



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Erinnerungskultur am Beispiel Holocaust in der höheren schulischen Bildung – Entwicklungen und Herausforderungen“

verfasst von / submitted by

Mag. Martina Baumgartner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 824

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

Masterstudium Politikwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Walter Manoschek

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis	3
2.1 Definitionen	4
2.2 Konstruktion von Erinnerungskultur	6
2.3 Geschichtskulturelle Aspekte	9
3. Erinnerungskultur nach 1945 in Österreich	10
4. Europäische Erinnerungskultur	14
4.1 Der Holocaust als Gründungsmythos der Europäischen Union	14
4.2 Entwicklung eines europäischen Gedächtnisses	17
5. Erinnerungskultur im Wandel	20
5.1 Erinnerungskultur in der heterogenen Gesellschaft	20
5.2 Erinnerungskultur im Generationenwechsel	23
5.3 Verschwinden der Erlebnisgeneration	24
5.4 Mediatisierung der Erinnerung	26
6. Holocaust Education	27
7. Didaktisierung von Erinnerungskultur	31
7.1 Träger von Erinnerungskultur	32
7.2 Erinnerungsbildung	34
7.3 Phasen der erinnerungskulturellen Vermittlung	36
7.2 Entwicklung einer Erinnerungskompetenz	40
7.3 Didaktische Prinzipien	42
8. Erinnerungskultur in den Lehrplänen	44
8.1 Sekundarstufe I	45
8.2 Sekundarstufe II	47
9. Schulbuchforschung als Gegenstand politischer Geschichts- bzw. Kulturforschung....	48
10. Datenerhebung	52
10.1 Konkretisierung der Forschungsfragen	53
11. Schulbuchanalyse	54
11.1 Methode	54
11.2 Schulbücher	56
11.2.1 Zeitbilder 4	56
11.2.2 Querdenken 4	59

11.2.3 Geschichte Oberstufe 7/8	62
11.2.4 Zeitbilder 7/8.....	65
11.3 Zusammenfassung Schulbuchanalyse	67
12. Interviews.....	69
12.1 Das leitfadengestützte Interview	69
12.2 Interviewführung.....	70
12.3 Interviewleitfaden	71
12.4 Fallauswahl	73
12.5 Qualitative Inhaltsanalyse	73
12.6 Ergebnisse.....	76
12.6.1 Inhalt und Bedeutung.....	76
12.6.2 Vergangenheitsbewältigung.....	76
12.6.3 Universalisierung	77
12.6.4 Reaktionen der Schüler*innen	78
12.6.5 Heterogene Gruppen.....	79
12.6.6 Herausforderungen	79
12.6.7 Ziele	81
12.6.8 Zeitzeug*innen	82
12.6.9 Gedenkorte.....	83
12.6.10 Außerschulische Einflüsse	83
13. Fazit.....	85
14. Quellenverzeichnis.....	89
14.1 Literaturverzeichnis	89
14.2 Internetquellen.....	93
14.3 Abbildungsverzeichnis.....	94
15. Anhang	95
15.1 Qualitative Inhaltsanalyse	95
15.2 Abstract	121

1. Einleitung

Pierre Nora schreibt im Jahr 2001 von einer „Epoche des Gedenkens“, einer „Konjunktur des Gedächtnisses“, „die so allgemein, so tiefgreifend, so mächtig“ sei, dass es sich lohne sich mit ihr auseinanderzusetzen. Der Boom der Erinnerung ist in Europa durch die Ausbreitung von Museen, Gedenkveranstaltungen, Geschichtswerkstätten oder auch der Populärhistorie sichtbar. Mathias Berek macht drei Entwicklungen für die vermehrte Präsenz von Erinnerungskultur verantwortlich, nämlich erstens technische Fortschritte, die eine Speicherung und Archivierung erleichtern, zweitens soziale und politische Umbrüche, wie etwa die Globalisierung, zunehmende Migrationsbewegungen sowie eine damit einhergehende Heterogenität der Gesellschaft und drittens, bezogen auf die Shoah, das „Verschwinden der Erlebnisgeneration“. (vgl. Berek 2009: 11f.)

Etwa 15 Jahre nach Pierre Noras Aussage hat die Erinnerungskultur auch einen prominenten Stellenwert in den Schulen eingenommen. Vor dem Hintergrund des Ablebens der letzten Zeitzeug*innen der nationalsozialistischen Verbrechen und der zunehmend globalisierten, heterogenen Gesellschaft ist es interessant zu untersuchen, welche Spannungsfelder das Thema Erinnerungskultur in der schulischen Bildung aufwirft.

„In der Suche nach neuen Orientierungspunkten in einer postmodernen, post-utopischen, neo-liberalen und zunehmend globalisierten Welt wurde Vergangenheit zur Ressource für Sinnstiftung und Identitätsfindung.“ (Uhl 2011: 85)

Der französische Soziologe und Philosoph Maurice Halbwachs gilt als Vordenker der Erinnerungsbildung und prägte den Begriff des kollektiven Gedächtnisses, auf den später noch näher eingegangen wird. Er fand heraus, dass unser Gedächtnis nichts rein Individuelles ist, sondern wir uns in Übereinstimmung mit beziehungsweise unter dem Druck einer Gruppe an bestimmte Ereignisse in einer bestimmten Art und Weise erinnern. Halbwachs sprach aber auch schon den Aspekt der Konstruktion an, indem er meinte, dass Erinnerung eine „Umbildungsarbeit an der Vergangenheit“ ist und wir ohne die Gruppe keine Erinnerungen bilden und äußern können. Gleichzeitig ist Erinnerung demnach auch etwas Konflikthafes, das die Erinnerung mancher Gruppen ausschließt und versucht eine Identität zu konstruieren. (vgl. Assmann 2013: 69)

Bei der Frage, wie sich Erinnerungsgeschichte am Beispiel Holocaust überhaupt entwickelt hat, spielen laut Aleida Assmann (2013: 68) mehrere Faktoren eine Rolle. Am naheliegendsten sind die Zeugnisse der Überlebenden, die jedoch sehr lange weder in der Gesellschaft Israels noch in jener Europa Gehör gefunden haben. Später wurden die Aussagen der Zeitzeugen*innen von der historischen Forschung ergänzt. In diesem Zusammenhang wird auch die Aufbereitung der historischen Informationen etwa für Medien oder Museen wichtig, begleitet von dem Öffnen bis dato unbekannter Archive sowie dem Einrichten von Gedenktagen und Gedenkstätten.

Dabei gestaltet Erinnern „sich zwischen staatlich-gefördertem Gedenken und sozialen Amnesien, wird abgewehrt und verschönert, wird in Schulen faktisch unterrichtet und in Familien emotional besetzt.“ (Krondorfer 2013: 492)

Welchen Stellenwert Erinnerungskultur in der schulischen Bildung hat, welche Spannungsfelder und Herausforderungen sich in einer globalisierten heterogenen Gesellschaft ergeben, soll die vorliegende Arbeit beleuchten.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den verschiedenen theoretischen Aspekten von Erinnerungskultur und geht kurz auf die Entwicklungen in Österreich und in der europäischen Gemeinschaft ein. Der Wandel, den Erinnerungskultur in der gegenwärtigen Gesellschaft erfährt, soll ebenfalls Thema sein.

Anschließend wird auf die Didaktisierung des Holocaust und in weiterer Folge von Erinnerungskultur eingegangen und es wird herausgearbeitet, welche Bedeutung die Erinnerungsbildung in der Geschichtsdidaktik hat.

Der empirische Teil der Arbeit widmet sich der konkreten Umsetzung der (fach)didaktischen Standards in der Praxis. Dazu wurden eine Schulbuchanalyse und Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Die Analyse erfolgt also auf zwei Ebenen.

2. Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis

Aufgrund des „Erinnerungsbooms“ hat auch die Zahl der wissenschaftlichen Forschungen in diesem Bereich zugenommen. Es gibt verschiedene Zugänge zum Thema, Grundlage für die vorliegende Arbeit ist die von Maurice Halbwachs postulierte Annahme in der politikwissenschaftlichen und soziologischen Forschung, dass das individuelle Gedächtnis immer in „sozialen Gruppen verankert und damit kollektiv bestimmt wird.“ (Berek 2009: 15) Nicht nur die Erinnerung, sogar der Wissenserwerb als solcher, ist durch die Gesellschaft bestimmt und wird von dieser beeinflusst, weil jede Erfahrung auf ein bestehendes Grundgerüst aufbaut und man in Kommunikation mit anderen etwa Sprache lernt oder Wahrnehmungen filtert. (vgl. Berek 2009: 67) Das so genannte kollektive Gedächtnis hat mehrere Funktionen, so kann es zum Beispiel eine Gruppe von Menschen vereinen und identitätsstiftend sein sowie häufig der Untermauerung und Legitimierung politischer Herrschaft dienen. Gleichzeitig bedeutet ein gruppenspezifisches kollektives Gedächtnis aber auch, in Distanz zu anderen Gruppen zu treten. Peter Burke meint, dass das kollektive Gedächtnis etwa erst dann richtig Bedeutung erlangt, wenn Gruppen entwurzelt und geteilt werden. Erst wenn man nicht mehr in der Umgebung der gewohnten sozialen Gruppe ist, wird der Rückbezug auf die Werte dieser Gruppe wichtig. (vgl. Berek 2009: 140f.)

Weiters gibt es in der Fachwelt einen weitgehenden Konsens darüber, dass die Gegenwart und die Sicht auf die Vergangenheit stark voneinander beeinflusst werden. So hängen die gegenwärtigen Erfahrungen vom Wissen über die Vergangenheit ab, gleichzeitig wird die Sicht auf die Vergangenheit aber auch von Entwicklungen der Gegenwart beeinflusst. Das Bild von Geschichte wird also ständig neu verhandelt und verändert sich mit den jeweiligen Machtstrukturen. (vgl. Berek 2009: 15-17)

Natürlich gibt es zu diesem Konzept auch Gegenstimmen, welche nicht gänzlich unbeachtet bleiben sollen. Die Kritik richtet sich vor allem gegen das Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ an sich und Kritiker*innen merken an, dass Gesellschaften aus neurologischer Sicht einfach kein Gedächtnis haben. Weiters werden immer wieder die

Überschneidung und Untrennbarkeit zwischen individuellem und sozialem Gedächtnis betont.¹ (vgl. Berek 2009: 15-17)

2.1 Definitionen

Eine allgemeine Definition von Erinnerungskultur, welche auch schon die Verknüpfung zwischen der Erinnerung und den gegenwärtigen Strukturen betont, ist nach Ina Markova (2011: 58) „a shared knowledge of the past which is transmitted within the framework of a given community.“ Nach Christoph Cornelißen (2003, in Gautschi 2014: 14) verwendet man „Erinnerungskultur als einen formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur“. Der Begriff umfasst „neben Formen des ahistorischen oder sogar antihistorischen kollektiven Gedächtnisses alle anderen Repräsentationsmodi von Geschichte, darunter den geschichtswissenschaftlichen Diskurs sowie die nur ‚privaten‘ Erinnerungen, jedenfalls soweit sie in der Öffentlichkeit Spuren hinterlassen haben“ (Cornelißen 2003, in Gautschi 2014: 14). Hier werden auch die unterschiedlichen gesellschaftlichen Träger von Erinnerungskultur erwähnt, nämlich einerseits offizielle und andererseits private.

Im Alltag wird der Begriff „Erinnerungskultur“ meist für den Umgang eines Staates mit einem bestimmten Teil seiner Geschichte, nämlich seiner nationalsozialistischen Vergangenheit bezeichnet. (vgl. Berek 2009: 38) Auch in der vorliegenden Arbeit soll der Begriff in diesem Zusammenhang gesehen werden.

Oft wird Erinnerungskultur mit kollektivem Gedächtnis gleichgesetzt. Mathias Berek meint, dass beide Begriffe „Aspekte desselben Zusammenhangs“ darstellen und sich durch die Prozesshaftigkeit unterscheiden. Während „kollektives Gedächtnis“ für Inhalt und Zustand der Erinnerungen verwendet wird, richtet Erinnerungskultur den Fokus auf die Prozesse des kollektiven Erinnerns. (vgl. Berek 2009: 39)

Beatrice Ziegler (2014, 73) ergänzt, dass Erinnerungskultur ein gesellschaftliches Phänomen ist, das „zeitlich-räumlich verortet“ werden kann. Daraus ergibt sich die grundsätzliche Möglichkeit einer parallelen Existenz verschiedener Erinnerungskulturen. Auch Jürgen Reulecke (2009: 14) schreibt, dass das Konzept der „Erinnerungskulturen, das In-, Mit- und

¹ Weitere Informationen zu Problemen und Kritik der Erinnerungsforschung in Berek 2009: 18-23

Nebeneinander eines von diversen Erinnerungskonkurrenzen geprägten dynamischen Erinnerungsgeschehens“ betont. Weiters stellt er fest, dass „Generationen- und gesellschaftsspezifische, religiöse, ethnische, soziale und milieubedingte Kontexte, in denen die Individuen eingebunden sind, [...] das Entstehen jeweils eigener Erinnerungskulturen“ bewirken. Er beantwortet auch die Frage, wie und warum diese verschiedenen Erinnerungskulturen entstehen, nämlich „indem unterschiedliche Trägergruppen oder Wortführer immer wieder neu Erfahrungen aus der Vergangenheit aufgreifen, in gruppenspezifischer Weise so etwas wie eine jeweils eigene ‚soziale Autobiographie‘ konstruieren und somit dem Individuum eine zumindest partielle Identitätsfindung ermöglichen.“ (Reulecke 2009: 15)

Christoph Kühbauer betont in seiner Definition ebenfalls den gruppenspezifischen Charakter von Erinnerungskultur. „Er [Anm.: der Begriff] versucht alle jene kulturellen Erinnerungsleistungen von unterschiedlichen Trägergruppen zu fassen, die in einer Gegenwart durch Bezüge auf die Vergangenheit Sinn bilden und damit Orientierung anbieten.“ Er stellt weiter fest, dass Erinnern sowohl individuell als auch gruppenspezifisch – sowohl wissenschaftlich als auch emotional geprägt sein kann. „Es handelt sich dabei vorrangig um kollektive Wahrnehmungen, also um eine gruppenförmige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, aber auch um subjektive Wahrnehmungen, die nicht primär wissenschaftsorientiert [...], sondern stärker durch emotionale Akte und symbolische Praktiken geprägt sind, um Segmente der Vergangenheit im öffentlichen und privaten Bewusstsein zu halten.“ (Kühbauer 2010: 39)

Ein wichtiger Aspekt von Erinnerungskultur ist das Gegenteil, nämlich Vergessen. Laut Mathias Berek kann Erinnerung nur dann stattfinden, wenn aus der Fülle an Erfahrungen und Erlebnissen nur diejenigen ausgewählt werden, die für die gegenwärtige Situation und für die aktuellen Interessen und Motive als relevant erachtet werden. Das Vergessen hilft demnach bei der Auswahl der, aus Sicht der jeweiligen Gruppe, erhaltenswerten Ereignisse. Andere Gedächtnisinhalte werden entweder absichtlich entfernt, weil sie für den gegenwärtigen Anspruch nicht passen oder verfallen unabsichtlich. Etwa in Bezug auf Kriegstraumata kann das Vergessen eine therapeutische Funktion haben. (vgl. Berek 2009: 170)

Begriffe, die in diesem Zusammenhang ebenfalls oft verwendet werden, sind „kommunikatives und kulturelles Gedächtnis“. Diese beiden Konzepte sind Teil des „kollektiven Gedächtnisses“ und wurden von Jan und Aleida Assmann geprägt. Eine Gesellschaft besitzt gleichzeitig immer beide Arten von Gedächtnissen. Während das „kommunikative Gedächtnis“ die nähere Geschichte behandelt, es noch Menschen gibt, die davon erzählen können und Verknüpfungen mit dem eigenen Alltag hergestellt werden können, liegen die Geschehnisse im „kulturellen Gedächtnis“ weit in der Vergangenheit und sind eher institutionalisiert. (vgl. Berek 2009: 42f.)

2.2 Konstruktion von Erinnerungskultur

In beinahe allen Definitionen von Erinnerungskultur ist die Annahme, dass von den Handelnden bewusst Erinnerung betrieben wird, zentraler Bestandteil. Im Gegensatz zu privater Erinnerung entsprechen öffentliche Erinnerungskulturen der politischen Klasse und konstruieren Geschichte zu ihrem Zweck. „Für Institutionen und symbolische Sinnwelten sind Wissens Elemente dann von Relevanz, wenn sie Teil der eigenen Legitimierung, Herkunftsgeschichte oder wichtig für die Umsetzung eigener Ziele sind.“ (Berek 2009: 69) Ziel ist beispielsweise eine gemeinsame Identität zu schaffen, um der nachfolgenden Generation ein gemeinsames Geschichtsverständnis mit auf den Weg zu geben. „Für das Funktionieren von Gesellschaften unerlässlich ist daher die Vermittlung von Identifikationsmöglichkeiten. [...] Von besonderer Bedeutung ist die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte.“ (Gautschi, 2014: 9)

Mathias Berek bezeichnet Erinnerungskultur als „gesellschaftliche Prozesse, in denen Vergangenheit reproduziert wird“ und je nach Ansatz auch neue Erinnerungen dazukommen können. Erinnerungskultur befindet sich somit in einem permanenten Wandel, abhängig von den Menschen, die diese formen und konstruieren. (vgl. Berek 2009: 33) Der Akt der Erinnerung findet in der Gegenwart statt, steht somit zwischen dem Vergangenen und der Zukunft und ist dadurch durch das bereits Erlebte und das zu Erwartende geprägt. (vgl. Berek 2009: 73)

Gleichzeitig stellt sich die Frage, wer eigentlich „Erinnerungskulturen“ betreibt beziehungsweise wie sich Erinnerungskultur für verschiedene Zwecke instrumentalisieren lässt. Der Kampf um die Deutung der Geschichte bezeichnet auch den Kampf um gesellschaftlichen Einfluss verschiedener sozialer Schichten. Geschichte ist nach

Marxistischer Tradition die „Geschichte der Herrschenden“, genauso verhält es sich mit Erinnerungskulturen und Geschichtspolitik. Wie Geschichte wahrgenommen wird, ist also ein Instrument zur Legitimation und damit abhängig von Interessen. (vgl. Heinrich 2009: 85)

Von Borris (2014: 60) schreibt, dass Geschichtsinterpretationen „top down“ erfolgen, weil „Wortmächtige“, also „Gebildete, vorrangig ihre Geschichtsvorstellung in der Gesellschaft verbreiten können“. Die politische Elite gibt prinzipiell vor, was und wie erinnert wird, etwa über kulturelle Einrichtungen, die Medien oder Lehrpläne und Schulbücher in Schulen. Auch Marchart (2016: 48) meint, dass das kollektive Gedächtnis die Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft widerspiegelt, jedes geschichtliche Narrativ also das Produkt politischer Verhandlungen und hegemonialer Strukturen ist. Gleichzeitig verläuft die Betrachtung der Vergangenheit sehr heterogen und wird zur Identitätskonstruktion gesellschaftlicher Gruppen verwendet.

Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis haben also eine sozialisierende Wirkung. Vor allem Heranwachsende werden auf ihre Rolle in der Gesellschaft vorbereitet und übernehmen das tradierte Geschichtsbild. Auf diese Weise werden aber gleichzeitig auch politische Einstellungen geprägt. Heinrich (2009: 84) spricht von einem „Erwartungsmaßstab, mit dem sie (Anm.: die Wähler*innen) das Handeln der politischen Rollenträger wie auch das System bewerten.“ In weiterer Folge „trägt die Perzeption von Geschichte vermittelt zur Konsolidierung oder Erodierung des politischen Regimes bei“. (Heinrich, 2009: 84)

Aleida Assmann unterscheidet prinzipiell zwei Modelle des nationalen Gedächtnisses. Das eine zielt auf die Betonung der positiven Höhepunkte ab, um die Identität und das Selbstbild der Nation zu stärken. Hier selektiert man bewusst Brüche in der historischen Entwicklung aus, um die Erinnerung an die gegenwärtigen Werte und Interessen anzupassen. Das andere Modell weist auf negative Ereignisse, wie etwa den Aspekt der Schuld während des nationalsozialistischen Regimes hin und will damit den Fokus auf die Rehabilitation der Nation lenken. Indem man die eigene Schuld eingesteht, kann man sich auf die Seite der Opfer stellen und Distanz zu den damaligen Verbrechen aufbauen. (vgl. Assmann 2013: 72) Diese Unterscheidung erscheint wichtig, wenn das österreichische Geschichtsnarrativ und seine Entwicklung erläutert wird.

Dass nicht nur Nationen ein kollektives Gedächtnis aufweisen können, sondern auch gesellschaftliche Gruppen oder Familien betont Jürgen Reulecke. Er meint, dass Erinnerungskultur aus dem Zusammenspiel von drei Komponenten besteht, nämlich erstens von „Wir haben Geschichte“, die offizielle Erinnerungskultur, also die Ursprungs- und Basiserzählung, die auch in den Geschichtsschulbüchern zu finden sind. Zweitens „Wir sind Geschichte“, also der Umstand, dass Gesellschaften von ihren eigenen Erlebnissen und denen ihrer Vorfahren geprägt sind, sowohl im individuellen als auch im kollektiven Gedächtnis. Die letzte Komponente beschreibt er mit dem Satz „Wir verkörpern Geschichte“, nämlich dem emotionalen Ballast, der vielleicht jeglicher Ratio widerspricht, aber dennoch sehr geschichtsträchtig sein kann. (vgl. Reulecke 2009: 17f.)

Das bedeutet, dass sich oft nicht die Erinnerungskultur durchsetzt, die am ehesten der historischen Forschung entspricht, sondern jene, die zur Legitimierung von politischer Macht dient und deren Vertreter*innen am meisten Ressourcen verfügen. Das Bestehen der politischen Elite auf einer bestimmten Geschichtsinterpretation und die Nicht-Duldung anderer Erinnerungsnarrative kann auch dazu führen, dass soziale Gruppen bewusst versuchen zuwiderzulaufen und ihre Erinnerungskultur durchzusetzen. (vgl. Berek 2009: 148) In den meisten modernen Gesellschaften kann man davon ausgehen, dass mehrere Erinnerungskulturen nebeneinander bestehen können, ohne dass etwa Erinnerungskulturen von Minderheiten bewusst unterdrückt würden oder *ein* Narrativ politisch vorgegeben wird. Zwischen diesen Erinnerungskulturen kann eine Konkurrenz bestehen, gemeinsam sind sie aber meistens Teil einer nationalen Erinnerungskultur, die alle vereint. Je unterschiedlicher die verschiedenen kollektiven Gedächtnisse sind, desto deutungsoffener und unbestimmter muss die gemeinsame nationale Erinnerungskultur sein. (vgl. Berek 2009: 149f.)

Mathias Berek stellt fest, dass es bei der Erinnerungskulturforschung nicht darum geht die objektive historische Wahrheit herauszufinden und diese in Vergleich zur Erinnerungskultur zu setzen, sondern sich Motivation und Zwecksetzung anzuschauen. „Warum, von wem, wie, aus welchen Motivationen heraus und zu welchen Zwecken wird etwas kollektiv erinnert?“ (Berek 2009: 200)

Da es bei der vorliegenden Arbeit um die Vermittlung von Erinnerungskultur in der schulischen Bildung geht, soll im folgenden Unterkapitel auch kurz der Begriff der „Geschichtskultur“ angerissen werden.

2.3 Geschichtskulturelle Aspekte

Während man in der wissenschaftlichen Forschung von „Erinnerungskultur“ spricht, wird in der Geschichtsdidaktik das Konzept der „Geschichtskultur“ verwendet. Nach Jörn Rüsen ist Geschichtskultur eine „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft.“ Das bedeutet, dass mit dem Begriff Geschichtskultur nicht nur die wissenschaftliche Forschung gemeint ist, sondern jegliche auch nichtwissenschaftliche geschichtliche Darstellung, die Instrumentalisierung derselben und Art und Weise der Vermittlung von Geschichte. Geschichtskultur beschäftigt sich im Gegensatz zu Erinnerungskultur also nur mit den Manifestationen von Geschichte in der Gegenwart. Notwendig ist dieses Konzept laut Oswalt/Pandel (2008: 8), weil das Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen nicht nur oder wahrscheinlich minimal vom Geschichtsunterricht an sich geprägt ist, sondern von den viel bedeutenderen außerschulischen Einflüssen. (vgl. Oswalt/Pandel 2008: 8f.) Dies hängt zuletzt auch damit zusammen, dass es zu einer Mediatisierung von Erinnerungskultur kommt, historische Ereignisse also zunehmend Gegenstand medialer Aufbereitung sind und so wiederum das Geschichtsbild der Menschen geprägt wird.

In beinahe allen Ausführungen wird dargelegt, dass auch Erinnerungskultur nicht primär wissenschaftsorientiert ist, sondern auch nicht professionelle Gruppen ihre Interpretation von Geschichte in die Debatte einbringen. Eine scharfe Grenzziehung zwischen wissenschaftlichem Zugang zur Geschichte und weniger wissenschaftlichen Umgangsformen mit Geschichte ist nicht mehr möglich. So meinen etwa Oswalt/Pandel (2008: 9), dass die „historischen Wissenschaften nicht mehr als die einzigen legitimen Sachwalter von Geschichte angesehen [werden].“ Schon längst ist bekannt, dass nicht nur die Darstellungen der Geschichtskultur von der Wissenschaft beeinflusst werden, sondern auch die Geschichtswissenschaft von medialen Strömungen nicht unberührt bleiben.

Historisches Lernen bedeutet nicht Erinnerungskultur und Wissenschaft voneinander zu trennen, sondern „das Verständnis für die Funktionsweisen und den alltagsweltlichen Gebrauch von Geschichte im Kontext unterschiedlicher medialer Realisierungen zu fördern.“ (Oswalt/Pandel 2008: 9)

Im geschichtskulturellen Aspekt von Erinnerungskultur, also zwischen wissenschaftlichem und nicht-wissenschaftlichem Zugang ergeben sich laut Beatrice Ziegler (2014: 74) mehrere

Verbindungen. Unter anderem hat die Wissenschaft eine evaluierende Funktion, wenn sie etwa die Ansprüche der Erinnerungskultur an die Geschichte überprüft. Gleichzeitig kann die Wissenschaft aber auch eine dokumentierende Position einnehmen und darüber berichten, wie sich das Feld der Erinnerungskultur in einer Gesellschaft entwickelt. In diesem Zusammenhang sehr interessant ist die Frage, wie mit diesem Spannungsfeld in der Schule umgegangen wird. Fragen, die diesbezüglich aufgeworfen werden und auch Eingang in die vorliegende Forschung finden sollen sind: Wird Erinnerungskultur als Konstrukt verstanden? Werden Hintergründe und Legitimationsansprüche sichtbar? Wird nicht wissenschaftliche Erinnerungskultur der Wissenschaft gleichgestellt oder ein reflektierter Blick gewährt? Welche Funktion nimmt Wissenschaft ein, wenn es um Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht geht? Wird ein kritischer Blick auf den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte gewährt? Auch wenn die historische Forschung oft als Korrektiv für Erinnerungen angewendet wird, darf man nicht vergessen, dass auch Erinnerungen, die nicht etwa dem Masternarrativ, also der offiziellen Erinnerungskultur, entsprechen und vielleicht wissenschaftlich nicht belegt sind, ihre Daseinsberechtigung haben und oft die Positionen von Minderheiten widerspiegeln können, die sonst nicht gehört werden. (vgl. Kühbauer 2010: 39)

Gefordert wird in diesem Zusammenhang die Entwicklung einer so genannten „geschichtskulturellen Kompetenz“ in der schulischen Bildung. Diese ist laut Pandel (2008: 32) „die Fähigkeit, sich mit wissenschaftlichen, rhetorischen, imaginativen, kontrafaktischen und diskursiven Formen gegenwärtiger Darstellung von Geschichte auseinanderzusetzen“. Notwendig ist die Beschäftigung mit Reibepunkten in der Erinnerung. Erst wenn sich die Schüler*innen mit diametralen Geschichtsnarrativen auseinandersetzen, können sie für ihre Gegenwart lernen. (vgl. Pandel 2008: 32)

3. Erinnerungskultur nach 1945 in Österreich

Wenn man sich mit Erinnerungskultur in österreichischen Schulen auseinandersetzt, ist eine Beschäftigung mit dem Gründungsmythos Österreichs, dem so genannten „Opfermythos“ und der Entwicklung davor und danach unerlässlich, um die gesellschaftspolitischen Hintergründe zu verstehen.

Der Gründungsmythos Österreich manifestiert sich schon in der so genannten Moskauer Deklaration der alliierten Mächte im Jahr 1943, die folgendes besagte „The Government of The United Kingdom, the Soviet Union and the United States of America are agreed that Austria, the first free country to fall victim to Hitlerite aggression, shall be liberated from German domination.“ (Kühbauer 2017: 7) Obwohl diese Deklaration nicht den von den Alliierten erhofften Widerstand der österreichischen Bevölkerung entfachte, hatte die Bezeichnung „erstes Opfer“ eine enorme Wichtigkeit. (vgl. Uhl 186) Sie bot die Grundlage für die Entstehung des so genannten „Opfermythos“, der einen bedeutenden Grundpfeiler für das Österreich in der 2. Republik darstellen sollte. Die Anerkennung Österreichs als Opfer diente einer ersten Identitätsfindung, war aber auch die Basis einer fehlenden ehrlichen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Ina Markova schreibt dazu: „Victimization theory served as a strategy of foreign policy, as well as a tactic for inner-societal pacification. [...] It led to a perception of history that represented Austria as the victim not only of the Third Reich, but also of Allied occupation.“ (Markova 2011: 64)

Diese Opfertheorie wurde aber schon in den späten 1940er Jahren von einem anderen Narrativ ergänzt beziehungsweise überlagert, nämlich dem des Heldentums der Soldaten und dem Leiden der Zivilbevölkerung während des Krieges. Diese sehr einseitige Erinnerungskultur ermöglichte mehrere Dinge. Einerseits konnte Österreich die These des Opfers aufrechterhalten, wenn auch nicht über den Staat, sondern das Leiden der Soldaten und Zivilbevölkerung. Andererseits ermöglichte dieses Narrativ die nationalsozialistische Vergangenheit zu exterritorialisieren und nur Deutschland zuzuschreiben. Dies bot vielen Österreicher*innen außerdem Identifizierungsmöglichkeiten. „Da es keinen Staat und keine österreichische Regierung gegeben hat, besteht auch keine Mitverantwortung für die Verbrechen des NS-Regimes.“ (Uhl 2001: 19f) Das kann aus heutiger Sicht als eine „Geschichtslüge“ (Menasse) bezeichnet werden. Österreich wurde also nicht als Opfer Nazi-Deutschlands, sondern als Opfer des Krieges, den Deutschland verursachte, wahrgenommen. (vgl. Uhl 2011: 185)

Gleichzeitig versuchte man die Nationalsozialist*innen so schnell wie möglich wieder in die Gesellschaft zu integrieren. Der Anti-Faschismus, der kurz nach dem Krieg herrschte, wurde relativ bald von einem Anti-Kommunismus abgelöst. Dies bedingte auch die Amnestie für die so genannten Minderbelasteten im Jahre 1948, welche dadurch interessant für die

politischen Parteien wurden. Heidemarie Uhl meint, dass das Erinnern an den Nationalsozialismus und eine Art Vergangenheitsbewältigung politisch der KPÖ zugeschrieben wurde, jegliches Gedenken sogar als „kommunistische Propaganda“ bezeichnet wurde. Die ÖVP richtete ihr Gedenken sehr stark auf die gefallenen Soldaten und unterstützte den Kameradschaftsbund, während die SPÖ dem sozialistischen Widerstand gegen die Kanzlerdiktatur vor dem 2. Weltkrieg erinnerte (vgl. Uhl 2011: 187f.)

In den 1950er Jahren, als in vielen Orten Kriegerdenkmäler erbaut und eröffnet wurden, änderte sich auch die Wahrnehmung der Wehrmachts-Soldaten. Der Fokus lag nun mehr auf der Erfüllung der soldatischen Pflichten, die bei der Verteidigung der „Heimat“ gegenüber imperialistischen Mächten erbracht wurden. Heidemarie Uhl meint, dass dieses Narrativ so stark war und die österreichische Identität in dieser Zeit so sehr geprägt hat, dass keine andere Version der Vergangenheit in der gesellschaftlichen Ordnung geduldet wurde, gleichwohl es natürlich Gruppen gab, die das Narrativ des „Heldentums“ kritisch hinterfragten. (vgl. Uhl 2011: 189f.)

Die Bezeichnung „Pflichterfüllung“ und die Wahrnehmung der gefallenen Wehrmachtssoldaten bekamen mit der so genannten „Waldheim-Affäre“ in den 1980er Jahren neue gesellschaftliche Bedeutung. Diese Debatte wird als Wendepunkt im vergangenheitspolitischen Diskurs Österreichs betrachtet, vor allem, weil sie auch international geführt wurde und zu einer Erosion der Opferthese führte. Sie zeigte, dass auch Österreicher*innen Teil der nationalsozialistischen Verbrechen waren und sich Österreich seiner Vergangenheit bis dato nicht gestellt hatte, das Verhältnis zu Antisemitismus und Nationalsozialismus also ungeklärt war. Kurt Waldheims Argumentation traf genau diesen für viele Menschen identitätsstiftenden Moment, der in den 1950er Jahren solche Bedeutung erlangte, indem er betonte: „Ich habe im Krieg nichts anderes getan als hunderttausende Österreich auch, nämlich meine Pflicht als Soldat erfüllt.“² Einerseits konnten sich sehr viele Menschen mit dieser Aussage identifizieren, vor allem, weil sie sich dadurch nicht ernsthaft mit ihrer und der Geschichte ihrer Familien im Krieg auseinandersetzen mussten beziehungsweise wollten. Die Erklärung der „Pflichterfüllung“ reichte aus und war deswegen etwas sehr Bequemes. Andererseits stand Waldheims

² <https://www.derstandard.at/story/2000031874110/ich-habe-im-krieg-nichts-anderes-getan-als-meine-pflicht>
Zugriff: 18.9.19

Aussage für die mangelnde Aufarbeitung nationalsozialistischer Vergangenheit in Österreich und erweckte damit sehr viel Aufmerksamkeit, auch international. Die Gesellschaft war in zwei Lager gespalten. (vgl. Uhl 2011: 196f.)

Was die Diskussion noch weiter anfeuerte und das Konstrukt des heldenhaften und pflichtbewussten Soldaten fragiler werden ließ, war die Organisation der so genannten Wehrmachtsausstellung. Diese zeigte erstmals die Verbrechen der Wehrmacht im Krieg gegen die Sowjetunion, welche daraufhin kontrovers diskutiert wurden und einen großen Einfluss auf die Veränderung vergangenheitspolitische Konzepte hatte. (vgl. Uhl 2011: 196f.)

Die Ereignisse 1986 führten also durchaus zu einem Bruch in der Erinnerungskultur, was zumindest zu einer Relativierung der Opferthese führte und eine Pluralisierung der Debatte erkennen ließ. Auch in der öffentlichen Wahrnehmung der Opfer des Nationalsozialismus beziehungsweise der Shoah hat sich einiges verändert, so wurde etwa mitten in Wien das „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus“ von Alfred Hrdlicka im Jahr 1988 oder das „Holocaust Memorial“ von Rachel Whiteread im Jahr 2000 errichtet. Aber auch in kleineren Städten wurden Denkmäler zu Ehren verschiedener Opfergruppen erbaut. (vgl. Uhl 2011: 197) Als weiterer Wendepunkt, vermutlich aufgrund ihres formalen Rahmens, wird die Rede des Bundeskanzlers Vranitzky im Jahr 1991 vor dem österreichischen Parlament angesehen „Wir bekennen uns zu allen Taten unserer Geschichte und zu den Taten aller Teile unseres Volkes, zu den guten wie zu den bösen. Und so wie wir die guten für uns in Anspruch nehmen, haben wir uns für die bösen zu entschuldigen, bei den Überlebenden und bei den Nachkommen der Toten.“³ Eine ähnliche Rede hielt Vranitzky auch bei einem Besuch der Hebräischen Universität in Jerusalem. „Wir müssen mit dieser Seite unserer Geschichte leben, mit unserem Anteil an der Verantwortung für das Leid, das nicht von Österreich – der Staat existierte nicht mehr –, sondern von einigen seiner Bürger anderen Menschen und der Menschheit zugefügt wurde. Wir haben immer empfunden und empfinden noch immer, dass der Begriff ‚Kollektivschuld‘ auf Österreich nicht anzuwenden ist. Aber wir anerkennen kollektive Verantwortung, Verantwortung für jeden von uns, sich zu erinnern und Gerechtigkeit zu suchen.“ (Kühbauer 2017: 11) Bestimmend für den Perspektivenwechsel in der Erinnerungskultur war aber vermutlich auch der internationale Imageverlust, den

³ <http://www.politik-lexikon.at/oesterreich1918plus/1991/>, Zugriff: 18.9.2019

Österreich durch die Wahl Kurt Waldheims zum Bundespräsidenten und dem Erstarren der rechtspopulistischen FPÖ unter Jörg Haider, hinnehmen musste. (vgl. Uhl 2016: 92)

Die vormals geltende Opferthese wurde also durch die These der Mitverantwortung erweitert. Dies zeigt sich auch durch die späte Anerkennung politischer Verantwortung gegenüber den Opfern beziehungsweise deren Nachfahren, als zum Beispiel der „Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus“ eingerichtet oder Gesetze zur Restitution erlassen wurden. (vgl. Kühbauer 2017: 11f.) Ina Markova meint etwa, dass nach wie vor beide Sichtweisen den vergangenheitspolitischen Diskurs Österreichs im Bezug auf den Nationalsozialismus prägen. „From around 1986 until today, Austrian collective memory can therefore be visualized as a coordinate system whose axes are ‚coresponsibility‘ and ‚victimization‘.“ (Markova 2011: 65) Wenn seitdem von der nationalsozialistischen Vergangenheit Österreichs gesprochen wird, werden stets beide Narrative angesprochen, wobei die Mehrheit der Österreicher*innen den Terminus der „Mitverantwortung“, den Franz Vranitzky im Jahr 1991 in diesem Zusammenhang geprägt hat, akzeptiert. Generell aber kann man sagen, dass man sich bis heute auf kein eindeutiges „Masternarrativ“ über die nationalsozialistische Vergangenheit, die beide Ansichten miteinander verbindet, einig werden konnte. (vgl. Markova 2011: 65) Gegenwärtig bildet sich eine zunehmend europäisch geprägte Erinnerungskultur heraus, deren Grundstein in den „Krematorien von Auschwitz“ (Tony Judt 2007: 831 in Uhl 2011: 200) gelegt wurden und dessen Entwicklung das nächste Kapitel beinhaltet.

