



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Erinnerungskultur im digitalen Zeitalter. Möglichkeiten  
und Grenzen von Digital Storytelling am Beispiel des  
„Notarrests“ Kenyongasse“

verfasst von / submitted by

Philipp Hiblinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 313 333

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

Lehramtstudium UF Geschichte, Sozialkunde und  
Politische Bildung, UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

# Inhalt

1. Einleitung .....	1
2. Formen der Erinnerungskultur. Wie erinnert man sich an den Holocaust? .....	4
2.1. Erinnerungskultur .....	4
2.2. Erinnerungskultur in Österreich und Deutschland .....	6
2.2.1. Die Zeit des Vergessens. 1945 – 1985 .....	7
2.2.2. Erinnern, um (nicht) zu vergessen.....	8
2.2.3. Dialogisches Erinnern .....	10
3. Digitale Medien. Eine neue Herausforderung in der Geschichtsdidaktik.....	15
3.1. Medienbildung in der Geschichtsdidaktik .....	15
3.2. Digitale Medien in der Geschichtsdidaktik .....	17
3.3. Medienbildung: Wozu? .....	20
4. Novemberpogrom 1938 .....	24
4.1. Herschel Grynszpan. Ein Attentat und seine Auswirkungen .....	25
4.2. Novemberpogrom in Wien .....	28
5. Die Kenyongasse – Ein Schulgebäude wird zum „Notarrest“ .....	32
5.1. Geschichte des Schulgebäudes bis 1938 .....	32
5.2. „Notarrest“ Kenyongasse .....	35
5.3. Zeitzeugen berichten.....	37
5.3.1. Siegfried Merecki. Aus der Haft entlassen.....	38
5.3.2. Alfred Junck und Margarete Neff (entlassen und in die USA geflüchtet) .....	40
5.3.3. Emanuel Fuchs .....	41
5.3.4. Ernst Martin Benedikt .....	44
5.4. In der Kenyongasse ermordet .....	46
5.4.1. Mendel Greif .....	48
5.4.2. Friedrich Schönfeld .....	49
5.4.3. Leopold Schön.....	49

6.	Erinnerungsarbeit an der Kenyongasse. Ein Zwischenfazit. ....	51
6.1.	Exkurs: Gedenkstätte Karajangasse.....	53
7.	Fachdidaktisches Konzept .....	55
7.1.	Digital Storytelling .....	55
7.1.1.	Virtuelles Reenactment .....	57
7.2.	Exkurs: @digitalpast. Erinnerungskultur auf Twitter .....	59
7.3.	Exkurs: eva.stories. Erinnerungskultur auf Instagram.....	61
7.4.	Kompetenzkonkretisierung und Lehrplanbezug.....	62
7.4.1.	Narrative Kompetenz .....	67
7.5.	Projekttablauf: „Notarrest“ Kenyongasse.....	69
7.5.1.	Initiierungsphase .....	71
7.5.2.	Planungsphase .....	73
7.5.3.	Durchführungsphase.....	74
7.5.4.	Produkterstellungsphase.....	76
7.5.5.	Präsentationsphase .....	77
7.5.6.	Reflexionsphase .....	77
8.	Conclusio .....	78
9.	Literaturverzeichnis .....	82
10.	Anhang .....	93

# 1. Einleitung

Der ehemalige Präsident des Deutschen Bundestages Wolfgang Thierse äußerte anlässlich einer Veranstaltung der *Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Wiesbaden e.V.* (GCJZ) am 10. März 2013 folgende Gedanken:

„Betroffenheit, die bloß ratlos macht, Wissen, das folgenlos bleibt – solcherart Ergebnisse von Erinnerungsarbeit sind nicht menschengemäß. Sie sind auch gesellschaftlich wirkungslos, im schlimmsten Falle sogar kontraproduktiv.“<sup>1</sup>

Auf den ersten Blick scheint die Aussage Thierses klar. Erinnerungsarbeit bzw. Erinnerung im Allgemeinen darf nicht bloße Wissensvermittlung sein oder ausschließlich Betroffenheit auslösen. Doch wie hat Erinnerung nun konkret auszusehen? Was erwarten wir uns von gelungener Erinnerungsarbeit? (Ge)Denken wir an die Verbrechen des Nationalsozialismus, den Holocaust, dann ist damit einerseits das Gedenken an die Opfer gemeint, aber andererseits auch, daraus Schlüsse für ein demokratisches und friedliches Zusammenleben in Gegenwart und Zukunft zu ziehen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich daher als Versuch Erinnerung an den Holocaust nicht folgenlos bleiben zu lassen.

Dies soll anhand des Beispiels „Notarrest“ Kenyongasse erfolgen. Während des Novemberpogroms 1938 wurde das Schulareal der Ordenschule beschlagnahmt und als Gefängnis genutzt. Allein in dem „Notarrest“ der Kenyongasse wurden 2.062<sup>2</sup> Jüdinnen und Juden gefangen genommen. Zahlreiche von ihnen wurden dort gefoltert, ermordet oder weiter nach Dachau deportiert.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Wolfgang Thierse, Festvortrag anlässlich der Eröffnungsfeier zur Woche der Brüderlichkeit „Sachor (Gedenke): Der Zukunft ein Gedächtnis“ der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Wiesbaden e.V. (Wiesbaden, 10. März 2013), online unter <[https://wiesbaden.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Wiesbaden/Thierse\\_WdB2013.PDF](https://wiesbaden.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Wiesbaden/Thierse_WdB2013.PDF)> (22.12.2019).

<sup>2</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[http://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](http://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (28.01.2020).

<sup>3</sup> Dieter J. Hecht, Elenore Lappin-Eppel, Michaela Raggam-Blesch, Topographie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wien (Wien 2015) 158 – 159.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde der Schulbetrieb in der Kenyongasse wieder aufgenommen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der schrecklichen Vergangenheit, die dieses Gebäude erzählt, fand jedoch nur teilweise statt. Bis heute gibt es keine Form der Erinnerung an die Opfer der Kenyongasse.

Die Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, lauten wie folgt:

1. Aus welchen Gründen wurde die Kenyongasse als Standort für einen „Notarrest“ gewählt, und inwiefern unterschied er sich von anderen „Notarresten“?
2. Welche Formen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit des Schulgebäudes sind bisher erkennbar?
3. Inwiefern kann Digital Storytelling einen Beitrag leisten eine Erinnerungs- und Gedenkkultur in der Schule nachhaltig zu fördern und zu etablieren?

Dazu werden drei Hypothesen aufgestellt:

1. Das Schulgebäude war aufgrund seiner gut gelegenen Lage zum Westbahnhof und der vielen Klassenräume ein geeigneter Standort für das NS-Regime. Aus Zeitzeugenberichten geht hervor, dass Gefangene in der Kenyongasse besonders schwer misshandelt wurden, und es sich daher von anderen „Notarresten“ unterscheidet.
2. Die Erinnerungsarbeit in der Kenyongasse ist zu weiten Teilen nicht vorhanden. Bis heute wurden weder eine Gedenktafel noch eine andere Form des Gedenkens und Erinnerns umgesetzt. Lediglich ein Gedenkprojekt ist bisher dokumentiert.
3. Digital Storytelling ermöglicht den Schüler\*innen sich an der Geschichtsschreibung zu beteiligen. Dadurch wird Erinnerung demokratischer und vor allem kommunikativer. Es entsteht eine digitale Narration als geschichtsunterrichtliches Lernprodukt, welches unterschiedliche Kompetenzniveaus ansprechen kann.

Zum einen soll mittels Archiv- und Rechercharbeit eine umfassende Untersuchung rund um die Ereignisse im „Notarrest“ Kenyongasse während des Novemberpogroms stattfinden. Und zum anderen beschäftigt sich der zweite Teil dieser Arbeit mit der Frage, wie Erinnerungsarbeit im schulischen Kontext umgesetzt werden kann.

Hierfür wird das Konzept des Digital Storytelling angewendet. Erinnerung und das historische Wissen werden heutzutage verstärkt durch Medien beeinflusst. Die 3. und 4. Generation wächst

laut Aleida Assmann in einer mediatisierten Welt auf, bei der u.a. Geschichtsfilme das neue Geschichtsbild stark beeinflussen. Filme werden zur emotionalen Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Mittlerweile kann man sagen, dass diese emotionale Brücke auch durch neue Medien mitgetragen wird.<sup>4</sup> Das Auschwitz-Memorial führt eine eigene Facebook-Seite<sup>5</sup> und kann virtuell besucht werden. Mit dem Projekt der *eva.stories*<sup>6</sup> wird das Leben eines jüdischen Mädchens zur Zeit des Nationalsozialismus in Form von Instagram-Stories nacherzählt bzw. nachgestellt. Die Formen solch einer Erinnerungskultur wachsen stetig und zeigen, dass digitale Medien auch unser Verständnis von Vergangenheit und Erinnerung prägen.

---

<sup>4</sup> Aleida Assmann, Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Birgit *Wenzel*, Norbert H. *Weber* (Hrsg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66 (Schwalbach/Ts. 2013) 75.

<sup>5</sup> Auschwitz Memorial / Muzeum Auschwitz, online unter: <[https://www.facebook.com/auschwitzmemorial/?\\_tn=%2Cd%2CP-R&eid=ARDpxAEqKPk1wszSEAi7gmr7npww4URk-gD85ISebb4\\_z7-Wyi\\_1TIFBVCi2MZ0tCIaPNCgwG4QpMHQm](https://www.facebook.com/auschwitzmemorial/?_tn=%2Cd%2CP-R&eid=ARDpxAEqKPk1wszSEAi7gmr7npww4URk-gD85ISebb4_z7-Wyi_1TIFBVCi2MZ0tCIaPNCgwG4QpMHQm)> (21.07.2019).

<sup>6</sup> *eva.stories*, online unter: <<https://www.instagram.com/eva.stories/?hl=de>> (21.07.2019).

## 2. Formen der Erinnerungskultur. Wie erinnert man sich an den Holocaust?

Der Begriff der Erinnerungskultur ist vielfach diskutiert und es gibt hierzu unterschiedliche Auffassungen. Allgemeine Gültigkeit hat jedoch, dass Erinnerung konstruiert wird und das Verständnis der Vergangenheit erst durch diese Konstruiertheit entsteht.<sup>7</sup>

Dennoch bedarf es einer genaueren Klärung, was unter Erinnerungskultur zu verstehen ist. Des Weiteren geht es um eine Standortbestimmung und die Klärung der Frage: Wie hat sich die Erinnerung an den Nationalsozialismus in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Staaten in den letzten Jahrzehnten entwickelt? Dabei bediene ich mich vor allem Aleida Assmanns Modell für den Umgang mit traumatischer Vergangenheit. Anhand konkreter historischer Ereignisse in Österreich soll die Erinnerungskultur im Laufe der Jahre skizziert werden.

### 2.1. Erinnerungskultur

„Woran sollen wir uns erinnern?“. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist ein universales und gemeinschaftsstiftendes Phänomen. Erinnerungskultur ist als eine gesellschaftliche und soziale Verpflichtung zu verstehen, der sich keine Gruppierung entziehen kann. Diese universale Tradition hat der deutsche Kulturwissenschaftler Jan Assmann in einem inzwischen klassisch gewordenen Werk aufgearbeitet, auf dem sich zahlreiche Forschungen über das Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit stützen.<sup>8</sup>

Nach Assmann entsteht eine sog. Erinnerungskultur durch Bezugnahme auf die Vergangenheit. Das Bild von der Vergangenheit kann wiederum nur durch die intensive Beschäftigung mit ihr entstehen. Um sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, muss sie ins allgemeine Bewusstsein geraten. Dafür nennt Jan Assmann zwei Voraussetzungen:

„a) sie darf nicht völlig verschwunden sein, es muß Zeugnisse geben;

---

<sup>7</sup> Siegfried J. Schmidt, Gedächtnis – Erzählen – Identität. In: Aleida Assmann, Dietrich Harth, Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung (Frankfurt am Main 1993) 388.

<sup>8</sup> Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen (München 2013) 30.

b) diese Zeugnisse müssen eine charakteristische Differenz zum ‚Heute‘ aufweisen“<sup>9</sup>

Die erste Bedingung ist relativ verständlich. Um sich auf die Vergangenheit zu beziehen, braucht es Artefakte, Gegenstände. In der Geschichtsdidaktik würde man hierbei von Quellen oder Darstellungen sprechen, die es zu analysieren gilt.

Die zweite Bedingung versucht Assmann anhand des Phänomens des Sprachwandels genauer zu erläutern. Sprache befindet sich in einem ständig veränderbaren Prozess. Dieser Prozess geschieht kontinuierlich und schleichend, weshalb die Veränderungen der Sprache der jeweiligen Sprachgesellschaft nicht bewusst sind. Die Unterschiede werden erst dann bewusst:

„[...] wenn ältere Sprachstadien unter bestimmten Bedingungen erhalten bleiben, d.h. als Sondersprachen, etwa im Kult, als Sprachen bestimmter Texte, die in der Überlieferung von Generation zu Generation wortlautgetreu weitergegeben werden, [...] und wenn die Differenz des solchermaßen bewahrten Sprachstadiums zur gesprochenen Sprache hinreichend groß geworden ist, um es als eigene Sprache und nicht lediglich als Variante des vertrauten Idioms ins Bewußtsein treten zu lassen.“<sup>10</sup>

Solche charakteristischen Differenzen zwischen dem Alten und Neuen können durch eine Vielzahl unterschiedlichster Faktoren und auf unterschiedlichen Ebenen ins Bewusstsein geraten. Immer dann, wenn es zu einem tieferen Traditionsbruch kommt, besteht die Möglichkeit zur Entstehung von Vergangenheit.

„[D]ann nämlich, wenn nach solchem Bruch ein Neuanfang versucht wird. Neuanfänge, Renaissancen, Restaurationen treten immer in der Form eines Rückgriffs auf die Vergangenheit auf. In dem Maße, wie sie Zukunft erschließen, produzieren, rekonstruieren, entdecken sie Vergangenheit“<sup>11</sup>

Das Gedenken an den Holocaust hat insbesondere in Europa eine gemeinschaftsstiftende Funktion. Gedenken an die Opfer und an die dunkelste Zeit des europäischen Kontinents impliziert auch immer den Appell, solche schrecklichen Ereignisse nie wieder geschehen zu lassen. Diese Forderungen werden auf nationaler, bilateraler und multilateraler Ebene gleichermaßen formuliert. Nicht zuletzt aus den Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges entstand die Europäische Union, auch als Friedensprojekt, um Kriege unter europäischen Staaten

---

<sup>9</sup> Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, 32.

<sup>10</sup> Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, 32.

<sup>11</sup> Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, 32.

zukünftig zu vermeiden. Ein friedliches, völkerverbindendes Europa kann es nur geben, wenn es sich seiner dunkelsten Vergangenheit bewusst ist.

## 2.2. Erinnerungskultur in Österreich und Deutschland

Am 21.9. 2017 kam es zu einer Sperre der U6 Station Alterlaa. Grund war nicht ein technisches Gebrechen oder ein schadhafter Zug. Diesmal handelte es sich um eine rund 250 Kilogramm schwere Fliegerbombe amerikanischer Herkunft, die um 16:45 Uhr im Bereich Rößlergasse entdeckt wurde. 400 Menschen mussten aus den umliegenden Gemeindebauten evakuiert werden und der öffentliche Verkehr stand still. Erst gegen 20:40 Uhr konnte die Bombe entschärft werden.<sup>12</sup>

Für den Entminungsdienst des Verteidigungsministeriums sind solche Meldungen keine Besonderheiten. Die Sicherung solcher Kriegsrelikte ist deren Geschäft. Allein im Jahr 2018 wurden österreichweit mehr als 35 Tonnen Kriegsmunition entschärft. Man schätzt, dass jede zehnte abgeworfene Bombe während des Zweiten Weltkrieges nicht detonierte.<sup>13</sup> Viele liegen also noch heute unentdeckt unter der Erde.

Wir können solche Relikte der Vergangenheit oder Altlasten als Metapher für den „langen Schatten der Vergangenheit“<sup>14</sup> verstehen, wie ihn Aleida Assmann einst nannte. Die Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges wirken bis in die Gegenwart hinein. Die Frage, wie wir mit diesen Altlasten umgehen, ist dabei entscheidend. Betrachtet man die letzten Jahrzehnte der Erinnerungskultur in Deutschland, aber auch in Österreich, lassen sich vier verschiedene Phasen im Umgang mit der traumatisierenden Vergangenheit feststellen. Aleida Assmann nennt diese Phasen wie folgt:

„1. Vergessen

2. Erinnern um nicht zu vergessen

---

<sup>12</sup> Anna-Maria Bauer, Peter Temel, Markus Foschum, Fliegerbombe: Entschärfung nach Evakuierung gelungen. In: Kurier, 21.09.2017, online unter <<https://kurier.at/chronik/wien/fliegerbombe-gefunden-grossraeumige-sperre-bei-alterlaa/287.573.712>> (22.12.2019).

<sup>13</sup> Eva Konzett, Achtung, Blindgänger. Noch immer lagern nicht gezündete Sprengwaffen aus dem Zweiten Weltkrieg im Boden. Besuch bei einem, der sie aufspürt. In: Falter, 22.05.2019, online unter: <<https://www.falter.at/zeitung/20190522/achtung-blindgaenger/590252a30a>> (22.12.2019).

<sup>14</sup> Aleida Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft. Vier Modelle für den Umgang mit traumatischer Vergangenheit. In: Kerstin von Lingen, Kriegserfahrungen und nationale Identitäten in Europa nach 1945 (Paderborn 2009) 42.

3. Erinnern um zu vergessen

4. Dialogisches Erinnern<sup>15</sup>

### 2.2.1. Die Zeit des Vergessens. 1945 – 1985

Unmittelbar nach dem Krieg bis in die 1980er Jahre wurde, laut Aleida Assmann, das Heilmittel des Vergessens praktiziert. Funktionäre und Eliten mit nationalsozialistischer Gesinnung oder zumindest Profiteure des NS-Regimes wurden teilweise mit Zustimmung der Alliierten geduldet, um einen schnellen Wiederaufbau zu ermöglichen. Eine solche Praxis war freilich für eine restlose und lückenlose Aufarbeitung und Vergangenheitsbewältigung kontraproduktiv und führte dazu, die Altlasten der Vergangenheit durch Verschweigen und Vergessen zu entsorgen.<sup>16</sup>

Die Situation war in Österreich durchaus ähnlich. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus war nach dem Zweiten Weltkrieg nicht primäres Ziel der österreichischen Eliten. Im Vordergrund stand die Versöhnung zweier politischer Lager, die sich seit den 1920er Jahren nicht nur politisch, sondern auch paramilitärisch bis hin zum Bürgerkrieg bekämpften.<sup>17</sup> Hinzu kommt der Versuch sich als eigenständigen Staat zu etablieren, das Deutschtum abzulegen und sich zu einer österreichischen Nation zu bekennen.<sup>18</sup> Noch dazu wurde die Phase des Vergessens durch das Narrativ „Österreich als erstes Opfer des Nationalsozialismus“<sup>19</sup> begründet. Man hat nicht nur versucht, die eigenen Verbrechen zu vergessen, sondern auch einen „Opfermythos“ etabliert, der bis heute tief in der österreichischen DNA verankert ist.<sup>20</sup> Oliver Rathkolb beschreibt die Situation der Nachkriegszeit in Österreich wie folgt:

---

<sup>15</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 42.

<sup>16</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 43.

<sup>17</sup> Oliver Rathkolb, Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2010 (Wien 2017) 281.

<sup>18</sup> Maria Sporrer, Verspätete Erinnerungspolitik in Österreich. In: Joachim Landkammer, Thomas Noetzel, Walther Ch. Zimmerli (Hrsg.), Erinnerungsmanagement. Systemtransformation und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich (München 2006) 83.

<sup>19</sup> Grundlage für die Legitimierung des österreichischen Opferstatus war die „Moskauer Deklaration“ in dem die Alliierten Österreich als erste Nation ansahen, welches von der Angriffspolitik des „Deutschen Reichs“ betroffen war. Durch die Okkupation war das österreichische Volk seiner Handlungsfähigkeit beraubt und konnte somit nicht in Rechenschaft für NS-Verbrechen gezogen werden. Diese „Okkupationstheorie“ und die „Moskauer Deklaration“ führten schließlich dazu, dass die Altlasten des „Dritten Reichs“ gänzlich der Bundesrepublik Deutschland überlassen wurden. Vgl. dazu Sporrer, Verspätete Erinnerungspolitik in Österreich, 83 – 84.

<sup>20</sup> Sporrer, Verspätete Erinnerungspolitik in Österreich, 83.

„Zunehmend dominierte die Erinnerung der ‚Wehrmachtsgeneration‘, die auch durch eine entsprechende Vergangenheitspolitik der Veteranenverbände seit den 1950er Jahren immer präsent blieb. Sie überlagerte jene der Opfer und Überlebenden des Holocaust und des NS-Terrors fast vollständig; die Erinnerung an das Schicksal der jüdischen Opfer in den NS-Vernichtungslagern, aber auch an die überlebenden Exilanten wurde in ‚Anlaßerinnerung‘ verlagert, blieb aber – es ist wichtig dies festzuhalten – unbewußt und indirekt präsent.“<sup>21</sup>

### 2.2.2. Erinnern, um (nicht) zu vergessen

Der Phase des Vergessens folgte die Phase des Erinnerns, um nicht zu vergessen. Diese setzte Mitte der 1980er Jahre in Deutschland ein. Als entscheidende Wende nennt Assmann den Skandal von Bitburg<sup>22</sup>. Hierbei verlagert sich der Schwerpunkt der Erinnerung. Erinnerte man sich anfangs noch an den Zweiten Weltkrieg und dessen Auswirkungen, so folgte nun die Erinnerung an den Holocaust, die auch an Schulen und Gedenkstätten verankert wurde.<sup>23</sup>

„Mit dieser Wende wurden in Westdeutschland die Rahmenbedingungen in Kultur und Politik von Vergessen auf Erinnern umgestellt. Das Wort ‚Erinnerungskultur‘, das bis dahin unbekannt war, ist inzwischen weltweit zu einem Schlüsselbegriff geworden. Es ersetzte die älteren Leitbegriffe der 1950er und 1960er Jahre wie ‚Schlusstrich‘, ‚Vergangenheitsbewältigung‘ und ‚Wiedergutmachung‘, die in der Bundesrepublik eine Politik des (sich selbst Vergebens und) Vergessens begleitet hatten.“<sup>24</sup>

Auch in Österreich setzte Mitte der achtziger Jahre eine Wende in der Erinnerungspolitik ein. Mit der „Waldheim-Affäre“ begann der österreichische Opfermythos erstmals merklich zu bröckeln. Die Kandidatur Kurt Waldheims für das Amt des österreichischen Bundespräsidenten löste vor allem deshalb eine innen- wie außenpolitische Krise aus, da Waldheim in seiner 1985 erschienenen Autobiografie „Im Glaspalast der Weltpolitik“ seine Vergangenheit während der

---

<sup>21</sup> Rathkolb, Die paradoxe Republik, 281.

