kurz nach seiner Ankunft in Palästina..... | 150 |
| Abbildung 17: Amnon Klein mit der Salzburger Landeshauptfrau Gabi Burgstaller in Saalfelden..... | 150 |

IV. Abstract

Abstract in Deutsch

Die Verbrechen und Gräueltaten der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft gehören bereits seit 74 Jahren der Vergangenheit an. Täterinnen/ Täter, Mitläuferinnen/ Mitläufer und Opfer, die bisher den Status der Zeitzeugin/ des Zeitzeugen einnahmen und über die Mechanismen, Umstände und Folgen des Nationalsozialismus und insbesondere des *Holocausts* berichteten, verstummen mit zunehmender zeitlicher Entfernung. Durch den Generations- und dem damit zusammenhängenden Gedächtniswechsel, vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis, wird der Ruf nach neuen Formen der Erinnerung lauter. Das Auftreten eines rechtsextremen Gedankenguts und rechtsextremer Gewalt in der heutigen Zeit zeigen eindeutig auf, dass die Lehren über und aus dem Nationalsozialismus und insbesondere dem *Holocaust* nicht in Vergessenheit geraten dürfen, sondern Teil des kulturellen Gedächtnisses werden müssen. Eine Möglichkeit, um die Erinnerung an den *Holocaust* im kulturellen Gedächtnis zu *pflügen*, bietet die *Holocausterziehung* im Geschichtsunterricht. Dieser wird ein Großteil der Masterarbeit gewidmet, indem über deren Funktion als auch Umsetzung in allgemeinbildenden höheren Schulen reflektiert wird. Außerdem wird anhand eines geplanten Unterrichtskonzept beispielhaft aufgezeigt, wie diese wichtige Thematik im Rahmen einer *Holocausterziehung* konkret umgesetzt werden kann. Die Theorien von Aleida Assmann und Jan Assmann hinsichtlich des „kulturellen Gedächtnisses“ bilden den Rahmen für diese Auseinandersetzung und sollen dazu beitragen, die Bedeutsamkeit einer *Holocausterziehung* zu begründen.

Abstract in English

The crimes and atrocities during the Nazi regime belong to the past for 74 years. Moreover, the perpetrators, followers, and victims, who have the status as contemporary witnesses and report about the mechanisms, circumstances, and consequences of the Nazi regime and *Holocaust*, become more and more silent as time passes by. Due to a new generation and the change from a communicative to a cultural memory, the call for new forms for remembrance gets louder. Also, the reoccurrence of right-wing extremist mindsets and violence show that the lessons, which were learned in the past, must not be forgotten. They should rather become a part of our cultural memory. Therefore, the *Holocaust education* during the history lessons is one possibility to *foster* the remembrance of the *Holocaust* in our cultural memory. A big part of this Master thesis is dedicated to this form of education by reflecting its function and implementation in grammar schools. On the basis of a planned school concept will be demonstrated how the concrete implementation of such an important topic in the course of the *Holocaust education* works. Thus, the theories of Aleida Assmann and Jan Assmann, in respect of the “cultural memory”, form the setting for this examination and should contribute to establish the importance of the *Holocaust education*.

V. Anhang

Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterviews

1. Arbeitsauftrag

EA

Begründe anhand eines kurzen Statements deine Wahl für eine weiterführende Auseinandersetzung mit einer oder einem der drei dargestellten Zeitzeuginnen/ Zeitzeugen.

2. Arbeitsauftrag

EA

Beantworte folgende Fragen, nachdem du das Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterview erneut gesehen hast:

- Welche Lebenssituationen umfasst die videografische Biografie? Welche werden näher beleuchtet? Welche ausgeblendet?
- Wie erzählt die Zeitzeugin/ der Zeitzeuge?
- An welchen Stellen spricht die Zeitzeugin/ der Zeitzeuge von persönlichen Erfahrungen? An welchen Stellen interpretiert sie oder er?
- Welche Botschaft will sie oder er an die nächste Generation mitgeben?
- In welchem Rahmen findet das Interview statt und welche Gestaltungsmittel kommen zum Einsatz?

Beurteile welchen Bedeutung Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenerfahrungen für die Geschichtsschreibung haben und wo ihre Grenzen liegen.