4. Europäische Erinnerungskultur

4.1 Der Holocaust als Gründungsmythos der Europäischen Union

Mit der Intensivierung des Integrationsprozesses der Europäischen Union kam es auch zu einer neuen Debatte um eine gemeinsame geschichtspolitische Erinnerung. Fest steht, dass der Holocaust als die bedeutendste historische Zäsur gesehen wird, nicht nur nationalstaatlich, sondern auch auf europäischer Ebene. Die gemeinsame Erinnerung an *die* Katastrophe des 20. Jahrhunderts ist die Grundlage für ein grenzübergreifendes historisches Gedächtnis, das als Universalisierung der Erinnerungskultur gesehen werden kann.

Grundlage für diese Entwicklung ist die Stockholmer Deklaration aus dem Jahre 2000, die vom Stockholm International Forum on the Holocaust verabschiedet wurde. (vgl. Uhl 2016: 81f.)

„Der Holocaust (die Schoah) hat die Zivilisation in ihren Grundfesten erschüttert. In seiner Beispiellosigkeit wird der Holocaust für alle Zeit von universeller Bedeutung sein. [...] Das Ausmaß des von den Nazis geplanten und ausgeführten Holocaust muss für immer in unserem kollektiven Gedächtnis verankert bleiben. [...] Gemeinsam müssen wir die schreckliche Wahrheit des Holocaust all jenen gegenüber vertreten, die sie bestreiten. Wir müssen die moralische Verpflichtung unserer Völker wie die politische Verpflichtung unserer Regierungen stärken, um sicherzustellen, dass künftige Generationen die Ursachen des Holocaust begreifen können und über seine Folgen nachdenken. [...] Wir werden geeignete Formen des Erinnerns an den Holocaust in unseren Ländern anregen, darunter einen jährlichen Holocaust-Gedenktag. [...] Es ist durchaus angemessen, dass diese erste große internationale Konferenz des neuen Jahrtausends sich dazu bekennt, die Saat einer besseren Zukunft in den Boden einer bitteren Vergangenheit zu streuen.“⁴

Diese Erklärung wurde von Delegierten aus 46 Ländern, davon über 20 Staats- und Regierungschefs im Januar 2000 formuliert. Der Holocaust wurde demnach als singuläres historisches Ereignis bezeichnet, der die gemeinsame europäische Erinnerungskultur prägt. Das Abschlussdokument beinhaltet sowohl moralische als auch politische Verpflichtungen. In Stockholm wurde ebenfalls ein transnationales Erinnerungnetzwerk geschaffen, die Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF). (vgl. Assmann 2013: 68)

Im Jahr 2005 wurde der 27. Januar zum Europäischen Holocaustgedenktag erklärt und der Holocaust schließlich zum Gründungsmythos Europas. „Als verbindende Gründungserinnerung des Westens sei es nun immer mehr der Holocaust, der den gemeinsamen kulturellen Rahmen schafft für historische Deutungen, ethische Werte, politische Ansprüche und neue Schlüsselbegriffe.“ (vgl. Assman 2016: 157)

Geprägt war das Erinnern an den Holocaust nach 1945 in beinahe allen europäischen Staaten von einer Darstellung der eigenen Nation als Opfer beziehungsweise als heroisch

⁴ <https://www.holocaustremembrance.com/index.php/de/node/17>, Zugriff: 23.9.2019

widerständig gegenüber der imperialistischen Macht. Die Frage nach der Schuld oder zumindest der Kollaboration wurde entweder nicht gestellt oder externalisiert. Dieses Narrativ wurde bis in die 1980er Jahre aufrecht erhalten und diente nicht nur der Identitätsfindung, sondern der Verbindung der zerklüfteten Gesellschaft. In Österreich wurde diese Interpretation der Geschichte zum Gründungsmythos der Republik, wenngleich sie historisch nicht legitimiert war. (vgl. Uhl 2016: 85f.)

Auf die Frage, was den Perspektivenwechsel in Europa auslöste, gibt es mehrere Antworten. Heidemarie Uhl (2016: 88) meint, dass ein langsames Umdenken durch den Eichmann Prozess sowie die Auschwitz-Prozesse in den 1960er Jahren einsetzte, der eigentliche Wendepunkt aber die Ausstrahlung der TV-Serie „Holocaust“ war. Dadurch kam zu einer Emotionalisierung des Themas, begleitet von einem zunehmenden Interesse der Medienlandschaft an dem Thema. Der Fokus wurde erstmals auf die Opfer des nationalsozialistischen Regimes gelegt und die Zuseher*innen konnten ansatzweise nachempfinden, was geschehen war. Die 1980er Jahre waren demnach von einem Übergang vom „heroischen Narrativ“ zum „viktimologischen Narrativ“ geprägt (vgl. Uhl 2016: 88f), bei dem sich beinahe alle westeuropäischen Länder mit ihrer Beteiligung an nationalsozialistischen Verbrechen auseinandersetzten. Der Holocaust wurde zum „moralischen Leitmotiv“ und „globalen Bezugspunkt der Erinnerung“ (Levy und Sznajder 2011 in Uhl 2016: 90) und prägt seitdem maßgeblich eine gemeinsame europäische Erinnerungskultur. Dadurch, dass im Zusammenhang mit dem Holocaust nicht mehr nur auf nationaler Ebene gedacht wurde, rückte der gesamtgesellschaftliche Zugang in den Vordergrund. Der Holocaust bekam eine universale Bedeutung und somit auch eine Relevanz für die unmittelbare Gegenwart. Es wurde die Frage gestellt, welche gesellschaftlichen Strukturen der Entwicklung hin zum Nationalsozialismus zugrunde lagen und wie diese heute zu beurteilen sind. Der Holocaust bekam damit auch für heute eine Bedeutung, weil er die tiefste negative Zäsur in einer modernen Gesellschaft darstellte und somit einen moralischen Imperativ formulierte. Dieser Erkenntnis folgte gleichermaßen die Erkenntnis, dass der Holocaust in der Sozialisation eine große und wichtige Rolle einnehmen sollte und die Verbrechen nicht ausgeblendet beziehungsweise verschwiegen werden sollten. Das öffentliche Gedenken an die Opfergruppen des Nationalsozialismus erfuhr einen Aufschwung. (vgl. Uhl 2016: 94f.)

4.2 Entwicklung eines europäischen Gedächtnisses

Dieses Narrativ einer gemeinsamen europäischen Erinnerungskultur wurde mit der Osterweiterung 2004 jedoch auf die Probe gestellt. Es traten acht Länder des ehemaligen „Ostblocks“ der Europäischen Union bei, deren Erinnerung an den Holocaust von den Erinnerungen an den Kommunismus überlagert wurden. Es stellte sich die Frage nach dem Verhältnis dieser Erinnerungskulturen. Das so genannte „GULag-Gedächtnis“ (Stefan Tröbst in Uhl 2016: 82) in Osteuropa stand in erinnerungspolitischer Konkurrenz zum Gedenken an den Holocaust, wodurch die Singularität des Holocaust – die am Ende des 20. Jahrhunderts postuliert wurde – infrage gestellt wurde. (vgl. Uhl 2016: 82) Während die westeuropäischen Staaten also an der Aufarbeitung ihrer eigenen nationalen Verantwortung im Nationalsozialismus arbeiteten, rückte in den osteuropäischen Staaten mit der Auflösung des Ostblocks die Erinnerung an den kommunistischen Besatzer in den Vordergrund. (vgl. Assmann 2016: 158) Janusz Reiter, ehemaliger polnischer Botschafter in Deutschland formuliert es folgendermaßen: „In seiner Erinnerungskultur bleibt das vereinte Europa ein gespaltener Kontinent. Nach der Erweiterung verläuft die Trennungslinie mitten durch die Europäische Union.“ (Assmann 2016: 159) Heidemarie Uhl macht vor allem die Rede der lettischen Außenministerin, EU-Kommissarin und Gulag-Überlebende Sandra Kalniete im Jahr 2004 als einen Wendepunkt im europäischen Umgang mit seiner Erinnerungskultur aus. Kalniete meinte etwa, dass beide totalitären Systeme – Nationalsozialismus und Kommunismus gleich kriminell waren und stellt somit die Singularität des Nationalsozialismus öffentlich infrage. Sie bezeichnet die Gräueltaten während des Kommunismus außerdem als Genozid, was viele Historiker*innen ablehnen. Heidemarie Uhl argumentiert, dass mit der Verwendung dieses Begriffs ein Opfernarrativ erzeugt werden soll – eine Strategie der Exklusion von Verantwortung, die schon die westeuropäischen Staaten durchlaufen haben. Dieser Erinnerungsdiskurs spielt aber nicht nur geschichtspolitisch eine Rolle, sondern reproduziert die Differenz zwischen „West“ und „Ost“ in Europa. (vgl. Uhl 2016: 97). Im Gegensatz zu beispielsweise Deutschland gab es keinen externen Druck zur Übernahme der geschichtlichen Verantwortung – die stalinistischen Verbrechen wurden noch nicht aufgearbeitet, geschweige denn haben sie Einzug in die öffentliche Erinnerungskultur genommen. Das hat dazu beigetragen, dass in Europa ein Kampf der verschiedenen Erinnerungen ausgebrochen ist und man versucht die Opfer gegeneinander auszuspielen. (vgl. Assmann 2016: 162) Im April 2009 wurde der 23. August

vom europäischen Parlament zum europaweiten Tag des Gedenkens an die Opfer von Nationalsozialismus und Kommunismus erklärt. Die verabschiedete Resolution besagt, dass Europa „erst dann vereint sein wird, wenn es imstande ist, zu einer gemeinsamen Sicht seiner Geschichte zu gelangen, Nazismus, Stalinismus und faschistische, sowie kommunistische Regime als gemeinsames Erbe anerkennt und eine ehrliche und tiefgreifende Debatte über deren Verbrechen im vergangenen Jahrhundert führt.“⁵

Das europäische Gedächtnis hat sich in den letzten Jahrzehnten laut Günter Morsch (2013: 97) stark gewandelt, der die Veränderung an zwei Entwicklungen festmacht. Erstens scheint die von osteuropäischen Staaten geforderte Integration ihrer eigenen nationalstaatlichen Erinnerungen, die vermehrt die kommunistischen Verbrechen betrifft, in das europäische Gedächtnis gelungen. Zweitens identifiziert er den Willen zur Entwicklung einer einheitlichen europäischen Erinnerungskultur, die wiederum zu einer gemeinsamen Identität führt und Europa für zukünftige Herausforderungen stärken soll. (vgl. Morsch 2013: 97)

Das europäische Gedächtnis bleibt aber trotz aller Anstrengungen ambivalent. Bis heute sind sich Historiker*innen nicht einig, in welchem Verhältnis Verbrechen unter dem Nationalsozialismus und Verbrechen unter den Kommunismus zu bewerten sind. Aleida Assman (2016: 155) formuliert es so:

„Vereinfacht gesprochen können wir uns das Gedächtnis Europas als eine Ellipse mit zwei Brennpunkten vorstellen. Wenn das eine Kernereignis der Holocaust ist, dann bilden das andere Kernereignis die stalinistischen Verbrechen der Massentötungen und Zwangsarbeitslager. Was die transnationale Anerkennung angeht, so besteht zwischen beiden Ereignissen derzeit noch eine eklatante Asymmetrie, die noch nicht in den Zustand einer verknüpfbaren Erinnerung erhoben worden ist, sondern Europa weiterhin nachhaltig spaltet.“

Die Tendenz hin zu einer kollektiven europäischen Erinnerungskultur empfindet Günter Morsch als eine Vereinheitlichung, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Er meint, dass mehr Konflikte bestehen, je dominanter ein Masternarrativ erzählt wird und, dass nur ein zwangloses Nebeneinander eine Verständigung erreichen kann. (vgl. Morsch 2013: 102) Während einige einer gemeinsamen europäischen Erinnerungskultur also kritisch

⁵ <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0213+0+DOC+XML+VO//DE>, Zugriff: 30.09.2019

gegenüberstehen, betont Bernd Faulenbach (2002: 85), dass „an der Zeit [ist], die verschiedenen Erinnerungskulturen stärker miteinander zu verknüpfen“, vor allem, weil dies Kommunikation und vermehrten Dialog erfordert.

Offen bleibt auch die Frage, warum die Erinnerung an den Nationalsozialismus im Gegensatz zu den stalinistischen Verbrechen so prägend für die Gesellschaft war und als historischer Bezugspunkt Europas gesehen werden kann. Charles M. Maier (in Uhl 2016: 103f.) meint unter anderem, dass der Generationenwechsel von großer Bedeutung war. Denn erst nach dem Wechsel zur Generation der Nachgeborenen war eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der Involviertheit in nationalsozialistische Verbrechen möglich. Aus diesem Ansatz dauert es vermutlich noch Jahrzehnte bis die europäische Gesellschaft ein gemeinsames historisches Gedächtnis entwickelt. (vgl. Uhl 2016: 104) Aleida Assmann sagt, dass „die Erinnerung an die stalinistischen Verbrechen trotz ernsthafter Entstalinisierungsbewegungen noch keine offizielle und gemeinsame Erinnerung [Anm. in Russland] hervorgebracht“ hat. Bei der Lösung des „Problems“ verweist sie etwa auf die sogenannte Faulenbach-Formel, die die Gleichsetzung beider Massenverbrechen zurückweist und besagt:

- I. „Die Erinnerung an die Verbrechen des Stalinismus darf die Erinnerung an den Holocaust nicht relativieren.
- II. Die Erinnerung an den Holocaust darf die Erinnerung an die Verbrechen des Stalinismus nicht trivialisieren.“ (Assmann 2016: 163)

Man solle sich also auf einen Dissens einigen und eine Hierarchisierung unterlassen, damit beide Verbrechen Aufnahme in ein europäisches Gedächtnis finden können und keine der beiden Ansichten Angst vor der Verdrängung aus der Erinnerung haben muss. Die Integration „fremder“ Erinnerung in die Europäische Union kann auch als Chance gesehen werden, „ihre eigenen Erinnerungen in einem neuen Rahmen zu verhandeln.“ (Assmann 2016: 165)

5. Erinnerungskultur im Wandel

Erinnerungskultur erfährt zurzeit einen mehrschichtigen Wandel, der unter anderem von der zunehmenden Medialisierung oder einem Generationenwechsel geprägt wird. Da alle diese Entwicklungen auch Auswirkungen auf die Vermittlung in der schulischen Bildung haben, soll hier ein kurzer Überblick über die größten Veränderungen gegeben werden.

5.1 Erinnerungskultur in der heterogenen Gesellschaft

Aufgrund der Migrationsbewegungen in den letzten Jahrzehnten liegt es auf der Hand, dass auch viele Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiographie österreichische Schulen besuchen. Ebenfalls unbestritten ist die Erkenntnis, dass hier unterschiedliche Erinnerungsnarrative aufeinandertreffen (können).

Diese Heterogenität von Erinnerungskultur kann als ein Spannungsfeld wahrgenommen werden, besonders wenn man von einem Masternarrativ ausgeht, das gleichwohl Erinnerungen von Minderheiten nicht denselben Stellenwert einräumt. In der Schule wird diese Pluralität besonders deutlich, da hier Menschen einander begegnen, die sich beispielsweise durch ihr Herkunftsland, ihren Sprachstand, der familiären und rechtlichen Situation voneinander unterscheiden. In Anbetracht dieser Tatsache ist es nur natürlich, dass auch in der erinnerungspolitischen Sozialisation Differenzen bestehen. Für Schüler*innen mit palästinensisch-arabischem Migrationshintergrund kann das etwa bedeuten, dass sie das Thema Holocaust unter dem Blickwinkel gegenwärtiger Konflikte mit Israel betrachten oder das Thema mit der Gründung des Staates Israel in Verbindung bringen, die auch zur Flucht und Vertreibung der Palästinenser führte. Es kann zu einer so genannten „Opferkonkurrenz“ kommen. Als weiteres Beispiel nennt Bettina Alavi Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund, die mit dem Begriff „Genozid“ etwas Ablehnendes verbinden, weil sie der offiziellen türkischen Position folgen und der Verwendung des Begriffs für die Massaker an den Armeniern 1915/1916 widersprechen. Eine Beschäftigung mit dem Holocaust könnte zu einem unangemessenen Vergleich führen und auf emotionale Blockaden stoßen. Angesichts dessen scheint es eine große pädagogische Herausforderung zu sein auf die unterschiedlichen (migrantischen) Perspektiven einzugehen, ohne den Wertemaßstab, der ein Grundpfeiler der nationalen und europäischen Gesellschaft ist, außer

Acht zu lassen. Wenn man bedenkt, dass eine Erinnerungskultur maßgeblich zur Identitätsfindung beiträgt, scheint eine noch größere Herausforderung zu sein eine gemeinsame (nationale) Erinnerungskultur zu formen. (vgl. Alavi 2013: 79f.)

Laut Elke Gryglewski (2015: 85) ist eine zentrale Erkenntnis unterschiedlicher Untersuchungen mit heterogenen Gruppen die, dass das Interesse am Nationalsozialismus herkunftsunabhängig und stark individuell geprägt ist. Der Besuch einer Schule in Österreich etwa spielt aber für ihre Sozialisation natürlich eine große Rolle, sind sie jetzt mit dem kollektiven – offiziellen – Gedächtnis konfrontiert. Für Deutschland stellt Bettina Alavi fest, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mehrere Zuordnungsalternativen haben, die sie abhängig von der Situation einsetzen können. Generell aber nehmen Schüler*innen die spezifischen Anforderungen, die die Aufnahmegesellschaft an sie stellt, wahr und versuchen sich, bezogen auf das Thema, entsprechend zu verhalten. Sie übernehmen deswegen sehr oft die offizielle Sichtweise, weil es für sie identitätsrelevant ist. (vgl. Alavi 2013: 83f.)

Es gibt unterschiedliche didaktische Überlegungen, wie mit der zunehmenden Heterogenität in Erinnerungsfragen umzugehen ist. Folgend sollen einige Ansätze kurz angerissen werden. Elke Gryglewski plädiert etwa für eine so genannten „Pädagogik der Anerkennung“, die vor allem einen wertschätzenden Umgang mit den persönlichen Erinnerungsnarrativen postuliert. Die Schüler*innen sollen das Gefühl haben, dass ihre Erfahrungen und Erinnerungen, beziehungsweise die ihrer Familie, eine Rolle spielen und Bedeutung haben. Als zentral wird erachtet, die Schüler*innen nicht mit einer Erwartungshaltung zu konfrontieren und gleichermaßen inhaltlich schon vorzugeben, welche Schlüsse aus dem Unterricht zu ziehen sind, sondern ihnen eine selbständige Urteilsfindung zu ermöglichen. (vgl. Gryglewski 2015: 85) Bettina Alavi betont aber, dass, dieses Konzept betreffend, noch einige Fragen ungeklärt sind, etwa die nach der etwaigen Abschwächung der Singularität des Holocausts oder der Vermeidung von Opferkonkurrenzen. (vgl. Alavi 2013: 88)

Einen Fokus auf die individuellen Handlungsspielräume und Entscheidungssituationen legt das Konzept der „Konfrontationen“. Dieses thematisiert, dass Akteure immer zwischen verschiedenen Verhaltensweisen wählen können, auch wenn diese im Nationalsozialismus sehr eingeschränkt waren. Dieser Ansatz spricht alle gleichermaßen an, unabhängig von ihrer Herkunft oder Bildung und zielt darauf Verhaltensweisen zu fördern, die in einem demokratischen Zusammenleben wichtig sind. Der Fokus auf das Individuum lässt die

Schüler*innen auch über Zugehörigkeiten nachdenken und ermöglicht einen Blick auf die Metaebene divergierender Erinnerungsnarrative. (vgl. Alavi 2015: 85f.)

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die Bestrebung das Lernen über den Holocaust mit einer universellen Menschenrechtsbildung zu verknüpfen. Alavi (2015: 88) meint dazu: „Die Holocaust-Erziehung mit ihrer Thematisierung der absoluten Negativität verstört und entmutigt tendenziell die Lernenden in ihrer Identitätsfindung, während die Menschenrechtserziehung – positiv in Ziel und Richtung ausgelegt – Raum für begrenzte und konkrete Verbesserungen bietet.“. Auch hier wird der Fokus auf konkrete Biographien gelegt, vor allem, um die Distanz zum Thema zu überwinden und die Schüler*innen (emotional) zu erreichen. Betrachtet man individuelle Lebensgeschichten im Holocaust stellt sich immer die Frage nach der Menschenwürde und den Menschenrechtsverletzungen. Fragen, die auch in gegenwärtigen Entwicklungen ihre Berechtigung haben. Die so erreichte Verringerung der „Distanz“ zum Thema ist deshalb vor allem in der heterogenen Gesellschaft wichtig, weil viele Schüler*innen eben nicht mehr durch ihre eigenen Familienbiographien in die Geschichte involviert sind, sondern schon allein durch ihr Mensch-sein sowie ihre Integration und Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft eine Verpflichtung haben, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. (vgl. Alavi 2013: 88) Ein weiterer Aspekt ist, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund und/oder ihre Familien vielleicht vermehrt selbst Opfer von Ausgrenzung und Zuschreibungen von außen waren oder sind und deshalb diese Erfahrungen (gemessen an einem Extrembeispiel) gut in den historischen Kontext einordnen können. (vgl. Alavi 2013: 89)

Wie im einleitenden Teil schon erwähnt, ist ein wesentlicher Bestandteil jeder Erinnerung das Vergessen. Gerade in Zusammenarbeit mit heterogenen Gruppen spielt dieser Aspekt eine wichtige Rolle. Björn Krondorfer stellt zunächst einmal fest, dass das Vergessen ein notwendiges Verfahren der Auswahl ist, ohne welches wir nicht überleben könnten. In Bezug auf den Holocaust wird Vergessen als etwas Negatives erachtet und mit Revanchismus oder Gleichgültigkeit gleichgesetzt. Dabei wird aber übersehen, dass Vergessen auch etwas Befreiendes sein kann, das gerade beim historisch-politischen Lernen mit heterogenen Gruppen eine Chance darstellt. Er meint damit, dass empathisches Einfühlungsvermögen oft erst dann stattfinden kann, wenn man seinen emotionalen „Rucksack“, der unter anderem

aus der eigenen nationalen, generationellen, familiären Herkunft besteht, abnimmt und temporär „vergisst“. (vgl. Krondorfer 2013: 493)

Hier entstehen neben den vielfältigen Herausforderungen bei der Erinnerungsarbeit mit heterogenen Gruppen auch ganz wichtige Chancen, etwa eine Erweiterung der eigenen Perspektive beziehungsweise die Gelegenheit die eigene Position und das eigene Geschichtsbild zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Diese Chancen gilt es im schulischen Kontext zu nutzen.

5.2 Erinnerungskultur im Generationenwechsel

Die Heterogenität von Erinnerungskultur manifestiert sich sehr oft in ihrem generationellen Charakter. Jürgen Reulecke spricht von einem so genannten „Generationengedächtnis“, das durch die unterschiedliche Sozialisierung der Generationen durch die Gesellschaft bedingt ist. Diese erfolgt vor allem durch Erfahrungen in der frühkindlichen Phase sowie durch das „mentale Gepäck“, das man über die Schule und den Bekannten- und Freundeskreis bekommt. Durch den mehrheitlichen Austausch mit Gleichaltrigen können so genannte „Generationseinheiten“ (Karl Mannheim) entstehen, die jeweils eigene kollektive Gedächtnisse aufweisen. Diese können einen großen Impact nicht nur auf die Gesellschaft, sondern auch auf die Politik ausüben und demnach in der Geschichte ihre Spuren hinterlassen. Sie prägen jedenfalls die Identität einer sozialen Gruppe und konstruieren somit ihre eigene Erinnerungskultur, die entweder in der Gesellschaft ihren Platz einnimmt oder aber auch von anderen Erinnerungskulturen überlagert bzw. verändert werden kann. (vgl. Reulecke 2009: 16) Stein Ugelvik Larsen vergleicht Erinnerungskultur mit den Wellen, die, von einem ins Wasser geworfenen Stein – welcher sinnbildlich für den Holocaust steht –, produziert wurden. Er meint, dass die Art der Erinnerung von der Anzahl der Mitglieder, die dieses Gedächtnis teilen, und von der Zeit abhängt. Die demografische Veränderung bewirkt also auch Veränderungen in der Erinnerungskultur, vor allem, weil Jüngere nicht mehr durch die Kommunikation mit anderen, also unmittelbar, von den Gräueln des Holocaust erfahren können, sondern nur mehr durch (mediale) Zwischenträger. (vgl. Larsen 2002: 34)

Auch für Aleida Assmann spielt der Wechsel der Generation für die Ausprägung von Erinnerungskultur eine große Rolle. Sie meint etwa, dass die Verankerung der Erinnerung an den Holocaust vor allem der so genannten 68er Generation zu verdanken ist, die den Diskurs lange Zeit geprägt und auch eine Gedenkkultur entwickelt hat. (vgl. Assmann 2013: 74) Die

68er Generation, welche aus den Kindern der Mitläufer und Täter bestand, richtete den Fokus nicht auf die Gedenkkultur, sondern auch auf die Erzählungen der Überlebenden. Damit wurde die Geschichte des Holocaust lebendiger und es kam vermehrt zu geschichtskulturellen Darstellungen. (vgl. Michelsen 2002: 166) Interessant ist, wie sich die Erinnerung mit den nachfolgenden Generationen ändern wird. Als relativ sicher erachtet sie die Entwicklung weg von einer nationalstaatlichen Erinnerung, hin zu einer globalen, universalen. (vgl. Assmann 2013: 74f.)

5.3 Verschwinden der Erlebnisgeneration

Geprägt wird die Erinnerungskultur an den Holocaust gegenwärtig nicht nur durch die zahlreichen Gedenkstätten, Mahn- und Denkmäler, sondern auch von den Berichten von Zeitzeug*innen. Dieser Zugang erfreut sich auch in Schulen großer Beliebtheit. Geschichte soll dadurch erfahrbar gemacht werden, die Schüler*innen sollen durch einen authentischen Bericht in der Lage sein, die Entwicklungen und Handlungen der Akteure nachzuvollziehen.

Neben der Tendenz der Universalisierung des Holocaust Gedächtnisses kommt es laut Beatrice Ziegler (2014: 70) gleichzeitig zu einer (vermeintlichen) Individualisierung von Vergangenheit. Das Konzept der „oral history“ findet regen Anklang, Zeitzeug*innen erzählen ihre persönliche Geschichte, es wird von der Öffentlichkeit eine hohe Authentizität beansprucht. Dies kann auch als Emanzipation vom herrschenden Geschichtsbild gedeutet werden. Aleida Assmann (2013: 74) identifiziert drei Bereiche, in denen Zeitzeug*innen eine gewichtige Rolle spielen, nämlich in den Schulen und der Bildungsarbeit, den Gedenkstätten und den öffentlichen Gedenkveranstaltungen. Sie bezeichnet Zeit*zeuginnen als die „verkörperte Erfahrung“, durch die man eine „biografische Innensicht auf das historische Trauma des Holocaust“ erfährt und somit die Distanz zu den Geschehnissen verringert. Die Begegnung mit einem*r Zeitzeug*in „war im persönlichen Gedächtnis verankert und bildete eine emotionale Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart“.

Die Veränderung der Erinnerungskultur, die mit dem Ableben der Zeitzeug*innen einhergeht, hat viel mit der Medialisierung von Erinnerungskultur zu tun. Reagiert hat man auf das zukünftige Ableben aller Zeitzeug*innen nämlich damit, dass Zeugnisse aufgenommen und digital archiviert wurden. (vgl. Assmann 2013: 74) Die videographierten Aufzeichnungen sollen noch einmal einen „(fiktiven) Augenkontakt“ herstellen. Die Veränderung, die diese Medialisierung der oral history verursacht, findet in der

Geschichtsdidaktik wenig Beachtung. Michelle Barricelli argumentiert aber, dass der „Reiz des Unmittelbaren“ verloren geht und es zu einem Verlust von Authentizität und Spontaneität kommt. „Es wird beim Schauen flimmernder Bilder eben kein neuer Sinnzusammenhang zwischen aktiven Gesprächspartnern hergestellt, sondern ein einsinniges Deutungsangebot (der Sprechenden und jener, die den Film auf ihrer Plattform zur Verfügung stellen) in Richtung passiv konsumierender Rezipienten unterbreitet.“ (Barricelli 2009: 203) Außerdem warnt sie vor dem „emotionalen, moralisierenden Sog“ und der Herausforderung Erinnerung und Erlebnis voneinander zu trennen, die wohl auch bei unmittelbaren Zeitzeug*innengesprächen besteht. Problematisch sieht sie auch, dass es keine Möglichkeit zur Korrektur gibt, da nicht nachgefragt werden kann. (vgl. Barricelli 2009: 204) Man muss sich auch bewusst sein, dass durch die Medialisierung der Zeitzeug*innenberichte auch eine Veränderung dieser einhergeht, etwa durch den Schnitt oder die, oft nicht vermittelten, Fragestellungen der Interviewer*innen. (vgl. Berek 2009: 94)

Die Veränderungen, die durch das Ableben der Zeitzeug*innen entstehen, werden von den Geschichtsdidaktiker*innen also entweder nicht thematisiert oder mehrheitlich negativ gesehen. Michelle Barricelli weist aber auf einen Vorteil hin, der sich dadurch ergibt und bereichernd für den Geschichtsunterricht sein kann. Durch die digitale Aufbereitung der Erzählungen, etwa des „Visual History Archive“ des „Shoah Foundation Institute for Visual History and Education“, ist es jetzt möglich auf eine sehr große Datenbank zuzugreifen, die mit einer Suchfunktion ausgestattet ist. Dies bietet auch die Chance verschiedene Perspektiven beziehungsweise Deutungsmuster zu einem Thema oder Ereignis zu präsentieren und den Schüler*innen somit einen multiperspektivischen Zugang zu gewähren. (vgl. Barricelli 2009: 209)

Mit dem Ableben der Zeitzeug*innen kommt es zu einem Übergang vom „kommunikativen Gedächtnis“ hin zu einem „kulturellen Gedächtnis“. Während ersteres von den Erzählungen der Menschen geprägt war, die dabei waren, wird zweiteres von den (selektiven) Erinnerungen bestimmt. (vgl. Reulecke 2009: 14) Auch dieser Übergang kann im Geschichtsunterricht thematisiert und besprochen werden.

Die Verankerung dieser digitalen Vermächnisse im Gedächtnis der Gesellschaft bleibt also abzuwarten, führt aber jedenfalls zu einer Mediatisierung von Erinnerungskultur, auf die im nächsten Unterkapitel eingegangen wird.

5.4 Mediatisierung der Erinnerung

Durch die medial geprägte Gesellschaft ergeben sich sehr schnell neue Forschungsfelder der historischen Darstellung. Historische Themen werden im Internet auf verschiedenen Kanälen massenhaft auf- und verbreitet. Diese Darstellungen werden wissenschaftlichen Anforderungen wahrscheinlich kaum genügen, sind aber geschichtskulturelle Realität geworden. Der Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Geschichte erfolgt nicht mehr nur über den Geschichtsunterricht in der Schule, sondern mehrheitlich über diese Darstellungen, was neue veränderte Formen der Quellenkritik erfordert und wiederum Schulen in die Pflicht ruft diese Kompetenzen zu lehren. (vgl. Oswalt/Pandel 2008: 10f.)

Die mediale Darstellung historischer Themen formt aber natürlich wiederum die Erinnerungskulturen einer Gesellschaft. So schreibt auch Jürgen Reulecke (2008:15), dass nicht nur Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft ihre geschichtskulturelle Darstellung prägen und somit Friktionen zwischen der Majorität und Minoritäten in der Gesellschaft verursachen, sondern auch die Medialität des erinnerungskulturellen Geschehens. Das bedeutet, das was von der Geschichte oftmals bleibt, sind medial tradierte Sachverhalte und nicht mehr die historisch-wissenschaftliche Forschung. „Die Historiker haben ihr Monopol über diese Geschichte, sofern sie es je innehatten, verloren“, schreibt etwa Aleida Assmann und meint, dass nun mehr viele verschiedene Akteure an der Holocaust Erinnerung arbeiten und somit das kollektive Gedächtnis prägen. (vgl. Assmann 2013: 76) Auch Mathias Berek (2009: 88) stellt fest, dass kollektive Erinnerungen – und in weiterer Folge auch individuelle Erinnerungen – in der heutigen Gesellschaft zwangsweise von Medien beeinflusst werden. Er meint, dass Erinnerungskultur nur durch Medien transportiert werden kann – man beachte dazu den Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – ein häufiges Ergebnis der medialen Erinnerungsarbeit aber oft die Reproduktion von Stereotypen ist. Zum besseren Verständnis sei es notwendig einzusehen, dass erst die Bedeutungszuschreibung einer Erinnerung durch die Gesellschaft diese Teil einer Erinnerungskultur werden lässt. Das bedeutet, dass den Medien in der Vermittlung dieser Erinnerung eine zentrale Funktion zukommt, wenngleich auch im Vorgang der Tradierung Veränderungen vorgenommen werden. Andererseits ist die Aufnahme medial vermittelter Inhalte sehr individuell und abhängig von den Erfahrungen der Rezipienten. Das bedeutet, dass geschichtskulturelle Darstellungen immer eine Veränderung von Erinnerungskultur bedeuten, die vermittelte Botschaft aber nicht auf alle gleichermaßen

umgelegt werden kann. (vgl. Berek 2009: 90f.) Dadurch werden aber nicht nur die Erinnerungen verändert, sondern auch die Erinnerungskultur in ihrer Gesamtheit. (vgl. Berek 2009: 93)

Was den schulischen Umgang mit der zunehmenden Mediatisierung von Erinnerungskultur betrifft, fordern Oswalt und Pandel (2008: 12f.), dass geschichtskulturelle Phänomene nicht nur nach ihrer Präsenz im Lehrplan ausgesucht werden sollen, sondern eher durch die Präsenz im Leben der Schüler*innen. Wenn man bedenkt, dass der Kontakt von Schüler*innen mit medialisierter Erinnerungskultur zunimmt, wird die Sinnhaftigkeit der chronologischen Aufarbeitung historischer Entwicklungen im Unterricht hiermit stark infrage gestellt.

6. Holocaust Education

Da die vorliegende Arbeit mit Erinnerungskultur das Gedenken an den Holocaust bzw. die nationalsozialistischen Verbrechen meint, soll hier ein kurzer Überblick über dieses Forschungsfeld sowie aktuelle fachdidaktische Implikationen gegeben werden.