<sup>22</sup> 1985 besuchten der damalige deutsch Bundeskanzler Helmut Kohl und der US-Präsident Ronald Reagan den Soldatenfriedhof Bitburg. Was als versöhnlicher Akt gemeint, war führte zu einer Kontroverse über die Erinnerungskultur. Denn auf dem gleichen Friedhof sind Angehörige der Waffen-SS bestattet. Vgl. dazu Ulrich Schiller, Die Schuld hat Ihr Kanzler. Der Plan des Präsidenten, auf dem Bitburger Friedhof einen Kranz niederzulegen empörte die Amerikaner. In: Die Zeit, 19.04.1985, online unter: <<https://www.zeit.de/1985/17/die-schuld-hat-ihr-kanzler>> (22.12.2019).

<sup>23</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 44.

<sup>24</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 44.

NS-Zeit unerwähnt ließ. Kurt Waldheim verschwieg seine Tätigkeit als Übersetzer des Befehlshabers General Löhr in Saloniki zwischen 1942 – 1944. Zur gleichen Zeit wurden hunderttausende Jüdinnen und Juden auf Befehl Löhrs aus Saloniki in Richtung Auschwitz deportiert. Waldheim bestritt auch während des Präsidentschaftswahlkampfes an NS-Verbrechen beteiligt gewesen zu sein.<sup>25</sup>

Letztendlich gewann er die Wahl und wurde Bundespräsident. Doch Österreich war die nächsten Jahre auf dem außenpolitischen Parkett isoliert. Das von allen Parteien und weiten Teilen der Bevölkerung getragene Opfernarrativ wurde erstmals hinterfragt. In der internationalen Berichterstattung wichen die herkömmlichen Klischees über Österreich à la Mozartkugeln, idyllische Sissi-Bildern und „Sound of Music“ den aktuelleren Themen von Antisemitismus und fehlgeschlagener Entnazifizierung sowie freigesprochener Kriegsverbrecher. Die eigene Schuld konnte nicht mehr allein an die Bundesrepublik Deutschland abgeschoben werden.<sup>26</sup>

Aleida Assmann konstatiert, dass Vergessen durchaus eine heilende Wirkung nach sich ziehen kann. Jedoch hat sich gezeigt, dass der Versuch des Vergessens im Falle des Holocaust kein probates Mittel war. Ein Neubeginn, so Assmann, war nur durch eine gemeinsame Erinnerung möglich. Die Erinnerung betrifft sowohl Opfer als auch Täter. Es handelt sich um eine ethisch zu begründende Erinnerungsform.

„Wir können hier in Anlehnung an Rousseaus ‚Gesellschaftsvertrag‘ von einem ‚Erinnerungsvertrag‘ zwischen Tätern und Opfern sprechen. Nur indem die Opfer mit ihrer Erfahrung nicht allein gelassen werden, sondern diese Perspektive von den Nachfahren der Täter in ‚anamnestischer Solidarität‘ (J.B. Metz) anerkannt und geteilt wird, kann das Trauma zur Grundlage einer gemeinsamen Zukunft werden.“<sup>27</sup>

Dadurch wird dafür gesorgt, dass die Erinnerung an die traumatischen Ereignisse nicht verschwindet, sondern im kulturellen Gedächtnis verankert wird. Der oft zitierte Leitspruch vieler prägender Gedenkveranstaltungen „Niemals vergessen!“ zeigt, dass diese Form der Erinnerung auf Zukunft und Dauer ausgerichtet ist.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Ruth Wodak, Österreichische Identitäten und österreichische Gedächtnisse. In: Meinrad Ziegler, Waltraud Kannonier-Finster, Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit (Innsbruck 2016) 13 – 14.

<sup>26</sup> Wodak, Österreichische Identitäten und österreichische Gedächtnisse, 14.

<sup>27</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 45.

<sup>28</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 45.

Der Form des „Erinnerns, um niemals zu vergessen“ steht die Form des „Erinnerns, um zu vergessen“ konträr gegenüber. Ziel dieser Erinnerungsform ist letztendlich die individuelle Erleichterung, um von den persönlichen Altlasten befreit leben zu können. Diese Form zeigt sich z.B. im Ritual der christlichen Beichte. Alle Schuld wird vor dem Priester ausgesprochen, ehe die Absolution erteilt werden kann.<sup>29</sup>

„Durch Reue und empathische Teilhabe an der Erinnerung der Opfer soll die Last der Vergangenheit abgetragen werden; anschließend ist dann ein Neubeginn möglich und es darf, ja es muss im Sinne der Zukunftsgewinnung gemeinsam vergessen werden.“<sup>30</sup>

Beiden Varianten im Umgang mit der Vergangenheit ist gleich, was Heidemarie Uhl 2008 als „negativ Gedenken“ bzw. „Schuldgedächtnis“ beschrieb. Hierbei wird nicht mehr nur an das eigene Leid gedacht, sondern auch an das Leid, welches anderen zugefügt wurde. Diese Form des Schuldgedächtnisses hat sich mittlerweile als neuer Maßstab der politischen Kultur und gesellschaftlichen Verfasstheit einer Gesellschaft etabliert, so Uhl.<sup>31</sup>

Während des Anschluss-Gedenkens 2008 hat sich gezeigt, dass auch in Österreich die Form des Schuldgedächtnisses angekommen war. Die Mitverantwortung der österreichischen Gesellschaft während der NS-Zeit 1938 – 1945 an den Verbrechen dieses Regimes ist mittlerweile, zumindest bei offiziellen Veranstaltungen, unbestritten.<sup>32</sup>

### **2.2.3. Dialogisches Erinnern**

Zuletzt beschreibt Aleida Assmann mit dem dialogischen Erinnern ein Modell, welches über nationale Grenzen hinweg anzuwenden ist. Da mehrere Staaten durch die gleichen historischen Ereignisse und Gewalttaten miteinander verbunden sind, ist es sinnvoll eine Erinnerungskultur auf internationaler Ebene zu etablieren. Bis zum Ende des Kalten Krieges war es üblich, nationale Geschichte nur aus einer für den eigenen Staat akzeptablen Sicht zu präsentieren. Üblicherweise gab es hierfür drei Narrative, um die traumatische Vergangenheit ins nationale Gedächtnis zu integrieren.

---

<sup>29</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 45.

<sup>30</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 46.

<sup>31</sup> Heidemarie Uhl, „Anschluss“-Gedenken 2008: Abschied von der Opferthese. (10.3.2008), online unter: <https://sciencev1.orf.at/uhl/151021.html> (01.12.2019).

<sup>32</sup> Heidemarie Uhl, „Anschluss“-Gedenken 2008: Abschied von der Opferthese. (10.3.2008), online unter: <https://sciencev1.orf.at/uhl/151021.html> (01.12.2019).

1. Im Falle der Alliierten war es die Darstellung des Guten, der über das Böse gesiegt hatte.
2. Andere Nationen griffen wiederum das Bild des Widerstandskämpfers und Märtyrers auf.
3. Ein drittes Narrativ ist die des Opfers, also Nationen, die unter der NS-Diktatur oder unter den Folgen des Krieges zu leiden hatten.

All jenes, das nicht einer dieser drei Varianten entspricht, wird schlichtweg vergessen.<sup>33</sup> Aleida Assmann argumentiert, dass mit dem Ende des Kalten Krieges, der Öffnung der Grenzen und (nationalen) Archive diese vereinfachten, positiv besetzten, nationalen Selbstbilder erstmals ins Wanken gebracht wurden.<sup>34</sup> Im Falle Deutschlands war dies bereits durch den oben erwähnten „Bitburg-Skandal“ und in Österreich durch die „Waldheim-Affäre“ der Fall.

Aufgrund neuer Dokumente und neuer Forschungen war ersichtlich, dass eine gesamte Nation sich nicht mehr ausschließlich als Opfer, Sieger oder Widerstandskämpfer definieren konnte. Dies betraf nicht nur Deutschland und Österreich, sondern auch Nationen wie Frankreich, Polen oder die ehemalige DDR gleichermaßen. Umso wichtiger ist es das Erlebte und die Erinnerung der einzelnen Staaten zu kontextualisieren. Nicht nur Erinnerung an das eigene zugefügte Leid soll beim dialogischen Erinnern ermöglicht werden, sondern auch das zugefügte Leid der Nachbarstaaten wird in die eigene Erinnerung aufgenommen.<sup>35</sup>

„Dialogisches Erinnern meint keinen auf Dauer gestellten ethischen Erinnerungspakt, sondern das gemeinsame historische Wissen um wechselnde Täter- und Opfer-Konstellationen in einer geteilten traumatischen Gewaltgeschichte.“<sup>36</sup>

Wie sich zeigt, war der Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus nicht nur in Österreich problematisch. Dennoch muss hervorgehoben werden, dass besonders in Österreich eine besonders starke Abwehr der eigenen NS-Vergangenheit vorhanden war und in einigen Fällen noch immer besteht. Lange Zeit wurden in Geschichtsschulbüchern die Jahre 1938 bis 1945 ausgeklammert oder der deutschen Nationalgeschichte zugeschrieben. Mittlerweile kann konstatiert werden, dass sich das eigene Geschichtsbild der österreichischen Gesellschaft in Bezug auf die Verbrechen des Nationalsozialismus im Lauf der Zeit verändert hat.<sup>37</sup> Sabine Loitfellner fasst diese Entwicklung in einem konzisen Satz zusammen:

---

<sup>33</sup> Assmann, *Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft*, 47.

<sup>34</sup> Assmann, *Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft*, 47 – 48.

<sup>35</sup> Assmann, *Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft*, 47 – 49.

<sup>36</sup> Assmann, *Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft*, 49.

<sup>37</sup> Sabine Loitfellner, *Hitlers erstes und letztes Opfer? Zwischen „Anschluss“ und Auschwitz-Prozess. Zum Umgang Österreichs mit seiner NS-Vergangenheit*. In: Kerstin von Lingen, *Kriegserfahrung und nationale Identität in Europa nach 1945. Erinnerung, Säuberungsprozesse und nationales Gedächtnis (Krieg in der Geschichte Band 49 Paderborn 2009)* 169.

„Diese Veränderungen führen von den Abwehrstrategien der Opferthese zum Bekenntnis der Mitverantwortung, von einer pathetischen Erinnerung an den antifaschistischen Widerstand zu kulturellen Formen einer neuen Erinnerungskultur unter Einbeziehung der Schuldfrage.“<sup>38</sup>

Und dennoch: der Opfermythos und das bewusste Verschweigen oder Verdrängen der NS-Verbrechen haben sich über Generationen manifestiert. Solche in der Gesellschaft manifestierten Narrative sind nur schwer zu durchbrechen. Dies zeigt auch eine kürzlich veröffentlichte Studie, die von der Conference on Jewish Material Claims Against Germany in Auftrag gegeben wurde. 1.000 Österreicher\*innen wurde im Zeitraum zwischen 22. Februar und 1. März 2019 über ihre Kenntnisse des Holocaust befragt. U.a. auch, ob Österreich Opfer oder Täter des Holocaust war. 68 Prozent der Befragten gaben an, dass Österreich sowohl Opfer als auch Täter war, 13 Prozent waren der Meinung, dass es ausschließlich Täter war und 12 Prozent hielten immer noch am „Opfermythos“ fest.<sup>39</sup>

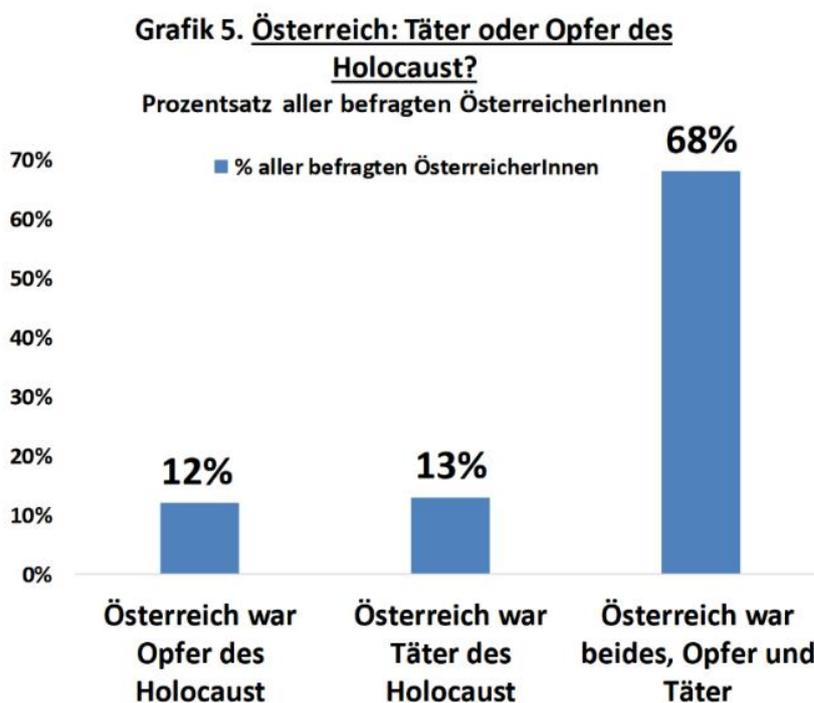


Abbildung 1 Schoen Consulting, online unter: <[http://www.claimscon.de/fileadmin/user\\_upload/dateien/Executive\\_Austria-Deutsch.pdf](http://www.claimscon.de/fileadmin/user_upload/dateien/Executive_Austria-Deutsch.pdf)> (28.12.2019).

<sup>38</sup> Loitfellner, Hitlers erstes und letztes Opfer?, 169.

<sup>39</sup> Schoen Consulting, online unter: [http://www.claimscon.de/fileadmin/user\\_upload/dateien/Executive\\_Austria-Deutsch.pdf](http://www.claimscon.de/fileadmin/user_upload/dateien/Executive_Austria-Deutsch.pdf) (26.12.2019)

In der sog. informellen Öffentlichkeit, wie z.B. bei diversen Social-Media-Plattformen zeigt sich, dass die unterschiedlichen Narrative – Opfermythos und Schuldgedächtnis – nebeneinander konkurrieren. Gerade Onlinekommentare auf Facebook oder Twitter zeigen, dass die belastende Vergangenheit in weiten Teilen der Bevölkerung noch völlig unreflektiert präsent ist. U.a. fanden sich im Frühjahr 2018 auf der offiziellen Facebook-Seite des Innenministeriums gewaltverherrlichende und den Holocaust verharmlosende Kommentare. Zum einem wurde der Holocaust als die industrielle und von allen staatlichen Ressourcen unterstützte Ermordung der jüdischen Bevölkerung mit dem Vergleich an den Völkermord der indigenen Bevölkerung Nordamerikas relativiert. Zum anderen wurde die in der Form des Holocaust systematische Ermordung mit anderen Kriegsopfern gleichgesetzt und dadurch relativiert.<sup>40</sup>



Abbildung 2 Fabian Schmid, Holocaust-Verharmlosung auf Facebook-Seite des Innenministeriums. In: Der Standard, 11.02.2018, online unter: <<https://www.derstandard.at/story/2000073947976/holocaust-verharmlosung-auf-facebook-seite-des-innenministeriums>> (26.12. 2019).

<sup>40</sup> Fabian Schmid, Holocaust-Verharmlosung auf Facebook-Seite des Innenministeriums. In: Der Standard, 11.02.2018, online unter: <<https://www.derstandard.at/story/2000073947976/holocaust-verharmlosung-auf-facebook-seite-des-innenministeriums>> (26.12. 2019)

Studien, wie die der Conference on Jewish Material Claims Against Germany und Holocaust verharmlosende und menschenverachtende Kommentare wie auf der offiziellen Seite des Innenministeriums zeigen, dass die Erinnerungskultur und das Gedenken an die Verbrechen des Nationalsozialismus noch einen weiten Weg zu gehen haben, um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein in der breiten Masse der österreichischen Bevölkerung zu entwickeln.

### **3. Digitale Medien. Eine neue Herausforderung in der Geschichtsdidaktik**

Das vorangegangene Kapitel hat die Entwicklung allgemeiner Erinnerungsformen in Österreich und in anderen europäischen Staaten dargelegt. Es war ein sehr allgemeiner Versuch, Erinnerungskultur in ihrer Vielfältigkeit zu erörtern. Diese Arbeit widmet sich jedoch konkret Erinnerungsformen mit Digitalen Medien im schulischen Kontext. Das folgende Kapitel soll daher einen Überblick über den schwammigen Begriff der Digitalen Medien geben, ebenso welche Auswirkungen dies auf die Erinnerungsarbeit an Schulen hat.

#### **3.1. Medienbildung in der Geschichtsdidaktik**

Zunächst möchte ich den allgemeinen Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik etwas genauer definieren und anhand dessen mich der Thematik der Digitalen Medien annähern. Einerseits zeigt sich, dass der Medienbegriff an sich äußerst vielfältig genutzt wird (Kommunikations-, Interaktions- und Streuungsmedien) und andererseits gibt es unterschiedliche Medienarten (Massenmedien, Neue/Digitale Medien oder Lernmedien). Der bekannte Medientheoretiker Marshall McLuhan bezeichnete Medien einst als Körperextensionen. Körperliche Fähigkeiten werden demnach durch Medien verstärkt und erweitert.<sup>41</sup> Das Medium „Brille“ ist nach dieser Theorie als Erweiterung der Augen zu verstehen. Das Medium „Schreibmaschine“ als Erweiterung der Hände.

Der Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik ist umstritten. Eine klare Definition, was unter „Medien“ zu verstehen ist, existiert nicht. Mit diesem Problem ist die Fachdidaktik nicht allein, auch in anderen Bezugsdisziplinen fehlt eine einheitliche Definition. Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive sind Medien zentrale Bestandteile unseres kulturellen Zusammenlebens. Kultur wird seit jeher durch Medien ermöglicht, generiert und transportiert. Das, was wir über die Vergangenheit wissen, ist medial – in unterschiedlichster Form –

---

<sup>41</sup> Hans-Jürgen *Pandel*, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Schwalbach/Ts. 2017) 271.

überliefert. Daher spielen Medien eine zentrale Rolle für die Geschichtswissenschaft, ebenso für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht.<sup>42</sup>

Bernsen und Spahn verweisen auf verschiedene Ebenen des Medienbegriffs, die es für ein grundlegendes Verständnis und die praktische Unterrichtsarbeit zu unterscheiden gilt:

„– Ebene des Systems: Leitmedienwechsel;

– Ebene der Gesellschaft: umgangssprachlicher Gebrauch;

– Ebene von Schule und Unterricht: Medien als ‚Mittel‘ → Kritik: ‚Verwechslung von Mittel und Medium durch die Schule‘.<sup>43</sup>

Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel unterscheidet zwischen drei unterschiedlichen Gruppen der Präsentationsformen von Medien, nämlich: Quellen, Darstellungen und Imaginationen:

1. Als *Quellen* bezeichnet Pandel jene Materialien, die in der Vergangenheit und in einem engen zeitlichen Abschnitt zu den berichteten Ereignissen entstanden sind.
2. *Darstellungen* sind wiederum „alle narrativen interpretierenden und erörternden Sinnbildungen, die heutige Historiker, Journalisten und Dokumentarfilmer von Geschichte herstellen, unabhängig davon, welche Medienform sie wählen.“<sup>44</sup>
3. Bei *Imaginationen* handelt es sich um Geschichtsdarstellungen unter Bezugnahme fiktionaler Mittel. Pandel spricht hierbei von „geschichtskulturellen Objektivationen“, die u.a. von Schriftsteller\*innen, Künstler\*innen oder Filmregisseur\*innen hergestellt werden.<sup>45</sup>

Die eben genannten Produktionsformen werden zwischen zwei Kontinua unterschieden. „Authentizität“ und „Fiktion“ bilden das eine Kontinuum, „Gegenwart“ und „Vergangenheit“ das andere.<sup>46</sup> Ihr Verhältnis zueinander erklärt Pandel wie folgt:

„Wir können die geschichtsdidaktischen Präsentationsformen danach unterscheiden, in welcher zeitlichen Nähe bzw. Ferne sie zu den Ereignissen der Vergangenheit entstanden

---

<sup>42</sup> Daniel Bernsen, Ulf Kerber, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 22.

<sup>43</sup> Daniel Bernsen, Thomas Spahn, Medien und historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (Göttingen 2015) 196.

<sup>44</sup> Pandel, Geschichtsdidaktik, 275.

<sup>45</sup> Pandel, Geschichtsdidaktik, 275.