Einbettung in den historischen Kontext

| Zeit | Ereignis/Konsequenzen | Subjektive Erfahrung der Zeitzeugin/ des Zeitzegen |
|-----------|--|---|
| 1918-1938 | Zunehmender Antisemitismus in der Bevölkerung (Vorurteile, Ausgrenzungen, Verbände, politische Parteien etc.) | |
| 1938-1945 | Nationalsozialistische Verfolgungs-, Vertreibungs- und Vernichtungspolitik („Anschluss“, „Nürnberger Rassengesetze“, Novemberpogrom, Arisierung, etc.) | |
| Ab 1945 | Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (Befreiung, Aufarbeitung, Weiterleben, etc.) | |

Ausgrenzung von jüdischen Schülerinnen und Schülern

1. Arbeitsauftrag

EA

Lies die den Text abgebildeten Text „Was geschieht mit den jüdischen Schülerinnen/ Schülern nach dem 'Anschluss'?“ genau durch und unterstreiche wichtige Schlüsselwörter!

2. Arbeitsauftrag

PA

„Wer als Jude oder Jüdin gilt, bestimmen die Menschen nicht selbst, sondern die **'Nürnberger Rassengesetze'**.“

Arbeitet anhand der Quelle „Schautafel der Nürnberger Rassengesetze“ heraus wer nach den „Nürnberger Rassengesetzen“ als Jüdin oder Jude definiert wurde.

Erklärt welche Auswirkungen das für jüdische Schülerinnen und Schüler hatte.

3. Arbeitsauftrag

GA

Schaue dir das Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugeninterview ein letztes Mal an. Achte dabei speziell auf die Schilderungen bezogen auf die schulische Ausgrenzung und Diskriminierung ab 1938. Bearbeite folgende Fragestellungen:

- Beschreibe wie die Zeitzeugin/ der Zeitzeuge den Schulausschluss erlebt hat. Notiere dir als wichtig erscheinende Zitate. Vergleiche deine Ergebnisse mit den der anderen Gruppenmitglieder.
- Diskutiert in der Gruppe wie es sich anfühlt/ angefühlt haben muss, ausgegrenzt zu sein.
- Entwerft Möglichkeiten, wie die Mitschüler/innen und die Lehrperson gegen die Diskriminierung vorgehen hätten können.

Was geschieht mit den jüdischen Schülerinnen/ Schülern nach dem „Anschluss“?

Bereits vor dem „Anschluss“ müssen Kinder und Jugendliche in Österreich rassistische und antisemitische Beschimpfungen erleben. Der religiöse, speziell der katholische Antisemitismus hat in Wien lange zurückreichende Wurzeln, auf denen der nationalsozialistische Rassenantisemitismus aufbauen kann. Bereits in der Zeit der austrofaschistischen Diktatur kommt es zu ersten Maßnahmen gegen jüdische Schülerinnen/ Schüler. Viele Schulen eröffnen so genannte „J-Klassen“, in denen die jüdischen Schülerinnen/ Schüler versetzt wurden. Diese Diskriminierung wurde damit gerechtfertigt, dass die jüdischen Schülerinnen/ Schüler vorlaut und besserwisserisch wären und die christlichen Schülerinnen/ Schüler in ihrem Schulerfolg beeinträchtigen würden. Die Umsetzung dieser Anordnung des Stadtschulrates erfolgt vor 1938 aber nur in einigen Schulen.

Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme verschlimmert sich die Situation der jüdischen Schülerinnen/ Schüler radikal. Wer als Jude oder Jüdin gilt, bestimmen die Menschen nicht selbst, sondern die „**Nürnberger Rassengesetze**“. Diese Kinder werden zu Juden oder Jüdinnen „gemacht“.