„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. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat.“ (Adorno 1966: 88)

Wenn man von Holocaust Education spricht, kommt man wohl kaum an Theodor W. Adornos Rede in den 1960er Jahren vorbei. Adorno formuliert in dieser viel beachteten Rede einen pädagogischen Imperativ. Bis in die Gegenwart gilt seine Aussage als Grundpfeiler jeglicher Holocaust Education, die ein Ziel verfolgen soll, nämlich, dass so etwas wie der Holocaust nie wieder geschehen soll. Dies impliziert eine moralische Verantwortung, die als unbestreitbar dargelegt wird. Als Konsequenzen formulierte Adorno dann erstens, dass schon in der frühen Kindheit die Grundlage für die Entwicklung von mündigen, selbstkritischen Bürger*innen gelegt wird, die die Mechanismen von Manipulation durchschauen können und zweitens, dass ein gesellschaftliches Klima herrscht, das keine

Wiederholung zulässt, weil die Motive und Strukturen, die zum Holocaust geführt haben, bewusst sind und deswegen verhindert werden können. (vgl. Alavi 2013: 79)

Obwohl vermutlich niemand Adornos Aussagen widerspricht, wird dieses Narrativ in der gegenwärtigen Forschung der Geschichtsdidaktik zum Thema Erinnerungskultur jedoch vermehrt um einige Aspekte ergänzt. Zu stark seien die Veränderungen durch die globalisierte, heterogene Gesellschaft. So meint auch etwa Astrid Messerschmidt (2015: 38), dass diese Pädagogik der Moral nicht mehr ganz zu der gegenwärtigen Zielgruppe passt. Es hat sich in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik eine „Erziehung nach Auschwitz 2.0“⁶ entwickelt. Diese besagt zum Beispiel, beinahe niemand müsse mehr davon überzeugt werden, dass Auschwitz nicht nochmal sein solle. Diese Erkenntnis sei „in der Mitte der Gesellschaft angekommen“. (vgl. Messerschmidt 2015: 38) Vielmehr kann die Orientierung an diesem Imperativ sogar zu einer „Beruhigungsformel“ werden, die über jeglicher Kritik steht.

Problematisch ist hierbei auch, dass den Schüler*innen vorweggenommen wird ihr eigenes gut begründetes, selbständiges Urteil zu fällen. Wenn der Holocaust in der pädagogischen Vermittlung auf seine moralischen Implikationen heruntergebrochen wird, führt das zu einer Aneignungserwartung, nämlich, dass die Schüler*innen diese Verbrechen verurteilen und alles dafür tun, das so etwas nicht wieder passiert. Moralische Handlungsorientierung kann aber genauso wenig *gelernt* werden wie eine Änderung der Einstellung. Die Adressaten der pädagogischen Erziehung können vielleicht historische Inhalte lernen oder welche Sprache in diesem Zusammenhang gesellschaftlich akzeptiert ist, sie verfügen aber gleichzeitig über die Autonomie sich gegen triftige Gründe zu entscheiden. Weil der Holocaust aber wenig Spielraum für eigene Einschätzungen lässt, ist bei der Vermittlung äußerste Vorsicht geboten. (vgl. Messerschmidt 2002: 130) Auch Wolfgang Meseth (2015: 15) stellt fest, dass Adornos Aussage zu einer regelrechten „Formel“ wurde, die jegliche pädagogische Forderung und politische Intervention unhinterfragt legitimiert.

Die heutigen Schüler*innen sind bezüglich der Themen Nationalsozialismus und Holocaust ganz anders sozialisiert und verfügen bereits vor der schulischen Bildung über Vorwissen. Dieses muss nicht dem Stand der Wissenschaft entsprechen und wurde wahrscheinlich noch nicht reflektiert, es impliziert aber eine gesellschaftlich anerkannte moralische Sichtweise,

⁶ Das Konzept wird von Wolfgang Meseth im Jahr 2015 geprägt.

die sich auch über die Sprache äußert. Auch Untersuchungen, die von Sebastian Fischer und Harald Welzer⁷ in Deutschland durchgeführt wurden, besagen, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus noch kein Garant dafür ist, gegenwärtige Formen der Ausgrenzung zu erkennen. Harald Welzer meint zu der Untersuchung etwa: „Trotz aller gelungenen pädagogischen Anstrengungen der vergangenen beiden Jahrzehnte erscheint das Geschichtsbild der Jugendlichen heute so, wie wir es als erledigt geglaubte Karikatur aus den fünfziger Jahren kannten: 1933 landete das Raumschiff, aus dem die Nazis ausstiegen, das deutsche Volk verführten, einen Weltkrieg anzettelten, die Juden umbrachten, um dann 1945 so spurlos zu verschwinden wie sie gekommen waren. Zurück blieben eine Unzahl Toter sowie ein peinlich berührtes, irgendwie diffus beschämtes, aber ohnehin von anderen Sorgen okkupiertes deutsches Volk.“ (Welzer 2004: 54, in Fischer 2015: 145) Die Ergebnisse dieser Studie besagten also, dass es durch den Geschichtsunterricht einerseits sehr wohl zu einer empathischen Distanzierung vom Rechtsextremismus kommt, andererseits jedoch auch eine Historisierung der Ereignisse und rechtsextremer Ansichten erfolgt. Handlungsimplicationen für die Gegenwart werden von den wenigsten Schüler*innen wahrgenommen und somit scheint Holocaust Education ihren Zweck zu verfehlen.

Die Thematisierung vom Holocaust und seiner Erinnerungskultur im Unterricht soll hingegen nicht dazu dienen, die gegenwärtige Gesellschaft zu legitimieren und Geschichte als etwas Distanziertes wahrzunehmen. Astrid Messerschmidt sagt dazu, dass Erfahrungen aus der Gedenkstättenpädagogik gezeigt hätten, dass „die Konfrontation mit der Monstrosität der nationalsozialistischen Verbrechen die meisten Besucher*innen nicht dazu anregt die eigene (demokratisch verfasste) Gegenwartsgesellschaft auf uneingelöste Versprechen und Rechte hin kritisch zu befragen. Heutige Verletzungen von Menschen- und Grundrechten werden im Vergleich als nicht so dramatisch angesehen.“ (Messerschmidt 2015: 41) Auch Wolfgang Meseth meint, dass sich die „Pädagogisierung der Erinnerung auch als eine Form gesellschaftlicher Selbstvergewisserung begreifen [lässt], durch die sich die negativ besetzte Vergangenheit in einen vergleichsweise optimistischen Zukunftsentwurf verwandelt hat.“ (Meseth 2015: 19) Während die Ziele, also die Grundpfeiler einer „Erziehung nach Auschwitz“, wie etwa Mündigkeit, Autonomie und Urteilsfähigkeit also nach wie vor als

⁷ Nähere Informationen zu der empirischen Untersuchung unter Fischer (2013): Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage nachhaltiger Bildung. Schwalbach/Ts.

bedeutend erachtet werden, setzt die moderne Geschichtsdidaktik aber auf eine andere Ausrichtung beziehungsweise Umsetzung. Es gehe heute vor allem um die Einbettung des Historischen in das Gegenwärtige und das Spannungsverhältnis zwischen historischem und moralischem Lernen. Während das historische Lernen nach den Sachinhalten fragt, etwa nach dem was, wie und warum, kreist das moralische Lernen um die Beurteilung dieser Sachverhalte im gegenwärtigen Kontext. (vgl. Meseth 2015: 21) Aber auch hier gibt es ambivalente Auffassungen. Henke-Bockschatz (2004) lehnt die Moralisierung der NS-Geschichte generell ab und argumentiert, dass es notwendig ist, diese moralische Überhöhung distanziert zu betrachten, um die jeweilige Perspektive der geschichtlichen Darstellungen zu verstehen.

Was beinahe allen modernen geschichtsdidaktischen Ansätzen gemein ist, ist die Frage nach der Einbettung der Geschichte – hier der NS-Geschichte – in die gegenwärtigen Verhältnisse. Horst Rumpf (1988: 3) hat es folgendermaßen formuliert: „Was Menschen mit Geschichte anfangen, ist immer bestimmt durch das, was sie mit sich anfangen, woran sie leiden, worauf sie hoffen, was sie verschmähen und was sie erträumen.“ Das bedeutet, dass die Wirkung vermittelten Geschichtswissens immer abhängig vom Rezipienten ist, da dieser unterschiedliche Voraussetzungen und geschichtliche Bedürfnisse mitbringt. Die Erinnerung erfolgt aus einer gesellschaftlichen Position heraus, einer Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Durch das Reflektieren der eigenen Rolle werden Vergangenheit und Gegenwart in Verbindung gebracht, Identitätskonzepte werden offengelegt und persönliche Glaubenssätze und Überzeugungen, etwa was die NS-Vergangenheit betrifft, analysiert, kritisch hinterfragt und vielleicht sogar dekonstruiert. (vgl. Meseth 2015: 24)

Der Begriff Holocaust Education, für den es in Österreich keine einheitliche Definition gibt⁸ und der verschiedene Institutionen verbindet und somit einen gesamten Tätigkeitsbereich umfasst, meint nicht nur die Vermittlung von historischen Fakten, sondern bezieht sich insgesamt auf die Relevanz des Holocaust für die Gegenwart. Holocaust Education steht für ein angelsächsisches Lehr- und Lernkonzept, das in Österreich auch angewendet wird, um die Kommunikation mit einem internationalen Arbeitsfeld zu erleichtern. (vgl. Mohammad 2018: 38) Im Zentrum von Holocaust Education stehen moralische Implikationen, die einen

⁸ Siehe dazu die Diplomarbeit „Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie“ von Elke Rajal aus dem Jahr 2010

Handlungsimperativ beinhalten und somit über reine Wissensvermittlung hinaus gehen. (vgl. Sternfeld 2013: 95f.) Bei der Analyse der Lehrpläne zeigt sich, dass aber sehr wohl die historisch-politische Bildung von diesem Konzept beeinflusst wird.

Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ hat, so betonen Geschichtsdidaktiker*innen, partiell natürlich immer noch ihre Gültigkeit. Die Einbettung in gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse muss aber gegebenenfalls adaptiert werden. So tendiert die normativ aufgeladene Erinnerungsarbeit daher zu einer unkritischen Betrachtung, wenn sie nur der Selbstvergewisserung der heutigen Gesellschaft dient. (vgl. Messerschmidt 2015: 38) Auch Clemens Albrecht stellt fest, dass die Herausforderung einer modernen Holocaust Pädagogik darin besteht, nicht den Interessen der politischen Kräfte zu folgen, sondern diese zu hinterfragen. (vgl. Albrecht 2003: 186)

7. Didaktisierung von Erinnerungskultur

Erinnerungskultur ist mittlerweile fixer Bestandteil der historisch-politischen Bildung in der Schule. Schüler*innen sollen nicht nur die Vergangenheit an sich kritisch beleuchten, sondern auch den Umgang mit dieser in der Gegenwart. Ein Grund für diese vermehrte Beschäftigung mit Erinnerungskultur ist der, dass Schüler*innen weit weniger häufig mit historischen Quellen konfrontiert werden als mit historischen Erzählungen über die Vergangenheit. Deswegen soll die Erinnerungskultur in der allgemeinen Bildung die Schüler*innen zu mündigen, reflektierten und kritischen Bürger*innen erziehen, die die geschichtskulturellen Darstellungen auf ihre Interpretation, Intention und sachliche Richtigkeit untersuchen können. Erinnerungskultur verbindet somit das historische mit dem politischen Lernen. (vgl. Kühbauer 2010: 39) Christoph Kühbauer (2010: 40f) meint dazu, dass es für Schüler*innen ungemein wichtig ist, gängige Geschichtsbilder kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu dekonstruieren. Der Umgang mit Erinnerungskultur gilt laut Kühbauer regelrecht als Anknüpfungspunkt und Möglichkeit, zu einer differenzierten Urteilsbildung zu kommen, die sich vielleicht von der Generation davor unterscheidet. Voraussetzungen im Geschichtsunterricht dafür sind ein pluralistischer Ansatz und die Möglichkeit zu Kritik und Gegenkritik. Auch Bernd Faulenbach betont die Bedeutung der

Erinnerungsarbeit für die politische Bildung, weil sie als Fundament einer Bildungsarbeit zu betrachten ist, deren Ziele die Urteilsbildung und die Sensibilisierung gegenüber demokratie- bzw. menschenrechtsgefährdenden Entwicklungen sind. Er konstatiert, dass gerade rechts- und linksextreme politische Strömungen Schwierigkeiten mit einer kritischen Betrachtung von Erinnerungskultur haben und betont deswegen die Notwendigkeit ihrer Einbettung in den historisch-politischen Unterricht. (vgl. Faulenbach 2002: 88f.)

7.1 Träger von Erinnerungskultur

Erinnerungskultur präsentiert sich der Gesellschaft und somit auch den Schüler*innen heute in vielen verschiedenen Formen und Darstellungen. Christoph Kühbauer identifiziert verschiedene Träger von öffentlicher Erinnerungskultur, die in Abbildung 1 sichtbar werden.

„Erinnerungskulturen sind durch soziale Trägergruppen gekennzeichnet, die man anhand von sozialen Milieus, Generationen usw. definieren kann. Die Artikulation ihres Geschichtsbewusstseins [...] zeigt sich hingegen in geschichtskulturellen Manifestationen, die als gegenwärtige narrativ-rhetorische, künstlerisch-ästhetische, textliche, mündliche, haptische, multimediale etc. Hervorbringungen in Erscheinung treten und als Interpretationen der Vergangenheit zu verstehen sind.“ (Kühbauer 2010: 40)

Als offizielle geschichtskulturelle Träger von Erinnerungskultur werden demnach Gedenkveranstaltungen, Feiertage, Straßennamen, aber auch die Verleihung von Auszeichnungen bezeichnet. Die Schüler*innen werden täglich mit diesen Darstellungen konfrontiert, die vielleicht im Einklang oder Widerspruch zu anderen beispielsweise familiären Erinnerungsnarrativen stehen. Deswegen erscheint es sehr wichtig, die Hintergründe zu beleuchten.



Abbildung 1: Auswahl an geschichtskulturellen Produkten von Erinnerungskulturen (Kühbauer 2010: 40)

Offizielle geschichtskulturelle Darstellungen sind immer Produkt der herrschenden Klasse und sagen viel über die Deutungszuschreibungen aus. Wenn es zu einer Veränderung der Gesellschaft beziehungsweise der Machtstruktur kommt, gehen damit auch Verschiebungen in der geschichtskulturellen Darstellung von Erinnerungskultur einher.

Erinnerungskultur kann demnach als ständiges Neu-Verhandeln der Geschichte gesehen werden. Das Ergebnis ist ein Spannungsfeld, das viel über eine Gesellschaft aussagt und einen wichtigen Beitrag zur historisch-politischen Bildung leisten kann. Schon in den 1960er Jahren bestand Konsens darüber, das Konflikthafte in das Zentrum der politischen Bildung zu rücken. Die Schüler*innen sollten lernen, dass unterschiedliche soziale Gruppen unterschiedliche Bedürfnisse haben und verschiedene, oft gegensätzliche Ziele verfolgen. Neben dem Verständnis dieser gesellschaftspolitischen Abläufe werden die Schüler*innen dazu angehalten, selbst Stellung zu beziehen und sich ein Urteil zu bilden. „Den Vorgang politischer Urteilsbildung von Schülern kann man demnach als den Übergang von schulüblichem intellektuellem Begreifen von Sachverhalten in die Besinnung auf die eigene Situation, die eigene ‚Interessenlage‘ im anstehenden Strukturkonflikt beschreiben. Erst aus dieser Reflexion auf die eigene De-facto-Beteiligung in der Auseinandersetzung entsteht das selbständige politische Urteil.“ (Lingelbach 2015: 54f.) Jochen Lingelbach hat im Zuge dessen

das didaktische Prinzip der „Selbstbestimmung“ geprägt. Wichtig für die historisch-politische Bildung ist, dass Erinnerungskultur stets als „offenes Feld“ betrachtet wird, das sich fortdauernd bewegt und abhängig von gegenwärtigen Situationen und dem alltäglichen Leben ist. Erinnerungsarbeit soll die Gesellschaft immer wieder aufs Neue herausfordern, nach dem Zustand von Demokratie und Menschenrechten zu fragen. (vgl. Messerschmidt 2002: 104f.)

7.2 Erinnerungsbildung

Um dem komplexen Charakter von Erinnerungskultur gerecht zu werden, plädiert Christoph Kühberger für eine analytische Aufarbeitung der Erinnerungsbildung in der Schule. Er identifiziert fünf Aspekte einer Theorie der Erinnerung (siehe Abbildung 2), nämlich Subjekte, Adressaten, Objekte, Repräsentation und Gründe. Er ist – wie so viele – der Meinung, dass sich Erinnerungskultur in der schulischen Bildung nicht nur auf die Vergangenheit bezieht, sondern auch auf gegenwärtige Strukturen. Bei der Vermittlung von Erinnerungskultur sollten vorliegende Aspekte beachtet werden. Bei der Analyse der Subjekte von Erinnerung geht es etwa darum, die Rolle der jeweiligen Personen(gruppen) in dem Erinnerungsnarrativ zu identifizieren und Interessen sowie Zugänge sichtbar zu machen. Während die Analyse der Adressaten etwa einer staatlichen Gedenkveranstaltung interessant sein kann, geht es bei den Objekten der Erinnerung darum, die Perspektive auf eine historische Quelle zu hinterfragen. Die Art und Weise, wie eine Erinnerung repräsentiert wird, spiegelt immer auch eine politische Wertigkeit wider und soll deshalb jedenfalls Thema einer analytischen Erinnerungsbildung sein. Als letzte Komponente sieht Christoph Kühberger die Analyse des Erinnerungsgrundes. Wie oben schon erwähnt, geht es bei Erinnerung auch immer um Zugehörigkeit zu und Identifikation mit einer bestimmten Gruppe. Die Offenlegung des Erinnerungsgrundes kann darin Einblicke geben. Die Schüler*innen sollen also dazu angeleitet werden analytisch an eine Erinnerungskultur heranzutreten. Außerdem sollen sie diese nach ihren innewohnenden Normbezügen und Bewertungen (normative Triftigkeit), der fachlichen Richtigkeit (sachliche Triftigkeit) und der erzähltechnischen Inszenierung (narrative Triftigkeit) untersuchen. (vgl. Kühbauer 2010: 42)

FÜNF ASPEKTE EINER THEORIE DER ERINNERUNG (KÜHBERGER/SEDMAK 2005)	
Subjekte der Erinnerung	Als Subjekte der Erinnerung kommen Gemeinschaften und Individuen in Frage. Die Rollen, die sie im Rahmen der Erinnerungskultur einnehmen, können jedoch ganz unterschiedlich sein (u.a. Zeuge, Beteiligter, Forscherin, Zuschauerin, Unbeteiligter). Aus der jeweiligen Rolle ergibt sich eine bestimmte Interessens- und Standortgebundenheit. Aufgrund der Heterogenität, die in Demokratien bewusst gelebt wird, ergeben sich mehrdimensionale Subjektgruppen, die in der Regel unterschiedliche Zugänge zum gleichen Objekt der Erinnerung aufweisen.
Adressaten der Erinnerung	Die Adressaten der Erinnerung können mit den Subjekten identisch sein (z.B. Maturajubiläum). Es kommen jedoch auch kollektive Instanzen in Frage, etwa dann, wenn Regierungen einen staatlichen Feiertag für alle StaatsbürgerInnen stiften. Adressaten können aber auch außerhalb der eigenen Gemeinschaft liegen, wie dies im Rahmen der Universalisierung des → Holocaustgedenkens beobachtbar ist (z.B. moralische Ermahnung eines Staates an einen anderen, nicht den gleichen Fehler zu begehen).
Objekte der Erinnerung	Das Objekt der Erinnerung liegt in der Vergangenheit und ist nur über historische Quellen oder Akte der Erinnerung zugänglich. Aus diesem Grund verändert sich die Form des Objektes nicht. Was sich verändert, sind die Perspektiven, welche die Subjekte der Erinnerung gegenüber dem Objekt einnehmen. Es besteht daher ein einseitiger Dialog mit dem Objekt.
Repräsentationen der Erinnerung	Fragt man nach der Repräsentation der Erinnerung, wird primär nach dem Modus der Erinnerung gefragt. Wie eine Gesellschaft sich an etwas erinnert, hängt von kulturellen Traditionen und Innovationen ab. Es handelt sich jedoch letztlich immer um geschichtskulturelle Produkte (u.a. Straßennamen, Preise, Denkmäler, Veranstaltungen), die gesellschaftliche und politische Wertungen mitliefern. Schwierig wird dies für Gesellschaften dort, wo Teilkulturen an ein und demselben Ort aufeinanderprallen (z.B. am Wiener Heldenplatz zwischen dem Gedenken an die Opfer des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus und an die gefallenen Soldaten des Zweiten Weltkrieges ¹). Zudem spielen die Form der Repräsentation sowie der Ort eine Rolle, da es dadurch zu einer Hierarchisierung der Repräsentationsformen kommt (z.B. Straßename vs. Platzbezeichnung; schlichtes Denkmal am Stadtrand vs. unübersehbares im Stadtzentrum)
Grund der Erinnerung	Erinnerungen stiften Identität und Gemeinschaft, weil sie in ein Bezugssystem zur eigenen Welt eingeordnet werden, anhand dessen sich Menschen in der Gegenwart und Zukunft orientieren. Damit wird die Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft erhalten, denn wenn man sich nicht „an vergangene Ereignisse erinnert, die das eigene Leben, das eigene Umfeld oder die eigene Gesellschaft direkt und teilweise sogar indirekt betreffen, bleibt man in ihr nicht handlungsfähig, teilweise nicht einmal urteilsfähig.“ ² Orientierung für das Heute und Morgen kann daher als Grund der Erinnerung ausgemacht werden.

Abbildung 2: Fünf Aspekte einer Theorie der Erinnerung (Kühbauer/Sedmak 2005: 996)

Erinnerungskultur ist also immer in einen Kontext eingebettet, den es zu analysieren gilt. Auch Oswald Pandel macht das als Merkmal für einen gelungenen Unterricht aus und meint, dass Kontextualisierung des Gelernten wichtiger ist als die chronologische Aufarbeitung. Er stellt fest, dass sich Erinnerungskultur im Leben der Schüler*innen meistens nicht chronologisch präsentiert und deswegen der Unterricht der Chronologie der Wahrnehmung und nicht der Chronologie der Geschichte folgen sollte. Die typische Vorgehensweise im Geschichtsunterricht, nämlich die chronologische Aufarbeitung führt dazu, dass vieles für die Schüler*innen nicht fassbar ist, weil die Phänomene der Erinnerungskultur nicht situativ

eingebettet sind. Erst, wenn diese in einen Kontext eingebettet sind, kann historisch-politisches Lernen stattfinden. (vgl. Pandel 2009: 25) Auch Bodo von Borris stellt fest, dass die Schüler*innen zum Zeitpunkt der Behandlung des Themas im Unterricht schon längst und mehrfach mit dem Thema Holocaust in Berührung gekommen sind. „Das Elternhaus, die Massenmedien, die Kolleginnen in Deutsch („Damals war es Friedrich“) oder Religion („Das Tagebuch der Anne Frank“), die neofaschistischen Websites des Internet oder die Freundesclique sind dem – oft hilflosen – Geschichtslehrer immer schon vorausgegangen.“ (Lücke und Brüning 2013: 151)

Die Vermittlung von Erinnerungskultur ist von der Vermittlung von historischem Wissen jedenfalls zu unterscheiden. Phänomene der Erinnerungskultur sind kulturell geprägt und beziehen sich auf Begebenheiten der Vergangenheit. Sie werden auch nicht als faktisch präsentiert, sondern nehmen schon eine Deutung der Geschichte vor beziehungsweise stellen Bezüge zu anderen Sachverhalten her. (vgl. Pandel 2009: 27)

Kühbauer (2017: 19) meint allgemein, dass „für den Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung [...] ein normativ aufgeladenes dekontextualisiertes historisches Lernen vermieden werden [sollte], gleich wie ein ideologisch vorherbestimmtes politisches Lernen“. Gleichwohl geht es beim Thema Erinnerungskultur in der modernen Geschichtsdidaktik um den Bezug der Geschichte zur eigenen Identität und um dessen Reflexion. Diese geschichtsdidaktischen Implikationen sind das Ergebnis der Entwicklung erinnerungskultureller Vermittlung in Österreich, auf die im nächsten Unterkapitel näher eingegangen werden soll.

7.3 Phasen der erinnerungskulturellen Vermittlung

Die Vermittlung über den Holocaust beziehungsweise den Nationalsozialismus und auch ihrer Erinnerungskultur(en) steht in enger Verbindung zu gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Christoph Kühbauer (2017: 13) hat vier Phasen der geschichtsdidaktischen Aufarbeitung identifiziert (siehe Abb.1), die die Entwicklung der Vergangenheitsbewältigung in Österreich zum großen Teil widerspiegeln. Er betont aber, dass die Phasen einander beeinflussen und eine ältere Phase nicht einfach durch eine neue abgelöst wird. Ältere Ansätze werden auch in neueren sichtbar, jedoch unter anderen Vorzeichen beziehungsweise in anderen Zusammenhängen und anderer Intensität.

Phasen	Name der Phase	Zeitliche Einordnung	Didaktische Kennzeichen
1. Phase	Nicht-Thematisierung	ab 1945	<ul style="list-style-type: none"> • Vermeidungsstrategie • Schweigen/kollektive Amnesie • Tabuisieren • Externalisierung • Keine systematische Bearbeitung
2. Phase	Positionierung der Opferthese	ab 1945	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsorientierung • Informationsweitergabe • Belehrung • Emotionalisierung, tw. Überwältigung • Identitätsstiftung
3. Phase	Positionierung der Täter/innen-Opfer-These	ab der Waldheim-Affäre (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsorientierung • Aufarbeitung von verdrängten Themen • Zusammenhänge klären
4. Phase	Pluralisierung der Gedenk- und Erinnerungskultur	ab dem 21. Jahrhundert	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzorientierung • Exemplarisches Lernen • Pluralisierung der Einsichten und Perspektiven • Analyse der Geschichtskultur/Erinnerungskultur • Identitätsfindung

Abbildung 3: Phasen des Umgangs mit Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich - eine geschichtsdidaktische Perspektive (Kühbauer 2017: 21)

Kühbauer meint, dass bis in die 1980er das Thema Nationalsozialismus im Unterricht eher ausgeklammert wurde (siehe Phase 1)– bedingt auch durch den chronologischen Aufbau des Geschichtsunterrichts, der es leicht machte, keine Zeit für Zeitgeschichte mehr einzuplanen. Offen bleibt die Frage, ob dies bewusst oder unbewusst geschah. (vgl. Kühbauer 2017: 13) Werner Dreier (2010: 12) meint etwa, dass jene Lehrer*innen, die den Krieg miterlebt hatten, diesem Teil der Geschichte absichtlich aus dem Weg gehen wollten, da es eine Beschäftigung mit ihrer persönlichen Geschichte bedeutete und noch zu wenig Distanz herrschte.

Einige Geschichtsdidaktiker*innen suchten jedoch ein wenig später einen pädagogischen Weg, um dieses Thema im Unterricht zu behandeln. Sehr oft wurde der Weg der sogenannten „Betroffenheitsdidaktik“ gewählt. Ziel solch eines Unterrichts war es, emotionale Betroffenheit zu erzeugen, um dem „Nie wieder!“ Imperativ zu entsprechen (siehe Phase 2). Schüler*innen sollten gegen rechtsextremes Gedankengut immunisiert werden und sie

sollten anhand dieses Unterrichts begreifen, welche Sprache und Position in unserer Gesellschaft sozial erwünscht sind. Als Mittel im Unterricht wurden demnach etwa Bilder der „Befreiung“⁹ der Konzentrationslager gezeigt, um das unerträgliche Leid sichtbar zu machen. Als methodische Zugänge wurden Moralisierung, Emotionalisierung und Überwältigung gewählt. Problematisch war, dass die Schüler*innen den kritischen Blick verloren und angesichts der unfassbaren Tatsachen keine eigenen Gedanken mehr fassen geschweige denn sich selbst ein Urteil bilden konnten. Der Holocaust als „Zivilisationsbruch“¹⁰ ist für die Schüler*innen unerklärlich und kann für einige eine traumatisierende Wirkung haben, wenn er nicht in einen Kontext gesetzt wird. So meint auch Reinhard Kramer, (2003: 105)

„dass etwa Resistenz der jungen Generation gegenüber antisemitischen, rassistischen und chauvinistischen Anfechtungen ein wünschenswertes Ziel des Zeitgeschichteunterrichtes darstelle, darüber dürfte leicht breiter Konsens zu erzielen sein. Doch die weitgehende Übereinstimmung darüber garantiert noch keineswegs den Erfolg der pädagogischen Anstrengung. [...] So kann das im Geschichtsunterricht bevorzugte Mittel, Emotionen anzusprechen und – wenn auch vorsichtige und sensible – Betroffenheit zu forcieren, nur ein erster, wenn auch wichtiger Schritt sein. Ihm muss das Verstehen folgen, das Wissen um die Denkweise und die Psychologie der TäterInnen sowie die Kenntnis ihrer Unauffälligkeit und Durchschnittlichkeit im vormaligen ‚bürgerlichen‘ Leben.“

Die didaktischen Ansätze im Geschichtsunterricht entwickeln sich also von einer reinen Emotionalisierung hin zu einer Kontextualisierung, ohne, dass Gefühle ausgeblendet werden sollen. Außerdem soll eine Einbettung in gegenwärtige Entwicklungen und Phänomene erfolgen und die historische Bildung soll mit der politischen Bildung verzahnt werden. Diese Entwicklungen sind auch in den Veränderungen des Geschichtslehrplans sichtbar, siehe dazu Kapitel 8. (vgl. Kühbauer 2017: 13f.)

In der 3. Phase nach Christoph Kühbauer kommt es zu einer Neupositionierung und einem Aufbrechen alter Narrative. Die Schüler*innen sollen Zusammenhänge erkennen und lernen

⁹ Von Befreiung kann angesichts der Tatsache, dass die Häftlinge in ausgesprochen schlechtem körperlichem und geistigem Zustand waren sowie schwer traumatisiert waren, nur bedingt gesprochen werden.

¹⁰ Dieser Begriff wurde von Dan Diner im Jahr 1988 geprägt.

Geschichtsbilder zu rekonstruieren. Hintergrund ist beispielsweise die so genannte „Waldheim-Affäre“, die zur teilweisen Erosion der Opferthese in Österreich geführt hat.

Gegenwärtig müssen sich Schüler*innen mit vielen verschiedenen Erinnerungsnarrativen auseinandersetzen (siehe Phase 4). Anstelle des deskriptiven Lernens tritt das kompetenzorientierte Lernen, das Schüler*innen dazu befähigen soll, selbst Urteile zu bilden und die eigene Perspektive zu hinterfragen. Neben der Rekonstruktion der Geschichte tritt der Fokus verstärkt auf die Dekonstruktion geschichtlicher Narrative. Dies gilt als wichtiger Schritt in der Entwicklung der Geschichtsdidaktik von einer reinen Informationsweitergabe hin zu einer Kompetenzorientierung. (vgl. Kühbauer 2017: 16f.)

Die Pluralisierung der Gedächtnisse, die von Christoph Kühbauer auch als Merkmal der 4. Phase identifiziert wurde, wird von der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft verstärkt und von Geschichtsdidaktiker*innen als wichtiger Ankerpunkt in der Vermittlung von Erinnerungskultur angesehen. Statt der Rekonstruktion willkürlich ausgesuchter Erinnerungsnarrative, sollen auch alternative Betrachtungsweisen, die vielleicht von Minderheiten vertreten werden, thematisiert werden. Dadurch kann sich im Unterricht ein Spannungsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Erinnerungskulturen ergeben, welches eine ständige (Selbst)reflexion und einen ständigen Perspektivenwechsel (auch der Lehrperson) notwendig machen. Gerade diese Entwicklung hin zu unterschiedlichen Erinnerungsnarrativen bietet für die schulische Bildung neben den Herausforderungen auch einige Chancen. So meint zum Beispiel Björn Krondorfer, dass unbearbeitete Erinnerungsfragmente, die sich über Generationen hinweg in Familien oder Gesellschaften selbst reproduzieren und verfestigen, gefährlich sein können. Konfrontationen mit anderen Erinnerungsnarrativen sollen demnach als Chance zum Perspektivenwechsel und zur Weiterentwicklung des eigenen kollektiven Gedächtnisses wahrgenommen werden. (Vermeintliche) homogene Gruppen vereinfachen zwar den Unterricht von Erinnerungskultur, verleiten aber auch „zur kulturellen Blindheit gegenüber bestimmten Fragestellungen“. (Krondorfer 2013: 486) Auch Hans-Jürgen Pandel (2009: 25) meint, dass der Unterricht von Erinnerungskultur – er spricht von Geschichtskultur – den Schüler*innen ermöglicht, den Blick auf Koinzidenz und Differenz zur Wissenschaft zu richten und ihre Aufmerksamkeit auf das Kontrafaktische, die subversive Geschichtsforschung richtet. (vgl. Pandel 2009: 25). Die Beschäftigung mit dem „Anderen“, einer vielleicht gegensätzlichen

Wahrnehmung von Geschichte bietet viele Lernmöglichkeiten und symbolisiert die Heterogenität von Erinnerungskultur. Pandel meint, dass erst dann Geschichtsbewusstsein geschult werden kann. Erst durch die Beschäftigung mit Erinnerungskultur erfährt Geschichte eine Handlungsdimension in der Gegenwart.

Die Phasen der Didaktisierung von Erinnerungskultur haben sich von einer Nichtbeachtung des Themas über eine Moralisierung und Emotionalisierung hin zur Kompetenzorientierung entwickelt. Ein wichtiger Aspekt ist die gegenwärtige Pluralisierung von Erinnerungskultur.

7.2 Entwicklung einer Erinnerungskompetenz

Mit dem Einzug der Kompetenzorientierung in die Geschichtsdidaktik hat sich auch der Begriff der „Erinnerungskompetenz“ entwickelt. Doris Katheder spricht etwa von „Erinnerungskompetenz“ als ein „auf Vergangenheit bezogenes reflexives Vermögen der Gegenwart“. (Katheder 2015: 129) Damit meint sie nicht nur Kenntnisse über den Umgang mit der Geschichte, sondern auch die Bedeutungszuschreibungen der unterschiedlichen Akteure. Die Schüler*innen sollen in der Lage sein, (selbst)reflektiert Geschichtsbilder unterschiedlicher Gruppen in Zusammenhang zu gegenwärtigen Phänomenen zu setzen und deren Bedeutung zu analysieren. Weiters stellt sie fest, dass eine „Sensibilisierung für die ‚ethische Bedeutung‘ von Erinnerung, nämlich als Verbrechen an der Menschheit und als Verbrechen an benennbaren Personen“ für Erinnerungskompetenz unerlässlich sei. Sie hebt damit die Erinnerung an den Holocaust auf eine universelle Ebene. Das Schulen dieser Erinnerungskompetenz ist für das Fortbestehen einer demokratischen Gesellschaft, die auf Menschenrechten basiert, ihrer Meinung nach unbedingt notwendig. Wie das zu erfolgen hat, hat Katheder in mehreren Zielen zusammengefasst. Unter anderem soll Erinnerungskompetenz „einen Beitrag für die Entwicklung und Entfaltung von Persönlichkeiten“ leisten, sie soll ein Bewusstsein dafür schaffen, „dass die Folgen der NS-Zeit bis in unsere Gegenwart reichen“, sie soll die Schüler*innen dazu befähigen „angemessene Kriterien für den Umgang mit der NS-Zeit zu finden“, die eigenen „Erinnerungs- und Verdrängungsbedürfnisse“ kritisch betrachten und reflektieren und zuletzt „für die elementar-existenzielle Erfahrung des ‚Zivilisationsbruches, den die NS-Zeit bedeutet und dessen Erinnerung zugleich Arbeit an den normativen Grundlagen einer humanen Gesellschaft ist“ zu sensibilisieren. (Katheder 2015: 133f.) Neben einer

universellen Demokratie- und Menschenrechtserziehung soll auch der individuelle Zugang beleuchtet werden.

Als „kritische Erinnerungsbildung“ bezeichnet Astrid Messerschmidt (2015: 45) das Ziel des Geschichtsunterrichts. Auch hier wird der Holocaust stark in den gegenwärtigen Diskurs eingebettet. Sie meint, dass Erinnerungsbildung auf „Verwandtschaften zu heutigem Denken und zu heutigen gesellschaftlichen Praktiken aufmerksam machen“ soll und die Schüler*innen für die Konstruktion von „Wir“ und „die Anderen“ sensibilisieren soll. Die Kategorisierungen und Hierarchisierungen in der Gesellschaft sowie die eigene Position innerhalb dieser sollen laufend kritisch reflektiert werden.

Eine Kompetenz, die immer wieder im Zuge der Erinnerungsbildung angesprochen wird und deswegen als zentral bezeichnet werden kann, ist die Urteilsbildung. Diese ist Teil der Politischen Bildung und bedeutet, dass die Schüler*innen in der Lage sind selbständig ein gut begründetes politisches Urteil zu bilden.