<sup>46</sup> Pandel, Geschichtsdidaktik, 275.

sind. Die zeitliche Nähe zur geschehenen Geschichte wird durch den Grundsatz nach Authentizität ausgedrückt.“<sup>47</sup>

Historisches Lernen, so Bernsen und Spahn, ist immer medial vermittelt und erfolgt demnach entweder an Medien (Medium als Lernobjekt), mit Medien (Medium als Lernwerkzeug), über Medien (Medium als Lerninhalt) oder in Medien (Medium als Umwelt für historische Lern- und Denkprozesse). Des Weiteren wird zwischen Lernobjekten und Lernprodukten unterschieden. Bei den oben genannten Produktionsformen – *Quellen, Darstellungen und Imaginationen* – handelt es sich um Lernobjekte, insofern sie von Schüler\*innen analysiert werden. Lernprodukte sind wiederum eigens, von Schüler\*innen erstellte mediale und repräsentierte Darstellungen.<sup>48</sup>

### **3.2. Digitale Medien in der Geschichtsdidaktik**

Der Begriff Digitale Medien wird vielfach verwendet. Während der Lektüre einschlägiger fachwissenschaftlicher Publikationen im Bereich der Geschichtsdidaktik hat sich gezeigt, dass die Thematik Digitale Medien im Geschichtsunterricht zahlreich behandelt wird. Den meisten Texten fehlt jedoch eine klare Definition, was unter Digitalen Medien zu verstehen ist. Eine relativ weit gefasste Begriffsdefinition bietet Barbara Gruber-Rotheneder, welche auch für diese Arbeit gelten soll. Gruber-Rotheneder beschreibt Digitale Medien:

„[...] als Überbegriff für all jene Anwendungen und/oder Geräte [...], die auf Computertechnologien basieren. Dazu werden bspw. E-Books und audio-visuelle Medien ebenso gezählt wie die meist unter dem Begriff *Social Media* subsumierten sozialen Netzwerke und *E-Learning*-Instrumentarien wie Online-Lernplattformen.“<sup>49</sup>

Die Folgen der Digitalisierung in den gesellschaftlichen Kommunikations- und Informationsstrukturen wirken sich nahezu auf alle Lebensbereiche und auf die Gesellschaft aus. In den Geisteswissenschaften hat sich dieser Umstand bereits im dem Forschungsbereich der „Digital Humanities“ etabliert und die Geschichtsdidaktik wird diesen Entwicklungen früher oder später folgen (müssen). Informationen sind nicht mehr ortsgebunden gespeichert,

---

<sup>47</sup> Pandel, Geschichtsdidaktik, 275.

<sup>48</sup> Bernsen, Spahn, Medien und historisches Lernen, 196 – 199.

<sup>49</sup> Barbara Gruber-Rotheneder, Lernen mit digitalen Medien. Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung (Wien 2011), online unter:  
<[http://www.oieb.at/upload/4570\\_Handbuch\\_Digitale\\_Medien.pdf](http://www.oieb.at/upload/4570_Handbuch_Digitale_Medien.pdf)> (27.12.2019).

sondern über das Internet überall und jederzeit abrufbar. Dies führt zu neuen Arbeits-, Recherche- und Konsumprozessen sowie zu mehr Möglichkeiten zu interagieren und an (geschichts-)kulturellen Produkten mitzuwirken. Diese Entwicklungen betreffen gleichermaßen die Gesellschaft, die Schule und die Wissenschaft.<sup>50</sup>

In den letzten Jahren entwickelte sich daher eine rege Diskussion unter Geschichtsdidaktiker\*innen und Lehrenden, wie mit dem digitalen Wandel im Geschichtsunterricht umzugehen sei. Eine Lagerbildung zwischen „Analogisten“ und „Digitalisten“ war die Folge. Die einen sehen keinen nachhaltigen Nutzen im Gebrauch digitaler Medien. Die anderen sehen in den „neuen Medien“ einen revolutionären Charakter, dem es gilt, auch im Geschichtsunterricht gerecht zu werden, indem er sich von den traditionellen fachdidaktischen Prinzipien des historischen Lernens distanziert.<sup>51</sup>

Die Frage über Nutzen und Vorteil des Einsatzes Digitaler Medien im Geschichtsunterricht stellt sich jedoch nicht mehr. Schüler\*innen leben in einer digitalisierten Welt und es ist daher unerlässlich diese Welt im Unterricht zu berücksichtigen. Insbesondere im Fach *Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung* ist ein besonderes Augenmerk auf die Förderung eines kritischen, selbstreflexiven und reflektierten Umgangs mit Digitalen Medien zu legen.<sup>52</sup>

Astrid Schwabe ruft daher dazu auf, Konzepte eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts dahingehend zu entwickeln, um „mündig in einer digitalen Welt zu agieren, in der auch „die zukünftige Beschäftigung der heutigen Schüler\_innen mit Geschichte“ maßgeblich in digitalen und digitalisierten historischen Angeboten stattfindet und stattfinden wird“<sup>53</sup>.

Im Sinne einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik ist es nicht nur förderlich Medien kritisch zu hinterfragen, sondern auch eigene Lernprodukte erstellen zu können. Hierfür bieten Digitale Medien neue Chancen, die eigenen Produkte der Schüler\*innen zu veröffentlichen und einem breiten Publikum über die Schulklasse hinaus zu präsentieren.<sup>54</sup> Die produktionsorientierte Nutzung Digitaler Medien und insbesondere der Social-Media

---

<sup>50</sup> Christopher Friedburg, „Digital“ vs. „Analog“?. Eine Kritik an Grundbegriffen in der Diskussion um den „digitalen Wandel“ in der Geschichtsdidaktik und ein Versuch der Synthese von „Altem“ und „Neuem“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (Göttingen 2014) 118 – 119.

<sup>51</sup> Friedburg, „Digital“ vs. „Analog“?, 117.

<sup>52</sup> Astrid Schwabe, Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die Sektion. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 17, Göttingen 2018) 420 – 421.

<sup>53</sup> Schwabe, Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens, 417 – 418.

<sup>54</sup> Bernsen, Kerber, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik, 32 – 33.

Plattformen (Facebook, Twitter, Instagram und Co) führt zu einer emanzipierten Mediennutzung der Schüler\*innen.<sup>55</sup> Denn:

„[...] jeder Empfänger [muss/sollte] auch Sender sein [...] und selbst zum Manipulateur medialer Botschaften ausgebildet werden [...], um selbst medienkritisch mit Medienbotschaften umgehen zu können.“<sup>56</sup>

So Daniel Bernsen und Ulf Kerber in Anlehnung an Enzenberger.

Bettina Alavi nennt in ihrem Essay „Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders?“ ein weiteres Beispiel, welches die Bedeutung digitaler Medien für den Geschichtsunterricht verdeutlicht. Als der elfjährige Sohn einer Kollegin seine Mutter in der Hochschule besuchte, verglich er die dortige Küche mit der Küche des Anne-Frank-Hauses. Kenntnisse über die Ausstattung des Hauses hatte der Junge durch einen virtuellen 3D-Rundgang auf der Homepage. Die Küche der Franks wurden digital rekonstruiert, da das Mobiliar nach der Verhaftung der Familie Frank entsorgt wurde. Die dargestellten Möbel entsprechen daher den Schilderungen in Anne Franks Tagebuch. Inwiefern verdeutlicht dieses Beispiel den Einfluss digitaler Medien auf historisches Lernen? Zum einen zeigt sich, dass:

„[d]ie lebensnahe und farbenfrohe Visualisierung, die eingesprochenen Geschichten aus dem Leben der versteckt Lebenden, die mit Bildern und dem Tagebuch angereicherte Kontextualisierung mit dem tragischen Schicksal eine gleichaltrigen Mädchens [...] die Vorstellung des Jungen so nachhaltig geprägt [hat], dass er sich viele Details gemerkt hat.“<sup>57</sup>

Und zum anderen wird dadurch deutlich, dass durch das informelle Lernen im Internet eine neue Dimension der Verarbeitung von Geschichte neben dem formellen historischen Lernen im Geschichtsunterricht ermöglicht wird.<sup>58</sup> Bettina Alavi kommt zu dem Schluss, dass durch das Zusammenspiel verschiedener medialer Elemente im Internet mehrere Sinneseindrücke gleichzeitig angesprochen werden können. Durch die multimediale Präsentationsform im Internet werden Schüler\*innen auf eine andere Art und Weise angesprochen als über den traditionellen Unterricht.<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> Bernsen, Kerber, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik, 33.

<sup>56</sup> Bernsen, Kerber, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik, 33.

<sup>57</sup> Bettina Alavi, Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hrsg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (Berlin/München/Boston 2015) 4.

<sup>58</sup> Alavi, Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders?, 3 – 5.

<sup>59</sup> Alavi, Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders?, 4.

Astrid Schwabe gibt jedoch zu bedenken, dass selbst in einer digitalisierten Welt der Fokus des Geschichtsunterrichts auf das historische Lernen, die Förderung historischer Kompetenzen sowie auf ein kritisch-reflektiertes Geschichtsbewusstsein gerichtet sein muss. Der Einsatz digitaler Angebote soll kein Selbstzweck sein, sondern ist stets auf ihre didaktischen Potenziale für historische Lernprozesse zu analysieren und entsprechend anzuwenden.<sup>60</sup>

### 3.3. Medienbildung: Wozu?

Die kürzlich veröffentlichte JIM Studie 2018 (Jugend Information Multimedia) zeigt, dass nahezu 100 Prozent aller Jugendlichen in Deutschland mit einem breiten Medienangebot aufwachsen. Smartphones, Computer und Internetzugang sind mittlerweile in praktisch allen Haushalten vorhanden. Für die JIM-Studie 2018 wurden 1.200 Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren in Deutschland über ihre Mediennutzung befragt.<sup>61</sup> Die Studie liefert mittlerweile seit 1998 Erkenntnisse über den Um- und Zugang von Medien bei Jugendlichen.<sup>62</sup> Eine in diesem Umfang durchgeführte Studie mit österreichischen Jugendlichen wurde bis jetzt nicht durchgeführt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bei einer gleichwertigen Studie in Österreich die Ergebnisse ähnlich ausfallen würden. Die Studie liefert auch Kenntnis darüber, welche Medien Jugendliche in ihrer Freizeit benutzen. 2018 nutzten 94 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen täglich ihr Smartphone. Ebenso großen Stellenwert hatte die Internet- und Musiknutzung mit 91 Prozent bzw. 84 Prozent täglicher Nutzung. 65 Prozent sehen sich täglich Online-Videos an. Klassische analoge Medien, wie z.B. Bücher, Tageszeitungen oder Zeitschriften werden von Jugendlichen weniger häufig genutzt.<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Astrid Schwabe, Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens, 421 – 422.

<sup>61</sup> Sabine Feierabend, Thomas Rathgeb, Theresa Reutter, JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. (Hg. Medienpädagogischer Forschungsverbund SüdwestStuttgart 2018) 3 – 6.

<sup>62</sup> JIM-Studie, online unter: <<https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1>> (30.12. 2019).

<sup>63</sup> Feierabend, Rathgeb, Reutter, JIM-Studie 2018, 13.

## Medienbeschäftigung in der Freizeit 2018

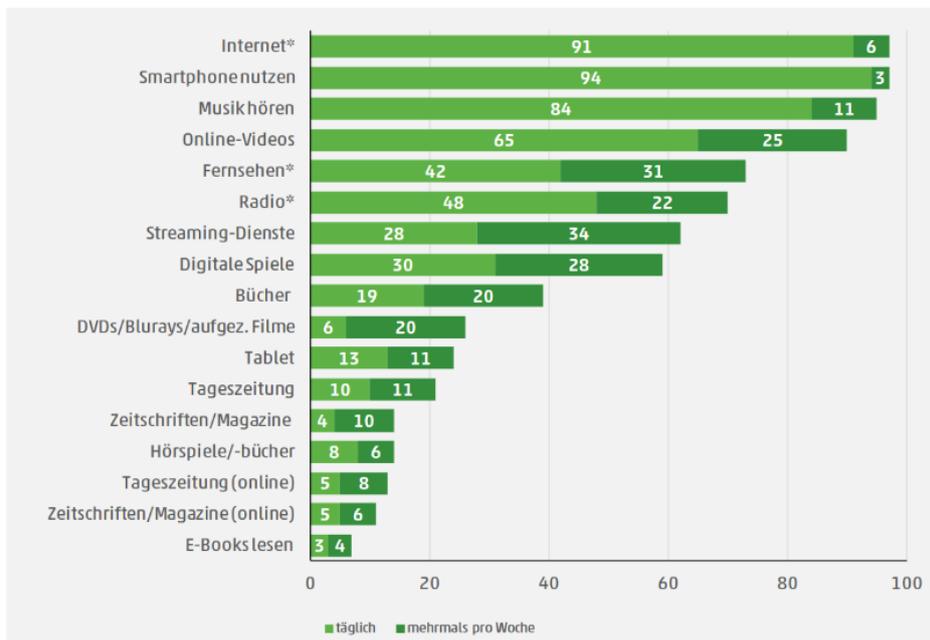


Abbildung 3 JIM 2018, Angaben in Prozent; \*egal über welchen Verbreitungsweg, Basis: alle Befragten, n=1.200, online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM\\_2018\\_Charts\\_Broschuere\\_Bilddateien.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Charts_Broschuere_Bilddateien.pdf) (02.01.2020).

Konkret auf die Internetnutzung bezogen wurden die Jugendlichen gebeten, die Dauer ihres Onlineverhaltens auf die vier Bereiche Kommunikation, Information, Unterhaltung und Spiele zu verteilen. Freilich lassen sich diese Bereiche nicht klar voneinander abgrenzen, und es kann zu Überschneidungen kommen. Dennoch bietet diese Aufteilung eine grobe Einschätzung darüber, wofür Jugendliche das Internet nutzen. Hierbei hat sich gezeigt, dass Kommunikation mit 35 Prozent und Unterhaltung mit 31 Prozent auf die Nutzung des Internets entfällt. 24 Prozent werden für Spiele und zehn Prozent werden für Informationsbeschaffung verwendet. In der Langzeitbetrachtung zeigt sich v.a. ein Rückgang des Bereichs der Informationsbeschaffung.<sup>64</sup> Dies kann u.a. einer Verunsicherung und eines Misstrauens gegenüber Informationen aus dem Internet geschuldet sein, die in den letzten Jahren durch die Thematik der „Fakenews“ (u.a. in Wahlkämpfen) verstärkt zugenommen haben.

<sup>64</sup> Feierabend, Rathgeb, Reutter, JIM-Studie 2018, 32 – 33.

### Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung 2008-2018 - in Prozent -

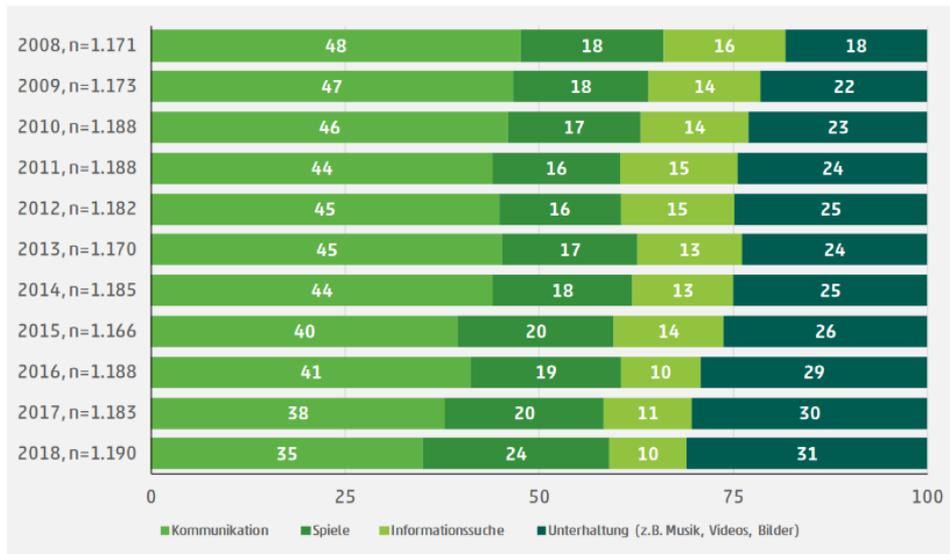


Abbildung 4 JIM 2008-JIM 2018, Angaben in Prozent, Basis: Internetnutzer, online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM\\_2018\\_Charts\\_Broschuere\\_Bilddateien.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Charts_Broschuere_Bilddateien.pdf) (02.01.2020).

Welche Schlüsse können nun daraus für den Unterricht geschlossen werden? Die JIM-Studie zeigt einen überproportional hohen Anteil digitaler Mediennutzung von Jugendlichen in ihrer Freizeit. Ein Zehntel der täglichen Internetnutzung bringen Jugendliche für die Informationssuche auf. Im Sinne einer breit gefächerten Medienkompetenz ist es daher unerlässlich, auf die digitale Mediennutzung der Jugendlichen im schulischen Kontext einzugehen. Doch wie sieht der Alltag im Geschichtsunterricht aus?

In einem von Christoph Kühberger geleiteten Forschungsprojekt wurde der analoge und digitale Einsatz von Medien während des Geschichtsunterrichts an 26 verschiedenen Schulen zwischen 2015 und 2018 untersucht. Hierbei wurde lediglich quantitativ gearbeitet und der Einsatz der unterschiedlichen Medien zeitlich gemessen. Welche qualitativen Auswirkungen der Medieneinsatz auf den Unterricht hatte, wurde nicht untersucht.<sup>65</sup>

2.430 Minuten Geschichtsunterricht wurde dabei erfasst. Insbesondere die Anzahl der Internetnutzung während des Geschichtsunterrichts fällt ernüchternd aus. Lediglich in 118 Minuten kam die Internetnutzung zum Einsatz und macht damit weniger als fünf Prozent der

<sup>65</sup> Roland Bernhard, Christoph Kühberger, „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 17, Göttingen 2018) 430 – 431.

gesamten beobachteten Unterrichtszeit aus.<sup>66</sup> In Anbetracht, dass die Jugendlichen heutzutage das Internet täglich nutzen, ist dies ein alarmierendes Zeichen. Denn insbesondere im Geschichtsunterricht bietet sich, wie eingangs bereits erwähnt, eine kompetenzorientierte Medienbildung gut an.

Geschichte wird auch Online inszeniert und vermittelt. Forschungseinrichtungen, Museen oder Gedenkstätten haben mittlerweile ihre eigenen Social-Media-Kanäle und prägen die derzeitigen Erinnerungsdiskurse. Ausgehend von dem Befund der JIM-Studie und der vielfältigen online Angebote haben Digitale Medien einen berechtigten Platz im Geschichtsunterricht verdient, der über die bloße online Recherche hinausgeht.

Insbesondere historische Narrative auf Social-Media-Plattformen wie Facebook, Twitter oder Instagram lassen sich aufgrund ihrer überspitzten Darstellung leichter analysieren und dekonstruieren. Laut Hannes Burkhardt fördert der Einsatz von Social-Media-Plattformen die geschichtskulturelle Kompetenz von Schüler\*innen. Die Auseinandersetzung mit Geschichtsdarstellungen im Social Web ermöglicht Schüler\*innen einen kompetenten Umgang mit anderen geschichtskulturellen Produkten, sowohl online als auch offline.<sup>67</sup>

Damit Schüler\*innen lernen, historische Narrationen zu produzieren, rezipieren, konstruieren und zu dekonstruieren nehmen Online-Plattformen, laut Burkhardt, eine zentrale Rolle ein:

„Die Einsicht in die Tatsache, dass Geschichte immer in Form von konstruierten Narrativen präsentiert wird, kann mit Hilfe des Social Web anhand von Seiten mit Bezug zu historischen Kontexten für Schülerinnen und Schülern sehr deutlich und eindringlich erzeugt werden. Dass sie beispielsweise auf Facebook- und Twitter-Seiten zu historischen Personen ein medienspezifisches Konstrukt einer Lebensgeschichte präsentiert bekommen und keine allgemeingültige historische Wahrheit, ist für sie aufgrund der medialen Präsentationsformen im Social Web leichter zu durchschauen als bei anderen Online- und Offline-Medien.“<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> Bernhard, Kühberger, „Digital history teaching“?, 433 – 436.

<sup>67</sup> Hannes Burkhardt, Geschichte im Social Web. Geschichtsnarrative und Erinnerungsdiskurse auf Facebook und Twitter mit dem kulturwissenschaftlichen Medienbegriff „Medium des kollektiven Gedächtnisses“ analysieren. In: Christoph Pallaske (Hrsg.), Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel (Geschichtsdidaktische Studien Bd. 2 Berlin 2015) 101 - 102.

<sup>68</sup> Burkhardt, Geschichte im Social Web, 102 – 103.

## 4. Novemberpogrom 1938

Das Novemberpogrom von 1938 markiert eine Zäsur in der Vertreibung und Verfolgung von Jüdinnen und Juden zur Zeit des nationalsozialistischen Regimes. Hatten viele zunächst noch die Hoffnung, dass sich mit der Zeit die Lage in Deutschland und Österreich zum Guten wenden würde, so wurden mit dem Pogrom im November die schlimmsten Befürchtungen übertroffen. Zum einen zeigte sich für die Juden, zu welchen Schandtaten Teile der deutschen und österreichischen Bevölkerung bereit und fähig waren. Zum anderen zeigte sich für die nationalsozialistische Führung, mit welcher entschlossenen Brutalität ihre Anhängerschaft gegen die jüdische Bevölkerung bereit war vorzugehen.

Im gesamten Deutschen Reich kam es vielfach zu Zerstörungen von Synagogen, jüdischen Bethäusern und in weiterer Folge zu zahlreichen Verhaftungen. Allein in Wien gehen Martin Krist und Albert Lichtblau von 6.547 verhafteten Jüdinnen und Juden aus.<sup>69</sup> In anderen Publikationen ist sogar von bis zu 7.800 Verhafteten die Rede, unter ihnen auch Frauen und Kinder.<sup>70</sup>

Das Novemberpogrom war ein einschneidendes Erlebnis des NS-Terrors und markiert den Beginn der gezielten Vertreibung von Jüdinnen und Juden aus dem Deutschen Reich. Zwar wurden bereits davor Jüdinnen und Juden diskriminiert, isoliert und ihrer Rechte beraubt, die hemmungslose Brutalität war jedoch neu. Die Heftigkeit des Pogroms ist uns heute noch unbegreiflich. Die Zerstörungswut der SA-Truppen, der SS oder der „einfachen“ Bürger geht weit über den herkömmlichen antisemitischen Hass hinaus. Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht auf die Einzelheiten der Vorgeschichte, auf die Hintergründe oder den Ablauf des Pogroms eingegangen werden. Für das Gesamtverständnis der Ausführungen sind dennoch ein paar Anmerkungen notwendig. Das folgende Kapitel bietet daher einen konzisen Überblick über die Ereignisse rund um den 9. und 10. November 1938.

---

<sup>69</sup> Martin Krist, Albert Lichtblau, Nationalsozialismus in Wien. Opfer. Täter. Gegner (Innsbruck/Wien/Bozen 2017) 145.

<sup>70</sup> Dieter J. Hecht, Elenore Lappin-Eppel, Michaela Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung. In: Dieter J. Hecht, Elenore Lappin-Eppel, Michael Raggam-Blesch, Topographie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wien (Wien 2017) 157.