Bereits Ende April 1938 kommt es zum Ausschluss der jüdischen Schülerinnen/ Schüler aus den höheren Schulen. In der Pflichtschule werden eigene „Judenklassen“ geschaffen, wenn genügend jüdische Schülerinnen/ Schüler die jeweilige Schule besuchen. Oder die jüdischen Schülerinnen/ Schüler müssen in den letzten Bankreihen, den „Eselsbänken“ Platz nehmen, wohin sonst nur die leistungsschwächsten Schülerinnen/ Schüler gesetzt werden. Wenig später müssen auch die Volks- und Hauptschülerinnen/ -schüler die Schulen verlassen. 5992 jüdische Kinder kommen in 14 jüdischen Sammelschulen mit 148 Klassen, im Schnitt über 40 Schülerinnen/ Schüler pro Klasse. Für viele Kinder – vor allem für die jüngeren – bedeutet dieses Ereignis das erste bewusste Wahrnehmen von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Die fortgejagten Schülerinnen/ Schüler kommen zunächst in sogenannte „jüdische Sammelschulen“. Wie viele Schülerinnen/ Schüler von dieser Maßnahme betroffen sind und in diesen Schulen oder vereinzelt auch in „Sammelklassen“ konzentriert werden, ist bis heute nicht genau feststellbar – vermutlich sind es an die 6.000 Kinder und Jugendliche. Unterricht findet kaum mehr statt – alles dreht sich um die ersehnte Ausreise. Die Zahl der jüdischen Schülerinnen/ Schüler verringert sich aufgrund von Auswanderung und Flucht, aber auch wegen Verhaftungen, kontinuierlich.

Im Schuljahr 1938/39 erlasst der Wiener Stadtschulrat einen rassistischen Numerus clausus, ähnlich jenem auf den Universitäten vom April 1938: Höchstens zwei Prozent aller Schülerinnen/ Schüler höherer Schulen dürfen jüdisch sein. Mit Beginn der Sommerferien 1939 muss die letzte „Sammelschule“ für rund 500 Schülerinnen/ Schüler – das Chajesrealgymnasium in der Staudingergasse 6 im 20. Bezirk – seine Tore schließen. Ab dem Schuljahr 1939/40 dürfen nur mehr von den Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten anerkannte jüdische Organisationen einen schulähnlichen Betrieb aufrechterhalten. Am 1. Juli 1942 verfügt das Reichssicherheitshauptamt der SS die endgültige Schließung sämtlicher jüdischer Schulen und untersagt „jegliche Beschulung jüdischer Kinder durch besoldete und unbesoldete Lehrkräfte“. Menschen, die zur Ermordung vorgesehen sind, brauchen auch keine Bildung mehr.

Die Nürnberger Gesetze

| Deutschblütiger | Mischling 2. Grades | Mischling 1. Grades | Jude | Jude |
|---|--|--|---|---|
| <p>Großeltern Eltern Ehe gestattet Kinder werden Deutschblütig Ehe gestattet Kinder gelten als Deutschblütig Ehe nur mit Genehmigung zugelassen Ehe verboten Ehe verboten </p> | <p>Großeltern Eltern Ehe gestattet Kinder gelten als Deutschblütig Ehe verboten Ehe verboten Ehe verboten </p> | <p>Großeltern Eltern Ehe nur mit Genehmigung zugelassen Ehe nur mit Genehmigung zugelassen Ehe gestattet Kinder werden Mischlinge Ehe gestattet Kinder werden Juden Ehe gestattet Kinder werden Juden Ehe gestattet Kinder werden Juden </p> | <p>Großeltern Eltern Ehe verboten Ehe verboten Ehe gestattet Kinder werden Juden </p> | <p>Großeltern Eltern Ehe verboten Ehe verboten Ehe gestattet Kinder werden Juden </p> |
| <p>Jüdenklärung</p> <p>Deutschblütiger gehört der reinen Rasse u. Deutschvorfahren an, kann Reichsbürger werden.</p> <p>Mischling 2. Grades gehört nur den reinen Deutschvorfahren an, kann Reichsbürger werden.</p> <p>Mischling 1. Grades gehört nur den reinen Deutschvorfahren an, kann Reichsbürger werden.</p> <p>Jude gehört der jüdischen Rasse u. Deutschvorfahren an, kann nicht Reichsbürger werden.</p> <p>Jude gehört der jüdischen Rasse u. Deutschvorfahren an, kann nicht Reichsbürger werden.</p> | <p>Sonderfälle bei Mischlingen 1. Grades</p> <p>Mischling gilt als Jude, wenn er den jüdischen Religionsbekenntnis angehöret.</p> <p>Mischling gilt als Jude, wenn er mit einem Juden verheiratet ist.</p> <p>Kinder werden Juden.</p> <p>Mischling, der aus einer Ehe mit einem Juden stammt, die nach dem 31. Juli 1936 außerehelich geboren wird, gilt als Jude.</p> <p>wie oben</p> <p>Mischling, der aus einer Ehe mit einem Juden stammt, die nach dem 31. 9. 1935 geschlossen ist, gilt als Jude, bei bereits bestehender Ehe bleibt er Mischling.</p> | <p>Reichsbürgergesetz vom 15. 9. 1935 1. Verordnung vom 14. 11. 1935 <small>Das Reichsbürgerrecht ist in jedem anderen Gesetz von der Wirkung abhängig!</small></p> <p>Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre vom 15. 9. 1935 1. Verordnung vom 14. 11. 1935 <small>Schlechte Ehe verboten!</small></p> <p><small>Reichsbürgergesetz § 1 1. 1935 vom 15. 9. 1935 2. 1935 vom 14. 11. 1935</small></p> <p><small>Copyright by Reichsanstalt für Denkmalschutz 1935</small></p> | | |