Als „didaktisches Paradoxon“ bezeichnet aber Harald Welzer den Umstand, dass gerade diesem im Zusammenhang mit Nationalsozialismus im Unterricht nicht Rechnung getragen wird. Den Schüler*innen wird gleichzeitig mit den Inhalten die gesellschaftlich akzeptierte Botschaft übermittelt. Sie haben keinerlei Gelegenheit, sich selbst ein Urteil darüber zu bilden. (vgl. Welzer 2007 in Katheder 2015: 130) Auch Michelle Barricelli meint, dass Schüler*innen kaum Platz für eigene Gedanken haben, wenn es um Erinnerungskultur geht. Sie würden lediglich „das ritualisierte, normativ hochgradig überformte und politisch korrekte Sprechen über diesen furchtbarsten Abschnitt der deutschen und europäischen Geschichte ein[üben].“ (Barricelli 2009: 202) Gerade Jugendliche seien resistent gegenüber moralischen erinnerungspädagogischen Angeboten und brauchen Raum für eine Selbstreflexion, die ergebnisoffen und individuell ist.

Zentral in der Hinführung der Schüler*innen zu einer Urteilsbildung ist die Rolle des*r Lehrers*in. Diese besteht darin, die Urteile nicht wiederum selbst als richtig oder falsch zu klassifizieren, sondern die Schüler*innen nur anzuhalten ihre Urteilsfindung und -begründung offenzulegen.

„Es handelt sich dabei um Momente wie das Reflektieren der qualitativen und quantitativen Informationsgrundlage des Urteils, das Wahrnehmen der

*Beschränktheit und Standortgebundenheit eines Urteils, das kritische Einbringen persönlicher Perspektiven oder beeinflussender Vorerfahrungen in das Urteil.“
(Kühbauer 2010: 42)*

7.3 Didaktische Prinzipien

Erinnerungskultur schlägt also eine Brücke vom historischen zum politischen Lernen. Von Seiten der Geschichtsdidaktik werden einige Prinzipien genannt, die bei der Vermittlung von Erinnerungskultur von Bedeutung sind. Diese sollen, da ja die schulische Bildungsarbeit erforscht werden soll, im Folgenden kurz umrissen werden.

Das erste Prinzip ist jenes des „forschend-entdeckenden Lernens“. Die Schüler*innen sollen einerseits selbständig „Fragen und Probleme formulieren“, „Wege und Mittel der Beantwortung bzw. Problemlösung suchen“ und „ihre Vorgehensweise kritisch reflektieren“. Andererseits ist damit aber auch gemeint, dass Lernende aus bereits gewonnenen Wissensbeständen Schlüsse ziehen und Erkenntnisse gewinnen. Der didaktische Mehrwert dieses Prinzips besteht darin, dass bei Schüler*innen Neugier und Motivation geweckt werden sollen und der Wissenserwerb aufgrund dessen sehr viel nachhaltiger ist. (vgl. Bockschatz 2016: 15) Prinzipiell geht es darum die Schüler*innen aus ihrer passiven Rolle zu holen, in der lediglich Wissen reproduziert wird. Vielmehr sollen die Lernenden zu verantwortungsbewusstem und autonomem Handeln befähigt werden und individuelle Zugänge zugelassen werden, was gerade im Bereich Erinnerungskultur als eine Notwendigkeit erscheint. Bei diesem Prinzip geht es nicht nur darum, Ergebnisse zu erforschen, sondern auch die eigene Perspektive beziehungsweise die eigenen Vorurteile und Klischees zu entdecken und in weiterer Folge zu hinterfragen. (vgl. Bockschatz 2016: 21)

Ein Prinzip, welches auch schon mehrmals in Verbindung mit der Didaktisierung von Erinnerungskultur erwähnt wurde, ist die Multiperspektivität. Klaus Bergmann, der den Begriff prägte und dessen Definition von 1980 auch heute noch Gültigkeit hat, definiert ihn als „eine Form der Geschichtsdarstellung im Unterricht, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren.“ Auch Bernd Faulenbach stellt fest, dass die Vermittlung von Erinnerungskultur die Aufgabe hat, die Geschichte in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit und

Sperrigkeit darzustellen sowie die gegenwärtige Bedeutung dieser zu betonen. (vgl. Faulenbach 2002: 83)

Besonders wichtig erscheinen hier zwei Aspekte, die noch nicht näher ausgeführt wurden, nämlich die Kontroversität und die Pluralität. Bei ersterem geht es darum, die „Kontroversität der von späteren Betrachtern und Forschern vorgelegten Darstellungen über einen historischen Sachverhalt“ zu vermitteln. Pluralität meint, im Geschichtsunterricht die „Pluralität der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt“ darzulegen. (vgl. Bergmann 2016: 65) Die Schüler*innen sollen lernen, dass es nicht ein einzelnes Geschichtsnarrativ gibt, sondern verschiedene Historiker*innen Quellen unterschiedlich interpretieren. (vgl. Bergmann 2016: 73). Als zentral erachtet Klaus Bergmann das Prinzip der Multiperspektivität, wenn es um den außerwissenschaftlichen Umgang mit Vergangenheit geht. Die unterschiedlichen Träger von Erinnerungskultur spielen im Leben der Schüler*innen eine zentrale Rolle und deswegen ist es notwendig ihre Widersprüchlichkeit im Unterricht zum Thema zu machen und ihre Ziele und Ideologien offenzulegen. (vgl. Bergmann 2016: 73f.) Wichtig für den Umgang mit Erinnerungskultur in der Schule ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Diese kann durch das Prinzip der Multiperspektivität geschult werden, etwa wenn es darum geht Deutungen und Perspektivität von Wahrnehmungen zu erkennen und zu begründen. Da das Erinnern an bestimmte historische Ereignisse unterschiedlichen Deutungen unterliegen kann, bietet es Gelegenheit zur Selbstreflexion und somit zur Perspektivenerweiterung. (vgl. Bergmann 2016: 75) Ähnlich ist das didaktische Prinzip der Problemorientierung. Auch hier werden unterschiedliche Sichtweisen dargestellt und es soll etwa das „Problem“, das sich beispielsweise durch verschiedene Erinnerungskulturen ergibt, von den Lernenden bearbeitet werden. (vgl. Barricelli 2016: 85)

Ein geschichtsdidaktisches Prinzip, das quasi die Basis von Erinnerung legt und auch in der modernen Holocaust Education wichtig ist, ist der Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Klaus Bergmann (2016: 91) stellt fest, dass Erinnerung durch gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse ausgelöst wird und von zukünftigen Erwartungen geprägt ist. Er bezeichnet dies als „Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit von Geschichte“ und konstatiert, dass der Gegenwartsbezug nicht Ziel, sondern Voraussetzung jedes Geschichtsunterrichts sein sollte. Die unterschiedlichen Formen der Geschichtskultur entstehen dadurch, dass Menschen sich mit Teilen der Vergangenheit auseinandersetzen wollen. Dies ist immer

abhängig von gegenwärtigen Entwicklungen. (vgl. Bergmann 2016: 92). Ein Beispiel kann sein, dass historische Situationen mit gegenwärtigen bedingt vergleichbar sind und deswegen verschiedene Fragen an die Geschichte gestellt werden. (vgl. Bergmann 2016: 105) Ein Phänomen, das dann oft zu beobachten ist, ist eine (vorschnelle) Urteilsbildung der historischen Situation. Klaus Bergmann meint, dass aber gerade dieses Phänomen einen „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ ermöglicht. Es „nötigt zum Innehalten und erfordert einen didaktisch ertragreichen Vorgang, den man bezeichnen kann als ‚Übergang vom Reflex zur Reflexion‘.“ (Bergmann 2016: 111). Die Schüler*innen müssen lernen, dass Geschichte immer gegenwarts- und zukunftsbezogene Rekonstruktion ist und die Erinnerung dementsprechend geprägt ist. (vgl. Bergmann 2016: 111)

8. Erinnerungskultur in den Lehrplänen

Auf die Frage, welchen Stellenwert Erinnerungskultur in der schulischen Bildung hat, macht es Sinn einen Blick auf die Lehrpläne des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zu werfen. Wichtig zu erwähnen ist, dass Lehrpläne oft eine sehr nationale Sicht auf historische Entwicklungen bieten, deren Ziel es ist die spezifische Erinnerungskultur eines Landes fortzusetzen und die Identität gleichwohl zu prägen. Ina Markova meint, dass diese Praxis auch in österreichischen Schulen Usus ist.

*„Likewise, Austrian collective memory does not exist per se, but is indeed carefully constructed. It is a normative way of interpreting the past, as fashioned by the official use of history to political ends or ‚politics with history‘ (Geschichtspolitik), and is passed on to young Austrians via national educational institutions. In School, children encounter the community to which they belong for the first time in their lives.“
(Markova 2011: 62)*

Lehrpläne können also als Spiegel der offiziellen Erinnerungskultur beziehungsweise Interpretation von Geschichte gesehen werden. In der Schule werden Kinder und Jugendliche mit diesem Geschichtsbild konfrontiert, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Sprache oder ihrem familiären Gedächtnis. Durch den geschichtspolitischen Kanon, der vom

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung¹¹ approbiert wird und Produkt einer Aushandlung verschiedener Interessensvertretungen ist, wird vorgegeben, welche „Geschichte“ in österreichischen Schulen gelehrt wird. Das bezieht sich nicht nur auf die Auswahl der Themen, sondern auch auf den Umgang mit diesen Themen. Sollen die Schüler*innen Wissen lediglich reproduzieren oder ihre eigenen Schlüsse ziehen können? Sollen Themen eindimensional oder multiperspektivisch aufbereitet werden?

Da Erinnerungskultur im aktuellen Lehrplan der AHS sowohl in der Sekundarstufe I, als auch in der Sekundarstufe II vorkommt, findet die Lehrplananalyse in zwei Schritte statt.

8.1 Sekundarstufe I

Der Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wurde für die Sekundarstufe I im Jahr 2016 grundlegend reformiert. Anstelle des chronologischen Aufbaus traten so genannten Basiskonzepte und Module. Diese sollen immer wiederkehrende Phänomene zusammenfassen und im Unterricht aufzeigen.

Das Thema Erinnerungskultur hat im Lehrplan der Sekundarstufe I durch diese Reform an Bedeutung gewonnen und ist in der 8. Schulstufe eines von neun Modulen. Das Modul sechs wird der „historisch-politischen Bildung“ zugeordnet und trägt den Titel „Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik“ und wird thematisch folgendermaßen eingegrenzt:

- „Die Instrumentalisierung von Geschichte und Erinnerungen (zB Geschichtspolitik, Habsburgermythos, Tourismus, Produktwerbung) analysieren;
- Denkmäler, Gedenkstätten und Zeitzeugenberichte (Videoarchive) analysieren und kontextualisieren;
- Öffentliche Erinnerungskultur zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg analysieren sowie die historischen und politischen Darstellungen zum Opfermythos dekonstruieren;“¹²

Auch bei der Ausformulierung der acht verschiedenen Kompetenzen (vier sind der historischen Bildung und vier der politischen Bildung zuzuordnen) können Verbindungen

¹¹ Stand: 3. Oktober 2019

¹² Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Sekundarstufe I unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, Zugriff: 2.10.19, 14:00

zum Thema „Erinnerungskultur“ hergestellt werden. Bei der historischen Fragekompetenz heißt es etwa „Im Unterricht sind in Geschichtsdarstellungen vorhandene Fragestellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu formulieren.“ Bezüglich der „historischen Methodenkompetenz“ soll ein „kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (zB Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspiele)“ gefördert werden. Die „historische Orientierungskompetenz“ besagt, „da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten.“ Zuletzt und vermutlich für Erinnerungskultur die wesentlichste Kompetenz ist die politische Urteilskompetenz, die folgendermaßen beschrieben wird: „Politische Bildung [soll] einerseits zu einer selbständigen, sachlich begründeten [...] Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und solche zu formulieren.“¹³

Zuletzt werden so genannte „historisch-politische Einsichten“ präsentiert, von denen einige als ganz zentral für den Umgang mit Erinnerungskultur(en) erachtet werden.

- „Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer und politischer Ereignisse und Verläufe sowie der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung und Darstellung.
- Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte, Erkennen von Geschichte als Konstruktion, die durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext der Betrachtenden von Vergangenheit beeinflusst ist und damit verbunden der Aufbau eines reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins;
- Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins.“¹⁴

Eine Analyse des Lehrplans zeigt, dass, auch wenn es sich um die Sekundarstufe I handelt, keineswegs nur an der thematischen Oberfläche gekratzt werden sollte. Es auch hier darum, Einflüsse von außen zu erkennen, thematisch tief einzutauchen und unser tradiertes Geschichtsbild zu re- aber vor allem zu dekonstruieren. Dezidiert werden auch die Zeit des

¹³ Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Sekundarstufe I unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, Zugriff: 2.10.19, 14:00

¹⁴ Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Sekundarstufe I unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, Zugriff: 2.10.2019, 14:00

Nationalsozialismus sowie der Opfermythos genannt, dessen politische Darstellung man untersuchen soll. Es werden im Lehrplan sehr viele didaktische Prinzipien gefordert, die als zentral für die erinnerungspolitische Bildung gesehen werden, wie etwa die Multiperspektivität oder die Urteilsbildung.

8.2 Sekundarstufe II

Der Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe II wurde 2018 geändert und dort ist für die 11. Schulstufe lediglich folgender thematische Schwerpunkt zu finden: „nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust“¹⁵.

Erwähnenswert ist aber, dass der Lehrplan der Sekundarstufe II prinzipiell sehr allgemein gehalten wurde, wahrscheinlich, um dem Lehrer*der Lehrerin größtmöglichen Freiraum bei der Wahl und der Aufbereitung der Themen zu lassen. Erst bei den zu erwerbenden Kompetenzen wird ein deutlicher Konnex zu Erinnerungskultur(en) sichtbar. Die Schüler*innen sollen zum Beispiel „medial vermittelte Informationen kritisch hinterfragen (Einfluss der medialen Präsentationsformen reflektieren, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen erkennen, unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten erörtern)“ oder „Bei politischen Kontroversen und Konflikten die Perspektiven und Interessen und zugrundeliegenden politischen Wert- und Grundhaltungen unterschiedlich Betroffener erkennen und nachvollziehen“ können. Die Bildungs- und Lehraufgabe besagt außerdem: „Bei der Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Phänomenen der Vergangenheit und Gegenwart soll durch das Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen und Verläufe sowie der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung eine multiperspektivische Betrachtungsweise gefördert werden.“¹⁶ Im Lehrplan der Sekundarstufe II wird, anders als im Lehrplan der Sekundarstufe I, zwar kein Schwerpunkt auf Erinnerungskultur gelegt, in der Formulierung der Kompetenzen ist aber schon erkennbar, dass auch hier dieselben didaktischen Ziele gelten.

Ein Blick auf die Lehrpläne vor der Umstellung (2016 für die Sekundarstufe I und 2018 für die Sekundarstufe II) zeigt, dass Erinnerungskultur jedenfalls an Bedeutung gewonnen hat. Im alten Lehrplan für die Sekundarstufe I, der ab 2004 gültig war, ist bezüglich

¹⁵ Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Sekundarstufe II unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html, Zugriff: 8.2.2019, 9:03

¹⁶ Ebenda

Erinnerungskultur nur folgendes zu lesen: „Erinnerungskulturen und deren Wandel: Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust.“¹⁷ Die Ausformulierung der Kompetenzen ist im neuen Lehrplan sehr ähnlich. Für den alten Lehrplan der Sekundarstufe II, der ebenfalls ab 2004 gültig war, zeigt sich eine ganz klare Änderung. In keinem der thematischen Schwerpunkte wird Erinnerungskultur am Beispiel Holocaust erwähnt.¹⁸

9. Schulbuchforschung als Gegenstand politischer Geschichts- bzw. Kulturforschung

Da in der vorliegenden Arbeit auch eine Schulbuchanalyse durchgeführt werden soll, werden hier einige theoretische Erläuterungen zur gesellschaftspolitischen Bedeutung des Schulbuchs gemacht.

Neben dem Lehrplan gilt auch das Schulbuch als Spiegel der öffentlichen Meinung. Laut gängiger Annahme werden politische Einstellungs- und Verhaltensmuster im Prozess politischer Sozialisation erworben. (vgl. Pfefferle 2009: 45) Einfluss darauf nehmen verschiedene Instanzen, sowohl in intendierter als auch in nicht intendierter Art und Weise. Aus diesem Grund spielt die Schule in der Sozialisation und somit bei der Herausbildung politischer Einstellungen junger Menschen eine wesentliche Rolle.

Ein wesentlicher Teil der schulischen Bildung, aus naheliegenden Gründen, ist das Schulbuch. Bei Pfefferle (2009, 45) ist das Schulbuch „ein für den schulischen Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buchform [...], das meist den Jahresstoff für ein bestimmtes Schulfach beinhaltet.“ Detjen (2001, 459) bietet eine formale Definition und meint, „dass Schulbücher zu Unterrichtszwecken bestimmte Druckwerke für die Hand der Schüler sind“, ergänzt aber, dass „Schulbücher öffentliche, ja offizielle Bücher sind.“ Damit sind sie für Detjen nicht irgendwelche Bücher, „sondern solche mit politischem Gütesiegel des Staates.“ (Detjen 2001: 459)

Das Schulbuch wird auch bei Stein (1980: 105) nicht nur als pädagogisches Hilfsmittel, sondern soziofunktional als Instrument der Politik verstanden.

¹⁷ Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe I gültig bis 2004, unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html, Zugriff: 2.10.2019, 17:00

¹⁸ Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe II gültig bis 2004, unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html, Zugriff: 2.10.2019, 17:00

Das kommt daher, dass Schulbücher einem staatlichen Zulassungsprozess unterzogen werden müssen bevor sie im Unterricht verwendet werden dürfen, was ein indirektes Mittel staatlicher Kontrolle oder sogar Beeinflussung bedeutet. Die für wichtig befundenen Inhalte werden innerhalb des staatlichen Approbationsprozesses von Expert*innen ausgewählt und somit an die Heranwachsenden, man könnte auch sagen die Zukunft unserer Gesellschaft, vermittelt.

„So gesehen spiegeln sich in Schulbuchinhalten, zumindest auf theoretischer Ebene, das jeweilig erwünschte Funktionsgedächtnis, also das, was bewusst erinnert werden soll, und der akzeptierte Wissensstand einer Gesellschaft wider.“ (Pfefferle 2009, S. 46)

Hinzu kommt, dass in empirischen Studien bewiesen wurde, dass das Schulbuch nach wie vor einen zentralen Punkt in der Unterrichtsplanung von Lehrer*innen einnimmt. Gründe hierfür liegen vermutlich im einfachen Zugang sowie den relativ niedrigen Kosten. Es bietet eine inhaltliche Aufbereitung und bringt deswegen Struktur in die Planung. Die Bedeutung des Schulbuchs wird auch ersichtlich, wenn man berücksichtigt, dass das Schulbuch im Vergleich mit anderen Medien als einziges dem Schüler unmittelbar, bleibend und gültig zur Verfügung steht. (Detjen 2001: 460) Auch Pfefferle (2009: 46) meint dazu, dass das Schulbuch nach wie vor als „Leitmedium“ bezeichnet werden kann. Weiters ist jede*r Schüler*in im Schulleben zwangsläufig mit Schulbüchern konfrontiert, ein Ausweichen ist hierbei schwer möglich. (vgl. Pfefferle 2009: 53) Dörr stellt weiters fest, dass vor allem der Geschichtsunterricht in erster Linie durch das Lehrbuch bestimmt wird und erst in weiterer Folge durch Lehrpläne. (vgl. Dörr 1975: 294) Neben dem Fachwissen der Lehrperson ist das Schulbuch das zentrale Element im Unterricht und unabdingbar für die Unterrichtsplanung. Schulbücher werden auch als der „geheime Lehrplan“ bezeichnet. (vgl. Ebner 2012: 16) Der tatsächliche Einfluss auf die politische Sozialisation und Entwicklung der Jugendlichen ist aber dennoch schwer quantifizierbar und individuell unterschiedlich. Die Bedeutung ist auch von der Art und Häufigkeit der Verwendung im Unterricht abhängig. (vgl. Pfefferle 2009: 54)

Für Pfefferle (2009: 45) ist das Schulbuch also nicht nur von didaktischen Überlegungen geprägt, sondern auch von politischen Zielsetzungen. In der Theorie wird das Schulbuch in vielen Publikationen als *Politikum*, *Informatorium* und *Pädagogicum* bezeichnet.

Informatorium bedeutet, dass es dazu dient, sich über die Strukturen und Dimensionen der Welt zu informieren. Sie spiegeln im besten Fall den aktuellen Erkenntnisstand wider, woraus sich die Notwendigkeit einer permanenten Überarbeitung ergibt. Das Schulbuch ist aber auch Pädagogicum, weil es als pädagogisches Hilfsmittel benutzt wird, wobei das natürlich stark vom Grad der Nutzung der Lehrer*innen des Schulbuchs abhängt. Drittens ist das Schulbuch aber, und das ist für die vorliegende Arbeit wesentlich, ein Politicum. Es gibt also darüber Auskunft, was seitens des Staates als lernwürdig erachtet wird. Man muss natürlich beachten, dass das Schulbuch kein wissenschaftliches Werk, sondern altersgemäß didaktisch aufbereitet ist. (vgl. Detjen 2001: 462) Pfefferle (2009: 49) geht sogar so weit, das Schulbuch als „prinzipielle Intention des Staates“ zu bezeichnen, „fördernd und regulierend auf die diesbezüglichen relevanten Inhalte schulischer Bildung einzuwirken.“ Die Inhalte sollen den Schüler*innen nicht zur kritischen Durchsicht aufbereitet werden, sondern bestehende Verhältnisse wiedergeben und eine Abbildung einer Art Idealzustand des jeweiligen politischen Systems darstellen. Die Auswahl der Inhalte sind Ausdruck von Aushandlungsprozessen politischer Eliten und sind eine Abbildung selektiver Vergangenheit, nämlich des Funktionsgedächtnisses. Hinzu kommt aber auch die selektive Darstellung der jeweiligen Gegenwart. Man spricht hier also von einem funktionellen Gegenwartsbild. Auswahl und Darstellung der Inhalte sind laut Pfefferle nicht objektiv, sondern unterliegen einer bestimmten politischen Deutungskultur. (vgl. Pfefferle 2009: 49f.) Auch Wasmund (1982: 75) spricht davon, dass „dunkle Flecken“ der jeweiligen Vergangenheit gerne ausgelassen oder beschönigt werden, wenn das der Vorgehensweise des politischen Systems entspricht. Der Konfliktcharakter werde unterbeleuchtet, viele Entwicklungen als gegeben dargestellt. Problematisch ist hier auch der Modernisierungsrückstand, der beim gedruckten Buch zwangsläufig vorhanden ist. (vgl. Wasmund 1982: 75)

Problematisch ist das gerade im historischen Kontext. So meint auch Margarete Dörr schon 1975 (298) „Die Geschichte, die einfach erzählt und gelernt werden kann, gibt es nicht. Wir haben [...] nur eine Fülle unterschiedlicher Interpretationen von ‚Ausschnitten‘ aus der Geschichte.“

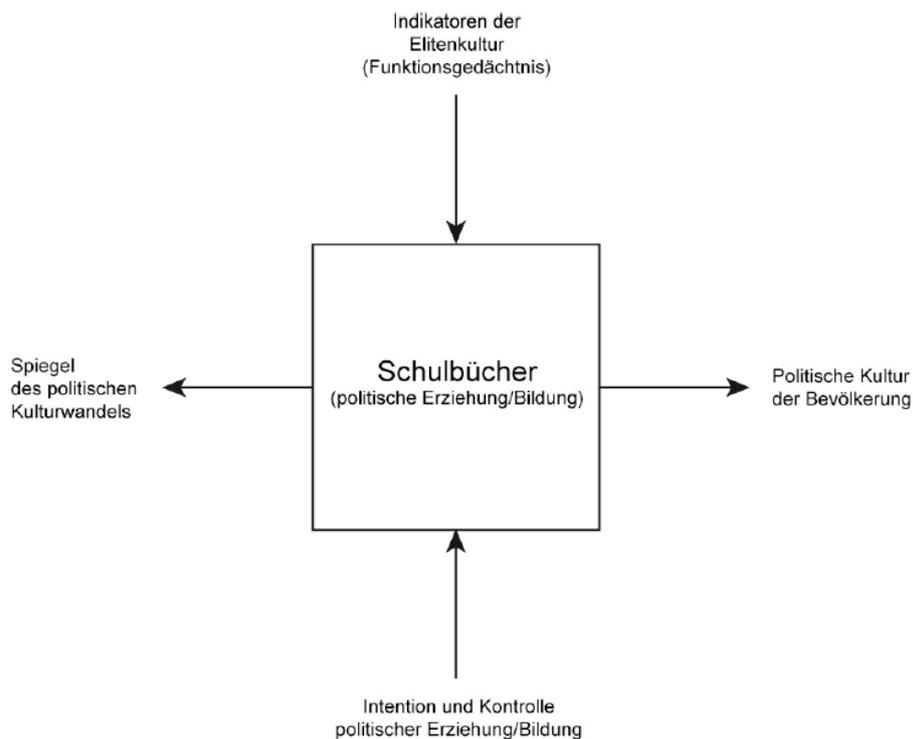


Abbildung 4: Schulbücher als Dokument politischer Kulturforschung (Pfefferle 2009: 56)

Aus diesen genannten Gründen ist das Schulbuch schon immer Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung gewesen. Es bietet auch den leichtesten Forschungszugang zur Schule, weil es greifbar ist und die Analyse keiner weitreichenden qualitativen Forschung, wie etwa die Beobachtung von Unterricht oder dergleichen, bedarf.

Aus diesem Grund haben viele Forschungsfelder Interesse an der Schulbuchforschung. Neben pädagogischen Zugängen sind das vor allem wissenschaftlich-inhaltliche, aber auch sozial- und kulturhistorische Disziplinen. So hat sich etwa die Politikwissenschaft mit inhaltlichen Konzepten beispielsweise der Demokratie, Feindbilder, Krieg und Frieden sowie der Darstellung der Geschlechter beschäftigt. Bei der kulturhistorischen Forschung wird das Schulbuch primär als Quelle für Aspekte der Mentalitätsgeschichte einer bestimmten Gesellschaft herangezogen. Hierbei können Rückschlüsse auf das kollektive Gedächtnis und auch auf das Funktionsgedächtnis einer Bevölkerung gezogen werden. Außerdem kann analysiert werden, welche Werte einer Gesellschaft in einer bestimmten Periode vermittelt

werden sollen. Sie charakterisieren deswegen auch ein Stück Alltagskultur. (vgl. Pfefferle 2009: 47f.)

10. Datenerhebung

Die Aufarbeitung des Themas in der Literatur hat gezeigt, dass sich Erinnerungskultur in der Gesellschaft zurzeit im Aufwind befindet, gleichzeitig aber auch in vielerlei Hinsicht einen Wandel erlebt. Da Erinnerungskultur auch immer von vorherrschenden Entwicklungen in der Gegenwart sowie Erwartungen an die Zukunft abhängig ist, lässt eine Untersuchung jener Rückschlüsse auf eine Gesellschaftsordnung zu. Wie die Analyse der Lehrpläne gezeigt hat, hat sich diese Entwicklung auch in der Schule niedergeschlagen und Erinnerungskultur einen größeren Stellenwert im Geschichtsunterricht beschert.

Jedes Kind, das in Österreich lebt, wird in der Schule, einer staatlich regulierten, offiziellen Institution, mit einem spezifischen Wertekanon konfrontiert. Wenn man untersuchen möchte, wie Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht in der Schule vermittelt wird, erscheint es sinnvoll, sich nicht nur die vorgegebenen Inhalte und Kompetenzen (siehe Lehrplan) anzusehen, sondern zu analysieren, mit welchen Zielen und theoretischen Grundannahmen Lehrer*innen dieses Thema tatsächlich unterrichten bzw. welche Spannungsfelder von ihnen wahrgenommen werden und wie die Inhalte in einschlägigen Schulbüchern aufbereitet werden.

Wie oben ausführlich beschrieben, bietet gerade das Thema Erinnerungskultur am Beispiel Holocaust die Gelegenheit an die Gegenwart und somit die Lebenswelt der Schüler*innen anzuknüpfen. Im besten Fall können die Schüler*innen einen multiperspektivischen Zugang erlangen, ihre eigene Sichtweise reflektieren, andere Perspektiven akzeptieren und zu einem differenzierten gut begründeten Urteil kommen. Wie in Kapitel 9 gezeigt, spielt auch das Schulbuch in der Vermittlung eine zentrale Rolle und soll deswegen ebenfalls Gegenstand der Analyse sein. Die Bearbeitung der Forschungsfragen findet also auf zwei Ebenen statt, einerseits werden die Lehrpersonen um ihre persönliche Einschätzung gebeten, andererseits wird analysiert, welche Inhalte und Vermittlungsebenen in den Schulbüchern verpackt sind.

Das bietet nochmal eine andere Sicht auf die Dinge, wenn man das Schulbuch vor allem als Politikum begreift.

Das Themenfeld Holocaust Education in der schulischen Bildung ist sehr breit und wurde umfasst erforscht. Da es aber kaum Untersuchungen zum Thema Erinnerungskultur gibt, konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf den Umgang mit der Geschichte in der Gegenwart.

10.1 Konkretisierung der Forschungsfragen

Aus dem bisherigen Forschungsprozess lässt sich folgende Fragestellung für das Untersuchungsvorhaben ableiten:

Wie wird Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht in der höheren schulischen Bildung vermittelt?

Daraus ergeben sich verschiedene kleinere Forschungsfragen, etwa die Frage nach Umfang und Bedeutung. *Welchen Stellenwert hat Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht? Wie hat sich dieser Stellenwert verändert? Wie wird sich dieser Stellenwert verändern angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen?* Untersucht werden soll also nicht nur die Bedeutung heute, sondern vor allem die Veränderungen zum Beispiel vor dem Hintergrund der Erosion der Opferthese und der zunehmenden europäischen Integration. Auch die etwaigen Auswirkungen einer stärkeren Heterogenität sollen hier thematisiert werden.

Welche Rolle spielen transnationale Erinnerungskulturen (Stichwort europäisches Gedächtnis)? Eine moderne Holocaust Education konzentriert sich auf universale Phänomene und versucht den Blick über nationale Grenzen hinaus zu öffnen. Es soll untersucht werden, inwiefern dem in der Schule Rechnung getragen wird.

*Welcher theoretische Zugang liegt dem Geschichtsunterricht zum Thema Erinnerungskultur in der Schule zugrunde? Welche Ziele verfolgen Lehrer*innen mit dem Unterricht von Erinnerungskultur? Welche Methoden werden angewendet?* Hier geht es vor allem um die Didaktisierung von Erinnerungskultur. Fachdidaktische Ansätze und theoretische Grundlagen sollen in die Analyse miteinbezogen werden.

Wie werden die Inhalte in den Schulbüchern aufbereitet? Entspricht die Aufbereitung den, im theoretischen Teil dargelegten, (fach)didaktischen Standards — und werden bedeutende

*Prinzipien, wie etwa Multiperspektivität, Schüler*orientierung und Kontextualisierung beachtet?* Diese Forschungsfrage richtet sich klarerweise an die Schulbücher. Es soll untersucht werden, inwiefern die eingangs genannten Prinzipien umgesetzt werden, um Schüler*innen zu kritisch denkenden, erinnerungskompetenten Menschen zu erziehen. Bedacht hierbei soll der politische Entstehungs- und Approbationsprozess der Schulbücher.

Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich im Spannungsfeld Erinnerungskultur? Hier soll es vor allem darum gehen, Erfahrungen, die Lehrer*innen machen, in die Theorie einzubetten beziehungsweise auch Chancen und Herausforderungen, die noch nicht erwähnt wurden, zu identifizieren

11. Schulbuchanalyse

11.1 Methode

Wie schon oft festgestellt wurde, gibt es den Königsweg der Schulbuchanalyse nicht, vielmehr viele verschiedene Herangehensweisen. Prinzipiell unterscheiden kann man zwischen historischer, vergleichender und systematischer Schulbuchforschung. Naheliegend vor den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist die Konzentration auf die historische Schulbuchforschung. Diese bedient sich meistens einer hermeneutischen inhaltlichen Quellenauswertung, ergänzt durch sprachanalytische und ideologiekritische Verfahren. (Pfefferle 2009: 57) Ideologiekritische Verfahren betrachten das Schulbuch vor dem jeweiligen gesellschaftspolitischen Hintergrund und versucht Erziehungsabsichten sowie Interpretations- und Bewertungsmuster aufzudecken. (vgl. Somuncu 2013: 39) Wenn es um politische Inhalte geht, ist vor allem wichtig, ob ein zutreffendes Bild von Politik vermittelt wird, nämlich ob Politik

„als einen auf normativen Regeln (polity) beruhenden konflikthaften Prozess (politics) darstellt, bei dem es für die von der Politik Betroffenen (Bürger) um die gemeinwohlfördernde Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten auf den erschienenen Politikfeldern (policy), für die Akteure (Politiker) aber stets auch um die Behauptung der je eigenen Machtposition geht.“ (Detjen 2001, 472)

Ein Geschichts- und Politikschulbuch soll den Leser*die Leserin nicht mit der Einstellung zurücklassen alles über das Thema zu wissen und die eine objektive Wahrheit gelesen zu

haben, sondern mehr über das Thema wissen zu wollen. Inhalte sollen diskursiv gestaltet werden, indem sie ein Problem aus verschiedenen Perspektiven beleuchten oder die unterschiedlichen Sichtweisen präsentieren. (vgl. Detjen 2001: 473)

Aus diesen verschiedenen theoretischen Sichtweisen wurde für die vorliegende Forschung ein Kriterienkatalog erarbeitet (in Anlehnung an die Dissertation von Pfefferle (2009) und die Diplomarbeit von Somuncu (2013)), anhand dessen eine Schulbuchanalyse vorgenommen werden soll.

In einem ersten Schritt wird eine Inhaltsanalyse gemacht, mit drei verschiedenen Kategorien, nämlich Raum, Konflikte und Vermittlung. In der Kategorie Raum soll beschrieben werden, welches Thema wie viel Raum, also Platz, im Schulbuch einnimmt. Dies kann eine Wertigkeit der verschiedenen Inhalte vermitteln. In der Kategorie Konflikte werden Inhalte auf ihre Kontroversität hin untersucht. Werden (kontroversielle) Ereignisse beziehungsweise Entwicklungen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet? Zuletzt soll auf die Art der Vermittlung eingegangen werden. Es geht darum zu beleuchten, in welcher Art und Weise die Schüler*innen angesprochen werden, ob Emotionen geweckt werden beziehungsweise welche Deutungsmuster dem Text zugrunde liegen und in welchen Kontext sie eingebettet sind. Grundlage für die letzten beiden Punkte ist der so genannte Beutelsbacher Konsens, welcher folgende Prinzipien vorgibt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ und „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“¹⁹

In einem zweiten Schritt werden die Aufgabenstellungen betrachtet und vor allem ihre Intention. Sollen die Schüler*innen die Hintergründe erforschen, Zusammenhänge erkennen, sich ein Urteil bilden oder rein deskriptiv Informationen zusammenfassen? Erfüllen die Aufgabenstellungen, die im Zusammenhang mit Erinnerungskultur gestellt werden, die Anforderungen einer modernen, pluralistischen, kompetenzorientierten Erinnerungskultur?

¹⁹ Demokratiezentrum (Hrsg.) 2008, Unter:
http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf, Zugriff: 4.3.2020, 11:30

Wie oben erwähnt, werden jeweils vier Punkte untersucht. Jedes Schulbuch wird nacheinander analysiert und die jeweiligen Kriterien beschrieben und analysiert. Am Ende werden die Ergebnisse zusammengefasst, eine vergleichende Analyse erscheint mit der geringen Bandbreite an verfügbaren Schulbüchern nicht sinnvoll.

11.2 Schulbücher

Es werden vier für das Schuljahr 2019/2020 approbierte Schulbücher für das Fach Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung zur Analyse herangezogen. Zwei Schulbücher der Sekundarstufe I und zwei Schulbücher der Sekundarstufe II.

Während es, wie im Lehrplan des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ersichtlich, in der Sekundarstufe I ein eigenes Modul, also Kapitel, zum Thema Erinnerungskultur gibt, ist im Lehrplan der Sekundarstufe II Erinnerungskultur nicht explizit ausgewiesen. Analysiert werden Schulbücher der 8. Schulstufe (Sekundarstufe I) und der 11. Schulstufe (Sekundarstufe II).

Die Schulbücher der Sekundarstufe I sind „Zeitbilder 4“ und „Querdenken 4“. Beide sind im ÖBV Verlag im Jahr 2019 erschienen. Die Schulbücher der Sekundarstufe II sind „Zeitbilder 7/8“ und „GO – Geschichte Oberstufe 7/8“. „Zeitbilder“ ist im ÖBV Verlag im Jahr 2019 erschienen, „GO“ im E.Dorner Verlag im Jahr 2018.