## 4.1. Herschel Grynszpan. Ein Attentat und seine Auswirkungen

Michael Wildt sieht den Ursprung der Emotionen, die zu dem gewalttätigen Ausbruch im Novemberpogrom geführt haben, in den Spannungen, die durch die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges und durch die Weltwirtschaftskrise hervorgerufen wurden. Der Frust und die Aggressivität entluden sich an der unschuldigen jüdischen Bevölkerung, ohne dass die NS-Führung und insbesondere Hitler dafür direkt verantwortlich gemacht werden mussten.<sup>71</sup> Unmittelbarer Anlass für das Pogrom war das Attentat auf den Diplomaten Ernst Eduard vom Rath am 7. November in der deutschen Botschaft in Paris. Der 17-jährige Herschel Feibel Grynszpan wollte damit gegen die Vertreibung seiner Verwandten aus Deutschland sowie ganz allgemein gegen die Verfolgung von Jüdinnen und Juden protestieren.<sup>72</sup> Von den fünf Schüssen trafen vom Rath zwei Kugeln, im Spital erlag er seinen Verletzungen. Die NS-Führung nutzte das Attentat zum Vorwand für gezielte Aktionen gegen Hunderttausende deutsche Jüdinnen und Juden sowie gegen ihre Wohnungen, Geschäfte und Synagogen in sämtlichen Teilen des Deutschen Reichs.<sup>73</sup>

„Noch am 7. November gab das Propagandaministerium die Weisung aus, dass alle Zeitungen ‚in größter Form über das Attentat‘ zu berichten hätten und die Nachricht ‚die erste Seite voll beherrschen‘ müsste. Es sei darauf zu achten, dass die Artikel nicht gegen Frankreich gerichtet würden, sondern ‚gegen das internationale jüdische Verbrechergesindel‘.“<sup>74</sup>

Am 9. November trat die Führungsspitze der NSDAP in München zusammen. Anlass war die Feier zu Hitlers gescheitertem Feldherrnhallenputsch, welcher sich zum 15. Mal jährte. Goebbels rief dort in einer wutentbrannten Rede zur Organisation und Durchführung antijüdischer Aktionen auf. Die Anordnung zu Gewalttaten und Ausschreitungen wurde noch am selben Abend an die im ganzen Deutschen Reich befindlichen Dienststellen weitergeleitet.<sup>75</sup> Goebbels schildert die Ereignisse in seinem Tagebuch wie folgt:

„Nachmittags wird der Tod des deutschen Diplomaten vom Rath gemeldet. [...] Ich gehe zum Parteiempfang im alten Rathaus. Riesenbetrieb. Ich trage dem Führer die Angelegenheiten vor. Er bestimmt: Demonstrationen weiterlaufen lassen. Polizei

---

<sup>71</sup> Michael Wildt, *Geschichte des Nationalsozialismus* (Göttingen 2008) 126.

<sup>72</sup> Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß, *Enzyklopädie des Nationalsozialismus* (München 2007) 742.

<sup>73</sup> Raphael Gross, *Novemberpogrom 1938. Die Katastrophe vor der Katastrophe* (München 2013) 11.

<sup>74</sup> Wildt, *Geschichte des Nationalsozialismus*, 126.

<sup>75</sup> Norbert Feichtenschlager, *Der Novemberpogrom 1938 in Wien*. In: *Zeitgeschichte* 11/12 (1994) 364.

zurückziehen. Die Juden sollen einmal den Volkszorn zu verspüren bekommen. Das ist richtig. Ich gebe gleich entsprechende Anweisungen an Polizei und Partei. Dann rede ich kurz dementsprechend vor der Parteiführerschaft. Stürmischer Beifall. Alles saust gleich an die Telephone. Nun wird das Volk handeln.“<sup>76</sup>

Die Gewaltakte brachen bereits am 9. November aus und dauerten mehrere Tage an. Schlägertruppen aus Partei und SA gingen auf die Straßen und richteten ihre Gewalt gezielt gegen jüdische Geschäfte, Wohnungen und vor allem Gebetshäuser aus.<sup>77</sup> Synagogen waren der zentrale und symbolische Angriffspunkt, sie wurden geplündert, in Brand gesteckt oder gesprengt. Trotz der Dynamik und des Chaos waren die Einsatzkräfte darauf bedacht, die umliegenden nichtjüdischen Gebäude zu schützen.<sup>78</sup>

Nachdem die Gewaltexzesse aber immer mehr eskalierten, entschied sich die NS-Führungselite für die aktive Beteiligung von SS und Gestapo am Pogrom. Diese sollten dafür sorgen, dass die gewalttätigen Ausschreitungen nur die jüdischen Mitbürger\*innen betrafen und eine allgemeine Ausweitung der Plünderungen sowie Übergriffe auf andere Bevölkerungsgruppen vermieden wurden. Vor allem wohlhabende Jüdinnen und Juden mittleren Alters waren Ziel dieser barbarischen Aktion, sie wurden sofort verhaftet und in die nächstgelegenen Konzentrationslager gebracht.<sup>79</sup> Neben der Gestapo waren die örtliche Polizei, regionale NS-Organisationen, wie z.B. die Hitlerjugend, aber auch Teile der Gesellschaft an den Ausschreitungen beteiligt. Die seit den frühen Morgenstunden des 10. Novembers durchgeführten Verhaftungen liefen in den Städten durchaus unterschiedlich ab. Vergleicht man die Inhaftierungen und Gewalttaten gegen Jüdinnen und Juden in Berlin und in Wien, zeigt sich, dass die Wiener Behörden und die Wiener Bevölkerung um einiges brutaler und gnadenloser vorgehen.<sup>80</sup> Unabhängig von den örtlichen Unterschieden waren mit den Verhaftungen vielfach öffentliche Zurschaustellungen der Inhaftierten verbunden. Jüdinnen und Juden mussten knieend vor den brennenden Synagogen religiöse Lieder singen und oftmals wurden sie von Wasserwerfern durchnässt zum Abtransport auf den Bahnhof gebracht.<sup>81</sup>

Von der Zerstörungswut der Bevölkerung überrascht, versuchte die NS-Führung die Lage wieder unter Kontrolle zu bringen. Bereits am 10. November wurde beschlossen, die Aktionen

---

<sup>76</sup> Elke Fröhlich, Die Tagebücher von Joseph Goebbels. Teil I Aufzeichnungen 1923 – 1941 Bd. 6 August 1938 – Juni 1939 (München 1998) 180.

<sup>77</sup> Wildt, Geschichte des Nationalsozialismus, 127.

<sup>78</sup> Gross, Novemberpogrom 1938, 44 – 45.

<sup>79</sup> Wildt, Geschichte des Nationalsozialismus, 128.

<sup>80</sup> Gross, Novemberpogrom 1938, 58

<sup>81</sup> Wildt, Geschichte des Nationalsozialismus, 128

zu beenden und dies über Radio und Zeitung zu verbreiten. Gleichzeitig ordnete Goebbels in einem Schreiben sämtliche Gauleiter an, die antijüdischen Aktionen schnellstmöglich einzustellen. Trotz der raschen Verbreitung der Meldung über mehrere Medienkanäle ließ sich der antisemitische Mob nicht so schnell stoppen. Hinzu kam, dass in manchen Regionen und Städten die Weisung erst verspätet eintraf. In Wien wurden die Aktionen z.B. erst um 18 Uhr beendet. Die Verhaftungen wurden jedoch auch nach dem 10. November fortgesetzt.<sup>82</sup>

Wie viele Jüdinnen und Juden während der Pogromtage zum Opfer fielen und wie groß der Schaden war, lässt sich nur ansatzweise schätzen.<sup>83</sup> Raphael Gross zieht zum Novemberpogrom folgende Bilanz:

„1406 ausgebrannt und geplünderte Synagogen, mindestens 177 zerstörte Wohnhäuser und bis zu 7500 jüdische Geschäfte. 1300 bis 1500 Todesopfer. 30756 Verhaftungen und Internierungen jüdischer Männer in den Konzentrationslagern Dachau, Sachsenhausen und Buchenwald; etwa 1000 von ihnen kamen bis zum Kriegsbeginn im September 1939 ums Leben.“<sup>84</sup>

In manchen Städten entlud sich der Hass gegenüber der jüdischen Bevölkerung auf unbegreifliche Art und Weise. Das Novemberpogrom von 1938 markiert den Wendepunkt zwischen Diskriminierung und Isolierung jüdischen Lebens und der gezielten Vertreibung und Auslöschung jüdischer Kultur in Deutschland.<sup>85</sup> Die Maßnahmen gegen Jüdinnen und Juden wurde ab dem 12. November weiter verschärft u.a.:

„[...] wurde die ‚Verordnung zur Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben‘ erlassen, die das Führen von Handels-, Gewerbe- und Handwerksarbeiten untersagte und die Berufsverbote ausweitete. Der jüdischen Bevölkerung wurde eine ‚Sühneleistung‘ in der Höhe von einer Milliarde Reichsmark auferlegt. Gleichzeitig wurden jüdische GeschäftsinhaberInnen verpflichtet, für die Schäden, die während des Pogroms angerichtet worden waren, selbst aufzukommen.“<sup>86</sup>

---

<sup>82</sup> Gross, Novemberpogrom 1938, 62 – 65.

<sup>83</sup> Gross, Novemberpogrom 1938, 44 – 45.

<sup>84</sup> Gross, Novemberpogrom 1938, 44 – 45.

<sup>85</sup> Wildt, Geschichte des Nationalsozialismus, 126 – 130.

<sup>86</sup> Dieter J. Hecht, Eleonore Lappin, Michaela Raggam-Blesch, Lisa Rettl, Heidemarie Uhl (Hg.), 1938. Auftakt zur Shoah in Österreich. Orte – Bilder – Erinnerungen (Wien 2008) 35.

## 4.2. Novemberpogrom in Wien

Für Österreich war das Jahr 1938 in vielerlei Hinsicht ein Schicksalsjahr. Die Veränderungen für die österreichischen Jüdinnen und Juden begannen bereits nach dem sogenannten „Anschluss“ an das Deutsche Reich am 13. März 1938. Die in Deutschland über mehrere Jahre gewachsenen antijüdischen Maßnahmen wurden in Österreich in nur wenigen Wochen und Monaten umgesetzt. Schon vor dem Novemberpogrom waren in Österreich jüdischen Institutionen und Geschäftslokale geschlossen bzw. „arisiert“ worden.<sup>87</sup>

Dass eine hohe Gewaltbereitschaft in weiten Teilen der österreichischen Bevölkerung vorhanden war, zeigt sich bereits bei den pogromähnlichen Ausschreitungen unmittelbar nach der Eingliederung Österreichs in das Deutsche Reich. Bereits wenige Tage nach dem „Anschluss“ wurden zahlreiche jüdische Geschäfte zerstört und deren Besitzer mit Knüppeln niedergeschlagen.<sup>88</sup> Die Aktionen setzten sich im September und Oktober fort, als Fensterscheiben von Synagogen eingeschlagen, der Tempel im 2. Bezirk angezündet und hunderte Jüdinnen und Juden am Jom Kippur aus ihren Wohnungen ausgesperrt wurden.<sup>89</sup> Doron Rabinovici zufolge hatte der „Anschluss“ nicht nur Auswirkungen in Österreich. Die besondere Brutalität und Gewaltbereitschaft in Österreich wurde von hier aus nach Deutschland importiert:

„Während im März 1938 der ‚Anschluß‘ Österreichs an das Deutsche Reich erfolgte, wurde mit dem Novemberpogrom 1938 der Anschluß des ‚Altreichs‘ an die ‚ostmärkische Judenpolitik‘ vollzogen. Die vorhergehenden Ausschreitungen in Wien mögen erklären, warum das Novemberpogrom dort brutaler als in vielen anderen Städten ablief. Die Hemmschwelle war bereits überschritten worden. Der antisemitische Mob hatte die Gewalttaten schon eingeübt. Zudem durften alle, die in den letzten Monaten von den Parteistellen und der Gauleitung zur Ordnung gerufen worden waren, sich nun endlich austoben.“<sup>90</sup>

In der Nacht vom 9. auf den 10. November begannen bereits einzelne antisemitische Mobs, bestehend aus SA und HJ, Bethäuser und Synagogen zu zerstören.<sup>91</sup> Was in den ersten Stunden

---

<sup>87</sup> Ben Barkow, Raphael Gross, Michael Lenarz (Hg.), Novemberpogrom 1938. Die Augenzeugenberichte der Wiener Library, London (Frankfurt am Main 2008) 711.

<sup>88</sup> Herbert Rosenkranz, Verfolgung und Selbstbehauptung. Die Juden in Österreich 1938 – 1945 (Wien/München 1978) 31.

<sup>89</sup> Rabinovici, Instanzen der Ohnmacht, 124.

<sup>90</sup> Rabinovici, Instanzen der Ohnmacht, 124.

<sup>91</sup> Hecht, Lappin, Raggam-Blesch, Retzl, Uhl (Hg.), 1938. Auftakt zur Shoah in Österreich, 35.

noch destruktive Willkürakte waren, änderte sich, als die 89. und 11. SS-Standarten zwischen vier und sechs Uhr früh den Terror systematisch fortsetzten. Aus den Berichten dieser SS-Standarten geht hervor, dass sie insgesamt an 18 Zerstörungen von Synagogen und Bethäusern maßgeblich beteiligt waren. Die Aktionen gegen Jüdinnen und Juden dauerten laut dem Bericht am 10. November von 4 Uhr früh bis 18 Uhr an.<sup>92</sup> Die Berichte der Standarten sprechen auch eine deutliche Sprache hinsichtlich der breiten Akzeptanz dieser Ausschreitungen in der Bevölkerung. Der SS Obersturmführer Riegler merkt in seinem Bericht vom 10. November abschließend an, dass:

„[d]ie nach so langer Zurückhaltung gebilligten Massnahmen wegen die volkstumzersetzende Judenheit wurden von der ganzen Bevölkerung und insbesondere von der Schutzstaffel nicht nur gebilligt, sondern mit Begeisterung aufgenommen und es darf gesagt werden, dass die SS hier, soweit ihr die Zeit dafür zur Verfügung stand, ganze Arbeit geleistet hat.“<sup>93</sup>

Inwiefern sich diese Einschätzung des Obersturmführers mit der tatsächlichen Haltung der Bevölkerung deckte, sei dahingestellt. Denn der Großteil der Bevölkerung schien das Ausmaß der Zerstörung durchaus für nicht akzeptabel zu halten und war demgegenüber eher negativ gestimmt. Der Gauleiter Odilo Globocnik schrieb in einem Bericht über das Novemberpogrom:

„Stimmungsmässig wurde die Aktion von der Bevölkerung eher ablehnend wie zustimmend bewertet. Die erlassenen Weisungen, die direkt aus dem Altreich kamen, gaben den einzelnen Formationen so viel Spielraum, dass eine Reihe von Dingen vorkamen, die in der Bevölkerung Befremden hervorriefen. Wenn auch der überwiegend grössere Teil der Aktion durch die politische Leitung in erträglichen Bahnen gehalten wurde, so sieht man bekanntermassen immer nur das Negative eines derartigen Geschehnisses. Für die tatsächlichen negativen Auswirkungen lehnt die Partei jedoch die Verantwortung ab.“<sup>94</sup>

Mindestens genauso erschreckend wie die ungebändigte Zerstörungswut war die Tatsache, dass man sich in der Berichterstattung auch noch über das zugefügte Leid erheiterte. In einem

---

<sup>92</sup> Bericht 89. SS-Standarte, gezeichnet H. Riegler (SS Obersturmführer u. Adjutant) am 11.11.1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/fjubu/1000\\_novemberpogrom\\_ss89.pdf](https://www.doew.at/cms/download/fjubu/1000_novemberpogrom_ss89.pdf)> (06.01.2020).

<sup>93</sup> Bericht 89. SS-Standarte, gezeichnet H. Riegler (SS Obersturmführer u. Adjutant) am 11.11.1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/fjubu/1000\\_novemberpogrom\\_ss89.pdf](https://www.doew.at/cms/download/fjubu/1000_novemberpogrom_ss89.pdf)> (06.01.2020).

<sup>94</sup> Bericht über die am 10. und 11. November durchgeführte Judenaktion von Odilo Globocnik, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1i6cu/9425\\_bericht\\_globocnik.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1i6cu/9425_bericht_globocnik.pdf)> (06.01.2020).

Bericht vom „Reichssender Wien“ über den Brand des Leopoldstädter Tempels am 9. November 1938 unterhielten sich der Moderator und ein SA-Mann folgendermaßen:

„Moderator: „[...] Die Juden können es sich nur selbst zuschreiben, daß es soweit gekommen ist, und das werden mir alle, die hier um mich herumstehen, bestätigen können. (...) Und die Männer der SA, die hier ihren Absperrdienst vollbringen, die können vielleicht auch etwas erzählen, wie das Ganze vor sich gegangen ist.“

SA-Mann: „Na, ich bin erst kurze Zeit hier. Aber wir räumen den Platz jetzt, weil Einsturzgefahr beim Tempel ist. Es befindet sich sonst niemand hier in der Gegend.“

Moderator: „Na, es ist jetzt alles weg. Leute stehen nicht mehr auf der Straße, und wir werden auch gleich verschwinden. Also, ich glaube, der Tempel kann ohne weiteres einstürzen.“

SA-Mann: „Ja.“

Moderator: „Wir haben alle nichts dagegen.“<sup>95</sup>

Die Angaben über das Ausmaß der Zerstörung und die Anzahl der Verhaftungen schwanken zum Teil. Herbert Rosenkranz erwähnt in seinem im Jahr 1978 veröffentlichten Buch *Verfolgung und Selbstbehauptung. Die Juden in Österreich 1938 – 1945*, dass:

„7800 Juden festgenommen wurden, darunter 1226 solche, deren bevorstehende Ausreise schon von der Zentralstelle für jüdische Auswanderung behandelt wurde, 4083 Geschäfte gesperrt, allein im Kreis Wien I 1950 Wohnungen zwangsgeräumt.“

Neuere Publikationen wie das von Martin Krist und Albert Lichtblau 2017 erschienene Werk *Nationalsozialismus in Wien. Opfer. Täter. Gegner*. gehen von 6.547 verhafteten Jüdinnen und Juden aus. Die Anzahl der während des Novemberpogroms ermordeten Jüdinnen und Juden liegt bei 27, weitere 88 Personen wurden schwer verletzt.<sup>96</sup> Zudem wurden in Wien 42 Synagogen und Bethäuser durch Brandlegung oder Sprengung zerstört. Neben Wien kam es auch in Linz, Innsbruck und Graz zu größeren Ausschreitungen, in deren Folge ein Großteil der verhafteten Juden in das Konzentrationslager Dachau deportiert wurden.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Eldon Walli, Der Brand des Leopoldstädter Tempels am 9. November 1938 berichtet vom „Reichssender Wien“, online unter: <<https://www.mediathek.at/portaltreffer/atom/1B312157-040-00205-00000684-1B307046/pool/BWEB/>> (07.02.2020).

<sup>96</sup> Martin Krist, Albert Lichtblau, Nationalsozialismus in Wien. Opfer. Täter. Gegner (Innsbruck/Wien/Bozen 2017) 145.

<sup>97</sup> Hecht, Lappin, Raggam-Blesch, Rettl, Uhl (Hg.), 1938. Auftakt zur Shoah in Österreich, 35.

Die große Anzahl der Verhaftungen bedeutete auch eine „logistische Herausforderung“ für die nationalsozialistische Führungselite in Wien. Ein Großteil der 6.500 verhafteten Jüdinnen und Juden – zum Großteil handelte es sich um Männer – füllte rasch die Gefängnisse, wodurch man mit der Frage konfrontiert war, wo der Rest untergebracht werden sollte. Aufgrund dessen wurden sogenannte „Notarreste“ errichtet. Unter anderem wurden Jüdinnen und Juden in der Polizeikaserne Pramergasse 12 (1090 Wien), im Polizeigefangenenhaus bei der Rosauerlände 1 (1090 Wien), sowie in den ehemaligen Schulgebäuden in der Kenyongasse 4 – 10 (1070 Wien) und in der Karajangasse 14 – 16 (1200 Wien) untergebracht. Zusätzlich wurden in jedem Bezirk noch Sammelstellen errichtet, von wo die Gefangenen bis zu ihrem Weitertransport festgehalten wurden. Die zahlreichen „Notarreste“ und die damit verbundene Abläufe zeugen davon, dass die einzelnen Behörden nicht so recht wussten, wohin mit den Gefangenen. Allgemein üblich war, dass die Gefangenen zuerst in die lokalen Sammelstellen und anschließend ins zentrale Polizeigefangenenhaus auf der Roßauer Lände gebracht wurden. Von dort wurden sie weiter in die provisorisch errichteten „Notarreste“ überstellt.<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Krist, *Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien. 158.

## 5. Die Kenyongasse – Ein Schulgebäude wird zum „Notarrest“

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Entstehungsgeschichte des *Bildungszentrums Mater Salvatoris* und deren Entwicklungen am Standort Kenyongasse 4 – 12, 1070 Wien. Ebenso werden die Auswirkungen der Machtübernahme des NS-Regimes auf die Ordensschulen skizziert und weshalb in den Räumlichkeiten des Schulgebäudes ein „Notarrest“ errichtet wurde. In Bezug auf das „Notarrest“ Kenyongasse sollen folgende Fragen beantwortet werden:

Wie viele Jüdinnen und Juden wurden in der Kenyongasse inhaftiert und wie waren ihre Schicksale? Was lässt sich über die Struktur und den Tagesablauf in dem „Notarrest“ sagen?