Bildquelle. „Schautafel der Nürnberger Rassengesetze“, online unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/nuernberger-gesetze-1935.html>

Erinnerungsort: Unsere Schule

1. Arbeitsauftrag

PA

Ermittelt zu zweit oder zu dritt anhand einer Recherche im Internet, im Schularchiv, in Büchern, in Datenbanken, etc., ob es auch an eurer Schule Jüdinnen und Juden gab, die von der Schule ausgegrenzt wurden.

Notiert gegebenenfalls Namen, Zahlen und alles, was ihr noch als wichtig erachtet. Präsentiert die Ergebnisse vor der Klasse.

2. Arbeitsauftrag

GA

Beurteilt in der Gruppe warum den vertriebenen jüdischen Schülerinnen/ Schüler an eurer Schule, aber auch an vielen anderen Wiener Schulen, bisher keine Gedenktafel gewidmet wurde. Stellt eine Verknüpfung mit dem kollektiven Gedächtnis der österreichischen Bevölkerung her.

Benennt Gründe, warum es wichtig wäre, dies zu ändern.

3. Arbeitsauftrag

GA

Gestaltetet gemeinsam eine Skizze zu einer Gedenktafel. Diese kann ein Gedicht, gefundene Namen von Opfern, Gedenksprüche etc. enthalten.

Ausgrenzung und Diskriminierung an Schulen heute

1. Arbeitsauftrag EA
Lies dir die Ausschnitte aus den beiden Zeitungsartikeln genau durch und fasse die Aussagen mit eigenen Worten kurz zusammen.

2. Arbeitsauftrag EA
Vergleiche die Aussagen mit dem bisher Gelernten. Wo lassen sich Parallelen/Überschneidungen feststellen?

3. Arbeitsauftrag EA
Beurteile in Zusammenhang mit deinem erworbenen historischen Wissen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust woher solche Diskriminierungsakte kommen und welche Folgen und Konsequenzen sie auf politischer, gesellschaftlicher und individueller Ebene haben.

4. Arbeitsauftrag PA
*Tausche deine Ergebnisse mit einer Mitschülerin/ einem Mitschüler aus.
Zeigt gemeinsam Möglichkeiten oder Wege auf, wie ihr aktiv gegen diskriminierende Vorfälle, an eurer Schule, aber auch in eurem privaten Umfeld, vorgehen könnt.*

Ausschnitte aus Zeitungsartikeln:

Wien – Es ist ein Thema, das die Nation spaltet, die Politik beherrscht und zahlreiche Juristen beschäftigt: kleine Mädchen, denen ein Tuch um den Kopf gebunden wird. Wie viele es davon tatsächlich gibt, ist unbekannt. Offizielle Statistiken über Kopftuchträgerinnen in heimischen Kindergärten werden nicht geführt. Die Islamische Glaubensgemeinschaft hat kürzlich aber erhoben, dass sogar in muslimisch-konfessionellen Volksschulen lediglich 15 Prozent der Mädchen einen Kopfschleier tragen. In öffentlichen Schulen und Kindergärten ist der Anteil wohl wesentlich geringer. Nichtsdestotrotz möchte Türkis-Blau das religiöse Symbol als Zeichen der Unterdrückung verbieten.