11.2.1 Zeitbilder 4

Ebene Raum

Im Schulbuch Zeitbilder 4 werden sechs Seiten für das Modul Erinnerungskultur verwendet. Eine zusätzliche Seite bietet eine Zusammenfassung. Auf einer Seite werden zuerst allgemeine Informationen gegeben, auf der zweiten der Habsburgermythos und die Verknüpfung von Geschichte und Tourismus dargestellt. Auf einer Doppelseite geht es um Österreich und seine eigene nationalsozialistische Vergangenheit, auf der letzten Doppelseite um ein generelles Erinnern an den Holocaust. Auffallend ist, dass auf diesen sechs Seiten sehr viele Primärquellen verwendet werden, insgesamt elf und auch die Arbeitsaufgaben sehr viel Raum einnehmen.

In dem Kapitel über Österreich und seine eigene nationalsozialistische Vergangenheit wird kurz erläutert, was die so genannten Opferthese ist und danach auf den „Fall Waldheim“ eingegangen. Hier wird auch eine Karikatur von Manfred Deix abgebildet, die Waldheim

und sein Pferd zeigt. Andere Primärquellen auf dieser Doppelseite sind eine Rede von Karl Renner vom November 1948, die Moskauer Deklaration 1943, die Unabhängigkeitserklärung von 1945, eine Rede von Franz Vranitzky von 1991, eine Aussage von Kurt Waldheim und im Gegensatz dazu eine Aussage des damaligen Bundeskanzlers Fred Sinowatz. Ebenso wird auf den Umgang mit den Opfern kurz eingegangen. Thematisiert wird ebenso, dass sich Erinnerungskultur ändert – warum dies so ist – wird aber ausgespart. In dem Kapitel zu Erinnerungskultur findet man außerdem noch die Entschließung des Europäischen Parlaments zum Gedenken an den Holocaust von 2005 und zwei Abbildungen von Denkmälern, ein Kriegerdenkmal und das so genannte Deserteursdenkmal in Wien.

Ebene Konflikte

In diesem Kapitel wird auch auf die Metaebene eingegangen, nämlich der Konflikt über die Darstellung der Erinnerungskultur und der Deutungsmuster. Etwa heißt es hier am Anfang des Kapitels „Die Bewertung historischer Ereignisse und Personen unterscheidet sich oft von Mensch zu Mensch. Wie wir Erinnerungspflege betreiben, welche Denkmäler enthüllt und welche Jubiläen gefeiert werden, sagt aber viel über unsere Gesellschaft und unsere Kultur aus.“ Es wird also nicht nur auf die Multiperspektivität von Erinnerungskultur eingegangen, sondern den Schüler*innen vermittelt, dass das Gedenken abhängig von der jeweiligen Zeit und Gesellschaft ist. Es werden auch Beispiele dafür gebracht, nämlich eben die Erinnerung an die Rolle Österreichs im Nationalsozialismus oder der Abriss des Lenindenkmals in Ostberlin im Jahr 1991. Die Auswahl der Quellen ist darauf bedacht, mehrere Perspektiven einnehmen zu können, so wird etwa ein Bild der „Sissi-Filme“ gezeigt, andererseits aber Quellen aus Kaisern Elisabeths Tagebuch präsentiert, die ein anderes Bild zeichnen. Die Erklärungen im Fließtext sind sehr einfach gehalten, etwa wenn es heißt, „nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die österreichische Geschichte absichtlich verkitscht, um eine neue Identität zu schaffen.“ Das kann aber auch dem Bemühen um einen altersgerechten Zugang komplexer Themen geschuldet werden. Auch im Fließtext zur NS-Vergangenheit Österreichs, die sich mit der „Waldheim-Affäre“ beschäftigt, wird auf einfache Sprache und deskriptive Erläuterungen zurückgegriffen. Allerdings werden verschiedene Quellen präsentiert, die einen multiperspektivischen Zugang zulassen, etwa eine Rede von Kurt Waldheim im Gegensatz zu einer Rede von Fred Sinowatz. Auch bei der Auswahl der Bilder ist ein Bemühen um Kontroversität zu erkennen, etwa wenn ein Kriegerdenkmal, das den Mythos

der gefallenen Soldaten als Opfer und Helden stützt, im Gegensatz zum Deserteursdenkmal in Wien steht. Natürlich liegt es an der Lehrperson, die Schüler*innen hier heranzuführen und die Kontroversität auch zu erkennen und zu verinnerlichen.

Interessant ist, dass die Entschließung des Europäischen Parlaments zum Gedenken an den Holocaust sowie zu Antisemitismus und Rassismus, 27.1.2005 abgedruckt ist, die Kontroversität dieses Gedenktages aber nicht erwähnt wird.

Neben der vielen Primärquellen sind auch Aussagen von Historiker*innen abgedruckt, die die Notwendigkeit der Erinnerungskultur herausstreichen. So wird zum Beispiel der Journalist Sascha Batthyany zitiert: „Nur wenn wir immer wieder erzählen, was sich früher ereignet hat, ist so etwas wie Vergangenheitsbewältigung möglich. [...] Der Blick zurück auf die Ereignisse, die Jahrzehnte zurückliegen, hilft uns, Ereignisse im Hier und Jetzt besser einzuschätzen.“

Ebene Vermittlung

Zu Beginn des Kapitels wird versucht an die Lebenswelt der Schüler*innen anzuknüpfen „Wir alle kennen Tage, an denen wir uns an bestimmte Ereignisse oder Personen erinnern.“ Abgesehen davon wird im Fließtext sehr deskriptiv erzählt, einzig die Arbeit mit den verschiedenen Quellen oder Bildern könnte zur Vermittlung von Emotionen angelegt sein. Auch hier liegt es an der Lehrperson, die Nähe zu den Schüler*innen herzustellen und mit Beispielen an ihre Lebenswelt anzuknüpfen oder sie anders zu motivieren. Ein Beispiel wird im Kompetenztraining am Anschluss an das Kapitel präsentiert, nämlich das Projekt „Stolpersteine“, bei dem die Schüler*innen aufgefordert werden, in der eigenen Umgebung nach ähnlichen Projekten zu suchen. Insgesamt kann die Adressatenorientierung in diesem Schulbuch als mangelhaft eingestuft werden. Hier liegt es klar an der Lehrperson den Konnex zu dem Thema herzustellen.

Aufgabenstellungen

Auf diesen sechs Doppelseiten sind insgesamt vierzehn Aufgabenstellungen zu finden, die oftmals wiederum in einzelne Fragestellungen aufgeschlüsselt werden. Sehr viel Wert wird auf die so genannten Operatoren gelegt, es werden also keine Fragen gestellt, sondern Aufgaben. Diese Operatoren reichen von „beschreiben“, „erklären“, „herausarbeiten“, bis zu „diskutieren“ und „beurteilen“. Es gibt also rein deskriptive Aufgabenstellungen, aber auch

solche, bei denen kritisches Denken und Transferleistungen gefragt sind. Beispielsweise sollen die Schüler*innen die Aussagen „Geschichte ist nie zweckfrei, nie neutral“ diskutieren oder die Bedeutung der Jahre 1848, 1918, 1938, 1968 und 1978 beurteilen. Diese Aufgabenstellungen sind anspruchsvoll und können für Schüler*innen der 8. Schulstufe sehr herausfordernd oder gar unmöglich sein, wobei das natürlich von der Lehrperson sowie dem individuellen Wissen der Schüler*innen abhängt. Häufig wird auch eine Recherchearbeit vorgegeben, was die Schüler*innen etwas über den Tellerrand blicken lassen sollte.

Insgesamt achtet das Schulbuch doch sehr auf Kontroversität und bietet vor allem durch die vielen verschiedenen Primärquellen unterschiedliche Zugänge zu diesem Thema. Der Konfliktcharakter wird jedenfalls thematisiert, bei fast jedem Thema finden sich verschiedene Positionen und Standpunkte. Die Themen sind aber weitgehend nationalstaatlich orientiert., transnationale Erinnerungskulturen sucht man vergeblich, einzig der Abriss des Lenindenkmals in Ostberlin im Jahr 1991 lässt die Schüler*innen über die Staatsgrenzen blicken.

11.2.2 Querdenken 4

Ebene Raum

Im Schulbuch querdenken 4 wird das Modul Erinnerungskultur auf neun Seiten Fließtext und fünf Seiten Übungsteil aufbereitet. Auf diesen neun Seiten werden zwei dafür verwendet allgemein über die Instrumentalisierung von Geschichte und das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft zu informieren. Eine Seite befasst sich mit dem Habsburgermythos, insgesamt vier Seiten mit Gedenkstätten, wobei Denkmäler in Freistadt, im Waldviertel, die Gedenkstätte Mauthausen, Stolpersteine in Salzburg, das Denkmal für die Verfolgten der NS-Militärjustiz – das so genannte „Deserteursdenkmal“ – in Wien, das Holocaust Mahnmal in Wien, das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin sowie die Gedenkstätte Yad Vashem in Israel erwähnt werden. Die Gedenkstätte in Yad Vashem wird auf einer Seite, relativ ausführlich, beschrieben. Es werden auch die „Gerechten und den Völkern“ erwähnt. Bis auf eines gedenken alle Denkmäler dem 2. Weltkrieg oder dem Nationalsozialismus. Eine Seite informiert über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, eine Seite davon hat einen österreichischen Bezug. Hier werden die Opferthese, Kriegerdenkmäler, die Waldheim Debatte und Franz Vranitzky thematisiert. Erwähnt werden hier auch die

Erinnerungen von Zeitzeug*innen, einer von ihnen wird zitiert. Primärtextquellen findet man im Textteil lediglich zwei, im Übungsteil sind es drei.

Ebene Konflikte

In verschiedenen Stellen wird auf Erinnerungskonflikte Bezug genommen, ohne aber konkrete Beispiele zu nennen. So heißt es etwa „Da die Deutung der Vergangenheit immer von der Gegenwart aus geschieht, spielen auch die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse auf nationaler, europäischer und globaler Ebene eine Rolle. Es ist wichtig, dass du weißt, dass Geschichte mitunter Gefahr läuft, instrumentalisiert zu werden, um bestimmte Interpretationen durchzusetzen oder Mythen zu bewahren.“ Oder an derer Stelle „Wir erinnern uns aber immer aus einer gegenwärtigen Perspektive.“ Es wird auch eine „gemeinsame Kultur des Erinnerns“ angesprochen oder dass „Interpretationen einer Erinnerung [...] immer eng mit dem Zeitpunkt des persönlichen Erlebens zusammen[hängen].“ Deswegen muss Geschichte „immer kritisch hinterfragt und mit anderen Quellen verglichen werden“. Die theoretische Ebene der konflikthaften Erinnerungskultur wird in diesem Schulbuch also relativ ausführlich vermittelt, wobei konkrete Beispiele, die gleich dort angeführt werden, fehlen. Diese müssen von den Schüler*innen selbst als solche interpretiert werden, wie etwa der Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus. Hier wird erläutert, dass Deserteure erst langsam als Opfer anerkannt wurden. Bei der „Waldheim-Affäre“ wird dargelegt, dass es Auseinandersetzungen gab, das Schulbuch bietet aber auch hier eine gefundene Lösung und suggeriert ein Ende der Debatte. Im Unterkapitel zu Denkmälern steht hingegen, dass es „immer wieder Diskussionen in der Gesellschaft über die Errichtung von Denkmälern und deren Gestaltung gibt“. Hier wird also auf den konflikthaften Charakter von Erinnerungskultur und Gedenkstätten eingegangen, es fehlen aber konkrete Beispiele. Insgesamt wird in diesem Schulbuch stark nationalstaatlich informiert, lediglich die internationale Holocaustgedenkstätte Yad Vashem bietet eine Ausnahme. Es wird versucht die Debatten um Erinnerungskultur zu kontextualisieren, Bezug zu den Schüler*innen konnte aber keiner hergestellt werden.

Ebene Vermittlung

Da es wenige Textquellen gibt, die Bildquellen sehr klein abgedruckt sind und deswegen kaum eine Analyse oder Beschreibung zulassen, überwiegt in diesem Schulbuch der

Fließtext. Die Hauptaufgabe des Buches ist die Weitergabe von Informationen. Die Schüler*innen werden kaum direkt angesprochen, außer einmal soll Bezug zur Lebenswelt genommen werden, „Wir alle erinnern uns immer an bestimmte Personen oder Ereignisse der Vergangenheit.“ Ansonsten versucht das Schulbuch alle Antworten vorweg zu nehmen, weswegen die Schüler*innen auch nicht ermuntert werden, weiter zu forschen beziehungsweise darüber nachzudenken, was sie gelesen haben. Der informative Anspruch überwiegt, emotional werden die Schüler*innen nicht direkt angesprochen, was vermutlich daran liegt, dass wenig Quellenmaterial vorhanden ist.

Aufgabenstellung

Auch hier werden die so genannten Operatoren bei den Aufgabenstellungen verwendet, diese reichen von einfachen Dingen wie „nenne“, „ermittle“, „arbeite heraus“ bis zu „interpretiere“ oder „bewerte“. An die Schüler*innen werden deskriptive Anforderungen gestellt, wie „Beschreibe mit Hilfe des Textes die Aufgaben von Gedenkstätten“ oder schon sehr herausfordernde wie „Interpretiere den Nutzen der alljährlichen Gedenkfeier aus Anlass des Kaisergeburtstages für die Region um Bad Ischl“, bei der es schon einer Recherchearbeit oder umfassendes Vorwissen bedarf. Auch die Lösung dieser Aufgabe ist sehr anspruchsvoll „Formuliere mögliche Gefahren bzw. vergebene Chancen, die das Ausblenden gewisser historischer Ereignisse mit sich bringt.“, inspiriert die Schüler*innen aber, vorausgesetzt die Anleitung durch die Lehrer*in ist passend, zu einem weiterführenden Denkprozess. Die Schüler*innen können, ob der wenigen Quellen, schwerlich selbst zu einem Urteil kommen und müssen sich auf die Lösungen, die im Buch bereitete werden, verlassen. Hier liegt es an der Lehrperson, den Blick über den Tellerrand zu öffnen und den Schüler*innen alternative Herangehensweise zu präsentieren.

Insgesamt überwiegt hier der informative Charakter, der aber auf einem sehr hohen Niveau ansetzt. Inhaltlich werden sowohl der Habsburgermythos, also auch die „Waldheim-Affäre“ sowie verschiedene Denkmäler und Gedenkstätten, allen voran die Gedenkstätte KZ-Mauthausen und Yad Vashem in Israel dargestellt. Viel Wert wird hier auf einen theoretischen Teil, der den Großteil des Platzes einnimmt, gelegt. Primärtextquellen sind wenige vorhanden, nur einzelne Bildquellen eignen sich zur Analyse. Transnationale Konfliktfelder werden überhaupt nicht erwähnt, der Fokus liegt ganz eindeutig auf der nationalstaatlichen Erinnerungskultur. Vieles wird als Idealzustand präsentiert, ein Diskurs

über mögliche Konfliktfelder wird hier nicht eröffnet. Ganz allgemein gesprochen gilt Erinnerungskultur hier als mehr oder weniger abgeschlossen.

11.2.3 Geschichte Oberstufe 7/8

Ebene Raum

Da im Lehrplan der Sekundarstufe II kein eigenes Kapitel zum Thema Erinnerungskultur vorgesehen ist, sind die erinnerungskulturellen Inhalte in diesem Buch in den verschiedenen Themen eingebaut beziehungsweise als Ergänzung angehängt.

Insgesamt werden diesem Thema aber acht Seiten explizit gewidmet, zwei davon sind reine Aufgabenseiten. Drei von den restlichen sechs Seiten beschäftigen sich mit dem Thema Österreichische Identität. Hier sind etwa allgemeine Informationen und ein Text von „Der Herr Karl“ aus dem Jahr 1961 abgedruckt. Befragungen zum österreichischen Nationalbewusstsein aus den Jahren 2004 und 2008 und die Entwicklung einer eigenen österreichischen Identität werden thematisiert, genauso wie der Heldenplatz als Erinnerungsort.

Auf einer Seite wird das „Wendejahr 1986“ behandelt, Thema ist hier die „Waldheim Affäre“. Auf dieser Seite findet man ein Waldheim-Wahlplakat mit dem Aufkleber „Verleumdung darf sich nicht lohnen! Daher Waldheim!“ und gegensätzliche Aussagen der Politiker Waldheim und Sinowatz.

Innerhalb des Kapitels Holocaust/Shoah werden drei Seiten der Gedenkkultur gewidmet. Mit der Frage „Vergessen wir die NS-Zeit?“ werden die Schüler*innen darüber informiert, dass die NS-Zeit von den Österreicher*innen sowohl zunehmend vergessen, als auch zunehmend verklärt wird. Es ist ein Interview mit Werner Dreier, dem Geschäftsführer des Vereins erinnern.at, angeschlossen, in dem er erläutert, welchen Bezug Schüler*innen zum Thema Nationalsozialismus haben, was das Aussterben der Zeitzeug*innen bewirkt, welche Bedeutung Besuche von Gedenkstätten haben und wie man mit Holocaust-Leugner*innen umgeht.

Ebene Konflikte

Kontroversen werden in den einzelnen Themen zwar angesprochen, etwa wenn es bei Waldheim heißt: „Kritikerinnen und Kritiker warfen ihm vor, dass er diese Zeit in seinen Memoiren verschwiegen habe. [...] Waldheim fühlte sich von den Medien verfolgt und

sprach von einer Kampagne gegen ihn.“ An manchen Stellen werden unterschiedliche Perspektiven beleuchtet, eben wenn eine Aussage Waldheims im Gegensatz zu einer Aussage Sinowatz‘ steht. Wie schon erwähnt sind die Zahlen verschiedener Befragungen abgedruckt, das Schulbuch bietet aber keine Interpretation oder Analyse. Die Schüler*innen sind selbst dazu angehalten darüber nachzudenken und sich eine Meinung zu bilden, was man als Urteilsbildung ansehen kann. Insgesamt wird hier der konflikthafte Charakter aber vernachlässigt und nur an wenigen Stellen thematisiert. Erinnerungskulturelle Ansichten von Minderheiten sucht man hier vergeblich. Als positiv kann angemerkt werden, dass mit dem Interview mit Werner Dreier versucht wird, die Schüler*innen auf eine Metaebene zu bringen und über die Holocaust Vermittlung an sich diskutiert wird.

Ebene Vermittlung

Abgesehen von den Aufgabenstellungen, die im nächsten Punkt besprochen werden, ist keine bewusste Adressierung an Schüler*innen zu entdecken. Das Buch bietet lediglich Information, die Schüler*innen werden nicht direkt angesprochen. Es wird stark auf einer Metaebene agiert, etwa wenn es heißt „Was bedeutet es für Jugendliche heute, wenn in den nächsten Jahren die letzten Überlebenden des Holocaust und die letzten Täterinnen und Täter sterben?“ Hier werden zwar Jugendliche angesprochen, die Schüler*innen sind aber dazu angehalten, auf einer Metaebene darüber nachzudenken.

Aufgabenstellung

Insgesamt befinden sich auf den sechs Informationsseiten eine Fülle an Aufgabenstellungen, nämlich 23 Stück. Jede Aufgabenstellung ist in verschiedene Fragen gegliedert, die sich sowohl auf den Informationstext als auch die Quellen, die abgebildet sind, beziehen. Zusätzlich gibt es noch drei Kompetenzseiten, auf denen über den Besuch von Gedenkortern geschrieben wird.

Die Aufgabenstellungen sind allgemein sehr anspruchsvoll gehalten. Die Schüler*innen werden etwa aufgefordert, zu verschiedenen kontroversen Statements Stellung zu nehmen oder darüber zu diskutieren, ob man über Betroffenheit jemand erreicht. Multiperspektivität oder Kontroversität spielt in den Aufgabenstellungen eine große Rolle, die Schüler*innen sind angehalten über den Tellerrand zu blicken und sich auch weitere Informationen selbständig zu beschaffen. Beispiele hierfür sind folgende: „Interpretieren Sie die Bemerkung

von Fred Sinowatz. Weshalb reagierte er mit diesen Worten auf Waldheims Aussage? Was bedeutete seine Reaktion wohl in Bezug auf das Verhältnis zwischen SPÖ und ÖVP?“ oder „Schreiben Sie zu zweit einen Kommentar für eine Tageszeitung mit dem Titel: ‚Jetzt ist es genug!‘ oder ‚Niemals vergessen!‘, in dem Sie sich argumentativ für oder gegen die Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit einsetzen. Beziehen Sie sich dabei auf die Aussagen der deutschen und österreichischen Meinungsforschungsinstitute.“ Die Anforderungen sind sehr hoch und deswegen bedarf es einer guten Begleitung der jeweiligen Lehrperson. Ein Beispiel ist hierfür folgende Aufgabe: „Der Publizist Hans Weigel beschrieb den ‚Herrn Karl‘ als ‚menschlichen Zustand österreichischer Färbung‘. Kommentieren Sie diese Aussage.“ Der Fließtext bietet dazu einen Textausschnitt in der Originalsprache (Dialekt) und eine kurze Information über das Monodrama „Der Herr Karl“. Eine Herausforderung könnte, abgesehen von der Interpretation und der Einordnung in gesellschaftliche Muster, erstens das Verständnis des Textausschnittes sein.

Interessant ist, wie erwähnt, dass die Schüler*innen auch auf einer Metaebene über die Art der Vermittlung des Holocaust nachdenken sollen. Dadurch kann der eigene Unterricht einer kritischen Analyse unterzogen und der Blick auf die Vermittlungsinteressen geschärft werden.

Während die Adressatenorientierung im Fließtext zu kurz kommt, wird in den Aufgabenstellungen sehr viel Wert darauf gelegt die Schüler*innen direkt anzusprechen. Ein Beispiel bietet folgende Aufgabe: „Legen Sie dar, wann Sie außerhalb der Schule mit dem Thema NS-Zeit in Österreich in Berührung kommen. Denken Sie z.B. an die Medien und an Gespräche zu Hause.“ Hier werden auch außerschulische Einflüsse angesprochen, die einen bedeutenden Anteil am Geschichtsbild der Jugendlichen haben. Es kann außerdem eine Selbstreflexion über das persönliche Geschichtsbild angeregt werden, die da ja als Voraussetzung für eine kritische Erinnerungsbildung gilt.

In neun von 23 Aufgabenstellungen sollen sich die Schüler*innen ein selbständiges Urteil bilden, in vier Aufgaben konnte ein direkter Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen identifiziert werden. In den restlichen sollen die Schüler*innen entweder etwas analysieren, erklären, benennen, darlegen oder sich über etwas informieren.

Durch die vielen Aufgabenstellungen werden die Schüler*innen angeregt, nachzudenken und (selbst)kritisch die eigene Position zu reflektieren. Das Schulbuch versucht an manchen Stellen kontroverse Themen aus verschiedenen Perspektiven darzustellen, viele Stellen dienen aber der reinen Informationsweitergabe.

11.2.4 Zeitbilder 7/8

Ebene Raum

Das Thema Erinnerungskultur wird in diesem Schulbuch in verschiedenen Kapiteln eingebaut. Insgesamt gibt es eine Doppelseite mit Primärquellen zum Thema „Erinnerungskulturen im Umgang mit der NS-Herrschaft und dem Holocaust“ sowie eineinhalb Seiten zum Thema „Entnazifizierung in Österreich“ und einen Absatz zu der „Waldheim Affäre“.

Auf der Doppelseite sind drei Denk- bzw. Mahnmale abgebildet, nämlich eine Skulptur mit dem Titel „Oh Deutschland, bleiche Mutter“ in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, das sogenannte „Deserteursdenkmal“ in Wien sowie das „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus“ am Wiener Albertina-Platz. In den restlichen Quellen geht es um die Entwicklung der Erinnerungskultur von der Opfer- zur Mittäterthese in Österreich und die Einführung von (Holocaust-)Gedenktagen. Dazwischen gibt es kurze Informationstexte.

Das Thema „Entnazifizierung in Österreich“ umfasst die Maßnahmen, die nach dem Krieg dazu getroffen wurden sowie drei Textquellen, die allesamt darlegen wie in Österreich versucht wurde ein Schlussstrich unter die Vergangenheit zu ziehen. Abgebildet ist ebenso die Karikatur mit dem Titel „In Nürnberg und anderswo“. Außerdem wird auf die Erosion der Opferthese eingegangen sowie die (unzureichenden) Entschädigungszahlungen an die Opfer, wo auch ein Auszug der Rede Vranitzkys vor dem Parlament aus dem Jahre 1991 zu finden ist.

Die Waldheim Affäre wird relativ kurz abgehandelt, informiert die Leser*innen lediglich darüber was passiert ist und welche Nachwirkungen diese für Österreich hatte: „Es gab nun erstmals eine offen geführte Diskussion über die Täterrolle von Österreicherinnen und Österreichern während der NS-Herrschaft.“

Insgesamt spielt das Thema Erinnerungskultur in diesem Schulbuch lediglich eine Nebenrolle, die Themen nur oberflächlich angeschnitten.

Ebene Konflikte

Das kontroverse Element von Erinnerungskultur ist in den einzelnen Absätzen beinahe nicht zu finden. Es überwiegen Sekundärquellen, die zwar darlegen, wie sich die Vergangenheitsbewältigung in Österreich entwickelt hat, genaueres erfährt man aber nicht. Es sind fast keine Primärquellen zu finden, die den Schüler*innen ermöglichen sich selbst ein Bild zu machen und die das Konflikthafte in der Erinnerungskultur darstellen. Beispielsweise steht in der Bildbeschreibung zur Abbildung vom „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus“ zwar schon, dass dieses „damals sehr umstritten war“, worin der Konflikt aber bestand wird nicht erwähnt. In einer Sekundärquelle über die Einführung von Holocaust Gedenktagen wird mit dem Satz „Dabei wurde jedoch im Bestreben, den Allparteienbeschluss erzielen zu können, bei der Namensgebung auf die Nennung des Holocaust verzichtet.“ die Kontroverse zwar angesprochen, sie wird aber nicht ausgeführt und bleibt deshalb für die Schüler*innen gehaltlos.

Auch im Absatz der „Entnazifizierung“ werden den Schüler*innen nur fertige Lösungen angeboten. Konflikte werden angesprochen, aber lediglich auf einer Metaebene. Ziel ist hier nicht die Urteilsbildung der Schüler*innen, sondern die Weitergabe von Information über Konflikte, etwa wenn erwähnt wird, dass die Errichtung des „Deserteursdenkmals“ gegen den Widerstand von FPÖ und Kameradschaftsbund erfolgte. Erinnerungskultur gilt als etwas abgeschlossenes „Die Frage der Entschädigung der NS-Opfer blieb viele Jahre ungelöst;“ oder „Die österreichische Gedächtnislandschaft hat sich stark verändert.“ Die Verwendung des Imperfekts in diesen Sätzen ist hierfür ein Symbol.

Ebene Vermittlung

Die ausgewiesenen Inhalte zum Thema Erinnerungskultur weisen keinerlei Schüler*innenorientierung aus. Die Adressaten werden nie direkt angesprochen oder ihre Lebenswelt in irgendeiner Art und Weise berührt. Die Fließtexte dienen lediglich der Information. Ein Konnex zur Lebenswelt kann unter Umständen bei den Abbildungen der verschiedenen Denk- und Mahnmale hergestellt werden, wenn diese den Schüler*innen bekannt sind.

Aufgabenstellungen

Insgesamt werden sechs Aufgaben in diesen Kapiteln gestellt. Diese sprechen zu einem großen Teil das erste Kompetenzniveau an, ermuntern die Schüler*innen also nicht zu

Multiperspektivität, Perspektivenwechsel oder Urteilsbildung. Ein Beispiel hierfür wären folgende Aufgaben: „Benenne und beschreibe die hier angeführten Gedenktage.“ Oder „Beschreibe und vergleiche die dargestellten Denkmäler in Bezug auf ihr Aussehen und ihre Form, ihre Wirkung und ihre Aussage(n).“ Die Schüler*innen werden lediglich aufgefordert Inhalte zu reproduzieren und nicht, eigene Schlüsse zu ziehen oder Stellung zu nehmen. Kontroversen werden nicht angesprochen.

Ziel dieses Schulbuches ist vorwiegend die Informationsweitergabe an die Schüler*innen. Sie werden weder direkt angesprochen, noch dazu verleitet selbständig zu denken oder sich ein eigen begründetes Urteil zu bilden.

11.3 Zusammenfassung Schulbuchanalyse

Insgesamt kann man sagen, dass das Thema Erinnerungskultur in den Schulbüchern der Sekundarstufe I deutlich präsenter ist als in Schulbüchern der Sekundarstufe II, vor allem, weil es als eigenes Kapitel angegeben ist. Während in den Schulbüchern der Sekundarstufe II wenige Seiten beziehungsweise Abschnitte auf das Thema verwendet werden, sind es in den Schulbüchern der Sekundarstufe I sechs beziehungsweise neun Seiten, die dieses Thema explizit behandeln. Den Inhalt betreffend, kommt in allen Schulbüchern die so genannte „Waldheim Affaire“ und die Erosion der Opferthese Österreichs vor. Diese wird anscheinend als zentral für Erinnerungspolitik erachtet. Auch in jedem Schulbuch zu finden sind verschiedene Denk- und Mahnmäler, wobei das so genannte „Deserteursdenkmal“ in drei von vier Schulbüchern vorkommt. Allgemeine erinnerungspolitische Informationen findet man nur in den Schulbüchern der Sekundarstufe I. Die Qualität hinsichtlich der vorher festgelegten Kriterien ist sehr unterschiedlich einzuschätzen. Festzustellen ist, dass die Möglichkeit zur Kontroversität und Urteilsbildung mit der Anzahl der Primärquellen steigt. Erst, wenn die Schüler*innen sich selbst ein Bild machen können – beziehungsweise müssen, da das Schulbuch keine Lösung vorgibt – kann ein Denkprozess einsetzen. Erinnerungspolitische Inhalte werden nicht in allen der analysierten Schulbücher, und wenn, dann auch nicht bei allen Themen, aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Oft gilt die österreichische Erinnerungskultur als abgeschlossen und alternativlos, ein Blick auf andere Länder, der die Schüler*innen vielleicht erkennen lassen würde, welche Bedeutung eine kritische Erinnerungsbildung für die gegenwärtige Politik hat, fehlt. Hier muss das Schulbuch

Zeitbilder 4 der Sekundarstufe 1 teilweise als Ausnahme angeführt werden, da hier sehr viele Primärquellen vorhanden sind und Denkprozesses initiiert werden.

Was die Ebene der Vermittlung anbelangt, so bemühen sich die Schulbücher der Sekundarstufe I eher um einen alters- und lebensweltorientierten Zugang. Bei den Arbeitsaufgaben ist teilweise ein Lebensweltbezug gegeben, da die Schüler*innen beispielsweise auf erinnerungskulturelle Elemente in ihrer Umgebung aufmerksam gemacht werden. Insgesamt kann aber angemerkt werden, dass die Schüler*innenorientierung auf die Lehrpersonen ausgelagert wird und die Schulbücher der Sekundarstufe I nur sporadisch, die Schulbücher der Sekundarstufe II gar keinen Zugang bieten.

Die Bandbreite der Aufgabenstellungen ist in den diversen Schulbüchern sehr groß. In manchen Werken nehmen die Aufgaben einen großen Stellenwert ein, in anderen einen relativ geringen. Die Qualität der Fragestellungen variiert sehr stark, auffallend ist, dass das Anforderungsniveau besonders in den Schulbüchern der Sekundarstufe I sehr hoch ist und hier viele Formulierungen den didaktischen Implikationen entsprechen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit ausformuliert wurden. Das didaktische Prinzip Kontroversität etwa spielt in vielen Aufgabenstellungen eine Rolle und erfordert ein breites Wissen der Schüler*innen. Oft überwiegen diese Ansätze in den Aufgabenstellungen sogar im Gegensatz zu jenen im Informationstext. Hier braucht es eine gute Anleitung durch die Lehrperson, da es sonst schnell zur Überforderung der Schüler*innen kommen kann. Es wurden aber auch Schulbücher analysiert, die diese Ansprüche bei den Aufgabenstellungen nicht setzen und somit kein wertvoller Beitrag zur Herausbildung einer Erinnerungskompetenz geliefert werden kann.

12. Interviews

In diesem Kapitel soll auf die zweite Forschungsebene eingegangen werden, die Interviews mit Lehrpersonen der AHS. Zuerst werden methodische Vorüberlegungen beschrieben, anschließend der Analyseprozess erläutert.

12.1 Das leitfadengestützte Interview

Die formulierten Fragestellungen sollen anhand einer qualitativen Forschung analysiert werden. Merkmal dieser Art von Forschung ist, dass es keine konkrete Erwartungshaltung gibt, sondern das Forschungsfeld relativ offen ist. Damit geht einher, dass die Ergebnisse dieser Forschung keinen Anspruch auf Repräsentativität stellen und deshalb keine allgemeinen Aussagen, die über den erforschten Bereich hinaus gehen, getroffen werden können. (vgl. Hopf 2016: 17f.) Ein weiteres Merkmal qualitativer Interviews ist die Einsicht, dass Aussagen der Interviewten immer in ihrem sozialen Rahmen betrachtet und ihre Handlungen dementsprechend bewertet werden müssen. Das Interview an sich beschreibt schon eine soziale Situation. (vgl. Hopf 2016: 21)

Die Offenheit des Interviews wird durch die Orientierung an einem Leitfaden eingeschränkt. Leitfadeninterviews bezeichnen also eine bestimmte Art und Weise von Interviewführung. Durch die Orientierung an einem Leitfaden verläuft das Interview im Gegensatz zum narrativen Interview etwa insgesamt strukturierter und gibt meistens auch eine Reihenfolge der Fragen vor. Prinzipiell aber gilt, dass sich der Leitfaden am Interviewten orientieren und erzählgenerierend wirken sollte.²⁰ Diese Methode eignet sich vor allem, wenn man den Befragten viel Raum für subjektive Deutungen einräumen möchte und sich nicht auf eine Hypothese bzw. Theorie versteifen möchte. Aus diesem Grund wird diese Methode für die angestrebte Forschung verwendet – das Themenfeld ist relativ breit, soll aber dennoch in den theoretischen Rahmen eingebettet werden. Christel Hopf bezeichnet diese Art von Interview als den „Durchschnittstypus“ des qualitativen Interviews, nämlich ein „wenig strukturiertes Interview“, das „von lockeren Hypothesen angeleitet, der Exploration eines bestimmten, wissenschaftlich wenig erschlossenen Forschungsfeldes dienen soll und das –

²⁰ vgl. Heistingner A.: https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/durchfuehrung_von_qualitativen_interviews_uniwien.pdf, S. 6, Zugriff: 15.10.19, 10:30

zumindest der Intention nach – den Befragten einen breiten Spielraum der Strukturierung und Äußerung subjektiver Deutungen einräumt.“ (Hopf 2016: 50)

12.2 Interviewführung

Je freier das Forschungsfeld ist, desto größeren Reaktionsspielraum brauchen die Befragten. Als sinnvoll hat sich herausgestellt, dass im Interview auch Themen angesprochen werden, die angesichts der theoretischen Erkenntnisse nicht als relevant eingestuft wurden. Es sollen also auch Fragen gestellt werden, die nicht direkt auf die Forschungsfrage abzielen, um einen möglichst großen Spielraum zu bieten. (vgl. Hopf 2016: 52)

Bei der Erstellung eines Interviewleitfadens müssen „situationsgebunden allgemeinere Forschungsfragen in konkret bezogene Interviewfragen umgesetzt werden, und umgekehrt müssen die von den Interviewten eingebrachten Informationen laufend unter dem Gesichtspunkt ihrer möglichen theoretischen Bedeutung beurteilt und auch bewertet werden – bewertet insofern, als der Interviewer unter dem dauernden Druck steht zu entscheiden, ob, an welcher Stelle und in welcher Form er Anknüpfungspunkte für ein Weiterfragen aufgreift.“ (Hopf 2016: 69)

Prinzipiell ergibt sich im qualitativen Interview stets folgendes Dilemma „Es, soll, ohne daß die Rollentrennung zwischen Frager und Befragtem aufgegeben wird, einer natürlichen Gesprächssituation möglichst nahekommen. Die Interview Situation soll ein spontanes Kommunikationsverhalten des Befragten begünstigen [...] und sie soll dies zugleich auch nicht.“ (Hopf 2016: 62) Die Gesprächssituation im Interview soll zugleich als angenehm empfunden werden, zugleich aber auch nicht einer Alltagskommunikation gleichen. Die Spontanität des Befragten wird durch den Informationsbedarf des Forschers gelenkt. Auch wenn man versucht, die Interviewsituation einer alltäglichen Kommunikation anzugleichen, sollte die Rollentrennung zwischen Frager und Befragtem nicht aufgehoben werden. Als problematisch hat sich bei qualitativen Interviews eine „zu starke Leitfadenbindung“ herausgestellt. (vgl. Hopf 2016: 54)

Was die Formulierung der Interviewfragen betrifft, wurde auf ihre Einfachheit und Unkompliziertheit geachtet. Als so genannte „Kunstfehler“ werden in der Regel nämlich zu lange, schwer verständliche und überladene Fragen angesehen, die vielleicht viele verschiedene Themenbereiche ansprechen oder suggestiv gestellt werden. Da der

Interviewte in der Situation reagieren muss, sollten die Fragen möglichst einfach und kurz sein. (vgl. Hopf 2016: 64)

Wichtig für die Interviewführung ist ein Bewusstmachen der unterschiedlichen Rollen beziehungsweise der unterschiedlichen Zielsetzungen. Christel Hopf meint, dass es für ein Interview gut sein kann, wenn diese offengelegt werden. (vgl. Hopf 2016: 67) Auch für das vorliegende Forschungsvorhaben soll dieser Ansatz mitbedacht werden. Die interviewten Personen werden in ihrer Rolle als Lehrer*innen wahrgenommen, während der Interviewer das Ziel verfolgt möglichst viele Informationen über das Thema zu bekommen.