### 5.1. Geschichte des Schulgebäudes bis 1938

Die Geschichte des, vom katholischen Frauenorden *Töchter des Göttlichen Heilandes* gegründeten, *Bildungszentrums Mater Salvatoris* in der Kenyongasse 4 – 12, 1070 Wien reicht bis in die Zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Nachdem sich der aus Niederbronn stammende Orden *Schwestern vom Göttlichen Erlöser* in Deutschland und in Frankreich rasch ausgebreitet hatte, kamen 1857 die ersten Schwestern nach Wien. Hier ließen sie sich zunächst in Reindorf und danach 1861 in der Kaiserstraße nieder. 1866 erfolgte aus organisatorischen und finanziellen Gründen die Trennung vom Niederbronner Mutterhaus. Die nunmehr eigenständige Kongregation *Töchter des Göttlichen Heilandes* wurde vom damaligen Wiener Kardinal Rauscher tatkräftig unterstützt.<sup>99</sup>

Im neuen „Mutterhaus“ in der Kaiserstraße wurde mit staatlicher Bewilligung Ende Juli 1868 eine vierklassige Mädchen-Schule errichtet, welche den Anfang der Bildungseinrichtung „Mater Salvatoris“ (Kenyongasse) markiert.<sup>100</sup>

In den darauffolgenden Jahrzehnten konnte das Areal durch Zukäufe erweitert und vergrößert werden. Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Haus in der Kaiserstraße 21 mit großer Gartenfläche erworben, einige Jahre darauf folgten die Häuser der Adressen Kaiserstraße 31

---

<sup>99</sup> 1999 kam es schließlich wieder zur Fusion beider Ordensgemeinschaft. Vgl. Isabelle Lasser, *Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens. Schwestern vom Göttlichen Erlöser seit 1857 in Österreich* (Kehl am Rhein, 2012) 153 – 155.

<sup>100</sup> Isabelle Lasser, *Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens. Schwestern vom Göttlichen Erlöser seit 1857 in Österreich* (Kehl am Rhein, 2012) 9 – 39.

und 23.<sup>101</sup> Die Erweiterung des Areals war auch der wachsenden Schülerinnenzahl geschuldet. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurden eine Bürgerschule und ein Kindergarten eröffnet. Der Ausbau des Schulgebäudes wurde laut eigenen Angaben über Spenden- und Sammelaktionen ermöglicht, welche so erfolgreich waren, dass bereits im September 1897 203 Schülerinnen ihren ersten Schultag und 32 Buben und 29 Mädchen den ersten Kindergarten tag feiern konnten.<sup>102</sup> Die wachsende Zahl der zu betreuenden Kinder stellte den Orden nicht nur vor bauliche Herausforderungen. Mehrmals äußerten die im pädagogischen Bereich arbeitenden Schwestern ihren Wunsch, eine adäquate Ausbildung zu erhalten. 1903 wurden schließlich erste Schritte für die Eröffnung einer eigenen Lehrerinnenbildungsanstalt eingeleitet. Dieser neue Schulzweig wurde 1905 auf dem Gelände der Kenyongasse 4 fertiggestellt und eingeweiht.<sup>103</sup>

Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges wirkte sich auch auf die Tätigkeiten der Schwestern aus. In einer Festschrift erinnerte man sich daran folgendermaßen:

„In der Lehrerinnenbildungsanstalt Kenyongasse wurde ein Reservespital eingerichtet. Die Verwaltung übernahmen Ärzte des benachbarten Sophienspitals, Schwestern pflegten die Verwundeten. Drei Schuljahre lang waren Schule und Internat dadurch räumlich sehr beengt. Im August 1917 wurde der Spitalsbetrieb beendet. Das Haus hatte während dieser Zeit großen Schaden gelitten. [...] In 24 Haupt- und Reservespitälern [...] waren insgesamt 241 Schwestern der Kongregation in der Pflege verwundeter Krieger tätig.“<sup>104</sup>

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde jedoch bereits wieder an einen Ausbau des Schulgebäudes gedacht. Zusätzlich zur Lehrerinnenbildungsanstalt wurden eine 4. Klasse Hauptschule und ein Realgymnasium geplant. Nach mehreren Umbauten wurden in der Kenyongasse 4 in den Jahren 1926 und 1928 ein Realgymnasium und die Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen und Arbeitslehrerinnen errichtet.<sup>105</sup> Aufgrund der überfüllten Klassenräume musste bereits 1929 das Haus Kenyongasse 4 – 6 aufgestockt und neben zusätzlichen Klassenräumen ein weiterer Turnsaal errichtet werden.<sup>106</sup>

---

<sup>101</sup> *Lasser*, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 54 – 56.

<sup>102</sup> *Lasser* Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 54 – 56.

<sup>103</sup> *Lasser* Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 56 – 57.

<sup>104</sup> *Lasser* Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 56 – 57.

<sup>105</sup> Kongregation der Schwestern vom Göttlichen Erlöser. Geschichte, online unter: <[http://www.kenyon.at/fileadmin/content/erhalter/sonstiges/geschichte\\_bzms.pdf](http://www.kenyon.at/fileadmin/content/erhalter/sonstiges/geschichte_bzms.pdf)> (06.01.2020)

<sup>106</sup> Isabelle *Lasser*, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens. 91.

Die Machtübernahme durch das NS-Regime 1938 in Österreich hatte auch Folgen für die Kongregation *Töchter des Göttlichen Heilandes*. Im Juli 1938 wurden allen Ordensschulen das Öffentlichkeitsrecht entzogen und ein Verbot neue Klassen einzurichten ausgesprochen. Mit dem Schuljahr 1938/39 mussten schließlich alle Katholischen Schulen, Schülerheime und Erziehungseinrichtungen in Österreich schließen. Betroffen waren 1.400 Einrichtungen.<sup>107</sup> Unter ihnen auch die Schulen der *Töchter des Göttlichen Heilandes*:

1. Kenyongasse, Wien (Lehranstalten)
2. Waldgasse, Wien (Volks- und Hauptschule)
3. Sonntagberg, Gleiß (Volks-, Haupt- und Haushaltungsschule)
4. Melk an der Donau (Volks- und Hauptschule)<sup>108</sup>

Die Hauptschule in Melk an der Donau wurde geräumt und vom NS-Regime zur Unterbringung einer öffentlichen Schule und öffentlicher Dienststellen genutzt. Ein Teil des Schulgebäudes in Gleiß musste ebenfalls der dortigen Gemeinde übergeben werden und in das Schulgebäude Waldgasse, 1100 Wien kam eine Heeresfachschule.<sup>109</sup>

Die Übernahme der Schulgebäude durch das NS-Regime stellte einen markanten Bruch in der Geschichte des Ordens dar. Bei konfessionellen Schulen wie der Kenyongasse, waren die Veränderungen durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten wie bereits erwähnt deutlich spürbar. Hinzu kommt, dass die Bildung von Mädchen in der nationalsozialistischen Bildungspolitik nicht vorgesehen war.<sup>110</sup> All diese Maßnahmen führten zu einem rasanten Rückgang der Schüler\*innen an der Kenyongasse und letztendlich zur Schließung am 19. Juli 1938.<sup>111</sup> Im Oktober wurden die Räumlichkeiten in der Kenyongasse noch als Flüchtlingslager genutzt, ehe im November die Klassenräume für über 2.000 Jüdinnen und Juden als Gefangenzellen dienten.<sup>112</sup>

Die Nähe zum Westbahnhof war mit großer Wahrscheinlichkeit ein entscheidender Faktor für die zwischenzeitliche Nutzung der Nationalsozialisten.

---

<sup>107</sup> Christine Mann, Kirchliche Überlebensstrategien unter dem NS-Regime. In: Österreichische Bischofskonferenz (Hg.), Katholische Kirche zwischen 1918 und 1938. Bildung als Erinnerungslernen. Bd. 2 (Wien 2019) 190.

<sup>108</sup> Helene Karlberger, Ruf der Zeit (Wien 1983) 81.

<sup>109</sup> Isabelle Lasser, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens. 101.

<sup>110</sup> Krist, Lichtblau, Nationalsozialismus in Wien (2017) 124.

<sup>111</sup> Maria Habersack, Dem Menschen dienen. Die Geschichte des „Ordens der Schwestern vom Göttlichen Erlöser“. In: Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Adina Seeger, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 8.

<sup>112</sup> Isabelle Lasser, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 101.

Nach 1945 wurde der Schulbetrieb an der Kenyongasse wieder aufgenommen und das Bildungsangebot reicht an diesem Standort mittlerweile von der Kleinkindergruppe bis zur Matura.<sup>113</sup>

## 5.2. „Notarrest“ Kenyongasse

„Am 12. November 1938, im Laufe des Nachmittags wurden in das ‚Notarrest‘ 7., Kenyongasse 4 (ehem. Kloster) 2.062 jüdische Häftlinge eingeliefert.“<sup>114</sup>

Anhand der wenigen Dokumente, in denen der „Notarrest“ Kenyongasse erwähnt wird, können die brutalen Abläufe in diesem zweckentfremdeten Schulkomplex nur bruchstückhaft beschrieben werden. Die hohe Anzahl der hier inhaftierten Jüdinnen und Juden zeigt auf jeden Fall, dass dieser „Notarrest“ ein wichtiger Knotenpunkt während des Pogroms gewesen sein muss. Zum einen bot das Schulgebäude mit seinen zahlreichen Klassenzimmern die besten Voraussetzungen, um eine große Anzahl an Insassen aufzuteilen und zum anderen war die unmittelbare Nähe zum Westbahnhof ebenfalls von Vorteil (nur 300m Entfernung). Von den rund 6.500 festgenommenen Jüdinnen und Juden wurden insgesamt 3.700 nach Dachau deportiert und dies fand größtenteils über den Westbahnhof statt.<sup>115</sup> Der „Notarrest“ in der Kenyongasse diente mehrere Tage zur Unterbringung von Juden. Wie lange hier tatsächlich Menschen festgehalten und gequält wurden, lässt sich nicht genau sagen. Manche Überlebenden berichten davon, am 15. November freigelassen worden zu sein, andere wiederum später. Hatte man das „Glück“, Ausreisedokumente bei sich zu haben bzw. sich bringen lassen zu können, wurde man nach wenigen Tagen wieder freigelassen. Ein Großteil wurde jedoch nach Dachau deportiert.<sup>116</sup>

Insgesamt konnte ich bei meiner Recherche 14 Personen eruieren, die nachweislich aus Polizeiakten, Erfahrungsberichten oder anderen Akten im „Notarrest“ Kenyongasse inhaftiert wurden. Sechs Personen wurden in der Kenyongasse ermordet oder sind an den Folgen der

---

<sup>113</sup> Vielfalt ist unsere Stärke, online unter: <<http://www.kenyon.at/bildungszentrum/bildungszentrum/vielfalt/>> (26.01.2020).

<sup>114</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>115</sup> *Rabinocivi*, Instanzen der Ohnmacht. 126.

<sup>116</sup> Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts. In: Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Adina Seeger, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 1 – 2.

Folter gestorben. Den anderen acht ist die Flucht ins Ausland geglückt. Im Rahmen der Diplomarbeit ist es nicht möglich in einem angemessenen Ausmaß über alle Einzelschicksale zu berichten. In den darauffolgenden Kapiteln wird jedoch der Versuch unternommen einzelne Biografien etwas genauer zu betrachten. In vielen Fällen bedarf es noch weiterer Forschungen, welche den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten. Auf jeden Fall ist es mir ein Anliegen alle Opfer und Gefangene des „Notarrests“ Kenyongasse namentlich zu nennen:

Gottfried Abraham, 07.03.1885 – 12.11.1938

Friedrich Schönfeld, 11.02.1907 – 12.11.1938

Ferdinand Löw, 24.20.1903 – 12.11.1938<sup>117</sup>

Mendel Greif, 27.07.1891 – 12.11.1938<sup>118</sup>

Max Oberjäger, geb. 1895 – 12.11.1938<sup>119</sup>

Leopold Schön, 03.03.1911 – 14.11.1938<sup>120</sup>

Emanuel Fuchs, 01.04.1918 (Flucht in die USA)<sup>121</sup>

Ernst Martin Benedikt, 20.05.1882 (Exil in Schweden)<sup>122</sup>

Richard Wallach, 30.10.1889 (Exil und anschließende Rückkehr nach Wien)<sup>123</sup>

Alfred Junck, 17.09.1888 (Flucht in die USA)<sup>124</sup>

Siegfried Merecki, geb. 1887 (Flucht in die USA)<sup>125</sup>

Fritz Rodeck, geb. 1890 (Flucht in die USA)<sup>126</sup>

---

<sup>117</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>118</sup> Wiener Stadt- und Landesarchiv, Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 37.755/38: Mendel Greif.

<sup>119</sup> *Fritz, Rohrbach*, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse, 2.

<sup>120</sup> *Fritz, Rohrbach*, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse, 1.

<sup>121</sup> *Fritz, Rohrbach*, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse, 2.

<sup>122</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Vermögensverkehrsstelle Vermögensanmeldung 15374: Ernst Benedikt.

<sup>123</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Hilfsfonds Sammelstellen A und B Negativ-Akten Liegenschaften N 1178: Richard Wallach.

<sup>124</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Finanzlandesdirektion 7128, Ktn. 341: Alfred Junck.

<sup>125</sup> *Gerhardt, Karlauf*, Nie mehr zurück in dieses Land, 60.

<sup>126</sup> *Gerhardt, Karlauf*, Nie mehr zurück in dieses Land, 281.

Carl Löwenstein (Flucht nach Bolivien)<sup>127</sup>

Alfred Schechter (Flucht vermutlich nach Belgien)<sup>128</sup>

### 5.3. Zeitzeugen berichten

Die Zeitzeugen, die über den „Notarrest“ Kenyongasse berichten, sprechen eine deutliche Sprache. Bereits bei der Ankunft wurden die Häftlinge angeschrien, über die Flure getrieben und geschlagen. Sie wurden nicht nur einfach in den Klassenzimmern eingesperrt, sondern über Tage und Nächte hinweg gequält und drangsaliert. Nahrungsmittel-, Schlafentzug und tägliches „Zirkeltraining“ standen auf der Tagesordnung. Der Vergleich eines Zeitzeugens lässt die Qualen der Häftlinge (in der Kenyongasse) auf beklemmende Art und Weise zumindest ansatzweise erahnen:

„So absurd es klingt, für uns Insassen der Kenyongasse war Dachau nach den vielen unmenschlichen und unberechenbaren Ausschreitungen fast eine Erholung. Denn dort war alles Drill und nach genau vorher bestimmtem Reglement eingeteilt.“<sup>129</sup>

Dem in Wien geborenen Journalisten Fritz Rodeck gelang am 22. Dezember 1938 die Flucht nach England. Unmittelbar nach seiner Ankunft verfasste er einen Bericht über seine Erlebnisse während des Novemberpogroms. U.a. schildert er die Zustände und den Tagesablauf des „Notarrests“ Kenyongasse. Rodecks Erzählungen nach, wurden über mehrere Tage hinweg Gefangene mit Polizeigefangenenwagen oder Lastautos entweder zur Kenyongasse gebracht oder von dort wieder abgeholt. Die Zustände dürften den umliegenden Bewohnern und Geschäftsbesitzern bekannt gewesen sein, da sich diese über die Schmerzensschreie der Gefolterten beklagten. Ob die Gefangenen freigelassen oder nach Dachau deportiert wurden, schien keiner konkreten Ordnung zu folgen.<sup>130</sup>

„Zum Teil wurden die Leute willkürlich ausgewählt oder ausgezählt, zum Teil wurde auf Grund vorher vorbereiteter Listen vorgegangen. Die Untersuchung wurde derart durchgeführt, dass jeder Gefangene von einer ganzen Anzahl von Referenten verhört

---

<sup>127</sup> Barkow, Gross, Lenarz, Novemberpogrom 1938, 783 – 787.

<sup>128</sup> Barkow, Gross, Lenarz, Novemberpogrom 1938, 770 – 773.

<sup>129</sup> Report regarding mistreatment and deaths in Viennese arrest centres and imprisonment in Dachau concentration camp, online unter: < <https://www.pogromnovember1938.co.uk/viewer/fulltext/93991/de/>> (06.01.2020).

<sup>130</sup> Uta Gerhardt, Thomas Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land. Augenzeugen berichten über die Novemberpogrome 1938. (Berlin 2009) 289 – 290.

wurde, von einem in der Richtung „Rassenschande“, von einem anderen betreffend politische Betätigung, Kommunismus, von anderen wieder wegen anderer angeblicher Vergehen. Zum Schluss wurde das Ergebnis der Einzelverhöre von einem übergeordneten Referenten zusammengefasst und von ihm über das weitere Schicksal jedes einzelnen Häftlings entschieden. Meist entweder Freilassung oder Konzentrationslager.“<sup>131</sup>

Der Bericht Fritz Rodecks zeigt, dass trotz der chaotischen Zustände der Versuch unternommen wurde, Listen über die Gefangenen zu führen. Leider sind nach derzeitigem Forschungsstand keine Akten oder Listen bekannt, die mit dem Betreff „Notarrest“ Kenyongasse angefertigt wurden. Es ist davon auszugehen, dass sie von den Nationalsozialisten bewusst vernichtet oder während des Krieges zerstört wurden. Vielleicht befinden sie sich aber auch noch unentdeckt in einem Archiv. Die Informationen über den „Notarrest“ Kenyongasse basieren daher ausschließlich auf unterschiedlichen Zeitzeugenberichten und auf den Berichten des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel. Wie viele der 2.062 inhaftierten Juden freigelassen wurden, deportiert oder bereits in der Kenyongasse umgebracht wurden, lässt sich daher nicht exakt rekonstruieren. Umso wertvoller sind die wenigen Zeitzeugenberichte, die von diesem Gefängnis erzählen. Neben einzelnen Bemerkungen zum „Notarrest“ Kenyongasse sind die Berichte von Siegfried Merecki, Margarte Neff, Emanuel Fuchs und Ernst Martin Benedikt die ausführlichsten. Die Erzählungen beinhalten die Art und Weise der Inhaftierung, sie schildern die Zustände in den einzelnen Klassenräumen sowie die vielfältigen und grausamen Foltermethoden.

### **5.3.1. Siegfried Merecki. Aus der Haft entlassen**

Siegfried Merecki wurde 1887 in Galizien geboren und lebte seit 1914 mit seiner Frau und seinen drei Kindern in Wien.<sup>132</sup> Bereits 1938 gelang der Familie die Flucht in die USA, wo er nur wenige Jahre später seine Erfahrungen, die er während des Novemberpogroms durchmachen musste, im Zuge eines Harvard-Projekts niederschrieb. Nachdem er am 10. November um 05:30 Uhr verhaftet wurde, kam er über mehrere Polizeistationen am 12. November in den „Notarrest“ Kenyongasse.

---

<sup>131</sup> Gerhardt, *Karlauf*, Nie mehr zurück in dieses Land, 289 – 290.

<sup>132</sup> Gerhardt, *Karlauf*, Nie mehr zurück in dieses Land, 60.

„Nach circa zweistündigem Liegen am Boden konnten wir aufstehen. Es waren im Saal bereits mehr als hundert Personen. Ich konstatierte auch, dass wir nicht im Westbahnhof seien. Es war unzweifelhaft ein Schulraum, da standen Tische und wenige Stockerln, man konnte daher nach so langer Zeit auch niedersetzen. Als ich zum Fenster trat, konnte ich auch konstatieren, wo wir uns befinden. Es war die Schule in der Kenyongasse. Ich traf einige Bekannte und wir konnten Gedanken austauschen. [...] Den Sonntag, den 13. November, verbrachten wir sehr schwer. Immer wieder erschienen SS-Leute und zwangen uns, sehr schwere Übungen zu machen. [...] Von Zeit zu Zeit erschienen SS-Männer, die die Häftlinge misshandelten und beleidigten.“<sup>133</sup>

Die nächsten Tage verbrachte Merecki in dem Klassenraum, wo er zu ständig neuen und härteren Turnübungen gezwungen wurde. Manchmal wurden sie mitten in der Nacht aufgeweckt und mussten auf Kommando mehrere Stunden Strecksprünge machen. Sofern es für die Wärter ersichtlich war, wurden besonders orthodoxe Juden und Rabbiner gequält. Ihnen wurden die Bärte abgeschnitten und sie mussten zusätzlich zu den Turnübungen religiöse Lieder singen. Sobald sie zu singen aufhörten, wurden sie geschlagen.<sup>134</sup> Mitten in der Nacht wurde dann Siegfried Merecki mit einem Schubwagen zur Rossauerkaserne gebracht. Dort teilte man die Häftlinge erneut in Gruppen ein.

„Daraus, wie meine Vorgänger erledigt wurden, entnahm ich, dass, wenn E gerufen wurde ‚entlassen‘ gemeint war. Z bedeutete ‚wieder zurück in die Zelle‘, und ‚Tante Dora‘ hieß, dass der Betreffende nach Dachau geschickt wurde. Es kam die Reihe an mich, ich wies meine Schiffskarte und meine Ladung zum amerikanischen Generalkonsul vor [...] und sah, dass der Beamte ein großes E mit rotem Stift auf meiner Karte vermerkte. [...] Gegen 2.30 Uhr verließ ich endlich [...] die Polizeidirektion.“<sup>135</sup>

Merecki berichtet weiters, dass auch in der Kenyongasse Protokolle von den Häftlingen aufgenommen wurden. In einem größeren Raum saßen einige Beamte an Schreibmaschinen und neben den Protokollen wurden noch zusätzliche Kartothekblätter ausgefüllt.<sup>136</sup> Bis heute wurden jedoch keine Protokolle aus der Kenyongasse gefunden. Die Vermutung liegt daher nahe, dass – wie in vielen Fällen – die Akten vernichtet wurden.

---

<sup>133</sup> Gerhardt, Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land, 75.

<sup>134</sup> Gerhardt, Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land, 75

<sup>135</sup> Gerhardt, Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land, 82 – 83.

<sup>136</sup> Gerhardt, Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land, 75.

### 5.3.2. Alfred Junck und Margarete Neff (entlassen und in die USA geflüchtet)

Margarete Neff heiratete 1936 in zweiter Ehe ihren Jugendfreund Dr. Alfred Junck. Während des Novemberpogroms wurde ihr Mann verhaftet und über mehrere Stationen schließlich in den „Notarrest“ Kenyongasse gebracht. Neff schildert in ihrem 83 Seiten umfassenden Manuskript u.a., wie Ehegattinnen, Verwandte oder Bekannte versuchten, etwas über die inhaftierten Männer in Erfahrung zu bringen. Meistens war es eine Tortur von einer Polizeidienststelle zur nächsten.