Verfügbar unter: derstandard.at/2000083651708/Rechtliche-Zweifel-an-Kopftuchverbot-fuer-Kinder (4.4.2019)

Ob an Kindergärten, Universitäten, Schulen oder in der Berufsbildung: "Institutionelle Diskriminierung ist in erster Linie in Strukturen und zentralen gesellschaftlichen Organisationen angelegt", erläutert Gomolla. So fällen Lehrer oder Schulleiter bei der Einschulung, beim Übergang nach der vierten Schulstufe oder der Überweisung an Sonderschulen "permanent Negativentscheidungen, die am Sprachstand der Kinder oder manchmal auch dem kulturellen Hintergrund, dem Wohnumfeld und der religiösen Orientierung" festgemacht werden. Meistens seien diese Entscheidungen nicht auf Vorurteile der Verantwortlichen zurückzuführen, "sondern auf Handlungsoptionen und strukturellen Bedingungen an Schulen".

Verfügbar unter: derstandard.at/1311802813513/Laut-Bildungsforscherin-Diskriminierung-von-Migranten-in-Schule-strukturell-bedingt (4.4.2019)

Wörterbuch



Begriff: _____

Definition:

Quelle/n: _____

Herkunft des Begriffs: _____

Heutige Verwendung: _____



Begriff: _____

Definition:

Quelle/n: _____

Herkunft des Begriffs: _____

Heutige Verwendung: _____

Gegenwärtige Aussagen mit möglicher Nähe zu nationalsozialistischen Termini

Innenminister Herbert Kickl: „Asylbewerber konzentriert an einem Ort halten.“ - Jänner 2019

Presseartikel, online unter <https://www.profil.at/oesterreich/kickl-fluechtlinge-an-einem-ort-konzentrieren-8618910>, (5.4.2019).



Bildquelle: Cover „Volks-Rock-'n-Roller“, online unter <https://www.zeit.de/kultur/musik/2019-02/andreas-gabalier-schlagersaenger-karl-valentin-orden-verleihung-kritik>, (8.4.2019).

Mein Bergkamerad – Andreas Gabalier

Seit der Kindheit sind wir Freunde
Sind wie Brüder vereint
Wir wissen alles voneinander
Wie Kameraden halt so sind
Bist für mich da, wenn ich dich brauch
Und hörst mir zu, wenn mich niemand versteht
Ein unersetzbarer Mensch
Auf einem langen Lebensweg
Kameraden halten zusammen, ein Leben lang
Eine Freundschaft, die ein Männerleben prägt
Wie ein eisernes Kreuz, das am höchsten Gipfel steht
Und selbst dem allerstärksten Sturmwind widersteht
Weil ich voll Stolz für dich meine Hand ins Feuer leg,
haben wir zwei alles erlebt was eine
Männerfreundschaft prägt
Und wenn die Zeit für einen von uns dann reif ist zu gehen
die Freundschaft tief im Herzen bleibt bestehen

Songtext: „Mein Bergkamerad“, online unter <https://www.songtexte.com/songtext/andreas-gabalier/mein-bergkamerad-5bbebb6c.html> (8.4.2019).

Biografien zur Auswahl

1. Erika Kosnar

Kurzbiografie⁴⁶²

Erika Kosnar kommt 1932 in Wien als einziges Kind eines Arbeiters jüdischer Herkunft zur Welt. Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme 1938 wird sie als Jüdin beschimpft und aus der Schule ausgeschlossen. Viele weitere Schikanen folgen. Besonders die Bombenangriffe und die damit verbundene Angst und Bedrohung sind Erika Kosnar in Erinnerung geblieben. Sie überlebt den Krieg in Wien, auch dank einiger mutiger Handlungen ihrer Mutter. Danach setzt sie ihre Schulbildung fort und arbeitet u.a. als Sekretärin in einem Verlag. Sie heiratet und bekommt zwei Kinder. Bis heute ist sie als Zeitzeugin tätig.



Bildquellen⁴⁶³:

- Erika Kosnar (damals Nemschitz) macht als Kind Werbung für Herlango
- Erika Kosnar mit Tochter Eva und Sohn Peter, 1961
- Erika Kosnar am Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenseminar, Salzburg 2015

Audiovisuelle Zeitzeuginbiografie online unter:

<http://www.ueber-leben.at/home/erika-kosnar> (5.4.2019).

⁴⁶² Erika Kosnar, über_leben, online unter <http://www.ueber-ben.at/home/erika-kosnar> (5.4.2019).

⁴⁶³ Erika Kosnar, über_leben, online unter <http://www.ueber-ben.at/home/erika-kosnar> (5.4.2019).