Als problematisch kann hierbei erachtet werden, dass die Person des Interviewers selbst als Lehrerin tätig ist und den getätigten Antworten vielleicht anders gegenübersteht als jemand, der die Materie nicht kennt. Dieser Umstand muss bei der Analyse mitbedacht werden.

12.3 Interviewleitfaden

Wie oben erwähnt, orientieren sich die Interviews an einem Leitfaden, der im folgenden Absatz vorgestellt werden soll. Vorab wurden die interviewten Personen darüber informiert, dass das Interview aufgezeichnet wird und was das Thema des Interviews ist.

Als Einstiegsfrage wurde eine persönliche Frage gewählt, um die Stimmung zu lockern und den Befragten zum Sprechen zu animieren.

Vielleicht können sie am Beginn kurz erzählen, wie Ihr Geschichtsunterricht in der Schule war? Wie unterscheidet sich dieser von Ihrem Unterricht heute?

Danach wird auf Erinnerungskultur im Unterricht eingegangen und versucht die Bedeutung zu eruieren. Zusätzlich geht es in diesem Fragenblock darum zu untersuchen, ob dieses Thema aus der Sicht der Lehrkraft in den letzten Jahren (auch in der Lehrerfortbildung) an Bedeutung gewonnen hat oder nicht.

In welchen Klassen ist Erinnerungskultur Thema? Welchen Stellenwert hat Erinnerungskultur in Bezug auf den Holocaust im Geschichtsunterricht?

Wie viele Stunden werden für Erinnerungskultur aufgewendet?

Welche Themen werden behandelt? (Opferthese? Waldheim? Heute?)

Wenn Sie an den Beginn Ihrer Lehrertätigkeit denken - hat sich der Stellenwert von Erinnerungskultur während Ihrer Lehreraufbahn verändert?

Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken, gab es Lehrveranstaltungen zu diesem Thema und wenn ja, welche Inhalte wurden präsentiert?

Gab es Fortbildungen?

Im nächsten Fragenblock soll konkret auf den Unterricht eingegangen werden. Herausgefunden werden soll, welche Ziele Lehrkräfte mit ihrem Geschichtsunterricht verfolgen, insbesondere beim Thema Erinnerungskultur. Außerdem wird auf den Einsatz von geschichtskulturellen Darstellungen, Zeitzeugenberichten und Gedenkorten eingegangen.

Wenn Sie an Ihren Unterricht denken, welche Ziele verfolgen Sie beim Unterricht von Erinnerungskultur?

Gibt es bestimmte Prinzipien, die Sie nennen können?

Forschungen belegen, dass das Geschichtsbild von Jugendlichen stark durch außerschulische Einflüsse geprägt ist. Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

Nutzen Sie geschichtskulturelle Darstellungen, also z.B. Filme im Unterricht? Warum?

Machen Sie Exkursionen zu Gedenkorten. Wenn ja, warum?

*Nutzen Sie Zeitzeug*inneninterviews im Unterricht? Wenn ja, warum?*

Bei folgender Frage geht es darum, etwaige Schwierigkeiten beziehungsweise Herausforderungen auszuloten, wenn es um den Unterricht geht.

Welche Probleme können sich Ihrer Meinung nach bei dem Thema ergeben/haben sich in Ihrem Unterricht schon mal ergeben?

Ob die Migrationsbiografie von Schüler*innen einen Unterschied für den Geschichtsunterricht macht, soll mit der nächsten Frage beantwortet werden.

*Macht der Grad der Heterogenität – in Hinblick auf die Migrationsbiografie ihrer Schüler*innen – einen Unterschied für den Unterricht von Holocaust beziehungsweise Erinnerungskultur?*

12.4 Fallauswahl

Um die Forschungsfragen bestmöglich zu beantworten, wurden Interviews mit drei Lehrkräften durchgeführt. Zwei davon waren weiblich, eine männlich. Alle drei unterrichten an allgemein bildenden höheren Schulen in Niederösterreich. Es wurden vorab Mails an allgemein bildende höhere Schulen in Niederösterreich im Umfeld von Baden bei Wien ausgeschickt, drei Kontakte konnten hergestellt werden. Alle drei Lehrkräfte haben mehr als fünf Jahre Berufserfahrung.

12.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Um das durch die Interviews erhobene Material bestmöglich auswerten zu können, wird die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring herangezogen. Durch diese sollen die Narrationen, die in den Interviews zum Ausdruck gebracht wurden, geordnet und systematisiert werden. Sie dient dazu die subjektiven Aussagen zu kontextualisieren und zu verallgemeinern und stellt ein regelgeleitetes Verfahren dar. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit soll durch die Bildung von Kategorien gewährleistet werden. (vgl. Assad 2018: 73)

Für die vorliegende Masterarbeit wurde die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse gemacht. Diese besagt, dass das Analysematerial durch vorher festgelegte Kategorien, die durch die theoretischen Einführungen begründet sind, bearbeitet wird. Es soll also ein Querschnitt durch das Material erfolgen, um dieses anhand bestimmter Merkmale zu systematisieren. Mayring (2010: 92) sieht dafür zehn Schritte vor, die für die vorliegende Analyse angepasst und auf acht reduziert wurden:

1. „Bestimmung der Analyseeinheit
2. Festlegung der Strukturierungsdimensionen (theoriegeleitet)
3. Zusammenstellung des Kategoriensystems (theoriegeleitet)
4. Materialdurchlauf (eventuelle Erweiterung des Kategoriensystems)
5. Extraktion der Fundstellen mittels Kodierung
6. Einordnung der Fundstellen in Kategorien
7. Generalisierung
8. Zusammenfassung der Kategorie“ (Mayring 2010: 93)

Wie aus dem Analyseplan ersichtlich, kann das Kategoriensystem, das vorab erstellt wurde, bei Bedarf erweitert und überarbeitet werden. Die Erstellung der Kategorien erfolgte also teilweise induktiv, um offen und unvoreingenommen zu sein, teilweise wurden sie vorab

gebildet, um die formulierten Forschungsfragen abzubilden. Diese Methode bietet sowohl die Möglichkeit die Kategorien immer wieder an das Material anzupassen, als auch die Ergebnisse in bereits vorab formulierte Kategorien einzubetten. (vgl. Assad 2018: 73) In einem ersten Schritt wurde also das Analysematerial vorbereitet, also die geführten Interviews transkribiert. Anschließend wurde anhand der Theorie eine Struktur für die Bearbeitung vorgegeben sowie Kategorien gebildet. Das Material wird anhand dieser Kategorien durchgegangen und eventuell werden weitere Kategorien hinzugefügt. In einem nächsten Schritt werden die Textstellen aus dem Material den Kategorien mit einem Kode zugeordnet und paraphrasiert. Eventuell wird mehreren Textstellen derselbe Kode zugewiesen. In weiterer Folge werden die Aussagen generalisiert und abschließend in der Kategorie zusammengefasst. Inhaltsgleiche Aussagen werden zusammengeführt, für die Analyse bedeutungslose Stellen gestrichen. Es erfolgt also eine Strukturierung und Reduktion des Materials anhand der theoriegeleiteten Kategorien. (vgl. Mayring 2010: 93, 98)

Insgesamt wurden folgende Kategorien gebildet, wobei die fett gedruckten im Vorhinein gemäß der Forschungsfragen erstellt wurden, die anderen während des Analyseprozesses:

Inhalt Erinnerungskultur

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen über den inhaltlichen Schwerpunkt des Unterrichts bezüglich Erinnerungskultur gesammelt.

Bedeutung Erinnerungskultur

Kodiert wurden Aussagen, die über die Bedeutung von Erinnerungskultur in der schulischen Bildung Aufschluss geben.

Vergangenheitsbewältigung

Kodiert wurden alle Aussagen, die konkret die Vergangenheitsbewältigung Österreichs thematisieren.

Universalisierung

Kodiert wurden alle Aussagen, die die mögliche Universalisierung des Holocaust im Unterricht betreffen.

Reaktionen von Schüler*innen

In diese Kategorie fallen alle von den interviewten Personen erwähnten Reaktionen der Schüler*innen auf die Themen Holocaust und Erinnerungskultur.

Heterogene Gruppen

Kodiert wurden Aussagen, die von Geschichtsunterricht in heterogenen Klassen handeln.

Herausforderungen

In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die Herausforderungen im Unterricht von Erinnerungskultur thematisieren.

Didaktik Methoden

Kodiert wurden alle Aussagen über das Einsetzen verschiedener Methoden im Geschichtsunterricht.

Ziele

Kodiert wurden alle genannten Lehr- und Lernziele, die die interviewten Personen mit dem Thema Erinnerungskultur verfolgen.

Zeitzeugen

Kodiert wurden alle Aussagen, die den möglichen Besuch von Zeitzeug*innen betreffen sowie Ziele und Herausforderungen, die sich daraus ergeben.

Exkursionen

Kodiert wurden alle Aussagen, die den möglichen Besuch von Gedenkorten betreffen sowie damit verbundene Ziele und Herausforderungen

Außerschulischer Einfluss

Kodiert wurden alle Stellen, an denen über außerschulische Einflüsse der Schüler*innen gesprochen wurde.

12.6 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviews werden anhand der Kategorien zusammengefasst und mit Originalzitate unterlegt.

12.6.1 Inhalt und Bedeutung

Als wichtige Themen, Erinnerungskultur betreffend, werden der Opfermythos, die Waldheim Debatte, der Tag der Befreiung – wobei hier der Tag der Befreiung von Auschwitz hervorgehoben wird –, politische Skandale (zum Beispiel Jörg Haider), der 1. Mai und ein Mahnmal in Salzburg angegeben. Das Thema Erinnerungskultur wird von allen interviewten Lehrpersonen als wesentlich angesehen und im Unterricht auch ausführlich behandelt. Als Beispiel wird angegeben, dass es eine eigene Maturafrage zu diesem Thema gibt. Die Bedeutung nimmt grundsätzlich zu. Das zeigen vor allem diese Aussagen:

„Da [Anm.: bei Fortbildungen] hab ich eigentlich den Eindruck, dass das [Anm.: das Thema Erinnerungskultur] oft ein Thema ist. Wenn ich jetzt zum Beispiel an die Geschichte AG Tagung denk, da werden eigentlich ganz häufig solche Sachen thematisiert, was ich auch gut find.“

„Also es hat sich eigentlich verändert, im Sinne von mehr. Auf jeden Fall, ja.“

Von einigen wird die Behandlung des Themas auch als Auftrag wahrgenommen, die Geschehnisse nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und aktuellen politischen Ereignissen entgegen zu treten. Gerade bei Jugendlichen sei die Gefahr der Beeinflussung durch Populismus sehr groß.

„Also ich glaub, die Erinnerungskultur wird immer wichtiger, weil es doch politische Richtungen gibt, die ein bisschen diese Sachen verharmlosen, die passiert sind und der Schrei nach einem starken Mann und nach klaren Verhältnisse in unserer komplizierten Welt wird auch immer lauter.“

Obwohl die Bedeutung insgesamt als sehr groß eingeschätzt werden kann, werden Bedenken hinsichtlich einer Überladung und Übersättigung der Schüler*innen geäußert. Es könnte passieren, dass Schüler*innen genervt reagieren und das Thema ablehnen würden.

12.6.2 Vergangenheitsbewältigung

Auf die Aufarbeitung der Vergangenheit Österreichs angesprochen, meinen alle interviewten Personen, dass sich Österreich auf einem „guten Weg“ befinde, vor allem verglichen mit

anderen Staaten. Die Behandlung der Entwicklung weg von der reinen Opferrolle hin zur Mitverantwortung wird als wichtig erachtet und als Chance für die Zukunft, solchen Entwicklungen entgegen zu treten, wahrgenommen. Franz Vranitzky gilt hier als Wendepunkt in der österreichischen Vergangenheitsbewältigung. Die Schüler*innen stehen dem Negieren der Mitverantwortung durch den österreichischen Staat negativ gegenüber. Für sie scheint die Mitschuld klar auf der Hand. Das wiederum bedeutet, dass die Lehrpersonen auch nach diesem Paradigma unterrichten und hier keinen Zweifel lassen.

„Also ich glaub, dass jeder Staat seine dunklen Flecken in der Geschichte hat und sich diesen dunklen Flecken zu stellen kann eine Chance sein für die Zukunft. Also dass man das in der Zukunft besser macht, also dass man diese Probleme, diese Richtungen nicht mehr begeht, die uns in den Untergang getrieben haben sozusagen.“

„Und ich find das ist ein ganz ein wichtiger Auftrag, dass man das und, dass man hald auch über die dunklen Kapiteln unserer Geschichte und, dass man auch irgendwie so diese, also was zum Beispiel Schüler in diesem Zusammenhang überhaupt nicht kapieren ist dieses, nicht eingestehen wollen der Schuld, der Mitschuld, oder der Verantwortung.“

12.6.3 Universalisierung

Wie etwa im Kapitel zur Entwicklung einer europäischen Erinnerungskultur aufgearbeitet, ist die Universalisierung des Holocaust ein strittiges Thema. Die Lehrenden weisen darauf hin, dass beim Unterricht der Themen Nationalsozialismus und Erinnerungskultur von den Schüler*innen automatisch Parallelen zu gegenwärtigen Entwicklungen gezogen werden, etwa bei Reden von Politiker*innen.

„Die neigen sowieso dazu bei geschichtlichen Themen dann das irgendwie mit heute zu vergleichen und das bietet sich auch oft an [...] Also und gerade im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus passiert das schon immer wieder, dass dann die Schüler sagen, boah ja das ist schon arg, wenn man das so vergleicht mit jetzt. Oder mit Reden von Politikern oder wie sie sich dann in der Öffentlichkeit zeigen oder mit welchen Themen sie dann irgendwie Politik machen.“

Die interviewten Lehrpersonen meinen, dass das begrüßenswert ist und man anhand des Holocaust universale Themen wie Menschenrechte, Diktatur, starker Mann, das Verfolgen

und Ausgrenzen Andersdenkender und Minderheiten behandeln kann. Alle drei verfolgen im Unterricht einen humanistischen Zugang zum Thema Holocaust.

„und das erleb ich eigentlich immer wieder, dass Schüler da sehr schnell irgendwie Ähnlichkeiten Parallelen irgendwie ausspüren, also das finde ich immer sehr bemerkenswert, nicht nur jetzt bei dem Thema, sondern generell, ja aber das erinnert mich an ja, also das kann man vergleichen mit dem was da und da und jetzt passiert und so.“

Die Aussagen aus den Interviews lassen den Schluss zu, dass die Schüler*innen den Holocaust beinahe automatisch in ihre persönliche Lebenswelt und gegenwärtige Entwicklungen einbetten. Das wird von den Lehrer*innen zwar nicht gefordert, jedoch als positiv eingeschätzt.

*12.6.4 Reaktionen der Schüler*innen*

Die Reaktionen der Schüler*innen auf das Thema Erinnerungskultur fallen insgesamt sehr unterschiedlich aus. Gerade jüngere Schüler*innen reagieren sehr emotional.

„Die jüngeren haben einen sehr stark emotionalen und persönlichen Zugang dazu.“

Manche zeigen ein sehr starkes Interesse und wollen das Thema sehr ausführlich behandeln, andere füllen sich schnell übersättigt und überladen. Das liegt zum Teil daran, dass sie keinen Bezug mehr haben und glauben, das Thema habe nichts mit ihrer Lebenswelt zu tun. Teilweise haben sie auch das Gefühl, dass ihnen ein schlechtes Gewissen eingeredet werde.

„Es gibt irgendwie so die Schüler, die können da stundenlang, tagelang, wochenlang darüber diskutieren und dann gibt es welche, die machen komplett zu, aus welchem Grund auch immer.“

„Jetzt kommt wieder die Keule mit dem schlechten Gewissen und, vielleicht ist es halt einfach leichter sich nicht damit auseinanderzusetzen und nicht hinzuschauen, weil es könnte ja auch irgendwie unangenehm werden.“

Die Lehrpersonen finden das sehr schade, haben das Gefühl sich dafür rechtfertigen zu müssen, passen ihren Unterricht teilweise darauf an und reduzieren den Input. Auffallend ist, dass das Interesse mit dem aktuellen Bezug steigt (Stichwort: Gusek) und die

Schüler*innen von sich aus Fragen stellen. Zu erwähnen ist noch, dass das Politikinteresse der Jugendlichen insgesamt zunimmt.

„wo ich das Thema machen wollte und auch gemacht habe, hab ich das Gefühl gehabt, also ich hab wirklich die Minimalvariante von dem gemacht, was ich machen wollte“

12.6.5 Heterogene Gruppen

Wie in Kapitel 5.1 aufgezeigt, kann das Erinnern an den Holocaust Kontroversen auslösen, vor allem bei Gruppen mit unterschiedlicher Migrationsbiografie. Dieses zeigt sich in den Interviews aber nicht. Insgesamt kann man sagen, dass die Heterogenität einer Gruppe keinen Einfluss auf den Unterricht in Hinblick auf den Holocaust hat.

„Das ist aus meiner Erfahrung vollkommen unabhängig davon. Das hat eher was mit der Persönlichkeit zu tun, auch wie sehr mans zeigt.“

Für die Lehrenden ist es vorstellbar, dass Schüler*innen, die woanders sozialisiert wurden, sensibler darauf reagieren beziehungsweise das Thema insgesamt ablehnen, Erfahrungen haben sie damit aber bis auf einen einzigen Fall noch keine gemacht.

„Die anderen Schüler, das glaube ich schon, also wenn die zum Beispiel wirklich die Volksschule woanders absolviert haben und erst später zu uns kommen sind oder so. Aber für jemanden, der sagt, ja ich bin jetzt, also meine Eltern kommen aus einem irgendeinem anderen Land so, dass das hald auch so wirklich, ja das hat mit meinen Wurzeln ja nichts zu tun. Also das spielt sicher eine Rolle, aber es sind auch durchaus die Schülerinnen und Schüler, die Österreicher und Österreicherinnen sind.“

Eine Lehrperson erzählte davon, dass sie in der Ausbildung einmal davor gewarnt worden sei, dass in der Klasse eine Palästinenserin sei, die emotional reagieren könnte – die Befürchtung hat sich aber nicht bestätigt. Insgesamt hängt die Reaktion auf das Thema eher von der Persönlichkeit, als von der Herkunft ab.

12.6.6 Herausforderungen

Die Herausforderungen beim Unterricht zum Thema Holocaust sind vielfältig und im Thema selbst begründet. Als problematisch erachten die interviewten Personen eine etwaige

persönliche Betroffenheit der Schüler*innen – etwa durch ein Verwandtschaftsverhältnis zu einem Opfer oder Täter – und die Unwissenheit der Lehrperson darüber.

„Ich mein ein Thema ist sicher, dass denk ich mir immer wieder persönliche Betroffenheit Also man weiß ja nicht, auch wenn es schon sehr lange her ist, ob ich Nachkommen von Opfern oder auch von Tätern in der Klasse hab. Das hab ich, das wird keiner sagen.“

„und es kann hald auch dazu führen, dass das auf einer Ebene, die nicht stoffbezogen, sondern emotional ist in irgendeiner Form, was auslöst bei Schülerinnen und Schülern. Also das glaub ich kann ein Thema sein.“

Außerdem werden gängige Unterrichtsprinzipien, wie die Multiperspektivität oder die Urteilsbildung zu Herausforderungen, wenn es um den Holocaust geht. Schwierig ist hierbei, dass das Urteil schon mit dem Thema vorgegeben sei und gerade die älteren Schüler*innen deswegen auch das Interesse am Thema verlieren würden. Es tritt vermehrt das Gefühl auf, „die Meinung würde aufgezwungen werden“.

„Aber das ist glaub ich vielleicht auch die Schwierigkeit. [...] aber dann ist hald die Frage, wenn ich eine Urteilsbildung mit den Schülern betreibe mit einem fixen Ausgang inwiefern macht das dann Sinn. Und wenn ich das zulasse, das ist hald die Frage, ob ich das zulassen kann, wenn es dann anders ist. Und wie gehe ich dann auch damit um, also eventuell auch in der Klasse.“

„Oder sie das Gefühl haben, man will ihnen in irgendeiner Form eine Meinung aufzwingen.“

Als herausfordernd wird auch empfunden, wenn man im Sinne der Multiperspektivität die Sicht der Täter beleuchtet und die Reaktionen der Schüler*innen darauf nicht absehbar sind. Außerdem wird die Singularität des Holocaust von Schüler*innen im Unterricht infrage gestellt, etwa wenn es darum geht, warum nicht andere totalitäre Systeme – wie zum Beispiel der Stalinismus – in ähnlicher Intensität behandelt werden. Die Sonderstellung wird, vor allem von älteren Schüler*innen, vermehrt bezweifelt.

„Dann kann es natürlich ein Thema sein, wenn der politische Vormeinungen da sind, dass dann zum Beispiel was immer wieder kommt, dieses warum machen wir das und

warum lernen wir nicht über die Verbrechen von weiß ich nicht, in der Sowjetunion. Also das ist etwas, was in regelmäßigen Abständen und das obwohl natürlich es nicht so ist, dass die einzigen Verbrechen an der Menschlichkeit im Unterricht vorkommen der Holocaust, absolut nicht. Das ist natürlich diese Frage des warum eine Sonderstellung, die von den Schülern doch immer wieder auch stark in Frage gestellt wird.“

12.6.7 Ziele

In den Interviews werden sehr viele unterschiedliche Ziele genannt, wenn es um den Unterricht von Erinnerungskultur geht. An zentraler Stelle stehen die Urteilsbildung und die Bereitschaft zu argumentieren.

„mir ist ihre Meinung wichtig. Mir ist einfach wichtig, dass sich die Schüler, dass sie sich ein Bild machen und, dass sie darüber diskutieren und ich mein diskutieren können über etwas kann man nur, wenn man sich auch informiert. Ich sag kritisiert ist leicht [...] aber dann sollen sie sich vorher informieren, dann sollen sie Bescheid wissen und man kann nicht irgendwie über Politik diskutieren.“

Weiters sollen die Schüler*innen lernen zu differenzieren und Fakt von Fiktion zu unterscheiden. Geschichtskulturelle Darstellungen und Quellen sollen dekonstruiert werden können.

„Eben dieses Lernen, dass man sozusagen auch ein bisschen Fakt und Fiktion unterscheiden kann, dass man sich überlegt, warum wir sowas so dargestellt und so weiter.“

„Also ich glaub überall dort, was um historische Darstellungen geht und Erinnerungskultur ist ja auch eine Form von Darstellung der Vergangenheit, kann ich Urteilskompetenz erreichen.“

Als wichtiges Ziel nennen alle Lehrpersonen Betroffenheit. Der Unterricht soll die historischen Ereignisse des Holocaust in Erinnerung rufen, Betroffenheit erzeugen und deswegen die Schüler*innen wachrütteln und ermuntern nicht dieselben Fehler in der Zukunft zu machen beziehungsweise auf populistische politische Strömungen hereinzufallen.

„Also ich möchte die Kinder aufrütteln und aufwecken.“

„Ja ich mein natürlich Betroffenheit, weil durch eine Betroffenheit entsteht dann auch irgendwie die Bereitschaft irgendwie in irgendeiner Form zu versuchen oder dass Schüler Schülerinnen auch versuchen einen Beitrag zu leisten, dass so etwas nicht mehr geschehen kann.“

Die Themen im Unterricht sollen einen Gegenwarts- und einen Lebensweltbezug haben beziehungsweise das Einfühlungsvermögen der Schüler*innen wecken. Sie sollen nicht über die Menschen – zum Beispiel die Mitläufer – zur Zeit des Holocaust urteilen, sondern sich in deren Lage versetzen können.

„Dass sie sich mehr einfühlen können vielleicht, mehr Interesse zeigen für das, was passiert ist.“

„Dann, auf einer gewissen Ebene auch einen Lebensweltbezug zu den Schülerinnen und Schülern. Das ist eben auch der Grund, warum ich Regionalgeschichte eigentlich für wichtig halte, weil ich hab das Gefühl es stellt einfach mehr Bezug her, wenn ich was lern, was ich – dort, wo es hald möglich ist.“

Die Schüler*innen sollen verstehen, dass die Zeit des Antisemitismus nicht mit 1945 vorbei war, sondern es Kontinuitäten im gesellschaftlichen Leben gibt. Als wesentliche Merkmale guten Unterrichts wird auch die Wissenschaftlichkeit der Themen sowie deren multiperspektivische Aufarbeitung erachtet.

„Also ich glaub das wichtigste Ziel ist, dass man die Gegenwart versteht durch die Vergangenheit.“

„Und dann denk ich mir immer, wenn man sie soweit bringt, dass sie einfach merken, ja in der Geschichte wiederholen sich viele Dinge immer wieder und auch der Nationalsozialismus oder diese Gräueltaten ja, sagt niemand, dass sowas nicht in irgendeiner Form in einer anderen Form, dass das wieder passieren kann. Und ja ich find das ist ein ganz ein wichtiger Auftrag.“

12.6.8 Zeitzeug*innen

Es werden immer wieder Zeitzeugen in den Unterricht involviert, weil die Schüler*innen die Möglichkeit haben Fragen zu stellen und ein persönlicher Bezug hergestellt werden kann. Das Wegsterben der Zeitzeugen wird von den Lehrpersonen jedenfalls als nicht förderlich

erachtet, die Erinnerungskultur muss auf einer anderen Ebene weitergeführt werden, auch mit Aufzeichnungen aus dem Internet.

„und eben weil diese Zeitzeugen quasi jetzt wegsterben find ich dass man dann, dann findet hald die Erinnerungskultur auf einer anderen Ebene statt und ich mein es hat vielleicht auch gewisse Vorteile, weil man hald vielleicht unvoreingenommen an diese Dinge herangeht.“

„Es gibt auch keine Zeitzeugen fast mehr, das ist auch eher nicht förderlich für das Thema. Aber es gibt genug Interviews von Zeitzeugen noch immer, die man herzeigen kann, darauf eingehen kann.“

12.6.9 Gedenkorte

Die Bedeutung von Erinnerungsorten, genannt werden Mauthausen, Hartheim und Hirtenberg (weil sich das in der Nähe der Schule befindet), wird von den Interviewten als sehr hoch eingeschätzt. Der Mehrwert liegt in der Tatsache, dass die Ereignisse für die Schüler*innen realistischer werden und sie einen Bezug herstellen können. Eine Lehrperson meint, dass der Großteil der Schüler*innen bei Exkursionen sehr betroffen sei, einige wenige nicht erreichbar seien und kein Interesse zeigen. Gerade jüngere Schüler*innen würden bei einer Exkursion in eine Gedenkstätte oft sehr emotional reagieren. Als zentral wird deshalb die Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs angesehen.

„Also zum Großteil ist es so, dass die Schüler sehr betroffen sind, 80-90 Prozent sind Betroffenheit, zehn Prozent kann man sagen, die überspielen irgendetwas. Die wollen sich dem nicht stellen oder haben einen Filter aufgesetzt und sind nicht erreichbar, kann man sagen. Weil sie sich das einfach nicht vorstellen können oder auch nicht das Interesse haben. Aber zu 80-90 Prozent und das zahlt sich auf jeden Fall aus, dass man das macht.“

„Grundsätzlich find ich es wichtig, dass man solche Orte eben auch besucht. Also eben im Sinne einer Erinnerungskultur, ich glaube, wenn man dann wirklich dort steht, realisiert man dann einfach, ich mein das ist so, wenn man die Dinge wirklich sieht.“

12.6.10 Außerschulische Einflüsse

Die Lehrpersonen stellen fest, dass außerschulische Einflüsse insgesamt zunehmen, wobei vor allem Computerspiele und neue Medien genannt werden. Diese werden von allen

Interviewten prinzipiell als positiv und als Bereicherung angesehen. Sie dienen als Anknüpfungspunkt, bei denen angesetzt werden kann. Ziel ist es, diese, oft überspitzt und falsch dargestellten, Inhalte im Unterricht in eine wissenschaftliche Richtung zu leiten.

„Also ich sehe jeden Zugang als was Positives, ja. Da hat man sich schon ein bisschen damit auseinandergesetzt. Und dann kann ich im Geschichtsunterricht versuchen das in eine wissenschaftliche Richtung zu leiten. Also ich find das eher positiv. Also jeder Zugang zu Geschichte ist ja was Positives, weil da kannst du dann anknüpfen.“

Obwohl sie in erster Linie als positiv wahrgenommen werden, erschweren diese Einflüsse aber auch den klaren Blick auf Tatsachen, vor allem, weil sie so vielfältig sind.

„Ich glaube aber trotzdem, dass es heutzutage zum Teil recht schwierig ist, sich wirklich ein Bild zu machen.“

Das Geschichtsbild sowie die (politische) Meinung von Schüler*innen werden, abgesehen von den Medien, stark von der Familie, vor allem den Eltern, geprägt. Als Lehrer*in merkt man, wenn Geschichte im Elternhaus ein Thema ist. Manche Schüler*innen bekommen Interesse und Wissen von zu Hause mit, manche überhaupt nicht.

„Dass da halt auch schon die Familie und vor allem die Eltern sehr stark prägen, also das ist da sicher fällt das sicher ganz stark ins Gewicht, glaub ich.“

Polarisierende Themen wie Migration oder Frauenrechte werden in der Schule emotional diskutiert, weil die Schüler*innen von zu Hause schon Meinungen mitbekommen. Auch der Nationalsozialismus kann so ein Thema sein. Wie folgendes Zitat zeigt, ist es als Geschichtelehrer*in schwer das Geschichtsbild aufzubrechen.

„Auch wenn es um das Thema Migration und so geht, also das, das polarisiert ja auch total stark und das ist ja was, was noch irgendwie, also das ist ja was Aktuelles und das, also da gehen die Emotionen extrem hoch oft. Oder auch um Rechte der Frauen oder so. Also das ist auch immer recht interessant und da merkt man auch genau, also wie das so zu Hause vorgelebt und gelebt wird und ähnlich wird es halt auch sein im Umgang mit der Nazi Vergangenheit und könnt mir schon vorstellen, dass das von zu Hause auch irgendwie mitgeprägt wird und da kann man schwer als Geschichtelehrer

irgendwie man kann versuchen ja, aber wie weit das jetzt von Erfolg gekrönt ist, weiß ich nicht, ist schwierig.“

13. Fazit

Nach der Datenerhebung und -analyse kann, anknüpfend an die Einleitung, festgestellt werden, dass die Bedeutung der Erinnerungskultur auch im schulischen Umfeld stark gewachsen ist. Dies zeigt sich nicht nur in den zahlreichen Publikationen zu Erinnerungsbildung der letzten Jahren, das ist auch die Einschätzung der Lehrpersonen, die vermehrte Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema ausmachen oder diesem Thema im Unterricht einen größeren Stellenwert einräumen als noch vor ein paar Jahren. Auch in den Lehrplänen wird diese Entwicklung sichtbar. Die Reformen der Lehrpläne der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II haben das Thema Erinnerungskultur fest verankert, in der Sekundarstufe I ist es sogar als Schwerpunkt ausgewiesen.

Gründe für den Bedeutungszuwachs können unter anderem im Generationenwechsel gesehen werden, der einen Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis bedeutet. Die Zahl der Menschen, die den Holocaust miterlebt haben, sinkt und somit nimmt die Bedeutung der Erinnerung zu. Es wird auch immer wieder das Erstarken rechter Parteien weltweit als Anlass dafür angeführt, die Erinnerung zu pflegen beziehungsweise einzufordern. Wie viele Publikationen zu diesem Thema zeigen, geht es aber natürlich nicht nur um die Quantität verschiedener Gedenkveranstaltungen und dergleichen, sondern vor allem um die Art und Weise wie erinnert wird. Merkmal eines modernen, demokratischen Staates ist, neben einem Masternarrativ, das wohl in jeder Gesellschaft präsent ist, die Existenz parallellaufender Erinnerungsnarrative, also ein multiperspektivischer Zugang zu einem historischen Ereignis.

Der Stellenwert von Erinnerungskultur in der historischen Bildung wird von allen Beteiligten als sehr hoch eingeschätzt. Einerseits gilt dieses Thema als die Verknüpfung zwischen historischem und politischem Lernen und kann als das Paradebeispiel für einen multiperspektivischen, kritischen, urteilsbildenden, historische Darstellungen dekonstruierenden Geschichtsunterricht gesehen werden. Durch die Beschäftigung mit Geschichte soll ein Verständnis für gegenwärtige Entwicklungen geweckt werden, das ist die

erste und wichtigste Forderung, die an modernen Geschichtsunterricht gestellt wird. Wie mit Erinnerungskultur in einer Gesellschaft umgegangen wird, kann direkte Rückschlüsse über den Stand dieser geben. Auch Lehrpersonen erkennen die Relevanz dieser Frage und argumentieren die verstärkte Beschäftigung mit dem Thema in der Schule mit aktuellen politischen Tendenzen, die einen Rechtsruck zeigen. Die Erziehung der Schüler*innen zu erinnerungskompetenten Menschen wird als Voraussetzung für einen kritischen Menschen gesehen, der erkennt, wie und wohin sich eine Gesellschaft entwickelt.

Die Lehrpersonen führen in diesem Zusammenhang auch den „Nie wieder“ Imperativ an, der in der Literatur schon als veraltet gilt und stark kritisiert wird. Eines ihrer Unterrichtsziele ist, solche Entwicklungen zu verhindern, was mit einer kritischen Erinnerungsbildung gelingen soll.

Neben dem Bedeutungszuwachs erfährt Erinnerungskultur derzeit auch eine Pluralisierung. Die Singularität des Holocaust wird vermehrt infrage gestellt, was vor allem an der (Weiter)Entwicklung des europäischen Gedächtnisses sichtbar wird. Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit zeigt aber, dass das sowohl in den Schulbüchern als auch in der Auffassung der Lehrpersonen kein Thema ist. Erinnerungskulturelle Phänomene werden in Schulbüchern mehrheitlich eindimensional dargestellt, transnationale Verbindungen noch seltener gezogen. Auch im Unterricht wird diese Entwicklung nicht sichtbar. Der Umstand, dass die Heterogenität innerhalb der Schulklassen zunimmt, hat laut den Lehrpersonen keine Auswirkung auf ihren Geschichtsunterricht. Die Resonanz der Schüler*innen auf das Thema Holocaust oder seine Erinnerungskultur hänge nicht von der Herkunft der Schüler*innen, sondern von ihrer individuellen Sozialisation ab. Hier spielen etwa das Elternhaus, der Freundeskreis oder die frühere schulische Sozialisation eine viel größere Rolle.

Erinnerungsbildung gilt als *der* Anknüpfungspunkt für eine differenzierte Urteilsbildung. Voraussetzung dafür ist, dass das Konflikthafte ins Zentrum der Bildung gestellt wird. Die Analyse der Schulbücher, die ja dem staatlichen Approbationsprozess unterliegen und somit zumindest ein Lenkungsinstrument des Staates darstellen, zeigt, dass die Aufbereitung zwar sehr unterschiedlich, insgesamt aber hinsichtlich der (fach)didaktischen Standards eher mangelhaft ausfällt. So gut aufbereitet die Lehrpläne in Bezug auf Erinnerungskultur sind, so wenig werden die Prinzipien in den Schulbüchern angewendet. Diese bieten oft nur einen sehr eindimensionalen Zugang, Kontroversen werden nur an wenigen Beispielen sichtbar

und das Problematischste ist, dass Erinnerungskultur in den meisten Schulbüchern als etwas Abgeschlossenes dargestellt wird. Österreich habe sich seiner Vergangenheit durch die Waldheim Affäre gestellt und sei bei der Rolle der Mitverantwortung angekommen. Dass aber die Erinnerung an historische Ereignisse oder zumindest die Art und Weise der Erinnerung heute zu zahlreichen Konflikten und Kontroversen führt, verdeutlichen nur die wenigsten. Dass Erinnerungskultur demnach abhängig von der gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Situation ist, auch. Erwähnt werden muss aber auch, dass in einigen Schulbüchern sehr wohl Ansätze sichtbar sind, die zeigen, dass ein multiperspektivischer Zugang gelegt werden kann.