„Um halb acht Uhr morgens erschien derselbe Polizist, der uns gleich nach dem Einmarsch der Deutschen besucht hatte, in unserer Wohnung und ordnete an, dass Alfred in einer halben Stunde mit seinen Ausweispapieren vor dem Haustor auf ihn zu warten habe. [...] Er wurde verhaftet. Wir standen um acht Uhr vor dem Haus. Die ganze Gegend war von Polizisten scharf bewacht Aus allen Häusern wurden die Männer zwischen 18 und 60 Jahren herausgeholt und wie eine Herde Vieh zum nächsten Polizeikommissariat getrieben. Als Alfred nach zwei Stunden nicht wiederkam, liefen ich und einige Damen aus der Nachbarschaft zur Polizeistation. [...] Der Polizeibeamte konnte oder durfte mir keine genauere Auskunft geben [...].“<sup>137</sup>

Wenige Tage später erhielt Margarete Neff einen Brief von ihrem Mann. In dem stand, dass es ihm gut ginge und er sich in der Klosterschule in der Kenyongasse befindet. Am 17. November hieß es, dass ihr Mann entlassen worden sei. Jedoch konnte sie nichts Genaueres über seine Entlassung in Erfahrung bringen. Anschließend wurde er wiederum für vermisst erklärt. Erst am 26. November wurde Alfred Junck schließlich tatsächlich entlassen. Bei ihrem Wiedersehen konnte Margarete Neff ihren Mann kaum wiedererkennen:

„Auf einmal war ich vor der Wohnungstür, auf einmal war ich im Vorraum unserer Wohnung; mitten im Vorraum stand ein Mensch, ein hilflos blickendes Wesen in schmutzigen Anzug, [...]. Sein Gesicht war verquollen und sein Ausdruck so verstört und abwesend, dass ich wahrscheinlich an ihm vorbeigegangen wäre, ohne ihn zu erkennen, wenn ich ihm auf der Straße begegnet wäre“<sup>138</sup>

Nach einiger Zeit der Erholung versuchte die Familie so schnell wie möglich auszuwandern. Nach Abgabe der Reichsfluchtsteuer und der sogenannten Juden-Vermögensabgabe und

---

<sup>137</sup> Gerhardt, *Karlauf*, Nie mehr zurück in dieses Land, 263.

<sup>138</sup> Gerhardt, *Karlauf*, Nie mehr zurück in dieses Land, 270 – 271.

anschließendem wochenlangen Warten konnte das Ehepaar am 8. März 1939 mit dem Zug nach Zürich fliehen.<sup>139</sup> Aus den Akten der Dienststelle für Vermögenssicherungs- und Rückstellungsangelegenheiten geht hervor, dass Margarte Neff und Alfred Junck letztendlich in die USA emigrierten. Alfred Junck änderte seinen Namen und eröffnete eine Kanzlei in New York.<sup>140</sup> Der Großteil ihres, während der NS-Zeit beschlagnahmten, Vermögens wurde ihnen nicht rückerstattet. Die meisten Rückstellungsanträge wurden nach jahrelanger Korrespondenz mit Wiener und Berliner Behörden zurückgezogen. Die vom 26. Juni. 1962 gestellten Anträge auf die Rückstellung von Wertpapieren im Wert von 39.500 Schilling wurden am 02. April. 1965 zurückgezogen.<sup>141</sup> Hingegen wurden ihnen 12.076,67 Deutsche Mark für die aus dem Wertpapierdepot bei dem Bankhaus Krentschker und Co. entzogenen Wertpapiere ausbezahlt.<sup>142</sup>

Als Alfred Junck im Alter von 76 Jahren am 18. Mai 1965 starb, waren noch nicht alle Angelegenheiten geklärt. Der Fonds zur Abgeltung von Vermögensverlusten politischer Verfolgter überwies letztendlich nur 6.500 Schilling an Margarete Neff.<sup>143</sup>

### 5.3.3. Emanuel Fuchs

Emanuel Fuchs, geb. Mendel Fuchs wurde am 1. April 1918 in Wien geboren. Gemeinsam mit seinen Eltern, Abraham und Anna Fuchs und seinen beiden Schwestern Rosa und Frieda, lebte er im 2. Wiener Gemeindebezirk. Von 1931 bis 1936 absolvierte Emanuel Fuchs die Ausbildung zum Buchbinder<sup>144</sup> und folgte damit dem Beruf seines Vaters, welcher als Buchbindermeister 40 Jahre lang eine eigene Werkstatt betrieb.<sup>145</sup>

Im Gegensatz zu seinen Eltern war Emanuel Fuchs bereits in jungen Jahren politisch interessiert und Mitglied der jüdisch-sozialistischen Bewegung „Haschomer Hatzair“. Fuchs schätzte vor allem die intellektuelle Atmosphäre und die politischen Gespräche in dieser Gruppe.

---

<sup>139</sup> Gerhardt, Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land, 276 – 280.

<sup>140</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Finanzlandesdirektion 7128, Ktn. 341: Alfred Junck.

<sup>141</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Finanzlandesdirektion 7128, Ktn. 341: Alfred Junck.

<sup>142</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Hilfsfonds Abgeltungsfonds 3740: Alfred Junck.

<sup>143</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Hilfsfonds Abgeltungsfonds 3740: Alfred Junck.

<sup>144</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 4015: Mendel Fuchs.

<sup>145</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 25263: Abraham Fuchs.

„And I was very impressed with their ... and it was an intellectual background that I enjoyed. We had reading together, we had studies together. It was a real high-level intellectual exercise and I enjoyed that organization for that reason.“<sup>146</sup>

Am 12. Mai 1938 registrierte sich Emanuel Fuchs bei der Fürsorge-Zentrale der Israelitischen Kultusgemeinde Wien (IKG), um aus Österreich fliehen zu können. Als Auswanderungsziel gab Emanuel Fuchs die USA an, da in New York ein Onkel lebte. Jedoch wäre er auch bereit gewesen, in jedes andere beliebige Land zu fliehen.<sup>147</sup> Wenige Monate später registrierte sich auch sein Vater bei der IKG Wien.<sup>148</sup>

Während des Novemberpogroms wurde Emanuel Fuchs verhaftet und mehrere Tage im „Notarrest“ Kenyongasse festgehalten und gefoltert. Als einer der jüngeren Gefangenen wurde er in der Kenyongasse auch zu Ladetätigkeiten gezwungen. Fuchs erinnert sich, dass er mehrere Schreibmaschinen aus einem Laster in das Schulgebäude tragen musste. Die Schreibmaschinen wurden in eine größere Halle gebracht und für die Registrierung der Häftlinge verwendet.<sup>149</sup>

Emanuel Fuchs wurde mit 200 anderen Juden in einen Klassenraum gesperrt. Untertags wurden sie von der österreichischen Polizei beaufsichtigt. Gegen sechs oder acht am Abend wurden die Polizeibeamten von der SS abgelöst. Mit der Übernahme der SS begann die eigentliche Folterung. Emanuel Fuchs und die anderen Gefangenen im Klassenzimmer wurden in die Turnsäle des Schulgebäudes getrieben. Dort mussten sie bis zur Erschöpfung Klimmzüge, Liegestütze und andere Turnübungen durchführen. Ebenso mussten sie die Sprossenwand hinauf und hinunter klettern. Wer die Übungen nicht ausführen konnte, wurde geschlagen. Einzelne Gefangene wurden aus der Reihe geholt und mussten Extraübungen durchführen. Unter ihnen befand sich ein bekannter Wiener Anwalt. Laut Emanuel Fuchs wurde der Anwalt aufgrund seiner korpulenten Erscheinung ausgewählt. Für diesen waren die Turnübungen besonders hart. Er musste die Sprossenwand hinaufklettern und sich an beiden Händen

---

<sup>146</sup> Oral History Interview mit Emanuel Fuchs, 3.11.2001, Andreas Barth, audiofile online unter <http://austrianheritagearchive.at/de/interviews/person/373>, Transkript online unter: [http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs\\_Emanuel\\_AHC2060.pdf](http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs_Emanuel_AHC2060.pdf) (06.01.2020) 13.

<sup>147</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 25263: Abraham Fuchs.

<sup>148</sup> Ab Mai 1938 war es in Österreich lebenden Juden möglich sich bei der Fürsorge-Zentrale der IKG zu registrieren um eine Ausreise zu ermöglichen. Hierfür musste der Haushaltsvorstand Angaben über sich und die Familienangehörigen machen. Die Dokumente enthalten Informationen, wie z.B. Geburtsort, Wohnadresse, Beruf und Vermögen. Später wurden die Informationen vom NS-Regime benutzt um die österreichischen Juden zu enteignen und zu vertreiben. Mehr als 43.000 Personen stellten einen Antrag auf Auswanderung bei der IKG. Vgl. [http://www.ns-quellen.at/bestand\\_anzeigen\\_detail.php?bestand\\_id=14000604&action=B\\_Read](http://www.ns-quellen.at/bestand_anzeigen_detail.php?bestand_id=14000604&action=B_Read) (30.12.2019)

<sup>149</sup> Oral History Interview mit Emanuel Fuchs, 3.11.2001, Andreas Barth, audiofile online unter <http://austrianheritagearchive.at/de/interviews/person/373>, Transkript online unter: [http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs\\_Emanuel\\_AHC2060.pdf](http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs_Emanuel_AHC2060.pdf) (30.12.2019) 4.

festhaltend hinunterhängen lassen. Währenddessen wurde er so lange mit Knüppeln geschlagen, bis er sich nicht mehr halten konnte. Die Zwangsübungen wiederholten sich jeden Abend. Manchmal zwangen die SS-Männer einzelne Häftlinge, gegeneinander zu kämpfen bis einer der beiden blutig zu Boden fiel.<sup>150</sup>

Am 16. oder 17. November wurde Emanuel Fuchs über den naheliegenden Westbahnhof nach Dachau deportiert. Nach all den Qualen, die er in der Kenyongasse erlitten hatte, stellte er in Dachau fest:

„When I came to Dachau...compared to the Kenyongasse, Dachau was a...*ein Erholungsheim*.“<sup>151</sup>

Mit Hilfe eines gefälschten Visums, welches seine Schwester in der Schweiz für Emanuel Fuchs besorgt hatte, wurde er Ende Dezember 1938 aus Dachau entlassen. Nachdem er noch ein letztes Mal seine Eltern in Wien gesehen hatte, konnte er über die Niederlande und Belgien schließlich in die USA zu seinem Onkel und Cousin fliehen. Seinen drei Schwestern und zwei Brüdern gelang ebenfalls die Flucht.<sup>152</sup>

Am 3. November 2001 führte er mit dem Austrian Heritage Archiv ein Interview, in dem er seine Erlebnisse während des Novemberpogroms und im „Notarrest“ Kenyongasse schildert. Die Erinnerungen an seine Inhaftierung gehören zu den schlimmsten in seinem Leben. Die Brutalität in der Kenyongasse war zu dieser Zeit mit keiner anderen vergleichbar.

„We had...every night there was torture, in the gymnasium in the Kenyongasse...and that was the highlight of German brutality, until that day. It was completely unforeseen, came harder...it had never...I had never heard of this kind of torture that I had seen. People were beaten, people were burnt, people were...I mean any possible torture. And some survived and some you never heard from again –they disappeared that night.“<sup>153</sup>

---

<sup>150</sup> Oral History Interview mit Emanuel Fuchs, 3.11.2001, Andreas Barth, audiofile online unter <http://austrianheritagearchive.at/de/interviews/person/373>, Transkript online unter: [http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs\\_Emanuel\\_AHC2060.pdf](http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs_Emanuel_AHC2060.pdf) (30.12.2019) 5.

<sup>151</sup> Oral History Interview mit Emanuel Fuchs, 3.11.2001, Andreas Barth, audiofile online unter <http://austrianheritagearchive.at/de/interviews/person/373>, Transkript online unter: [http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs\\_Emanuel\\_AHC2060.pdf](http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs_Emanuel_AHC2060.pdf) (30.12.2019) 4.

<sup>152</sup> Nicole Bortel, Tina Frank, Emanuel Fuchs. Von der Kenyongasse nach Dachau. In: Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Adina Seeger, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 4.

<sup>153</sup> Oral History Interview mit Emanuel Fuchs, 3.11.2001, Andreas Barth, audiofile online unter <http://austrianheritagearchive.at/de/interviews/person/373> Transkript online unter: [http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs\\_Emanuel\\_AHC2060.pdf](http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs_Emanuel_AHC2060.pdf) (30.12.2019) 17 – 18.

### 5.3.4. Ernst Martin Benedikt

Ernst Martin Benedikt, Sohn des bekannten Chefredakteurs der Neuen Freien Presse Moritz Benedikt wurde am 20. Mai 1882 in Wien geboren. Nach seinem Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Wien übernahm er 1920 nach dem Tod seines Vaters die Leitung der Neuen Freien Presse. Neben seiner journalistischen Tätigkeit veröffentlichte Benedikt mehrere Romane, u.a. *Karl Joseph Fürst von Ligne* (1936) und *Kaiser Joseph II.* (1936). Auch er wurde während des Novemberpogroms verhaftet. Nach der Entlassung gelang ihm die Flucht nach Großbritannien und anschließend nach Stockholm. In Schweden engagierte sich Ernst Benedikt bei der *Österreichischen Vereinigung in Schweden* und wurde 1946 Korrespondent der *Presse*. 1962 kehrte er nach Wien zurück, wo er am 28. Dezember 1973 verstarb.<sup>154</sup>

In einem 36 Seiten umfassenden Manuskript hielt Ernst Benedikt seine Erinnerungen an den Novemberpogrom 1938 fest. Er schildert seine Aufenthalte in den „Notarresten“ Pramergasse und Kenyongasse.

Am 10. November wurde er von einem Wachmann gegen neun Uhr Vormittag von zu Hause abgeholt. Der Wachmann begegnete ihm freundlich und ließ ihn noch ausgiebig frühstücken. Diese unerwartete Freundlichkeit versetzte Benedikt in eine Gelassenheit, die er auch beibehielt, als sie im Grinzinger Polizeikommissariat ankamen. Nach einigen Stunden wurden er und andere Gefangene mittels Straßenbahn zum Kommissariat Gatterburggasse gebracht. Auch in der Gatterburggasse fühlte sich Ernst Benedikt keineswegs bedroht. Die Atmosphäre glich der eines Wartesaals. Gegen Abend änderte sich jedoch die Stimmung. SS-Truppen übernahmen die Leitung und hetzten die Gefangenen zum Transport, der sie zur Polizeikaserne in die Pramergasse führen sollte. Dort mussten sie mit wenig Brot und Wasser ausharren, ehe ihre Namen vorgelesen wurden und sich ihr weiteres Schicksal entschied. Bis zum 12. November wurde Ernst Benedikt in der Pramergasse festgehalten, als ihm und den anderen Insassen mitgeteilt wurde, dass die „Gestapo“ sie übernehmen und in ein anderes Gebäude verschaffen werde.<sup>155</sup>

---

<sup>154</sup> Christian *Michlits*, Ernst Martin Benedikt, online unter:

<[https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Ernst\\_Martin\\_Benedikt#tab=Personendaten](https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Ernst_Martin_Benedikt#tab=Personendaten)> (31.12.2019)

<sup>155</sup> Ernst *Benedikt*, Manuskript, 7 – 20. online unter:

<[http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505\\_manus\\_benedikt\\_komm.pdf](http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505_manus_benedikt_komm.pdf)> (31.12.2019).

Schließlich wurden sie zur Kenyongasse gebracht, wo laut Benedikt die eigentliche Folter begann. Benedikt wurde neben 100 anderen in einem Klassenraum zusammengepfercht. Auch Benedikt erinnert sich, wie Emanuel Fuchs, dass die Polizeibeamten weitaus „gnädiger“ die Klassenräume bewachten als es die SS-Männer taten. Doch auch Ernst Benedikt blieben Turnübungen nicht erspart, die vor allem aufgrund des Nahrungsmittelentzuges rasch zur Erschöpfung führten.<sup>156</sup>

Neben den stundenlangen Turnübungen wurden einzelne Gefangene von der SS aus der Masse herausgeholt und zusätzlich gefoltert. Ernst Benedikt schildert eine dieser Situationen in seinem Manuskript sehr ausführlich:

„Als erster [...] fiel ein junger Lehrer des Hebräischen in ihre Klauen. [...] Er wurde ‚singled out‘, wie es die Engländer nennen und man beschloß, auf seine Kosten die Vorstellung zu eröffnen. Mit ein paar Stößen brachte man ihn auf den Katheder. [...] Nun erklärte ihm der, nach stärksten Effekten suchende, ‚Prüfer‘: ‚Also, Du wirst erschossen. Jetzt sing etwas!‘ [...] Singen, - da einem der Tod verkündet wird – wie sollte er das fassen? Da fuhr schon die Hand des Peinigers ihm ins Gesicht und packte seinen Bart. ‚Sing, Du.‘ Nun begann er wirklich zu singen. Zuerst zögernd, ersichtlich freier, immer – ich kann es nicht anders sagen – erhabener. Wir alle standen atemlos dieses Schauspiel begleitend, mitleidend, mitweinend und innerlich mitsingend, mit diesem, der wie die Jünglinge im Feuerofen aller Haft und allen Scheußlichkeiten spottete.“<sup>157</sup>

Als die Gefangenen des Klassenraums in einen größeren Saal – vermutlich ein Zeichen- oder Vortragssaal der Schule – getrieben wurden, mussten sie erneut Turnübungen vollziehen. Einer der SS-Männer bemerkte, dass Benedikt die Übungen nicht mehr vollständig ausführen konnte. Mit einem Schlag auf den Hinterkopf endet Benedikts Bericht über die Kenyongasse. Er wurde ohnmächtig und erinnerte sich lediglich an einen schmerzhaften Aufenthalt in einer Zelle des Landesgerichts. Nach einem kurzen Spitalsaufenthalt musste er noch fünf Monaten auf die Ausreisepapiere warten und flüchtete anschließend mit seiner Frau aus Österreich.<sup>158</sup>

---

<sup>156</sup> Ernst *Benedikt*, Manuskript, 21 – 24, online unter:  
<[http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505\\_manus\\_benedikt\\_komm.pdf](http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505_manus_benedikt_komm.pdf)> (31.12.2019).

<sup>157</sup> Ernst *Benedikt*, Manuskript, 25 – 26, online unter:  
<[http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505\\_manus\\_benedikt\\_komm.pdf](http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505_manus_benedikt_komm.pdf)> (31.12.2019).

<sup>158</sup> Ernst *Benedikt*, Manuskript, 35 – 36, online unter:  
<[http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505\\_manus\\_benedikt\\_komm.pdf](http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505_manus_benedikt_komm.pdf)> (31.12.2019).

## 5.4. In der Kenyongasse ermordet

Der Wiener Polizeipräsident Karl Vitzthum berichtet am 13. November dem Gauleiter Josef Bürckel neben der Anzahl der Inhaftierten auch davon, dass vier Gefangene erschossen wurden und einer schwer verletzt wurde. Zusätzlich nennt er auch die Täter.

„Ein Jude, der einem wachhabenden SS Mann das Bajonett von rückwärts herausziehen wollte, wurde von diesem erschossen. Ein zweiter Jude, der einen anderen SS Mann tötlich angriff, wurde von einem zur Assistenz herbeieilenden SS Kameraden erschossen. Durch diesen Schuß wurde auch ein dritter unbeteiligter Jude getötet und ein anderer Jude durch Kopfschuß schwer verletzt. Die Toten sind: 1. Dr. Gottfried Abraham, 1883 Rtschitsch geb., 2., Taborstrasse 27 wohnhaft. 2. Friedrich Schönfeld, 1907 Lemberg geb., 2., Castelegasse wohnhaft. 3. Ferdinand Löw, 1903 Wien geb., Anschrift unbekannt. Verletzt: Greif Mendl, Kaufmann, 1891 Kolomäa geb., 5., Laurenzgasse 3 wohnhaft. (Sopienspital verschafft). Amtshandelnde SS Männer: Otto Seethaler und Heinz Eichler, beide 3.Komp. der SS Standarte „Der Führer“, Radetzkykaserne stationiert.“<sup>159</sup>

Ein Blick in die Totenscheine bestätigt Vitzthums Bericht. Bei allen drei Opfern wird als Todesursache „Schädelschuss“ angegeben.<sup>160</sup> Mendl Greif erlag ebenfalls noch am gleichen Tag seinen Verletzungen. Die angegebene Todesursache „Schädelbruch, Hirnquetschung, Hirnlähmung“<sup>161</sup> deutet darauf hin, dass er zu Tode geschlagen oder, was einigen Augenzeugenberichten zufolge in der Kenyongasse mehrmals vorkam, dass er aus dem Fenster gesprungen oder gestoßen worden war. Neben den vier Todesopfern, die in dem Bericht vorkommen, wird noch bei einer weiteren Person die ehemalige Klosterschule als Todesort angeführt. Der am 3. März 1911 geborene Leopold Schön starb am 14. November aufgrund von „Stichverletzungen“ und „Verletzungen in den Brustraum“.<sup>162</sup> In den Berichten des

---

<sup>159</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>160</sup> Wiener Stadt- und Landesarchiv, Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 36.310/38: Gottfried Abraham; Totenbeschreibbefund 36.482/38: Ferdinand Löw; Totenbeschreibbefund 36.483/38: Friedrich Schönfeld.

<sup>161</sup> Wiener Stadt- und Landesarchiv, Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 37.755/38: Mendel Greif.

<sup>162</sup> Wiener Stadt- und Landesarchiv, Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 37-635/38: Leo Schön.

Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel vom 14. November findet sich allerdings kein Eintrag über die Ermordung von Leopold Schön.

Die grauenvollen Erfahrungen, die Jüdinnen und Juden in den letzten Jahren, aber insbesondere während des Novemberpogroms durchmachen mussten, führten auch zu einem Anstieg der Selbstmordrate. Die Zahlen zu den Selbstmorden, die im Zuge des Pogroms stattfanden, sind nicht feststellbar. Gerhard Botz schätzt jedoch, dass mindestens 41 Jüdinnen und Juden sich das Leben genommen haben.<sup>163</sup> Die grausamen Bedingungen während des Novemberpogroms und des „Notarrests“ Kenyongasse führten auch dort zu Selbstmordversuchen. In Karl Vitzthums Bericht vom 13. November vermeldet er zwei Selbstmordversuche in der Kenyongasse.