2. Lucia Heilmann

Kurzbiografie⁴⁶⁴

Lucia Heilman wird 1929 in Wien geboren. Aufgrund ihrer jüdischen Herkunft müssen sie und ihre Mutter ab der Machtübernahme der Nationalsozialistinnen/ Nationalsozialisten im Jahr 1938 um ihr Leben fürchten. Reinhold Duschka, ein Kunsthandwerker und Freund ihres Vaters, versteckt Lucia und ihre Mutter in seiner Werkstätte, wo sie drei lange Jahre bleiben. Im Zuge eines Bombenangriffs wird ihr Versteck zerstört, weshalb sie in einem Kohlenkeller Unterschlupf finden müssen. In dieser Zeit hört Lucia Heilman auf zu sprechen. Das Kriegsende im Mai 1945 ist für sie wie eine Wiedergeburt. Sie holt die Schule nach, studiert Medizin, praktiziert als Schulärztin, wird Mutter von zwei Kindern. Reinhold Duschka hat für sie und ihre Mutter sein Leben riskiert. Die israelische Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem würdigt Menschen wie Duschka, die in der NS-Zeit das Leben von Jüdinnen und Juden gerettet haben, mit dem Ehrentitel „Gerechte unter den Völkern“. Etwas mehr als 100 Menschen haben in Österreich diese Auszeichnung erhalten.



Bildquellen⁴⁶⁵:

- Lucia Heilman als Kind [oben links]
- Lucia Heilman mit ihrer Mutter nach dem Krieg [oben rechts]
- Lucia Heilman beim Zeitzeuginnen-/ Zeitzeugenseminar in Salzburg, 2015 [unten]

Audiovisuelle Zeitzeuginbiografie online unter:

<http://www.ueber-leben.at/home/lucia-heilman> (4.3.2019).

⁴⁶⁴ Lucia Heilmann, über_leben, online unter <http://www.ueber-leben.at/home/lucia-heilman> (5.4.2019).

⁴⁶⁵ Lucia Heilmann, über_leben, online unter <http://www.ueber-leben.at/home/lucia-heilman> (5.4.2019).

3. Amnon Klein

Kurzbiografie⁴⁶⁶

Geboren 1928 in Wien als Sohn des Kaufmanns Salomon und seiner Frau Valerie Klein. Nachdem sein Vater nach dem "Anschluss" 1938 verhaftet und die Wohnung "arisiert" wurde, versuchte seine Mutter mit ihrem einzigen Sohn 1940 mit einem illegalen Transport nach Palästina zu gelangen. Der Vater hatte keine Ausreisegenehmigung bekommen und wurde 1942 von den Nazis ermordet. Mutter und Sohn flohen zuerst auf Frachtschiffen über die Donau zum Schwarzen Meer, dann weiter Richtung Palästina. Das britische Militär ließ die Passagiere des Schiffes „Atlantic“ aber nicht in Palästina an Land, sondern internierte sie auf der Insel Mauritius im Indischen Ozean. Dort starb Kleins Mutter nach wenigen Monaten an Typhus, Amnon Berthold Klein kam in ein Kinderlager. 1946 kam Klein in Palästina an, wurde Lkw-Fahrer und Gewerkschaftsfunktionär. Seine internationalen Kontakte führten ihn immer wieder nach Österreich. 2011 lebte Amnon Berthold Klein mit seiner Frau Betty in Ramat HaSharon nördlich von Tel Aviv.



Bildquellen⁴⁶⁷:

- Amnon Klein mit seinen Eltern Valerie und Salomon Klein in Wien, ca. 1930 [links]
- Friedhof in Mauritius; Grab von Mutter Valerie Klein [Mitte oben]
- Amnon Klein kurz nach seiner Ankunft in Palästina, 1945 [rechts]
- Amnon Klein mit der Salzburger Landeshauptfrau Gabi Burgstaller in Saalfelden

Audiovisuelle Zeitzeugenbiografie online unter:

<http://www.neue-heimat-israel.at/home/amnon-klein> (5.4.2019).

⁴⁶⁶ Amnon Klein, Neue Heimat Israel, online unter <http://www.neue-heimat-israel.at/home/amnon-klein> (5.4.2019).

⁴⁶⁷ Amnon Klein, Neue Heimat Israel, online unter <http://www.neue-heimat-israel.at/home/amnon-klein> (5.4.2019).