Eines ist nach der Analyse der Schulbücher klar, die Schüler*innen zu erinnerungskompetenten Menschen zu machen, ist Aufgabe der Lehrer*innen. Die vorliegende Analyse zeigt, dass die interviewten Lehrpersonen die Bedeutung von Erinnerungskultur in der historischen Bildung erkennen und auch als sehr hoch einschätzen, wobei man dazu sagen muss, dass der kleine Umfang der Stichprobe nur begrenzt Aussage zulässt. Während in den Schulbüchern nicht zur Reflexion der eigenen Position und zur Urteilsbildung aufgerufen wird, ist das eines der wichtigsten Ziele der interviewten Lehrpersonen. Sie versuchen mit ihrem Unterricht bei den Schüler*innen Betroffenheit auszulösen, auch um sie für aktuelle extreme politische Entwicklungen zu sensibilisieren. Gerade diese Betroffenheit wird von den Lehrpersonen aber auch als Herausforderung identifiziert, weil die Reaktionen der Schüler*innen aufgrund unterschiedlicher (familiärer) Vorgeschichte und Sozialisation auf dieses Thema sehr ungewiss sind.

Wie schon erwähnt, wird Urteilsbildung als eines der wichtigsten Ziele der Erinnerungsbildung genannt. Gleichzeitig führen aber sowohl theoretische Didaktiker*innen als auch Lehrpersonen diese als größte Herausforderung an. Ein gut begründetes, differenziertes Urteil bei einem Thema zu bilden, welches das Urteil schon immanent mittransportiert beziehungsweise dessen Urteil gleichwohl von der Gesellschaft vorgegeben wird, gestaltet sich als sehr schwierig bis unmöglich. Dies erkennen auch die Schüler*innen, welche sich zunehmend gegen die Moralisierung wehren und das Thema deswegen als Ganzes ablehnen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass eine gute Erinnerungsbildung von allen Beteiligten als Voraussetzung für eine kritische Betrachtung gegenwärtiger Phänomene gesehen wird. Die

Erinnerungskultur schlägt also die Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart und kann deswegen die Lebenswelt der Schüler*innen im Geschichtsunterricht direkt berühren. Ihre Bedeutung für die schulische Bildung kann deswegen nicht zu hoch eingeschätzt werden.

14. Quellenverzeichnis

14.1 Literaturverzeichnis

ADORNO T. (1966): Erziehung nach Auschwitz, In: Kadelbach G. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M. 88-104

ALAVI B. (2013): Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. In: Rathenow H., Wenzel B., Weber N. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66. Schwalbach/Ts. 79-94

ALBRECHT C. (2003): Politische Erziehung nach Auschwitz – aber welche? Max Horkheimer oder Theodor W. Adorno. In: Erler H. (Hrsg.): Erinnern und verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen. Frankfurt/New York 177-188

ASSMANN A. (2013): Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft. In: Rathenow H., Wenzel B., Weber N. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66. Schwalbach/Ts. 67-78

ASSMANN A. (2016): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München

BARRICELLI M. (2009): Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung im Geschichtsunterricht – ein Problemaufriss. In: Oswalt V. und Pandel H. (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 198-211

BARRICELLI M. (2016): Problemorientierung. In: Mayer U., Pandel H-J. und Schneider G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 78-90

BERGMANN K. (1977): Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zur Demokratie? Stuttgart

BERGMANN K. (2016): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer U., Pandel H-J. und Schneider G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 91-112

BERGMANN K. (2016): Ideologiekritik. In: Mayer U., Pandel H-J. und Schneider G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 137-151

BERGMANN K. (2016): Multiperspektivität. In: Mayer U., Pandel H-J. und Schneider G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 65-77

BEREK M. (2009): Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskultur. In: Breuer S., Eckart O. und Treiber H. (Hrsg.): Kultur- und sozialwissenschaftliche Studien. Band 2, Wiesbaden

DETJEN J. (2001): Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht. In: Bildung und Erziehung (2001), Vol. 54 (4), Böhlau, 459-482

DÖRR M. (1975): Das Schulbuch im Geschichtsunterricht – Kriterien für seine Beurteilung. In: Eberhard J. und Weymar E. (Hrsg.), Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart, 294-309

ECKMANN M. (2014): „Ja, aber ...“ – Erinnerungsrivalitäten im Bildungsraum. Versuch einer psycho-politischen Typologie und ihrer pädagogischen Implikationen. In: Gautschi P. und Sommer Häller B. (Hrsg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 90 – 112

FAULENBACH B. (2002): Erinnerungsarbeit und demokratische politische Kultur heute. In: Lenz C., Schmidt J. und von Wrochen O. (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg/Münster 81 - 90

FISCHER S. (2015): Erinnerungspädagogik und Rechtsextremismus. Die empirische Untersuchung von Schülervorstellungen als Ansatzpunkt für die Entwicklung einer nachhaltigen historisch-politischen Bildungsarbeit. In: Widmaier B./Steffns G. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach/Ts. 137-148

GRYGLEWSKI E. (2015): Erinnerungspädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Widmaier B./Steffns G. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach/Ts. 78-92

HEINRICH H. (2009): Kollektive Erinnerungen im politischen System. In: Schmid H. (Hrsg.): Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis. Formen der Erinnerung. Band 41, Göttingen 77-92

HENKE-BOCKSCHATZ G. (2016): Forschend-entdeckendes Lernen. In: Mayer U., Pandel H-J. und Schneider G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 15-29

HOPF C. (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Hrsg.: Hopf W. und Kuckartz U. Wiesbaden.

- KATHEDER D. (2015): Nationalsozialismus in Nürnberg. Erinnerungsarbeit und eine Ethik der Erinnerung. In: Widmaier B./Steffns G. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach/Ts. 125-136
- KRAMMER R. (2004): Zeitgeschichte in der Schule – ein didaktischer Problemaufriss. In: Informationen zur Politischen Bildung 20/2004, Innsbruck, Wien, München, Bozen http://www.politischebildung.com/pdfs/di1a_20.pdf, Zugriff: 13.9.2019
- KRONDORFER B. (2013): Interkulturelle Erinnerungsarbeit als offener Prozess. In: Rathenow H., Wenzel B., Weber N. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66. Schwalbach/Ts. 479-500
- KÜHBAUER C. (2010): Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Erinnerungskulturen. Band 32, Innsbruck und Wien 39-42
- KÜHBAUER C./Neureiter H. (2017): Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Schwalbach/Ts.
- KÜHBAUER C./Sedmak C. (2005): Bausteine einer Ethik der Erinnerung, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 11/2005, 981-999
- LARSEN S. U. (2002): Nachdem der Stein ins Wasser geworfen wurde. Die Rolle der Erinnerung in der historischen Rekonstruktion. In: Lenz C., Schmidt J. und von Wrochen O. (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg/Münster 33-46
- LINGELBACH K. (2015): Urteilskompetenz erwerben und „Emanzipation“ fördern. Auffassungen über Politische Bildung in den späten 60er- und frühen 70er-Jahren. In: Widmaier B./Steffns G. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach/Ts. 49-66
- LÜCKE M. und BRÜNING C. (2013): Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen. In: Rathenow H., Wenzel B., Weber N. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66. Schwalbach/Ts. 149-166
- MARCHART O. (2016): Das historisch-politische Gedächtnis. Für eine politische Theorie kollektiver Erinnerung. In: In: Ljiljana Radonic, Heidemarie Uhl (Hrsg.): Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Bielefeld 43-47

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim.

MARKOVA I. (2011): Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks: Visual and Verbal Strategies of Representing the Past in Post-Waldheim Austria. In *Journal of Educational Media, Memory, and Society* Volume 3, Issue 2, Autumn 2011: 58–73

MESETH W. (2015): Erziehung nach Auschwitz 2.0. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen, empirische Befunde und bildungstheoretische Implikationen. In: Widmaier B./Steffens G. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach/Ts. 15-26

MESSERSCHMIDT A. (2002): Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit. In: Lenz C., Schmidt J. und von Wrochen O. (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg/Münster 103-114

MESSERSCHMIDT A. (2015): Erinnern als Kritik. Politische Bildung in Gegenwartsbeziehungen zum Nationalsozialismus. In: Widmaier B./Steffens G. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach/Ts. 38-48

MICHELSEN J. (2002): Von der Begegnung zum Bild. Zeitzugenschaft in der kommunikativen und kulturellen Erinnerung. Lenz C., Schmidt J. und von Wrochen O. (Hrsg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg/Münster 161-172

MORSCH G. (2013): Entwicklungen, Tendenzen und Probleme einer Erinnerungskultur in Europa. In: Rathenow H., Wenzel B., Weber N. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66. Schwalbach/Ts. 95-108

MKAYTON N. (2014): Der Holocaust in jüdischer Erinnerungskultur und Pädagogik – am Beispiel Yad Vashem. In: Gautschi P./Sommer Häller B. (Hrsg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 113-125

PANDEL H. (2009): Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: Oswald V. und Pandel H. (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 19-33

Pfefferle R. (2009): Schule macht Politik. Schulbücher als Gegenstand politischer Kulturforschung am Beispiel politischer Erziehung im Österreich der Zwischenkriegszeit. Dissertation, Universität Wien.

Reulecke J. (2009): In memoriam memoriae. Zur Tagung „Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten“. In: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 14-18

RUMPF H. (1988): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. oO.

Somuncu E. (2013): Geschichtsbilder im Unterricht: Schulgeschichtsbücher in Österreich und der Türkei im Vergleich. Diplomarbeit, Universität Wien.

STEFFENS G./WIDMAIER B. (2015): Politische Bildung nach Auschwitz und die Erinnerungskultur heute. Zur Einführung. In: Steffens G./Widmaier B. (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7, Schwalbach 5-14

Stein G. (1980): Wissenschaftliche Schulbucharbeit und Formen politischen Umgangs mit Schulbuchtexten. In: Bildung und Erziehung (1980), Vol. 33, Böhlau 99-111

STERNFELD N. (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien

UHL H. (2011): Of Heroes and Victims: World War II in Austrian Memory. In: Center for Austrian Studies (Hrsg.): Austrian History Yearbook 42. Minnesota 185-200

UHL H. (2016): Universalisierung versus Relativierung, Holocaust versus Gulag. Das gespaltene europäische Gedächtnis zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Ljiljana Radonic, Heidemarie Uhl (Hrsg.): Gedächtnis im 21. Jahrhundert Bielefeld 81 – 108

VON BORRIS B. (2014): Geschichtsunterricht und Erinnerungskulturen. In: Gautschi P. und Sommer Häller B. (Hrsg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 39-68

Wasmund K. (1982): Welchen Einfluß hat die Schule als Agent der politischen Sozialisation? In: *Claußen B. und Wasmund K.* (Hrsg.) (1982): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig, 64-83

ZIEGLER B. (2014): „Erinnert euch!“ – Geschichte als Erinnerung und die Wissenschaft. In: Gautschi P. und Sommer Häller B. (Hrsg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts. 69 – 89

14.2 Internetquellen

<http://www.politik-lexikon.at/oesterreich1918plus/1991/>, Zugriff: 18.9.2019

<https://www.derstandard.at/story/2000031874110/ich-habe-im-krieg-nichts-anderes-gegan-als-meine-pflicht> Zugriff: 18.9.19

<https://www.holocaustremembrance.com/index.php/de/node/17>, Zugriff: 23.9.2019

<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0213+0+DOC+XML+V0//DE>, Zugriff: 30.09.2019

Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung Sekundarstufe I unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, Zugriff: 2.10.19, 14:00

Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe I gültig bis 2004, unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html, Zugriff: 2.10.2019, 17:00

Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe II gültig bis 2004, unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs.html, Zugriff: 2.10.2019, 17:00

Demokratiezentrum (Hrsg.) 2008, Unter: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf, Zugriff: 4.3.2020, 11:30

vgl. Heistingner A.: https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/durchfuehrung_von_qualitativen_interviews_uniwien.pdf, S. 6, Zugriff: 15.10.19, 10:30

14.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auswahl an geschichtskulturellen Produkten von Erinnerungskulturen (Kühbauer 2010: 40)

Abbildung 2: Fünf Aspekte einer Theorie der Erinnerung (Kühbauer/Sedmak 2005: 996)

Abbildung 3: Phasen des Umgangs mit Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich - eine geschichtsdidaktische Perspektive (Kühbauer 2017: 21)

Abbildung 4: Schulbücher als Dokument politischer Kulturforschung (Pfefferle 2009: 56)

15. Anhang

15.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Inhalt

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Matura	Wir haben im Themenpool also den 1. Mai und das zweite, da geht es um dieses Mahnmal in Salzburg, da diese Bücherverbrennungsgeschichte. Im Unterricht machen wir Befreiung, Tag der Befreiung Auschwitz machen wir.	Themen bei der Matura sind der 1. Mai, das Mahnmal in Salzburg (Bücherverbrennung), im Unterricht wird die „Befreiung“ (insbesondere die Befreiung von Auschwitz) gemacht	Als wichtige Themen, Erinnerungskultur betreffend, werden der Opfermythos, die Waldheim Debatte, der Tag der Befreiung – wobei hier der Tag der Befreiung von Auschwitz hervorgehoben wird -,
Opfermythos	Opfermythos zum Teil vielleicht, aber nicht so, ist nicht ganz so stark vorhanden. Und weil du gesagt hast Opferthese. Das ist natürlich schon etwas das man macht, wenn man Nachkriegszeit macht und den Weg zum Staatsvertrag und so. Da gibt's ja diese bekannte Karikatur, wo dann irgendwie jeder sagt der hats mir angeschafft, der hats mir angeschafft bis zum Sarg vom Hitler. Und das kommt dann natürlich auch vor. Da geht's natürlich auch darum, also wenn man jetzt über die Opferthese und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg um dieses Weitermachen. Dass man sagt, wie geht's nach 45 weiter.	Der Opfermythos ist bei allen Interviewten ein Thema, zwei geben an, dass das ein wichtiges Thema ist. Eine Person gibt an, dass es nicht so intensiv behandelt wird. Als wichtig wird angesehen eine Kontinuität nach 1945 aufzuzeigen.	politische Skandale (zum Beispiel Jörg Haider), der 1. Mai und ein Mahnmal in Salzburg angeben.
Waldheim	Also das ist eigentlich ein Thema das, wobei das, die Waldheim Sache häufig dann eher erst in der 8. Im Zusammenhang mit Politik und Medien. nicht nur Waldheim, sondern auch andere Beispiele. Das heißt Waldheim Debatte ist auf jeden Fall ein Thema auch im Unterricht? Auf jeden Fall. 2. Republik, das spielt dann schon in die 8. Klasse	Zwei der Interviewten geben an, Waldheim als Thema im Unterricht in der 8. Klasse zu behandeln.	

	hinein.		
Haider	Wenn man jetzt auch nicht mehr so aktuell an das Haider Beispiel mit der ordentlichen Beschäftigungspolitik denkt und solche Sachen besprechen wir dann auch.	Im Zuge des Themas „Politische Skandale“ wird von einer Person auf Jörg Haider mit der Aussage zur „ordentlichen Beschäftigungspolitik“ im Unterricht eingegangen.	
Jüdisches Leben	Also ein jüdisches Leben, das vorher da war und dann nachher in vielen Orten gar nicht mehr oder nicht mehr so, ist ja auch etwas das sich verändert hat.	Eine Person nennt das jüdische Leben als wichtiges Thema. Aufzeigt werden soll die Zeit vor und nach dem Krieg.	

Bedeutung

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Maturafrage	Ja, da gibt es sogar eine eigene Maturafrage zu dem Thema, zur Erinnerungskultur. Ich finde das ganz wesentlich und ich unterrichte das auch sehr ausführlich und genau anhand von verschiedenen Beispielen und gerade eben, wenn es um den Nationalsozialismus geht.	Das Thema Erinnerungskultur wird von der Lehrperson als wesentlich angesehen. Es wird sehr ausführlich und anhand verschiedener Beispiele unterrichtet, es gibt auch eine Maturafrage dazu.	Das Thema Erinnerungskultur wird von allen interviewten Lehrpersonen als wesentlich angesehen und im Unterricht auch ausführlich behandelt. Als Beispiel wird angegeben, dass es eine eigene Maturafrage zu diesem Thema gibt.
Auftrag	Aber trotzdem glaub ich, es ist ein ganz ein wichtiger Auftrag, nicht nur für den Geschichtslehrer, aber gerade vor allem für den Geschichtslehrer und die Lehrerin natürlich, dass Erinnerungskultur oder eben, dass man eben über dieses Thema über dieses unglückliche Kapitel der österreichischen Geschichte, dass man halt darüber spricht und immer wieder in Erinnerung ruft, also da bin ich hundert prozentig davon überzeugt.	Der Unterricht zum Thema Erinnerungskultur wird von der Lehrperson als Auftrag wahrgenommen. Die österreichische Vergangenheit im Nationalsozialismus soll immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Sie betont immer wieder, wie wichtig das ist.	Die Bedeutung nimmt grundsätzlich zu. Von einigen wird die Behandlung des Themas auch als Auftrag wahrgenommen, die Geschehnisse nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und aktuellen

<p>Politische Richtungen</p>	<p>Also ich glaub, die Erinnerungskultur wird immer wichtiger, weil es doch politische Richtungen gibt, die ein bisschen diese Sachen verharmlosen, die passiert sind und der Schrei nach einem starken Mann und nach klaren Verhältnisse in unserer komplizierten Welt wird auch immer lauter.</p> <p>Es gibt sehr viel, sehr viel Wähler, die unter 30 sind, die eben populistische Parteien wählen. Und dass das war glaub ich, früher vor 20/30 Jahren glaub ich noch nicht der Fall. Da war tief und fest die Politik verankert mit unserem schwarzrot und jetzt habe ich den Eindruck, dass das Richtung Populismus verstärkt geht.</p>	<p>Aufgrund populistischer politischer Strömungen, die aktuell vermehrt auftreten und vor allem viele Wähler unter 30 ansprechen, wird der Unterricht zum Thema Erinnerungskultur als sehr wichtig angesehen. Die populistischen Strömungen werden mehr, weil die Welt immer komplizierter und deswegen der Ruf nach klaren Verhältnissen lauter wird.</p>	<p>politischen Ereignissen entgegen zu treten. Gerade bei Jugendlichen sei die Gefahr der Beeinflussung durch Populismus sehr groß. Obwohl die Bedeutung insgesamt als sehr groß eingeschätzt werden kann, werden Bedenken hinsichtlich einer Überladung und Übersättigung der Schüler/innen geäußert. Es könnte passieren, dass Schüler/innen genervt reagieren und das Thema ablehnen würden.</p>
<p>Kein überdimensionaler Stellenwert</p>	<p>Ich würd sagen, dass es jetzt sicher keinen überdimensionalen Stellenwert hat. Ich glaub auch persönlich, dass es nicht gut ist, wenn man ein Thema so groß werden lässt, Gerade bei dem Thema ist das, find ich, wo es auch um eine gewisse Sensibilität geht, die von einem abverlangt wird, auf die Schüler einzugehen und nicht sie mit etwas zu, sie sehr stark zu, also etwas so stark zu thematisieren, dass sie dann eigentlich nur noch genervt sind. Ich find das schadet dem Thema mehr.</p>	<p>Die Lehrperson meint, dass Erinnerungskultur keinen überdimensionalen Stellenwert im Unterricht einnehmen sollte, weil das Thema sehr viel Sensibilität verlangt und die Schüler/innen das Gefühl haben damit überladen zu werden. Sie befürchtet, dass die Schüler/innen genervt sein könnten und das dem Thema abträglich sein kann.</p>	
<p>Bedeutungszunahme</p>	<p>Da hab ich eigentlich den Eindruck, dass das oft ein Thema ist. Wenn ich jetzt zum Beispiel an die Geschichte AG Tagung denk, da werden eigentlich ganz häufig solche Sachen thematisiert, was ich auch gut find.</p>	<p>Es wird eine Bedeutungszunahme, gerade bei aktuellen Fortbildungen, wahrgenommen.</p>	

	<p>Also es hat sich eigentlich verändert, im Sinne von mehr. Auf jeden Fall, ja.</p> <p>Hat das (Anm.: Erinnerungskultur) einen höheren oder einen niedrigeren Stellenwert? Also vom Empfinden her, hätte ich gesagt, eher stärker.</p> <p>Aber ich hab schon das Gefühl, dass von meinem Empfinden ist es stärker als eben am Beginn meiner Lehrtätigkeit.</p>		
--	---	--	--

Vergangenheitsbewältigung

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Mitschuld	<p>Und ich find das ist ein ganz ein wichtiger Auftrag, dass man das und, dass man hald auch über die dunklen Kapiteln unserer Geschichte und, dass man auch irgendwie so diese, also was was zum Beispiel Schüler in diesem Zusammenhang überhaupt net kapiieren ist dieses, nicht eingestehen wollen der Schuld, der Mitschuld, oder der Verantwortung</p>	<p>Die Behandlung der Mitschuld Österreichs am 2.WK im Unterricht wird als wichtig erachtet. Schüler/innen können das Negieren der Mitschuld sehr oft nicht nachvollziehen.</p>	<p>Österreich befindet sich, verglichen zu anderen Staaten, die dahingehend noch Nachholbedarf haben, auf einem guten Weg der Aufarbeitung seiner nationalsozialistischen Vergangenheit. Die Behandlung der Entwicklung weg von der reinen Opferrolle hin zur Mitverantwortung wird als wichtig erachtet und als Chance für die Zukunft, solchen Entwicklungen entgegen zu treten, wahrgenommen. Franz Vranitzky gilt hier als Wendepunkt in der österreichischen Vergangenheitsbewältigung.</p>
Chance	<p>Also ich glaub, dass jeder Staat seine dunklen Flecken in der Geschichte hat und sich diesen dunklen Flecken zu stellen kann eine Chance sein für die Zukunft. Also dass man das in der Zukunft besser macht, also dass man diese Probleme, diese Richtungen nicht mehr begeht, die uns in den Untergang</p>	<p>Die Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit wird als Chance für die Zukunft wahrgenommen. Nur wer sich seiner Vergangenheit stellt, kann verhindern, dass so etwas noch einmal passiert.</p>	

	getrieben haben sozusagen.		
Nachholbedarf	Und da haben einige Staaten auf der Welt Nachholbedarf, wenn ich mir China anschau mit Mao oder Russland mit Stalin oder Georgien mit, jetzt war ich in Georgien einmal auf Urlaub und die noch immer den Stalin hochhalten als der wichtigste Bürger ihres Staates in der Geschichte. Dann haben die ziemlichen Aufholbedarf	Einige Staaten haben bei der Vergangenheitsbewältigung Nachholbedarf.	
guter Weg	dass wir in Österreich da einen sehr starke Erinnerungskultur haben. Also wir stellen uns unserer Vergangenheit schon sehr und ich habe den Eindruck, dass wir da auf einem guten Weg sind.	Österreich befindet sich auf einem guten Weg bei der Aufarbeitung seiner Vergangenheit. Es herrscht eine starke Erinnerungskultur.	
Opfermythos	Mit Vranitzky hat das ganze angefangen, ich glaube im Jahre 2000 hat er sich offiziell das erste Mal entschuldigt bei den Opfern des Nationalsozialismus. Oder war es 1998? Auf jeden Fall bis dahin ist das irgendwie dahingeschlummert, Opfer immer Opferrolle zu sein und die Täterrolle eigentlich nicht zu beleuchten und seit dieser Zeit ist es verstärkt, dass das aufgebrochen wird, kommt mir vor.	Franz Vranitzky wird als Wendepunkt in der Vergangenheitsbewältigung, weg von der reinen Opferrolle hin zur Täterrolle, wahrgenommen.	

Universalisierung

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Von Schülern ausgehend	<p>Also werden da Parallelen aufgemacht? Die kommen automatisch, also das passiert eigentlich schon von den Kindern, also von den Schülerinnen und Schülern,</p> <p>und das erleb ich eigentlich immer wieder, dass Schüler da sehr schnell irgendwie Ähnlichkeiten Parallelen irgendwie ausspüren, also das finde ich immer sehr bemerkenswert, nicht nur jetzt bei dem Thema, sondern generell, ja aber das erinnert mich an ja, also das kann man vergleichen mit dem was da und da und jetzt passiert und so.</p>	Schüler/innen tendieren sehr schnell dazu Parallelen/Vergleiche zum Nationalsozialismus aufzumachen. Das wird von der Lehrperson goutiert.	Beim Unterricht der Themen Nationalsozialismus und Erinnerungskultur werden von den Schüler/innen automatisch Parallelen zu gegenwärtigen Entwicklungen gezogen, etwa bei Reden von Politiker/innen. Die interviewten Lehrpersonen meinen, dass das
Bezug zur Gegenwart	Die neigen sowieso dazu bei geschichtlichen Themen dann das irgendwie mit heute zu vergleichen und das bietet sich auch oft an [...] Also und gerade im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus passiert das schon immer wieder, dass dann die Schüler sagen, boah ja das ist schon arg, wenn man das so vergleicht mit jetzt. Oder mit Reden von Politikern oder wie sie sich dann in der Öffentlichkeit zeigen oder mit welchen Themen sie dann irgendwie Politik machen.	Die Schüler/innen stellen bei geschichtlichen Themen, vor allem beim Nationalsozialismus, häufig einen Bezug zur Gegenwart her. Als Beispiel werden Reden von Politikern herangezogen.	begrüßenswert ist und man anhand des Holocaust universale Themen wie Menschenrechte, Diktatur, starker Mann, das Verfolgen und Ausgrenzen Andersdenkender und Minderheiten behandeln kann. Sie haben einen humanistischen Zugang zum Thema Holocaust.
Humanistisches Menschenbild	Also eben dieses Menschenbild oder ja, eben so, das überhaupt nicht diese Würde des anderen Menschen respektiert hat ja	Als zentrales Thema beim Nationalsozialismus wird die Missachtung der menschlichen Würde gesehen.	
Allgemeine Themen	<p>Ja, Diktatur, starker Mann, das Ausgrenzen von Minderheiten, Migration, ist zum Teil auch ein Thema in diese Richtung, Integrationspolitik ist ein Thema, ja den anderen zu akzeptieren, Menschenrechte allgemein.</p> <p>Na sicher, weil es geht ja um diese Themen genauso. Es kann, wenn ich die Menschenrechte</p>	Beim Unterricht vom Thema Nationalsozialismus werden universale Themen angeschnitten, wie: Diktatur, starker Mann, das Ausgrenzen und Verfolgen von Minderheiten und	

	<p>durchnehm, dann kann ich nicht beim Nationalsozialismus einen Bogen machen.</p> <p>Also wie ist es überhaupt dazu gekommen, dass es so einen mächtigen Mann gegeben hat, wie hat es der überhaupt geschafft an die Macht zu kommen?</p> <p>Also das ist auch eine Frage, natürlich auch die Minderheiten bzw. die Verfolgungen Andersdenkender ist immer oft ein Thema, ja.</p>	<p>Andersdenkenden, Integration und Menschenrechte.</p>	
--	--	---	--

Schüler

Reaktionen

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Erwartungshaltung	Aber ich glaube, dass die Schüler heutzutage ganz eine andere Erwartungshaltung haben, also auch ganz ein anderes Interesse an Geschichte vielleicht	Die Erwartungshaltung von Schüler/innen hinsichtlich des Geschichtsunterrichts hat sich verändert.	Die Reaktionen der Schüler/innen auf das Thema Erinnerungskultur sind insgesamt sehr unterschiedlich. Gerade jüngere Schüler/innen reagieren sehr emotional. Manche Schüler/innen zeigen ein sehr starkes Interesse und wollen das Thema sehr ausführlich behandeln, andere füllen sich schnell
Politikinteresse	Also das erlebe ich schon im Vergleich zu früher, dass heute die Schülerinnen und Schüler sicher viel mehr an Politik interessiert sind, also dadurch dass das Fach ja auch die Politische Bildung im Namen des Faches dabei hat, merkt man schon, das hat sich geändert, also das habe ich in der Unterstufe, da habe ich mich noch nicht so sehr für Politik interessiert wie die heutige Jugend macht	Das Politikinteresse von Schüler/innen ist gestiegen und das macht sich auch im Unterricht bemerkbar.	
Übersättigung	Aber auch irgendwie, dass wir uns teilweise bei den Schülern fast eher schon ein bisschen rechtfertigen muss, warum das jetzt so ist, also es kommt schon immer wieder die Stimme, na nicht schon wieder das Thema. Na nicht schon	Die Schüler/innen fühlen sich vom Thema Nationalsozialismus/ Erinnerungskultur übersättigt und kommunizieren das auch im Unterricht. Sie haben das Gefühl, dass das Thema nichts mit ihrer Lebenswelt	

	<p>wieder Holocaust und das hat ja eh nichts mehr mit uns zu tun.</p> <p>Und ich glaub, dass das Thema, also ich hör es teilweise von meinen Oberstufenschülern, die sind schon auf, bitte machen wir mal was anderes. Also sie haben, sie haben das Gefühl, dass sie damit überladen sind. Also in manchen Klassen.</p> <p>weil ich das Gefühl hab, es interessiert sie nicht, also sie wollen das nicht, also sie fühlen sich davon, wie soll ich sagen, überladen also sie haben das Gefühl es wird zu viel gemacht in die Richtung.</p>	<p>zu tun hat. Die Lehrpersonen haben das Gefühl sich für das Thema rechtfertigen zu müssen.</p>	<p>Lebenswelt zu tun. Teilweise haben sie auch das Gefühl, dass ihnen ein schlechtes Gewissen eingeredet werde. Die Lehrpersonen finden das sehr schade, haben das Gefühl sich dafür rechtfertigen zu müssen und passen ihren Unterricht teilweise darauf an und reduzieren den Input. Auffallend ist, dass das</p>
Interesse	<p>Sie interessieren sich vereinzelt schon wieder sehr dafür, also vor allem wenn es dann in den Medien ist, so wie die Sache mit Gusek jetzt, dann stellen sie dann Fragen und dann beginnt sie das zu interessieren</p> <p>Und gerade der Nationalsozialismus ist, es beschäftigt die Schüler nach wie vor. Also es ist nicht so, dass man sagt, ja was bei diesen alten Sachen, sondern es beschäftigt und es ist noch immer so eine wichtige Auseinandersetzung.</p> <p>Es gibt irgendwie so die Schüler, die können da stundenlang, tagelang, wochenlang darüber diskutieren und dann gibt es welche, die machen</p>	<p>Das Interesse der Schüler/innen ist sehr unterschiedlich. Manche möchten das Thema sehr ausführlich behandeln, andere nicht. Das Interesse steigt mit dem aktuellen Bezug. Es werden viele Fragen gestellt.</p>	<p>Interesse mit dem aktuellen Bezug steigt (Stichwort: Gusek) und die Schüler/innen von sich aus Fragen stellen. Zu erwähnen ist noch, dass das Politikinteresse der Jugendlichen insgesamt steigt.</p>

	komplett zu, aus welchem Grund auch immer.		
Lehrperson passt Unterricht an	aber zu dem Zeitpunkt voriges Jahr in der 7. Klasse, wo ich das Thema machen wollte und auch gemacht habe, hab ich das Gefühl gehabt, also ich hab wirklich die Minimalvariante von dem gemacht, was ich machen wollte	Die Lehrperson passt ihr Verhalten an das Interesse der Schüler/innen an und macht weniger zu dem Thema.	
Schlechtes Gewissen	Jetzt kommt wieder die Keule mit dem schlechten Gewissen und, vielleicht ist es halt einfach leichter sich nicht damit auseinanderzusetzen und nicht hinzuschauen, weil es könnte ja auch irgendwie unangenehm werden	Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist für manche Schüler/innen unangenehm und sie haben das Gefühl, dass ihnen ein schlechtes Gewissen eingeredet wird.	
Emotionalität	Die jüngeren haben einen sehr stark emotionalen und persönlichen Zugang dazu	Jüngere Schüler/innen reagieren bei dem Thema sehr emotional.	

Heterogene Gruppen

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Kein Thema	<p>Also, dadurch, dass das in Berndorf, dass das eher eine Selbstverständlichkeit ist hier bei uns, glaube ich nein, hätte ich jetzt, könnte ich jetzt schwer sagen eigentlich.</p> <p>Spielt eigentlich keine Rolle. Also sie verknüpfen das eigentlich nicht mit der Gegenwart, das ist mir schon aufgefallen, dass das kaum mit einem anderen Thema zu kombinieren ist, das ist zumindest meine Erfahrung.</p> <p>Aber sonst hab ich nicht den Eindruck, dass das einen Unterschied macht, weil ich hab nicht den Eindruck, dass</p>	Die Heterogenität einer Gruppe (besonders in Bezug auf Migrationsbiographie) spielt beim Unterricht zum Thema Nationalsozialismus/ Erinnerungskultur keine Rolle. Die Reaktionen der Schüler/innen sind eher abhängig von ihrer Persönlichkeit als ihrer Herkunft. Das liegt vielleicht daran, dass die Schüler/innen schon länger in Österreich sind und hier sozialisiert wurden.	Insgesamt kann man sagen, dass die Heterogenität einer Gruppe keinen Einfluss auf den Unterricht in Hinblick auf den Holocaust hat. Für die Lehrenden ist es vorstellbar, dass Schüler/innen, die woanders sozialisiert wurden, sensibler darauf reagieren beziehungsweise

	<p>irgendwelche Schülerinnen und Schüler, die Migrationshintergrund haben mit dem Thema anders umgehen.</p> <p>Das ist aus meiner Erfahrung vollkommen unabhängig davon. Das hat eher was mit der Persönlichkeit zu tun, auch wie sehr mans zeigt.</p> <p>ich hab die meisten meiner Schülerinnen und Schüler sind zweite, dritte Generation in Österreich sozialisiert, sehen sich selber als Österreicher und Österreicher, das ist ihre Geschichte. Die Geschichte nicht ihrer Personen, aber die Geschichte des Landes, dem sie sich zugehörig fühlen. Ich hab nicht das Gefühl, dass sie anders damit umgehen, jetzt als Gruppe hab ich nicht.</p>		<p>das Thema insgesamt ablehnen, Erfahrungen haben sie damit aber bis auf einen einzigen Fall noch keine gemacht. Eine Lehrperson erzählte davon, dass sie in der Ausbildung einmal davor gewarnt worden sei, dass in der Klasse eine Palästinenserin sei, die emotional reagieren könnte – die Befürchtung hat sich aber nicht bestätigt.</p>
Teilweise	<p>Ja, schon. Das (Anm.: Schüler mit Migrationshintergrund reagieren anders auf Nationalsozialismus im Unterricht) spielt schon eine Rolle glaub ich, ja. Also jetzt wo du das sagst, wo ich dann auch so diese Schüler konkret vor Augen habe, ja. Das spielt schon mit.</p>	<p>Vereinzelt reagieren Schüler mit Migrationshintergrund anders auf das Thema Nationalsozialismus</p>	<p>Insgesamt hängt die Reaktion auf das Thema eher von der Persönlichkeit als von der Herkunft ab.</p>
Schüler aus Deutschland	<p>Also ein Schüler war sehr vehement dagegen, der war allerdings, also das war ein Schüler der aus Deutschland war, fällt mir jetzt ein. Das kann jetzt ein Zufall sein,</p>	<p>Ein deutscher Schüler wehrte sich gegen das Thema im Unterricht.</p>	
Volksschule	<p>die anderen Schüler, das glaube ich schon, also wenn die zum Beispiel wirklich die Volksschule woanders absolviert haben und erst später zu uns kommen sind oder so. Aber für jemanden, der sagt, ja ich bin jetzt, also meine Eltern kommen aus einem irgendeinem anderen Land so, dass das hald auch so wirklich, ja das hat mit meinen Wurzeln ja nichts zu tun. Also das spielt</p>	<p>Für die Lehrperson ist es vorstellbar, dass es einen Unterschied macht, wenn Schüler/innen die Volksschule woanders absolviert haben.</p>	

	sicher eine Rolle, aber es sind auch durchaus die Schülerinnen und Schüler, die Österreicher und Österreicherinnen sind		
Palästinenserin	haben wir das Thema unterrichtet und da hat uns die Lehrerin vorher gesagt, dass wir ein Mädchen, eine Palästinenserin in der Gruppe haben. Das war ein Unterschied. Das war was, wo sie auch gesagt hat, das weiß sie schon, dass die bei dem Thema, also, dass man da vorsichtig sein muss. Es war dann eigentlich gar nichts, aber sie hat gemeint, sie neigt dazu bei dem Thema emotional zu werden.	Im Vorhinein wurde die Lehrperson darauf aufmerksam gemacht, dass eine palästinensische Schülerin emotional auf das Thema reagiert. Vorgefallen ist dann nichts.	