„Am 12. November 1938, um 22.00 Uhr, versuchte der im Notarrest 7., Kenyongasse inhaftierte Jude Dr. Max Oberjäger, 9., Schubertgasse 8 durch Herausspringen von einem Fenster des 3. Stockwerkes Selbstmord zu verüben. Er wurde von Mithäftlingen ander [sic] Ausführung der Tat verhindert. Er zog sich Schnittwunden am Hals und an beiden Handgelenken zu. Er wurde auf die I. Unfallstation und von dort in die psychiatrische Abteilung verschafft. Einen gleichen Selbstmordversuch unternahm Dr. Richard Wallach, 19., Weimarerstrasse 88 wohnhaft, indem er sich um 23.00 Uhr durch ein Parterrefenster des Notarrestes Kenyongasse in den Lichthofstürzte, wo er bewußtlos liegen blieb. Er wurde in das Sophienspital verschafft.“<sup>164</sup>

Max Oberjäger starb noch am 12.11.1938 an den Verletzungen.<sup>165</sup> Richard Wallach überlebte und floh ins Ausland. Seine Frau Gertrude Wallach blieb, da sie nach den Nürnberger Rassengesetzen Arierin war, in Wien.<sup>166</sup> In einem Brief an die Behörden für Vermögenssicherungs- und Rückstellungsangelegenheiten schildert Richard Wallach die Vorkommnisse in der Kenyongasse folgendermaßen:

„In der ‚Kristallnacht‘ vom 8. – 9. November 1938 wurde mir während der Haft das Schläfenbein links zertrümmert, sodass der Sehnerv zerstört wurde und ich auf einem Auge vollständig erblindete. Sodann wurde ich durch das Fenster aus dem ersten Stock in den Hof hinabgeworfen. Ich verlor das Bewusstsein und erwachte erst im Spital, wohin man mich gebracht hatte. Dort suchte mich ein Kriminalbeamter auf, welcher mich

---

<sup>163</sup> Gerhard Botz, Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung, Kriegsvorbereitung. 1938/39 (Wien/Salzburg 2018) 538.

<sup>164</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>165</sup> Fritz, Rohrbach, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse, 2.

<sup>166</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Hilfsfonds Sammelstellen A und B Negativ-Akten Liegenschaften N 1178: Richard Wallach.

aufforderte einen mir vorgelegten Zettel zu unterschreiben, des Inhaltes, dass ich in selbstmörderischer Absicht aus dem Fenster gesprungen sei. Als ich mich weigerte, wurde mir gedroht, mich solange in Haft zu halten, bis ich unterschreiben würde. Darauf unterfertigte ich die Erklärung.“<sup>167</sup>

Aufgrund der Polizeiberichte und der Totenbeschaubefunde wissen wir, dass mindestens fünf Menschen in der Kenyongasse ermordet wurden und eine Person Selbstmord beging.<sup>168</sup> Es ist jedoch fraglich ob man Vitzthums Bericht über den Selbstmord von Max Oberjäger Glauben schenken darf, nachdem Dr. Richard Wallachs Aussagen verdeutlichen, wie die Nationalsozialisten versuchten, einen versuchten Mord als Selbstmordversuch darzustellen. Über die fünf Todesopfer ist nur wenig bekannt, lediglich das Geburtsjahr und der letzte Wohnort werden in dem Bericht erwähnt. Bei meinen Recherchen im *Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde* (IKG) Wien konnte ich zu drei der fünf Opfer weitere Informationen erhalten. Sowohl Leopold Schön als auch Friedrich Schönfeld und Mendel Greif ließen sich bei der Fürsorge-Zentrale der IKG mit der Aussicht, das Land zu verlassen registrieren. Bei dieser Registrierung wurden sogenannte Auswanderungsfragebögen ausgefüllt. Dabei mussten Name, Geburtsort, -datum, Berufsausbildung, bisherige Tätigkeiten, Sprachkenntnisse, Auswanderungsziel, Referenzen und weiteres angegeben werden.<sup>169</sup>

#### 5.4.1. Mendel Greif

Mendel Greif wurde am 27. Juni 1891 in Kolomea geboren und lebte seit 1915 in Wien mit seiner Gattin Helene Greif und deren beiden Kindern Arnold und Judith.<sup>170</sup> Der letzte bekannte Wohnort der Familie Greif war in der Laurenzgasse 3/17 im fünften Wiener Gemeindebezirk. Greif hatte das Handwerk der mechanischen Schuherzeugung erlernt, war jedoch zwischen 1935 und 1938 arbeitslos. Als Auswanderungsziel gab Mendel Greif die USA an, insbesondere New York, da er dort Verwandte und Bekannte hatte. Neben der schwierigen wirtschaftlichen

---

<sup>167</sup> Österreichisches Staatsarchiv, AdR E-uReang Hilfsfonds Sammelstellen A und B Negativ-Akten Liegenschaften N 1178: Richard Wallach.

<sup>168</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>169</sup> Materialien zum Nationalsozialismus Vermögensentzug, Rückstellung und Entschädigung in Österreich. Auswanderungsfragebögen der Israelitischen Kultusgemeinde, online unter: <[http://www.ns-quellen.at/bestand\\_anzeigen\\_detail.php?bestand\\_id=14000604&action=B\\_Read](http://www.ns-quellen.at/bestand_anzeigen_detail.php?bestand_id=14000604&action=B_Read)>, (06.01.2020).

<sup>170</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 14560: Greif Mendel.

Situation aufgrund der langen Arbeitslosigkeit kam noch hinzu, dass die Familie keine gültigen Pässe besaß, was eine rasche Auswanderung fast unmöglich erscheinen ließ.<sup>171</sup> Am 12. November 1938 wurde er im „Notarrest“ Kenyongasse durch den SS Mann Otto Seethaler erschossen.<sup>172</sup> Über das Schicksal von Helene, Arnold und Judith Greif ist nichts bekannt.

#### **5.4.2. Friedrich Schönfeld**

Friedrich Schönfeld wurde am 11. Februar 1907 in Lemberg, Polen geboren und lebte seit 1911 in Wien.<sup>173</sup> Seine Berufsausbildung schloss er am technologischen Gewerbemuseum (TGM) ab und war gelernter Techniker mit der Spezialisierung auf Maschinenkonstruktion und Weberei. Friedrich Schönfeld arbeitete als Monteur bei Radio- und Elektroinstallationen, als Maschinenbauer und war Betriebsleiter in einer Weberei. Im Jahr 1938 konnte er jedoch keiner Beschäftigung mehr nachgehen. Neben Friedrich lebte auch sein Bruder Ignaz Schönfeld in Wien. Beide wollten gemeinsam auswandern. Das Ziel spielte dabei weniger eine Rolle, weshalb Friedrich neben Australien, Südafrika und Argentinien auch die USA angab.<sup>174</sup> Friedrich Schönfeld wurde am 12. November im „Notarrest“ Kenyongasse durch den SS Mann Otto Seethaler erschossen.<sup>175</sup>

#### **5.4.3. Leopold Schön**

Leopold Schön wurde als ältester von drei Geschwistern am 3. März 1911 in Groß-Siegharts geboren.<sup>176</sup> Nach seiner Matura an einer Handelsakademie arbeitete Leopold Schön als Büroangestellter, Geschäftsinhaber und Buchhalter in einem Getreidegeschäft. Neben seiner kaufmännischen Tätigkeit versuchte er sich auch als Fremdsprachenlehrer. Er sprach Englisch,

---

<sup>171</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 14560: Greif Mendel.

<sup>172</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 14. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/2a9d2/22684\\_bericht\\_14\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/2a9d2/22684_bericht_14_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>173</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 11829: Schönfeld Friedrich.

<sup>174</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 11829: Schönfeld Friedrich.

<sup>175</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 14. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/2a9d2/22684\\_bericht\\_14\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/2a9d2/22684_bericht_14_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>176</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 36830: Schön Leopold.

Französisch, Esperanto und lernte Hebräisch. Ähnlich wie bei Mendel Greif gab Leopold Schön gleich mehrere Auswanderungsziele an: Australien, Amerika, Palästina und Argentinien.<sup>177</sup> Leopold Schön starb am 14. November aufgrund von „Stichverletzungen“ und „Verletzungen in den Brustraum“.<sup>178</sup> Seine Eltern Anna und Theodor Schön wurden am 28.07.1942 nach Theresienstadt deportiert und ermordet.<sup>179</sup> Seine Schwester Irma Schön wurde am 21.08.1942 im Vernichtungslager Maly Trostinec ebenfalls ermordet.<sup>180</sup>

Lediglich sein jüngerer Bruder, Richard Schön überlebte den Holocaust. Richard Schön floh nach seiner Entlassung aus Dachau nach England und später in die USA. Er war ebenfalls im „Notarrest“ Kenyongasse inhaftiert. Die Ermordung seines Bruders schilderte er später in einem Zeitzeugeninterview mit der *USC Shoah Foundation*. Leopold Schön stellte den Polizeibeamten die Frage, was sie ihnen denn getan hätten, dass sie so behandelt werden. Daraufhin wurde er aus der Menge herausgeholt und abgeführt. Es war das letzte Mal, dass Richard seinen Bruder sah.

„Hätte ich etwas gesagt, hätten sie mich auch herausgeholt. Ihn holten sie heraus, wie ich befürchtet habe. Ich wollte immer noch etwas sagen, vielleicht hätte ich helfen können. Aber ich wusste, du kannst das nicht tun, du würdest denselben Weg gehen. Sie würden dich umbringen. Ich fühle mich immer noch schuldig, weil ich ihm nicht helfen konnte, obwohl ich tatsächlich nicht viel helfen hätte können. Es wäre auch mein Tod gewesen.“<sup>181</sup>

---

<sup>177</sup> Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 36830: Schön Leopold.

<sup>178</sup> Wiener Stadt- und Landesarchiv, Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 37-635/38: Leo Schön.

<sup>179</sup> Opferdatenbank des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes, online unter: <<https://www.doew.at/result#>> : Theodor Schön. (06.01.2020).

<sup>180</sup> Opferdatenbank des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes, online unter: <<https://www.doew.at/result>> : Irma Schön. (06.01.2020).

<sup>181</sup> Zitiert nach: Der Novemberpogrom in Wien. Zwei Brüder sehen sich zum letzten Mal, online unter <<http://www.erinnern.at/bundeslaender/wien/bibliothek/dokumente/der-novemberpogrom-in-wien-zwei-brueder-sehen-sich-zum-letzten-mal>> (30.12.2019).

## 6. Erinnerungsarbeit an der Kenyongasse. Ein Zwischenfazit.

Lange Zeit wurde über die NS-Verbrechen in der Kenyongasse geschwiegen. Für Außenstehende hat es sogar den Anschein, als würde sich der Schulerhalter mit dieser Thematik nicht auseinandersetzen. Über die Zeit des Nationalsozialismus findet sich auf der Schulhomepage lediglich folgender Eintrag:

„Schließung der katholischen Schule, Beschlagnahmung durch nationalsozialistische Behörden und zweckwidrige Nutzung der Gebäude.“<sup>182</sup>

Die begangenen Verbrechen und die Zahl der Opfer werden weder auf der Homepage noch in Form einer Gedenktafel am Schulgebäude erwähnt. In diversen Jubiläumsbüchern der Ordensgemeinschaft *Töchter des Göttlichen Heilandes* bzw. *Schwestern vom Göttlichen Erlöser* werden die Auswirkungen des NS-Regimes auf die Kongregation zwar beschrieben, welche Folgen dies jedoch für Personen außerhalb des Ordens hatte, bleibt meistens unerwähnt oder wird nur kurz angeführt. So ist in einer Festschrift aus dem Jahr 1983 zu lesen:

„Zur grausamen Wirklichkeit wurde das Glitzern, Krachen und Prasseln der Kristallnacht, die Mißhandlungen und Schmerzensschreie der Gefangenen im Schulgebäude der LnBA – Beweise genug, daß alles bisher nur Erahnte zur Wahrheit wird.“<sup>183</sup>

Die Vergangenheitsbewältigung hat sich an Schulen und in der österreichischen Gesellschaft ähnlich vollzogen. Unmittelbar nach dem Krieg wurde der Nationalsozialismus nicht thematisiert. Falls er ggf. doch thematisiert wurde, so stellte sich Österreich als „Erstes Opfer des Nationalsozialismus“ dar. Christoph Kühberger nennt in diesem Zusammenhang Vermeidungsstrategien, Tabuisierung, Externalisierung, Belehrung, Identitätsstiftung oder Emotionalisierung als Kennzeichen des Geschichtsunterrichts.<sup>184</sup> Erst mit der Waldheim-Affäre wurde die Täterrolle der Eltern bzw. Großeltern hinterfragt und z.T. wurden verdrängte Themen in den Schulen aufgearbeitet und Zusammenhänge erklärt. Seit dem 21. Jahrhundert erleben wir einen „Boom“ an Gedenk- und Erinnerungsveranstaltungen und die Geschichtsdidaktik begegnet dem mit Kompetenzorientierung, exemplarischem Lernen, Identitätsfindung, der

---

<sup>182</sup> Kongregation der Schwestern vom Göttlichen Erlöser. Geschichte, online unter: <[http://www.kenyon.at/fileadmin/content/erhalter/sonstiges/geschichte\\_bzms.pdf](http://www.kenyon.at/fileadmin/content/erhalter/sonstiges/geschichte_bzms.pdf)> (06.01.2020).

<sup>183</sup> Helene Karlberger, *Ruf der Zeit* (Wien 1983) 81.

<sup>184</sup> Christoph Kühberger, Herbert Neureiter (Hg.), *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive.* (Schwalbach/Ts. 2017), 21.

Pluralisierung der Einsichten und der Analyse der Erinnerungskultur.<sup>185</sup> Hermine Kozich besuchte zwischen 1954 und 1959 die Kenyongasse als Schülerin und berichtet über ihren Geschichtsunterricht:

„Der Geschichtsunterricht an der Schule Kenyongasse hat mit der modernen Geschichte vor dem Nationalsozialismus geendet und somit ist im Unterricht nicht darüber gesprochen worden.“<sup>186</sup>

Mit der Jahrtausendwende gab es erste Versuche, in Gesprächen mit Ordensschwestern mehr über die Zeit des Nationalsozialismus zu erfahren. Diese waren jedoch noch sehr verhalten. Im Frühjahr 2011 startete schließlich die 5B der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Kenyongasse in Kooperation mit dem *Verein Gedenkdienst* und *Radio Orange* ein Projekt zur Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und der Geschehnisse während des Novemberpogroms. Selbst Schüler dieser Klasse, erinnere ich mich gerne an diese Zeit zurück. Bei unseren Recherchen wurden wir von Mitarbeiter\*innen des *Vereins Gedenkdienst* unterstützt, und uns wurden Methoden der geschichtswissenschaftlichen Arbeit vermittelt. Ergebnis war eine Zeitschrift mit dem Titel: *Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse*, die der Verein herausgab und eine Radiosendung bei *Radio Orange*.<sup>187</sup> Viele Schüler\*innen, aber auch Lehrer\*innen und Mitarbeiter\*innen des *Vereins Gedenkdienst*s, dachten damals, dass dieses Projekt erst der Anstoß für weitere Projekte sein würde, und es schließlich auch zu einer Gedenktafel oder einer ähnlichen Form der Erinnerung an die Opfer des „Notarrests“ Kenyongasse kommen würde. Doch auch zwei Jahre nachdem sich das Novemberpogrom und die Verbrechen in der Kenyongasse zum 80. Mal jäherten, fehlt weiterhin jede Spur einer Erinnerungskultur an dieser Schule.

Peter Gstettner geht davon aus, dass bestimmte Orte mit einem Übermaß an Geschichte „belastet“ sind, und je länger die Verbrechen an einem Ort unaufgeklärt bleiben, desto mehr steigt die Belastung. Die Folge ist eine Blockierung der lebendigen Weitergabe der Geschichte. Orte des Verbrechens werden nicht beschildert, weil sich die Gesellschaft schämt, solch einen belasteten Ort zu haben. Diesen Kreislauf gilt es, auch in der Kenyongasse zu durchbrechen.

---

<sup>185</sup> Kühberger, Neureiter (Hg.), Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur, 21.

<sup>186</sup> Lisa Graf, Birgit Hirsch, Valentina Jasch, Sophie Klammer, Isabella Roth, Wiederaufbau. Internatsleben und Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit der Schule – Einige Aspekte der Schulgeschichte nach 1945. In: Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Adina Seeger, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 7f.

<sup>187</sup> Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse, online unter: <<http://www.erinnern.at/bundeslaender/wien/schulprojekte/das-novemberpogrom-1938-und-der-notarrest-kenyongasse>> (24.01.2020).

Denn Peter Gstettner kommt zu dem Ergebnis, dass die Erinnerung an die NS-Verbrechen und wie wir damit umgehen, eine bildungspolitische Kernfrage sei.<sup>188</sup> Und weiters:

„Die Tradition des rituellen Bewahrens und Wachhaltens der Inhalte und Zusammenhänge solcher Erinnerungen gehört zu den Grundfesten jeder politischen Kultur.“<sup>189</sup>

### **6.1. Exkurs: Gedenkstätte Karajangasse**

Wie man sich der belasteten Vergangenheit eines Ortes annimmt, zeigt das Beispiel der Gedenkstätte Karajangasse. Das Schulgebäude in der Karajangasse 14, 1200 Wien wurde, ähnlich wie in der Kenyongasse, zweckentfremdet und im Jahr 1938 als Gestapogefängnis genutzt.<sup>190</sup> Bereits 1988 organisierten Lehrer\*innen gemeinsam mit Schüler\*innen ein Projekt und eine Ausstellung über die Geschichte des Schulgebäudes. 1999 wurde schließlich über drei Semester im Wahlfach „Geschichte und Politische Bildung“ zu diesem Projekt gearbeitet, welches sich zum Ziel setzte, die Ausstellung in den Kellerräumen des Schulgebäudes zu überarbeiten und zu restaurieren. Im Laufe der darauffolgenden Jahre wurde das Projekt immer größer und es beteiligten sich immer mehr Organisation, wie etwa der *Aktionsradius Augarten* oder das *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes*.

Die Schüler\*innen des Wahlfaches arbeiteten in mehreren Schritten:

1. Die vorhandene Ausstellung wurde renoviert und didaktisch überarbeitet.
2. Zum vorhandenen Material wurden Verständnistexte erfasst.
3. Die Lebensläufe der ehemaligen jüdischen Schüler\*innen wurden erforscht.
4. Als letzten Schritt versuchte man mittels Briefen und Fragebögen, zu den ehemaligen Schüler\*innen Kontakt aufzunehmen.

Auf Grundlage der Forschungsarbeit der Schüler\*innen konnte festgestellt werden, dass im Schuljahr 1937/38 von 850 Schüler\*innen 361 mit mosaischem Religionsbekenntnis angemeldet waren. Ab Mai 1938 wurden die meisten von ihnen in eigens für sie vorgesehene

---

<sup>188</sup> Peter *Gstettner*, *Erinnern an das Vergessen. Gedenkstättenpädagogik und Bildungspolitik*. (Klagenfurt/Wien 2012) 28 – 29.

<sup>189</sup> *Gstettner*, *Erinnern an das Vergessen*, 29.

<sup>190</sup> Gedenkstätte Karajangasse, online unter: <<https://www.brigittenaer-gymnasium.at/gedenkstaette>>, (02.01.2020)

Klassen unterrichtet.<sup>191</sup> Als die Deportationslisten des *Dokumentationsarchivs des Österreichischen Widerstands* mit den eigens erstellten Schüler\*innenlisten verglichen wurden, ergab sich die traurige Erkenntnis, dass:

„[...] mindestens 19 ehemalige jüdische SchülerInnen in Konzentrationslager gebracht wurden, von denen 5 sicher und 14 vermutlich dort gestorben sind, [...]“<sup>192</sup>

Die Ausstellung wurde mehrmals überarbeitet und ist derzeit an Schultagen jeden Donnerstag zwischen 16:00 und 20:00 öffentlich zugänglich.<sup>193</sup>

---

<sup>191</sup> Robert Sommer, *Die verlorene Insel. Als Schulen zu Gefängnissen wurden. Das Buch zur Gedenkstätte Karajangasse* (Wien 1999) 13 – 16.

<sup>192</sup> Sommer, *Die verlorene Insel*, 14.

<sup>193</sup> Gedenkstätte Karajangasse, online unter: <https://www.brigitteauer-gymnasium.at/gedenkstaette>, (02.01.2020)

## 7. Fachdidaktisches Konzept

Ziel des fachdidaktischen Konzepts ist es, anhand der erforschten Erkenntnisse über den „Notarrest“ Kenyongasse einen Leitfaden zu entwickeln, der dazu dient die Vergangenheit des Schulgebäudes gemeinsam mit Schüler\*innen aufzuarbeiten und transparent darzustellen.

Das Konzept umfasst Elemente der historischen Projektarbeit auf Basis der Methode des Digital Storytelling. Schüler\*innen erwerben damit nicht nur narrative Kompetenz, sondern gewinnen einen Einblick in den Konstruktionscharakter von Geschichte.<sup>194</sup>

Wie lässt sich das Thema „Notarrest“ Kenyongasse fachdidaktisch aufarbeiten? Inwiefern eignen sich die vorgeschlagenen Konzepte und Methoden, und wie lassen sich diese mit dem Lehrplan der Sekundarstufe II. vereinbaren? Diese und weitere Fragen sollen in dem folgenden Kapitel geklärt werden.

Das erarbeitete Konzept richtet sich an Schüler\*innen der 7. Klasse AHS Oberstufe. Im Idealfall wird dieses Projekt am Schulstandort *Bildungszentrum Kenyongasse Mater Salvatoris* umgesetzt. Das Konzept deckt somit den Themenbereich ab, welcher im Lehrplan 7. Klasse 5. Semester – Kompetenzmodul 5 beschrieben wird:

„[...] nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust“<sup>195</sup>

### 7.1. Digital Storytelling

Die Herausforderungen, die Digitale Medien für den Geschichtsunterricht mit sich bringen, wurden bereits weitestgehend diskutiert und erläutert. Die Methode des Digital Storytelling greift die konstruktivistischen Ansätze der Geschichtsdidaktik auf und geht auf die Kenntnisse und Zielbestimmungen narrativer Kompetenz ein.

---

<sup>194</sup> Alexander König, Digital Storytelling und Narrativierung im digitalen Medium. Schülerinnen und Schüler erklären die Technik nationalsozialistischer Herrschaft. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hrsg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66 (Schwalbach/Ts. 2013) 284.