Herausforderungen

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Vielfältige Einflüsse	Ich glaube aber trotzdem, dass es heutzutage zum Teil recht schwierig ist, sich wirklich ein Bild zu machen, ein klares Bild, weil natürlich eben diese Einflüsse, die sind doch sehr vielfältig	Durch vielfältige Einflüsse ist es schwierig sich ein Bild zu machen.	Die Herausforderungen beim Unterricht zum Thema Holocaust sind vielfältig und im Thema selbst begründet. Problematisch kann eine etwaige persönliche Betroffenheit der Schüler/innen – etwa durch ein Verwandtschaftsverhältnis zu einem Opfer oder Täter – sein und die Unwissenheit der Lehrperson darüber. Außerdem werden gängige Unterrichtsprinzipien, wie die Multiperspektivität oder die Urteilsbildung zu Herausforderungen, wenn es um den Holocaust geht. Schwierig ist hierbei, dass das Urteil schon mit dem Thema vorgegeben sei und gerade die älteren Schüler/innen
Urteil vorgegeben	Und das ist bei dem Thema wahrscheinlich manchmal ein bisschen schwierig, weil da schon so viel Urteil oft mittransportiert wird. Also weil Fakt und Urteil oft nicht mehr voneinander getrennt werden. Das passiert oft sowohl von Leuten, die da sehr bewusst damit umgehen, also auch teilweise auf einer sehr platten plakativen Ebene. Das finde ich zum Beispiel bei Hollywoodverarbeitungen und da ist vielleicht gerade eine große Herausforderung, das mit den Schülern wieder aufzudröseln und dann wieder sozusagen historische Faktenlage, Quellenlage von einer Urteilsbildung zu	Urteilsbildung im Unterricht wird erschwert und infrage gestellt, weil das Urteil im Thema schon mittransportiert wird. Es stellt sich auch die Frage, wie damit umgegangen wird, wenn Schüler/innen zu einem anderen Urteil kommen. Urteilsbildung in Einzelfragen erscheint möglich. Die meisten Schüler/innen kommen zum selben Urteil. Mangelnde Möglichkeit zur Urteilsbildung kann zu Desinteresse bei den Oberstufenschüler/innen führen.	

	<p>trennen.</p> <p>Aber das ist glaub ich vielleicht auch die Schwierigkeit. [...] aber dann ist hald die Frage, wenn ich eine Urteilsbildung mit den Schülern betreibe mit einem fixen Ausgang inwiefern macht das dann Sinn. Und wenn ich das zulasse, das ist hald die Frage, ob ich das zulassen kann, wenn es dann anders ist. Und wie gehe ich dann auch damit um, also eventuell auch in der Klasse.</p> <p>Also es gibt sicher Einzelfragen, wo man eine Urteilsbildung vielleicht im kleineren Rahmen machen kann wo es vielleicht dann nicht so vorgegeben ist. Und ich glaub, dass das die Schüler dann auch spannender finden, also auch gerade, wenn ich an die Oberstufe denk glaub ich, dass die Schüler spannender finden, also dort wo sie sich denken, na ist eh klar. Und für viele ist es wahrscheinlich genauso wie für mich, vollkommen logisch was man sich da für ein Urteil dazu bildet.</p>		<p>deswegen auch das Interesse am Thema verlieren würden. Es tritt vermehrt das Gefühl auf, „die Meinung würde aufgezwungen werden“. Herausfordernd ist es aber auch, wenn man im Sinne der Multiperspektivität die Sicht der Täter beleuchtet und die Reaktionen der Schüler/innen darauf nicht absehbar sind. Außerdem wird die Singularität des Holocaust von Schüler/innen im Unterricht infrage gestellt, etwa wenn es darum geht, warum nicht andere totalitäre Systeme – wie zum Beispiel der Stalinismus – in ähnlicher Intensität behandelt werden.</p>
<p>Multiperspektivität</p>	<p>Also will ich jetzt die Perspektive der Täter wirklich so darstellen? Kann ich das dann nämlich auch noch auffangen? Also das ist schon auch etwas, das ich heikel finde, also vor allem mit jüngeren Schülern. [...] Wobei auch da muss man das dann natürlich mit den Schülern entsprechend aufarbeiten, weil sonst kann bei ihnen auch ein Eindruck entstehen, dass man ihnen quasi diese Quellen gibt, um ihnen zu zeigen, wie toll der</p>	<p>Die Gewährleistung von Multiperspektivität im Unterricht wird als Herausforderung gesehen, wenn es beispielsweise um die Perspektive der Täter geht. Wichtig ist die Aufarbeitung, weil sonst ein nicht intendierter Eindruck vermittelt wird.</p>	

	Nationalsozialismus war. Aber da kann man natürlich auch eine Multiperspektivität herstellen.		
Betroffenheit	Ich mein ein Thema ist sicher, dass denk ich mir immer wieder persönliche Betroffenheit Also man weiß ja nicht, auch wenn es schon sehr lange her ist, ob ich nachkommen von Opfern oder auch von Tätern in der Klasse hab. Das hab ich, das wird keiner sagen.	Als Schwierigkeit wird das Nichtwissen über eine persönliche Betroffenheit bezüglich des Themas angesehen.	
Emotionalität	und es kann hald auch dazu führen, dass das auf einer Ebene, die nicht stoffbezogen, sondern emotional ist in irgendeiner Form, was auslöst bei Schülerinnen und Schülern. Also das glaub ich kann ein Thema sein.	Das Thema ist sehr emotional und kann etwas bei den Schüler/innen auslösen.	
Infragestellungen der Singularität	Dann kann es natürlich ein Thema sein, wenn der politische Vormeinungen da sind, dass dann zum Beispiel was immer wieder kommt, dieses warum machen wir das und warum lernen wir nicht über die Verbrechen von weiß ich nicht, in der Sowjetunion. Also das ist etwas, was in regelmäßigen Abständen und das obwohl natürlich es nicht so ist, dass die einzigen Verbrechen an der Menschlichkeit im Unterricht vorkommen der Holocaust, absolut nicht. Das ist natürlich diese Frage des warum eine Sonderstellung, die von den Schülern doch immer wieder auch stark in Frage gestellt wird	Die Singularität/Sonderstellung des Holocaust wird von manchen Schüler/innen infrage gestellt. Die Frage, warum nicht über andere Verbrechen gelernt wird (beispielsweise in der Sowjetunion), kommt öfter.	
Meinung aufzwingen	oder sie das Gefühl haben, man will ihnen in irgendeiner Form eine Meinung aufzwingen	Manche Schüler/innen haben das Gefühl, es wird ihnen eine Meinung aufgezwungen.	

Veränderung

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Nationalsozialismus im Unterricht	<p>Und wenn du an das Thema Nationalsozialismus denkst, war das Thema? Ja, das war schon Thema. Aber nicht so ausführlich jetzt im Vergleich zu dem was wir mit den Schülern machen. So ins Detail sind wir nicht gegangen. Es war eher ein Randphänomen, aber es ist schon unterrichtet worden.</p> <p>Aber ich hab das Gefühl gehabt in meiner Zeit war es eher so, dass so bei meinen Eltern das Vorurteil war, die Lehrer drücken sich vor dem Thema und machen es gar nicht. Und deswegen war alles, was Lehrer zu dem Thema gemacht haben zu meiner Zeit total gut, wurde total begrüßt von den Eltern, als auch von den Schülern sowieso. Gut, dass das gemacht wird. Gut, dass das nicht mehr ausgespart wird, wie eben bei meiner Elterngeneration in den 60er, 70er Jahren noch. Super, dass das eben noch in den 80er und 90er Jahren noch gemacht wurde.</p>	<p>Das Thema Nationalsozialismus war früher weniger präsent im Unterricht als heute und wurde als Randphänomen wahrgenommen. Es entstand der Eindruck, dass sich die Lehrer vor dem Thema drücken wollen. Das Mehr im Unterricht wird von der Gesellschaft als positiv wahrgenommen.</p>	<p>Das Thema Nationalsozialismus war früher weniger präsent im Unterricht als heute und wurde als Randphänomen wahrgenommen. Es entstand der Eindruck, dass sich die Lehrer vor dem Thema drücken wollen. Heute fehlt den Schüler/innen aber der persönliche Bezug zum Thema und sie haben vermehrt den Eindruck, dass zu viel zu dem Thema gemacht wird.</p>
Weit weg	<p>Ich glaube, ich glaub, dass das ganze einfach weniger persönlichen Bezug von der Schülerseite her hat, also ich glaub, dass es von der Ebene her sogar wichtiger ist, weil die Schüler niemanden mehr haben, der ihnen vom Zweiten Weltkrieg erzählt, wobei das ist je nach Perspektive desjenigen, der ihnen das erzählt.</p>	<p>Den Schüler/innen fehlt der persönliche Bezug zum Thema, da es kaum mehr Verwandte gibt.</p>	

Zu viel Nationalsozialismus	Und jetzt ist es eher so, hab ich den Eindruck, dass heute schon von vornherein diese Haltung da ist, da wird zu viel dazu gemacht. Es gibt so viele andere wichtige Dinge. Ich glaub, dass ist ein Unterschied.	Die Schüler/innen haben den Eindruck, dass zu viel zu dem Thema gemacht wird.	
-----------------------------	--	---	--

Didaktik

Methoden

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Diskussion	<p>Also grundsätzlich ist mir die Diskussion sehr wichtig.</p> <p>dass sie darüber diskutieren und ich mein diskutieren können über etwas kann man nur, wenn man sich auch informiert. Ich sag kritisiert ist leicht [...] aber dann sollen sie sich vorher informieren, dann sollen sie Bescheid wissen und man kann nicht irgendwie über Politik diskutieren.</p> <p>Und viele Diskussionen lasse ich zu in der Oberstufe vor allem. Das ist wichtig für mich und vor allem für Politik.</p>	Die Diskussion ist eine sehr wichtige Methode, vor allem in der politischen Bildung. Um zu diskutieren sollen sich die Schüler/innen vorher informieren.	Es wird ein Methodenwechsel angestrebt, wobei der Diskussion und Informationsbeschaffung im Vorhinein sowie der Dekonstruktion von geschichtskulturellen Darstellungen ein besonderer Schwerpunkt eingeräumt wird.
Methodenwechsel	Naja ich versuch das ganze mit sehr vielen Methodenwechseln zu machen, mit zum Teil Gruppenarbeiten, zum Teil Projekte zum Teil offenes Lernen. Auch Medien, Filme, also immer an Wechsel herzustellen.	Es wird ein Methodenwechsel angestrebt.	
Geschichtskulturelle Darstellungen	Wenn du an deinen Unterricht denkst, nutzt du geschichtskulturelle Darstellungen, also zum Beispiel historische Filme im Unterricht? Ja.	Geschichtskulturelle Darstellungen werden im Unterricht benutzt. Sie sollen den Unterricht lebendiger und	

	<p>Und das andere ist, auch weil es lebendiger ist, weil es etwas ist, dass dann vielleicht eine gewisse Zeit begreifbarer macht, wobei man natürlich immer auch darauf hinweisen muss, dass das nur eine Form der Darstellung ist und nicht quasi die Wirklichkeit, die man da jetzt in die Klasse bringt.</p> <p>dann geht's natürlich auch um die Darstellung von solchen Sachen in den Medien</p>	<p>begreifbarer machen. Diese Darstellungen sollen aber auch kritisch betrachtet und dekonstruiert werden.</p>	
--	---	--	--

Ziele

Urteilsbildung	<p>mir ist ihre Meinung wichtig. Mir ist einfach wichtig, dass sich die Schüler, dass sie sich ein Bild machen und, dass sie darüber diskutieren und ich mein diskutieren können über etwas kann man nur, wenn man sich auch informiert. Ich sag kritisiert ist leicht [...] aber dann sollen sie sich vorher informieren, dann sollen sie Bescheid wissen und man kann nicht irgendwie über Politik diskutieren.</p> <p>Macht euch ein Bild und dann kann man auch wirklich diskutieren und ich find ja, das ist einfach im Prinzip so das, was mir ganz besonders am Herzen liegt.</p> <p>Also Standpunkt bezieht</p> <p>Also ich glaub überall dort, wo um historische Darstellungen geht und Erinnerungskultur ist ja auch eine Form von Darstellung der Vergangenheit, kann ich Urteilskompetenz erreichen.</p>	<p>Die Schüler/innen sollen sich ein eigenes Urteil – auch über Darstellungen – bilden. Wichtig ist, dass sie sich vorher umfassend informieren. Urteilsbildung ist den Lehrer/innen sehr wichtig.</p>	<p>Es werden sehr viele unterschiedliche Ziele genannt, wenn es um den Unterricht von Erinnerungskultur geht. An zentraler Stelle stehen die Urteilsbildung und die Bereitschaft zu argumentieren. Weiters sollen die Schüler/innen lernen zu differenzieren und Fakt von Fiktion zu unterscheiden. Geschichtskulturelle Darstellungen und Quellen sollen dekonstruiert werden können.</p> <p>Der Unterricht soll die historischen Ereignisse des Holocaust in Erinnerung rufen, Betroffenheit erzeugen und deswegen die</p>
Argumente	<p>und das Argumentieren lernen, zuhören lernen</p>	<p>Den Lehrer/innen ist es sehr wichtig, dass die Schüler/innen</p>	

	auf Argumente von anderen eingehen lernen, das ist ja gar nicht so selbstverständlich. Man stülpt ja gleich seine Meinung da als dass man da auf den anderen eingeht. Also das ist meiner Ansicht nach wichtig.	lernen zu argumentieren, den anderen zuzuhören und andere Meinungen zu akzeptieren.	Schüler/innen wachrütteln und ermuntern nicht dieselben Fehler in der Zukunft zu machen beziehungsweise auf populistische politische Strömungen hereinzufallen. Die Themen im Unterricht sollen einen Gegenwarts- und einen Lebensweltbezug haben beziehungsweise das Einfühlungsvermögen der Schüler/innen wecken. Sie sollen nicht über die Menschen – zum Beispiel die Mitläufer – zur Zeit des Holocaust urteilen, sondern sich in deren Lage versetzen können. Die Schüler/innen sollen verstehen, dass die Zeit des Antisemitismus nicht mit 1945 vorbei war, sondern es Kontinuitäten im gesellschaftlichen Leben gibt. Als wesentliche Merkmale guten Unterrichts wird auch die Wissenschaftlichkeit der Themen sowie deren multiperspektivische Aufarbeitung erachtet.
Differenzieren	Dass sie ein bisschen differenzieren einfach Dass man halt auch eben dieses, dass man halt differenziert und erkennt, was sind halt auch diese Fake News und was ist wirklich wahr und ich finde da sollten halt entweder Geschichtelehrer oder dort sollten auch Eltern einspringen bei dem Punkt und erklären oder um zu klären, was ist jetzt seriös und was kannst du ernst nehmen und was ist aber eigentlich muss man kritisch betrachten.	Die Schüler/innen sollen lernen zu differenzieren und Fakt von Fiktion zu unterscheiden. Hier sollen auch die Eltern einspringen.	
In Erinnerung rufen	Also das ist sicher auch irgendwo bisschen auch ein Phänomen unserer Zeit, heute red ma drüber und in drei Tagen ist das schon fast wieder vergessen und gerade deswegen finde ich das so wichtig, dass wir das immer wieder aufs Tablet bringt, weil anscheinend die Vergesslichkeit dadurch, dass so vieles ist an Information und so, glaube ich, ist es ganz wichtig, dass man das immer wieder aufbringt und anschneidet.	Die Themen sollen im Unterricht in Erinnerung gerufen werden. Das erscheint als besonders wichtig, weil es heute ein zu viel an Informationen gibt und die Vergesslichkeit zunimmt.	
Betroffenheit	Ja ich mein natürlich Betroffenheit, weil durch eine Betroffenheit entsteht dann auch irgendwie die Bereitschaft irgendwie in irgendeiner Form zu versuchen oder dass Schüler Schülerinnen auch versuchen einen Beitrag zu leisten, dass so etwas nicht mehr geschehen kann. Naja eine persönliche Betroffenheit ist mal wichtig.	Im Unterricht soll Betroffenheit bei den Schüler/innen ausgelöst werden. Dadurch gibt es die Bereitschaft einen Beitrag zu einer guten Zukunft zu leisten.	
Historisches Verständnis	Und dann denk ich mir immer, wenn man sie soweit bringt, dass sie einfach merken, ja in der Geschichte wiederholen sich viele Dinge immer wieder und auch der	Es soll ein historisches Verständnis bei den Schüler/innen erreicht werden. Sie sollen erkennen, dass	

	<p>Nationalsozialismus oder diese Gräueltaten ja, sagt niemand, dass sowas nicht in irgendeiner Form in einer anderen Form, dass das wieder passieren kann. Und ja ich find das ist ein ganz ein wichtiger Auftrag.</p> <p>Dass man lernt mit historischen Inhalten umzugehen, egal ob es jetzt Darstellungen sind oder Quellen. Der Umgang mit Quellen trägt auch aus meiner Sicht ganz viel zur Studierfähigkeit und zum wissenschaftlichen Arbeiten bei. Also ich glaub, dass der Geschichtsunterricht auch da einen Beitrag, allgemein zu so geisteswissenschaftlichen Arbeitstechniken leistet.</p>	<p>Geschichte sich in anderer Form wiederholt. Sie sollen lernen mit historischen Inhalten, wie Darstellungen und Quellen, umzugehen.</p>	
Wachrütteln	<p>Aber wie gesagt, also dieses Wachrütteln, um zu betonen, man ist nicht gefeiht, dass sowas nochmal passieren kann</p> <p>Also ich möchte die Kinder aufrütteln und aufwecken</p>	<p>Die Schüler/innen sollen durch den Unterricht wachgerüttelt werden</p>	
Gegenwartsbezug	<p>Ja, wenn sie das haben, finde ich das super. Absolut, so soll es sein. Weil das zeigt, dass sie verstanden haben, wie das damals, welche Mechanismen da irgendwie im Gange waren und welche auch heute passieren und dass man das dann irgendwie zusammenbringt, naja super, super Leistung, eigentlich</p> <p>Naja einerseits, dass man, also ich glaub das wichtigste Ziel ist, dass man die Gegenwart versteht durch die Vergangenheit.</p> <p>Wir reden immer mehr über Dinge, die hier passiert sind, auch deshalb, weil sie uns besser helfen Dinge zu verstehen, die noch immer da sind sei es jetzt eben dass das häufiger als in anderen Ländern ein Thema ist</p>	<p>Die Schüler/innen sollen einen Bezug zur Gegenwart herstellen können. Durch den Geschichtsunterricht sollen sich aktuelle Ereignisse besser einordnen und verstehen können. Deswegen wird Wert auf Regionalgeschichte gelegt.</p>	
Perspektivenwechsel	<p>Also bissl einen Perspektivenwechsel zulassen.</p>	<p>Perspektivenwechsel soll zugelassen</p>	

		werden.	
Populismus bekämpfen	Und das ist es ganz wichtig, das (Anm.: Aufkommen des Populismus) auch zur Sprache zu bringen auch im Geschichtsunterricht. Wie ist das unter einem starken Mann. Wer wird ausgegrenzt, kannst du noch deine Meinung sagen? Kannst du noch alles schreiben, was du dir denkst? Kannst auf die Straße gehen ohne dass du eine Angst hast und sowas in die Richtung.	Das Aufkommen des Populismus soll zur Sprache gebracht werden. Der Alltag unter einer Diktatur soll vermittelt werden.	
Einfühlungsvermögen	Ja, wie gesagt da versuch ich dann immer mit mehr Einfühlung an die Sache heranzugehen, ich kann mich hinein fühlen in irgendwen, der da Mitläufer war, mit Tätern tu ich mir sehr schwer. Aber Mitläufer, mit dieser ganzen Kontrolle und mit dieser ganzen Verfolgung von Andersdenkenden, war das ein irrer Druck, der aufgebaut wurde und das versuch ich eben auch zu vermitteln, also ich sag das immer von mir aus, ich könnte das von mir eigentlich nicht sagen, dass ich im Widerstand gewesen wäre, ganz sicher nicht. Vielleicht wäre es so gewesen, dann wäre man sicher stolz, aber du kannst an Ort und stelle nicht voraussehen wie sich das ganze entwickelt. Dass sie sich mehr einfühlen können vielleicht, mehr Interesse zeigen für das, was passiert ist.	Die Schüler/innen sollen sich in die Mechanismen zu dieser Zeit einfühlen können und vor allem die Handlungen von Mitläufern unter enormem Druck nachvollziehen können. Dadurch soll Interesse geweckt werden. Die Lehrperson bezieht auch selbst Standpunkt.	
Dekonstruktion	Naja auf der einen Seite ist es natürlich auch ein Ziel des Unterrichts, sogar laut Lehrplan, dass man lernt solche Darstellungen zu dekonstruieren. Also das ist einer der Gründe, warum in jedem Fall wichtig ist. Eben dieses Lernen, dass man sozusagen auch ein bisserl Fakt und Fiktion unterscheiden kann, dass man sich überlegt, warum wir sowas so dargestellt und so weiter.	Ein Ziel des Unterrichts ist die Dekonstruktion von geschichtskulturellen Darstellungen. Die Schüler/innen sollen Gründe für die Darstellungen ermitteln können.	
Wissenschaftsbezug	Wissenschaftsbezug eigentlich, also dass es wichtig ist, dass ich nicht einen Geschichtsunterricht mach,	Der Unterricht soll sich an wissenschaftlichen	

	der losgelöst ist von der historischen Forschung, von der Methodik.	Erkenntnissen orientieren.	
Kontinuität	Das ist so das eine und das andere. Also das ist Zweiter Weltkrieg und da ist der Holocaust und danach ist Wiederaufbau und der Staatsvertrag und es wird irgendwie so wenig Bezug hergestellt. Also ich finds wichtig , dass man versucht einen Bezug herzustellen. Weil es waren ja dieselben Leute, die sind ja dann zwei Monate später nicht plötzlich keine Antisemiten mehr zum Beispiel. Das hat Jahrzehnte nachgewirkt.	Im Unterricht soll eine Kontinuität aufgezeigt werden, vor allem zwischen dem Zweiten Weltkrieg/dem Holocaust und dem Wiederaufbau. Es soll vermittelt werden, dass der Antisemitismus nicht plötzlich verschwunden ist.	
Lebensweltbezug	Dann, auf einer gewissen Ebene auch einen Lebensweltbezug zu den Schülerinnen und Schülern. Das ist eben auch der Grund, warum ich Regionalgeschichte eigentlich für wichtig halte, weil ich hab das Gefühl es stellt einfach mehr Bezug her, wenn ich was lern, was ich – dort, was hald möglich ist.	Der Unterricht soll einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler/innen herstellen.	
Multiperspektivität	Auf jeden Fall. Also das ist auch ein wichtiger Punkt. Aber da kann man natürlich auch eine Multiperspektivität herstellen. Ich glaub, dass ist bei allen Themen wichtig.	Multiperspektivität ist ein wichtiges Prinzip im Unterricht.	
Kompetenzorientierung	Ansonsten ja natürlich diese Kompetenzorientierung, mir gefällt das eigentlich sehr gut. Aber irgendwie so finde ich das für jemanden, der wirklich aktiver auch an einem gesellschaftlichen oder politischen Leben teilnehmen möchte finde ich dieses neue Modell eben mit der Kompetenzorientierung finde ich eigentlich viel viel besser, mir gefällt das eigentlich sehr gut. Und versuche auch eben dieses neue Kompetenzmodell zu verpacken also sehr viel mit Bildern, Plakaten, Texte ein bisschen weniger, aber	Das Kompetenzmodell wird als Bereicherung für den Unterricht empfunden. Es wird viel veranschaulicht.	

	Veranschaulichung. Das ist mir wichtig.		
--	---	--	--

Zeitzeugen

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Emotional	Wir haben letztes Schuljahr war das, einen Zeitzeugen da gehabt, der war deutlich über 90, knapp an die hundert und der hat hald den Schülern erzähl von der Zeit Nationalsozialismus und was das halt auch für ihn bedeutet hat und, also das war unglaublich, also auch emotional für die Schüler und eben gerade weil eben hald dieser Mann ist auch dann auch kurz danach verstorben leider	Ein Zeitzeuge hat über sein Leben im Nationalsozialismus erzählt, was sehr emotional für die Schüler war.	Es werden immer wieder Zeitzeugen in den Unterricht involviert, weil die Schüler/innen die Möglichkeit haben Fragen zu stellen und ein persönlicher Bezug hergestellt werden kann. Das Wegsterben der Zeitzeugen ist dem
Sterben der Zeitzeugen	und eben weil diese Zeitzeugen quasi jetzt wegsterben find ich dass man dann, dann findet hald die Erinnerungskultur auf einer anderen Ebene statt und ich mein es hat vielleicht auch gewisse Vorteile, weil man hald vielleicht unvoreingenommen an diese Dinge herangeht. Es gibt auch keine Zeitzeugen fast mehr, das ist auch eher nicht förderlich für das Thema. Aber es gibt genug Interviews von Zeitzeugen noch immer, die man herzeigen kann, darauf eingehen kann.	Wenig förderlich für das Thema ist das Sterben der Zeitzeugen. Die Erinnerungskultur findet auf einer anderen Ebene statt, was auch als positiv, weil unvoreingenommen, angesehen werden kann.	Thema jedenfalls nicht förderlich, die Erinnerungskultur muss auf einer anderen Ebene weitergeführt werden, auch mit Aufzeichnungen aus dem Internet.
Material	Es gibt genug Material (Anm.: Zeitzeugen) im Internet, extrem viel und auch kritisches Material, wo ich mir denk, ja das hat Hand und Fuß und das ist wissenschaftlich abgesteckt.	Es gibt sehr viel gutes Material über Zeitzeugen.	
Viele Fragen	Die Schüler waren sehr interessiert auch. Es gibt sehr viele Fragen, sie stellen sehr viele Fragen. Das ist immer sehr was positives gewesen einen Zeitzeugen da zu haben.	Der Besuch von Zeitzeugen wird als sehr positiv gesehen, weil sich die Schüler sehr interessiert gezeigt haben.	

Exkursionen

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Reaktionen	<p>Also zum Großteil ist es so, dass die Schüler sehr betroffen sind, 80-90% sind Betroffenheit, zehn% kann man sagen, die überspielen irgendetwas. Die wollen sich dem nicht stellen oder haben einen Filter aufgesetzt und sind nicht erreichbar, kann man sagen. Weil sie sich das einfach nicht vorstellen können oder auch nicht das Interesse haben. Aber zu 80-90% und das zahlt sich auf jeden Fall aus, dass man das macht.</p>	<p>Der Großteil der Schüler/innen ist bei Exkursionen sehr betroffen. Einige wenige sind nicht erreichbar und zeigen kein Interesse. Exkursionen zu Gedächtnisorten zahlen sich jedenfalls aus.</p>	<p>Die Bedeutung von Erinnerungsorten (genannt werden Mauthausen, Hartheim und Hirtenberg (weil in der Nähe)) ist sehr hoch, weil es für die Schüler/innen realistischer wird und sie einen Bezug herstellen können. Der Großteil der Schüler/innen ist bei Exkursionen sehr betroffen. Einige wenige sind nicht erreichbar und zeigen kein Interesse. Gerade jüngere Schüler/innen reagieren bei einer Exkursion in eine Gedenkstätte oft sehr emotional. Als zentral wird deshalb die Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs angesehen.</p>
Bedeutung	<p>Grundsätzlich finde ich es wichtig, dass man solche Orte eben auch besucht. Also eben im Sinne einer Erinnerungskultur, ich glaube, wenn man dann wirklich dort steht, realisiert man dann einfach, ich mein das ist so, wenn man die Dinge wirklich sieht</p> <p>Man kann dann irgendwie, ich weiß nicht, zumindest wenn ein Schüler empathiefähig ist, ist es irgendwie doch im Sinne einer Erinnerungskultur ganz anders, wenn man vor Ort ist, als wenn man nur davon erzählt. Es ist einfach so.</p>	<p>Die Bedeutung von Erinnerungsorten ist sehr hoch, weil es für die Schüler/innen realistischer wird und sie einen Bezug herstellen können.</p>	
Überforderung	<p>Ich finde zu früh. Ich mein zu früh, für manche passt es. Aber für manche ist es schon noch ein Stückchen zu früh in der 4. zu fahren.</p> <p>Also das finde ich grundsätzlich wichtig, vom Alter her finde ichs bald schon besser wenn man eher älter ist also ich finde</p>	<p>Manche Schüler, gerade in der Unterstufe, sind bei dem Besuch einer Gedenkstätte emotional überfordert. Bevorzugt wird deswegen die Exkursion mit älteren Schüler/innen.</p>	

	es ist für viele der Schüler bei uns schon eine ziemliche Überforderung wenn man dann dort sind, erleb ich immer wieder.		
Vor- und Nachbereitung	<p>Und da ist es schon wichtig, dass man viel drüber redet und das dann bespricht, dass man dann die Schüler nicht allein lässt mit diesem Gefühlschaos aber ich finds grundsätzlich besser, wenn man älter ist.</p> <p>Weil ich wichtig find, dass wenn man mit einer vierten Klasse fährt, dass die wirklich gut vorbereitet sind. Aber das ist dann natürlich nicht nur Erinnerungskultur, sondern auch Sachwissen, also eine Verbindung.</p>	Als zentral wird die Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs angesehen. Sachwissen spielt hier auch eine Rolle.	
Regionalgeschichte	Also mit einer Klasse war ich zum Beispiel in Hirtenberg. Da war dann halt wirklich der Fokus auf unsere Gegend und gibt es da noch Spuren, es gibt eben in dem Fall in Hirtenberg eigentlich kaum eine Erinnerungskultur, also es gibt keine Erinnerungskultur im Ort, es gibt nicht mal eine Tafel oder ein Denkmal. Und auf das hinzuweisen ist wichtig.	Bei Exkursionen wird der Fokus auch auf Regionalgeschichte gelegt. Das Aufzeigen von fehlender Erinnerungskultur wird als wichtig angesehen.	

Außerschulischer Einfluss

Kode	Textstelle	Generalisierung	Reduktion Kategorie
Vielfältige Einflüsse	Ich glaube aber trotzdem, dass es heutzutage zum Teil recht schwierig ist, sich wirklich ein Bild zu machen, ein klares Bild, weil natürlich eben diese Einflüsse die sind doch sehr vielfältig.	Außerschulische Einflüsse sind vielfältig und erschweren es, sich ein klares Bild zu machen.	
Positiv	Aber du empfindest das als positiv. Das glaub ich schon. Das	Außerschulische Einflüsse werden von	

	<p>finde ich schon.</p> <p>Also ich seh jeden Zugang als was positives, ja. Da hat man sich schon ein bisschen damit auseinandergesetzt. Und dann kann ich im Geschichtsunterricht versuchen das in eine wissenschaftliche Richtung zu leiten. Also ich find das eher positiv. Also jeder Zugang zu Geschichte ist ja was positives, weil da kannst dann anknüpfen.</p> <p>Ich sehe, das als Bereicherung. Also eigentlich wenn es etwas ist, was zum Beispiel mehrere Leute kennen, dann kann man das ja eigentlich auch aufgreifen, gleich thematisieren und das in irgendeiner Form eben aufarbeiten, wenn etwas ist, was alle Schüler oder viele Schüler kennen.</p>	<p>allen Interviewten als positiv und Bereicherung angesehen. Sie dienen als Anknüpfungspunkt, bei denen angesetzt werden kann. Ziel ist es im Unterricht diese Inhalte in eine wissenschaftliche Richtung zu leiten.</p>	
Medien	<p>Ja, eigentlich immer mehr, weil es gibt immer mehr diese Spiele auch, die sich beziehen auf Geschichte und da haben sie schon zum Teil schon ein Art Vorwissen, inwieweit das jetzt wissenschaftlich abzustecken ist, das bleibt dahingestellt. Es gibt gute Spiele und es gibt auch weniger gute Spiele.</p> <p>Sicher viele Medien, das heißt Computerspiele mit historischem Inhalt, dann also grad was zum Zweiten Weltkrieg betrifft jetzt weniger, das Thema Holocaust, sondern eher das Thema Kriegshandlungen in den Computerspiele ein Hintergrund, Filme, Serien gibt es auch immer mehr mit historischem Hintergrund.</p>	<p>Außerschulische Einflüsse, gerade im Bereich der Medien, werden stärker. Hervorgehoben werden von zwei Interviewten Computerspiele mit historischem Inhalt. Problematisch ist, dass der Inhalt, der dort transportiert wird, oft nicht wissenschaftlich ist.</p>	

<p>Familie</p>	<p>Dass da hald auch schon die Familie und vor allem die Eltern sehr stark prägen, also das ist da sicher fällt das sicher ganz stark ins Gewicht, glaub ich.</p> <p>Und ich glaub schon, dass das schon in Familien, wo zumindest gesprochen wird und wo das Thema thematisiert wird, dass das auch die Jugend schon stark prägt oder prägen kann, muss nicht sein.</p> <p>Als Mutter seh ich, dass die meine Töchter sich schon so informieren, eben über Tageszeitungen also ich schau schon, dass sie da auch mitlesen und wir haben da auch ein paar Abos, dass sie mit uns Nachrichten schauen und also, dass da ein breites Spektrum irgendwie vorhanden ist.</p> <p>Ja ihr allgemeines Geschichtsbild , auch da es gibt Kinder, die kommen zu mir in die 2. und denen muss man erst vermitteln um was es in dem Gegenstand überhaupt geht. Andere haben schon mit ihren Eltern Museen besucht und haben sich schon einfach dafür interessiert für Dinge und haben eigentlich dann auch schon gewisse Dinge vorhanden. Ja, auf jeden Fall hab ich den Eindruck, dass das Geschichtsbild prägt.</p> <p>und was die Eltern betrifft, kommt es hald drauf an, also ob die Eltern sich für Geschichte interessieren und über sowas reden, das gibt es sicher Haushalte in denen so gut wie gar nicht über Geschichte geredet wird.</p>	<p>Das Geschichtsbild von Schüler/innen wird stark von der Familie, vor allem den Eltern, geprägt. Als Lehrer/in merkt man, wenn Geschichte im Elternhaus ein Thema ist. Manche Schüler/innen bekommen Interesse und Wissen von zu Hause mit, manche überhaupt nicht.</p>	
<p>Meinungsbildung</p>	<p>und wie gesagt, also, man weiß ja nicht, wie mit diesem Thema dann zum Beispiel zu Hause</p>	<p>Die Meinungsbildung von Schüler/innen ist stark vom familiären</p>	

	<p>umgegangen wird, also das merk ich schon immer wieder. Auch wenn es um das Thema Migration und so geht, also das, das polarisiert ja auch total stark und das ist ja was, was noch irgendwie, also das ist ja was Aktuelles und das, also da gehen die Emotionen extrem hoch oft. Oder auch um Rechte der Frauen oder so. Also das ist auch immer recht interessant und da merkt man auch genau, also wie das so zu Hause vorgelebt und gelebt wird und ähnlich wird es hald auch sein im Umgang mit der Nazi Vergangenheit und könnt mir schon vorstellen, dass das von zu Hause auch irgendwie mitgeprägt wird und da kann man schwer als Geschichtelehrer irgendwie man kann versuchen ja, aber wie weit das jetzt von Erfolg gekrönt ist, weiß ich nicht, ist schwierig.</p>	<p>Umfeld geprägt. Polarisierende Themen wie Migration oder Frauenrechte werden in der Schule emotional diskutiert, weil die Schüler/innen von zu Hause schon Meinungen mitbekommen. Auch der Nationalsozialismus kann so ein Thema sein. Als Geschichtelehrer ist es schwer das Geschichtsbild aufzubrechen.</p>	
--	---	---	--

15.2 Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Erinnerungskultur am Beispiel Holocaust in der schulischen Bildung. Im ersten Teil der Arbeit werden die Modelle des kommunikativen beziehungsweise kulturellen Gedächtnisses vorgestellt. Erinnern ist ein Phänomen, das immer in das soziale Umfeld eingebettet ist, sowohl identitätsstiftend als auch abgrenzend sein kann und der Legitimierung politischer Macht dienen kann. Erinnerungskultur erfährt zurzeit einen Bedeutungszuwachs, der durch das Verschwinden der Zeitzeug*innen und die zunehmende Globalisierung begründet werden kann. Der zweite Teil der Arbeit handelt davon, dass Erinnerungskultur eine Brücke zwischen historischem und politischem Lernen in der Schule schlagen kann und deswegen als essenziell für die Einordnung gegenwärtiger Ereignisse gesehen werden kann. In den Lehrplanänderungen der letzten Jahre zeigt sich, dass Erinnerungskultur auch im schulischen Bereich an Bedeutung gewonnen hat. Im empirischen Teil wird deutlich, dass aktuelle Schulbücher die didaktischen Implikationen einer modernen Erinnerungskultur in der Schule nur zum Teil gerecht werden. Es fehlt der multiperspektivische, problemorientierte Zugang. Während Lehrpersonen die Bedeutung für den Unterricht erkennen, sind sie dennoch meist dem bereits veralteten „Nie wieder“ Paradigma verhaftet.