<sup>195</sup> Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>> (08.12.2019).

Die Methode wurde bereits in den 1990er Jahren vom Center for Digital Storytelling an der University Berkeley entwickelt. Beim Digital Storytelling handelt es sich – vereinfacht gesagt – um nichts anderes, als die digitalisierte Umsetzung des analogen Geschichtenerzählens. Digital Storytelling kann in unterschiedlichster Art und Weise gestaltet sein. Gemein ist den Erzählungen, dass sie mit Hilfe computerbasierter Werkzeuge erstellt werden, und multimediale Inhalte aus Bild, Text und Ton darstellen. Es entsteht dadurch ein narratives Produkt, welches persönliche Geschichten, Informationen, Instruktionen oder historische Ereignisse beinhalten kann.<sup>196</sup>

Den Nutzen für den Geschichtsunterricht fasst Ulf Kerber konzise zusammen:

„Diese Methode ermöglicht gegenwartsgebundene Orientierungsleistungen auf historisch-inhaltlicher Ebene und auf medienerzieherischer Ebene durch Anbindung an moderne, digitale Kommunikations-, Ausdrucks- und Arbeitsformen.“<sup>197</sup>

Die schulische Auseinandersetzung mit Digitalen Medien, welche – wie bereits ausgeführt – im Unterricht viel zu kurz kommt, kann somit auf Basis eines kompetenzorientierten konstruktivistischen Geschichtsunterrichts verknüpft und vertieft werden.

Schüler\*innen können mittels Digital Storytelling historische Narrationen aus ihrer persönlichen Perspektive erleben oder bereits vorhandene Digital Storytelling Produkte analysieren, weshalb sich diese Methode besonders gut in den Geschichtsunterricht integrieren lässt. Mittels Digital Storytelling lassen sich historische Ereignisse unter unterschiedlichen Blickwinkeln analysieren, de- und rekonstruieren. Individuelle und gesellschaftliche Aspekte von Geschichte lassen sich so untersuchen. In Verbindung mit digitalen Werkzeugen lässt sich der Unterricht modernisieren und schafft neue Möglichkeiten des historischen Erzählens und leistet zugleich einen Beitrag zur allgemeinen Medienbildung.<sup>198</sup>

Schüler\*innen werden selbst Produzent\*innen in einer digitalisierten Welt und setzen sich mit den Herstellungsmechanismen digitaler Werkzeuge und der Kommunikation auseinander. Die Umsetzungsmöglichkeiten digital erzählter Geschichten sind vielfältig. Ulf Kerber nennt acht verschiedene Genre- und Gattungsformen, die zu berücksichtigen sind. Diese reichen von

---

<sup>196</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 183 – 184.

<sup>197</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 185.

<sup>198</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 185 – 186.

kreativen Schreibansätzen (mit fiktionalen oder quellenbasierten Texten), personenbezogener Biographiearbeit bis hin zu kontrafaktischen Erzählungen.<sup>199</sup>

Die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten bieten daher einen großen Handlungsspielraum für die Planung des Geschichtsunterrichts.

Führen wir uns noch einmal die bereits genannten Grundziele historischen Lernens vor Augen: Erstellung eigener historischer Narrationen und Analyse bestehender Narrationen,<sup>200</sup> so zeigt sich, dass Digital Storytelling als geschichtsdidaktische Methode diese Grundziele mehr als erfüllt.

### **7.1.1. Virtuelles Reenactment**

Die Umsetzungsmöglichkeiten von digitalen historischen Narrationen sind vielfältig und reichen von der Erstellung von Blogs, YouTube-Videos, Podcast bis hin zu Computerspielen.

Für die didaktische Umsetzung des Projekts „Notarrest Kenyongasse“ bietet sich jedoch vor allem virtuelles Reenactment als Konzept an. Grundsätzlich handelt es sich dabei um die digitale Inszenierung eines historischen Ereignisses. Die Inszenierung erfolgt meistens auf Social-Media-Kanälen wie Facebook, Twitter, Instagram oder in Form von Blogs.<sup>201</sup>

Die einzelnen Projekte unterscheiden sich u.a. aufgrund ihrer Erzählperspektive und Textgrundlage bzw. Authentizitätsgrades. Daniel Bernsen unterscheidet daher zwischen:

„einzelne Ego-Perspektive, multiperspektivisch mehrere Personen in der Ich-Perspektive oder ein unpersönlicher Account. [...] Die in den Social-Media-Kanälen veröffentlichten Texte sind 1) Zitate aus Quellen und Darstellungen oder 2) eigene Texte, die Quellen oder Darstellungen zusammenfassen oder es handelt sich um 3) rein fiktive Texte.“<sup>202</sup>

Je nach Ausrichtung widmen sich virtuelle Reenactment Projekte daher einer zeitgenauen Darstellung aus der Sicht einer einzelnen Person oder auch aus multiperspektivischen Zugängen. Ebenso können Accounts ohne historisch persönliche Angabe geführt werden, die ein historisches Ereignis in den Fokus rücken. Auf Grundlage dieser Unterscheidungskriterien

---

<sup>199</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 185 – 186.

<sup>200</sup> Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 202.

<sup>201</sup> Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 373.

<sup>202</sup> Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment, 374.

erstellte Daniel Bernsen eine Grafik, die unterschiedliche Formen virtueller Reenactment Projekte visualisiert:

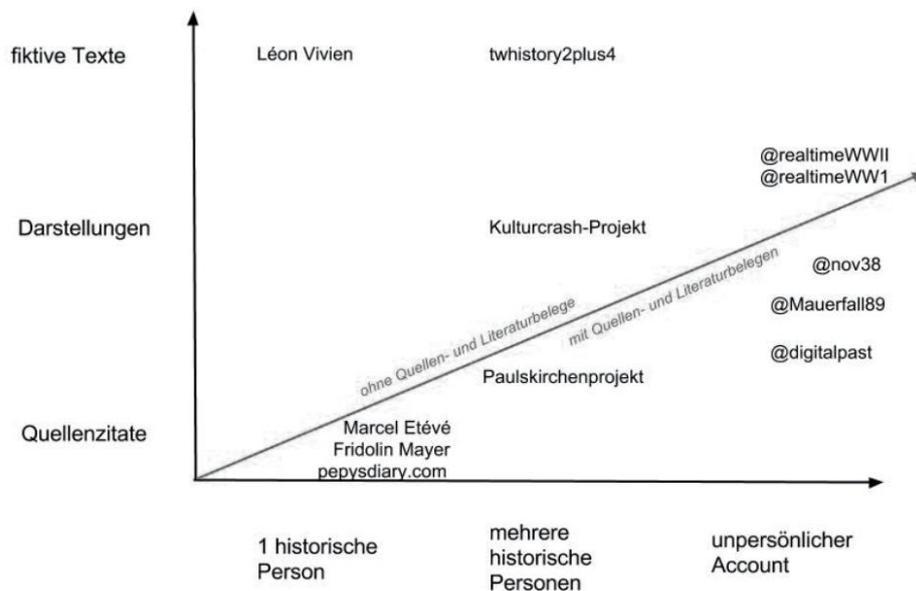


Abbildung 5 Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 375.

Um geschichtswissenschaftlichen Kriterien gerecht zu werden, sollte jedoch darauf geachtet werden, dass unabhängig von der Erzählperspektive und der Quellengrundlage alle verwendeten Quellen und Darstellungen auf den Social-Media-Accounts über Links oder Verweise zitiert werden. Die Einhaltung der Transparenz des Projekts ermöglicht die Nachvollziehbarkeit und Einbettung in einen größeren Kontext.<sup>203</sup>

Für den Unterricht bieten virtuelle Reenactment Projekte vielfältige Möglichkeiten: Zum einen handelt es sich bei den Projekten um aktuelle Produkte einer digitalen Erinnerungskultur deren Darstellungsformen im Geschichtsunterricht de-konstruiert und untersucht werden können. Schüler\*innen können anhand bereits vorhandener Reenactment Projekte historischer Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen. Zum anderen können eigene Projekte der Ergebnissicherung und zur Präsentation eines Themas herangezogen werden. Unabhängig vom Mehrwert aus geschichtsdidaktischer Perspektive werden Schüler\*innen bei der Arbeit mit virtuellen Reenactment Projekten im Umgang mit digitalen Medien geschult und ihre Medienkompetenz gefördert.<sup>204</sup> Der in dieser Arbeit bereits angesprochenen Diskrepanz

<sup>203</sup> Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment, 374.

<sup>204</sup> Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment, 375 – 376.

zwischen Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche im Alltag und der Auseinandersetzung mit diesen Medien in der Schule kann durch solche Projekte entgegengewirkt werden. Daniel Bernsen kommt daher zu dem Ergebnis, dass:

„[...] es für Jugendliche im Sinne historisch-politischer Bildung relevant ist, Social-Media-Plattformen zu kennen, um deren Bedingungen und Funktionsweisen zu verstehen sowie sie als Partizipationsinstrumente zu kennen. [...] Der Geschichtsunterricht kann durch solche fachspezifischen Projektarbeiten zur allgemeinen Medienbildung beitragen.“<sup>205</sup>

## 7.2. Exkurs: @digitalpast. Erinnerungskultur auf Twitter

Besonderer Beliebtheit erfreuen sich virtuelle Reenactment Projekte auf der Social-Media-Plattform Twitter. Das von Christian Gieseke, Moritz Hoffmann, Charlotte Jahnz, Petra Tabarelli und Michael Schmalenstroer inszenierte Projekt @digitalpast gilt im deutschsprachigen Raum wohl als eines der erfolgreichsten, wenn man die erzielte Reichweite des Projekts berücksichtigt. Das Kollektiv *Digital Past* startete 2013 das Reenactment Projekt @9Nov38, welches in der breiten Öffentlichkeit Aufsehen erregte. Mit den Mitteln des „Reentweetments“ wurden zwischen Oktober und November 2013 die Ereignisse des Novemberpogroms 1938 in „Echtzeit“ nacherzählt.<sup>206</sup> Über 11.000 Twitter-Nutzer\*innen folgten dem eigens erstellten Twitterprofil @9Nov38.<sup>207</sup>

Christoph Pallaske merkte jedoch unmittelbar nach Veröffentlichung der ersten Tweets durch @9Nov38 kritisch an, dass diese Form des „Livetickers“ wesentlichen Elementen der Geschichtsschreibung nicht gerecht wird. Geschichte wird hier als „Live-Ereignis“ vermittelt, und es bleibt fraglich, ob solche Darstellungsformen zu historischer Erkenntnis beitragen können.<sup>208</sup>

---

<sup>205</sup> Bernsen, Virtuelles Reenactment, 376.

<sup>206</sup> Moritz Hoffmann, Über @9Nov38, online unter <<https://digitalpast.de/9nov38/ueber-9nov38/>> (6.12.2019)

<sup>207</sup> Moritz Hoffmann, Charlotte Jahnz, Michael Schmalenstroer, Twitter – Medium der Geschichtskultur, z.B. @9Nov38 (Akteursperspektive), online unter: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/1-2013-13/twitter-medium-der-geschichtskultur-zum-beispiel-9nov38-die-akteurs-perspektive/>> (19.01.2020).

<sup>208</sup> Christoph Pallaske, Nachgefragt. Vergangenheit im Liveticker – geht das? @9nov38, online unter: <<https://historischdenken.hypothesen.org/2196>> (19.01.2020).

Betrachtet man die einzelnen Tweets<sup>209</sup> voneinander getrennt, scheint die Kritik berechtigt. In einem solchen Kurzformat von 140 Zeichen ist weder ein historisches Ereignis adäquat darstellbar noch können geschichtswissenschaftliche Einblicke gewährleistet werden. Jedoch muss hierbei die Summe aller Tweets berücksichtigt werden. Das Projekt @9Nov38 umfasst über 665 Tweets mit über 77.000 Zeichen und entspricht somit einem Ausmaß von 55 Seiten. Hinzu kommen Blogbeiträge und weiterführende Literatur auf der Homepage <https://digitalpast.de/>, durch die die einzelnen Tweets noch einmal ergänzt werden, und die Leser\*innen sich mit dem Novemberpogrom vertiefend auseinandersetzen können.<sup>210</sup>

Mittlerweile sind die Kurznachrichten von @9Nov38 nicht mehr auf Twitter abrufbar. Das Profil wurde 2015 unter Twitter-Account @digitalpast – Heute vor 70 Jahren weitergeführt. Diesmal versuchte man, die letzten Monate des Zweiten Weltkriegs auf Twitter nachzuerzählen.

U.a. wurden Tweets wie diese veröffentlicht:



Abbildung 6 Heute vor 70 Jahren, online unter: <<https://twitter.com/digitalpast/status/600994397346398208>> (21.01.2020).

Zum Twitter-Account erschien auch ein Buch, das auf die Tweets Bezug nahm und die getwitterten historischen Ereignisse kontextualisierte. In diesem heißt es:

„Es nimmt Bezug auf die Tweets, mit denen wir unter unserem Twitter-Account @DigitalPast – Heute vor 70 Jahren ein ereignisgeschichtliches Panorama der letzten

<sup>209</sup> Als Tweets wird eine einzeln gesendete Nachricht auf der Social-Media-Plattform Twitter bezeichnet. Tweets können Textnachrichten, Fotos oder Videosequenzen beinhalten. Ein wesentliches Merkmal ist die Begrenzung auf 140 Zeichen. Vgl. <<https://help.twitter.com/de/using-twitter/types-of-tweets>> (19.01.2020).

<sup>210</sup> Moritz Hoffmann, Charlotte Jahnz, Michael Schmalenstroer, Twitter – Medium der Geschichtskultur, z.B. @9Nov38 (Akteursperspektive), online unter: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/1-2013-13/twitter-medium-der-geschichtskultur-zum-beispiel-9nov38-die-akteurs-perspektive/>> (19.01.2020).

Monate des Zweiten Weltkriegs in Europa zeichnen, indem wir das Ende der faschistischen Diktatur in Deutschland in einem Gegenwartsmedium ‚reinszenieren‘. Die Tweets werden dabei der Forschungsliteratur und den Quellen entnommen, wir schreiben keinen digitalen Historienroman. Mit dem Twitterstream möchten wir die kleinen Ereignissteine der Alltagsgeschichte jener Zeit zu einem besonders anschaulichen Mosaik zusammenfügen.“<sup>211</sup>

### 7.3. Exkurs: *eva.stories*. Erinnerungskultur auf Instagram

Wie unterschiedlich virtuelle Reenactment Projekte gestaltet sein können, zeigt im Vergleich zu *@digitalpast* das Projekt *eva.stories* auf der Social-Media-Plattform Instagram. Zeitgleich mit dem israelischen Holocaust Gedenktag „Jom haScho’a“ am 1. Mai 2019 will das Instagramprofil *eva.stories* ebenfalls an die Opfer des Holocaust erinnern. Die Inhalte des Profils basieren auf den Tagebucheinträgen des 13-jährigen jüdischen Mädchens Eva Heymann, welches 1944 im Konzentrationslager Auschwitz ermordet wurde.<sup>212</sup>

„What if a Girl in the Holocaust had Instagram?“<sup>213</sup>

lautet die Frage, die dieses Projekt versucht zu beantworten. Mithilfe der Story-Funktion auf Instagram werden kurze Videos, Bilder und Texte eingeblendet, die die letzten Wochen von Eva Heymann nacherzählen. Die Verfilmung wurde vom israelischen Milliardär Mati Kochavi finanziert. Die einzelnen Stories wurden mit dem Smartphone im Selfie-Modus von einer Schauspielerin, die Eva Heymann darstellt, gefilmt. Die zum Großteil in der Ukraine gedrehten Szenen wirken teils wie aufwendig produzierte Hollywood-Filme. Die Handlung der Stories reicht von alltäglichen Problemen und Sorgen, die Eva Heymann in ihrem Tagebuch festhielt, bis hin zu den Schilderungen der Besetzung Ungarns durch die Wehrmacht und der anschließenden Deportation nach Auschwitz.<sup>214</sup>

---

<sup>211</sup> Moritz Hoffmann, Als der Krieg nach Hause kam. Heute vor 70 Jahren: Chronik des Kriegsendes in Deutschland (Berlin 2015) 10.

<sup>212</sup> Sabine Brandes, Die Shoah als Story. In: Jüdische Allgemeine, 02.05.2019, online unter: <<https://www.juedische-allgemeine.de/israel/die-schoa-als-story/>> (21.01.2020).

<sup>213</sup> *eva.stories*, online unter <<https://www.instagram.com/eva.stories/?hl=de>> (21.01.2020).

<sup>214</sup> Christina Burack, „*eva.stories*“: Holocaust-Gedenken auf Instagram. In: Deutsche Welle, 03.05.2019, online unter: <<https://www.dw.com/de/evastories-holocaust-gedenken-auf-instagram/a-48593294>> (21.01.2020).



Abbildung 7 *eva.stories*, online unter: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17844339199437309/?hl=de> (21.01.2020)

User *eva.stories* abonniert<sup>215</sup> und sich somit mit dem Holocaust auseinandergesetzt. Dies zeigt, dass das Interesse auch bei jüngeren Generationen nach wie vor geweckt werden kann. Der Einsatz digitaler Medien wird auch von der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem als positiv und effektiv gesehen.<sup>216</sup>

#### 7.4. Kompetenzkonkretisierung und Lehrplanbezug

Spricht man in Österreich von Kompetenzen und Bildungsstandards, dann bezieht man sich meistens auf das von Franz E. Weinert entwickelte Kompetenzmodell (2001). Weinert definiert Kompetenz als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten Probleme zu lösen.<sup>217</sup> Die Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009) beschreibt daher Kompetenzen als:

<sup>215</sup> *eva.stories*, online unter <https://www.instagram.com/eva.stories/?hl=de> (21.01.2020).

<sup>216</sup> Christina Burack, „*eva.stories*“: Holocaust-Gedenken auf Instagram.

<sup>217</sup> Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Weinheim/Basel 2002) 27 – 28.

„[...] längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen;“<sup>218</sup>

Dieser allgemeinen Definition unterliegen grundlegende Kompetenzen und verschiedene Kompetenzmodelle, die je nach Unterrichtsfach variieren können. Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel spricht in diesem Zusammenhang von einer „domänenspezifischen Fertigkeit“. Kompetenzen im Fach *Geschichte / Sozialkunde und Politische Bildung* sind daher keine allgemeinen Problemlösefähigkeiten, sondern beziehen sich auf geschichtsbezogene Kenntnisse und geschichtseigene Fähigkeiten.<sup>219</sup> Davon abgesehen unterscheiden sich Kompetenzen von ihrem jeweiligen Komplexitätsgrad. Idealerweise eignen sich Schüler\*innen Kompetenzen an und bauen diese aus. Pandel beschreibt diese Fähigkeiten als:

„Ensemble von Können, Routinen, Regeln und Techniken, die auf verschiedenen Qualitätsstufen angesiedelt sind. [...] Können, Routinen, Regeln und Techniken werden von Kompetenzen in Dienst genommen.“<sup>220</sup>

Laut Lehrplan der Sekundarstufe II. sollen im Unterrichtsfach *Geschichte / Sozialkunde und Politische Bildung* Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Multiperspektivität und das Kontroversitätsprinzip als didaktische Prinzipien berücksichtigt werden. Neben der Vermittlung von historischem und politischem Sachwissen ist vor allem ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu fördern. Demnach unterscheiden sich die fachlichen Kompetenzbereiche in historische Kompetenzen und politische Kompetenzen.<sup>221</sup>

Im Lehrplan werden jeweils vier historische und vier politische Kompetenzen genannt. Für ein besseres Verständnis werden diese Kompetenzen erklärt und auf ihre unterschiedlichen Bereiche verwiesen.

---

<sup>218</sup> Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, Fassung vom 16.01.2020, online unter:  
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>> (16.01.2020).

<sup>219</sup> Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Schwalbach/Ts 2017) 208 – 209.

<sup>220</sup> Pandel, *Geschichtsdidaktik*. 209 – 211.

<sup>221</sup> Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter:  
<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>> (08.12.2019).

Historische Kompetenzen des österreichischen Lehrplans für die Sekundarstufe I. und II. sind:

1. historische Fragekompetenz
2. historische Methodenkompetenz
3. historische Sachkompetenz
4. historische Orientierungskompetenz<sup>222</sup>

Die Aufteilung der einzelnen Kompetenzbereiche beruht auf den Publikationen des Projektverbundes *FUER Geschichtsbewusstsein*.

Die Kompetenzbereiche Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz werden als unerlässlich angesehen:

„[...] wenn Menschen sich in zeitlichen Veränderungen zurechtfinden wollen [...], dazu kommt mit den historischen Sachkompetenzen der vierte Kompetenzbereich, in dem die Ergebnisse der historischen Denkprozesse strukturiert werden [...].“<sup>223</sup>

Zwei Grundziele sollen beim historischen Lernen erreicht werden, die je nach Anforderung stärker oder schwächer ausgeprägt sind: zum einen sollen eigene historische Narrationen erarbeitet werden und zum anderen bereits vorhandene historische Narrationen analysiert und durchschaut werden. Daher werden den vier grundlegenden Kompetenzbereichen nochmals Kernkompetenzen untergeordnet, die die zu erreichenden Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben.<sup>224</sup>

Damit Schüler\*innen eigene historische Narrationen erstellen können, brauchen sie die Kompetenz, Fragen zu stellen, anhand dieser eine Geschichte rekonstruiert wird. Das eigene Geschichtsbewusstsein wird dadurch reorganisiert und ermöglicht eine historische Orientierung zu einem bestimmten Thema.<sup>225</sup>

Um bereits vorhandene historische Narrationen zu analysieren und zu durchschauen, müssen Schüler\*innen die Fragestellungen, die diesen Narrationen zu Grunde liegen, erkennen.

---

<sup>222</sup> Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>> (08.12.2019).

<sup>223</sup> Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 202.

<sup>224</sup> Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 202.

<sup>225</sup> Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 202.

Methoden der De-Konstruktion sind hierfür zielführend.<sup>226</sup> Historische Narrationen bieten den Schüler\*innen Orientierung und helfen:

„[...] das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen [zu] erweitern und historische Handlungsdispositionen auf[zu]bauen [...]“<sup>227</sup>

Waltraud Schreiber schlüsselt die einzelnen Kernkompetenzen in einer Tabelle wie folgt auf:

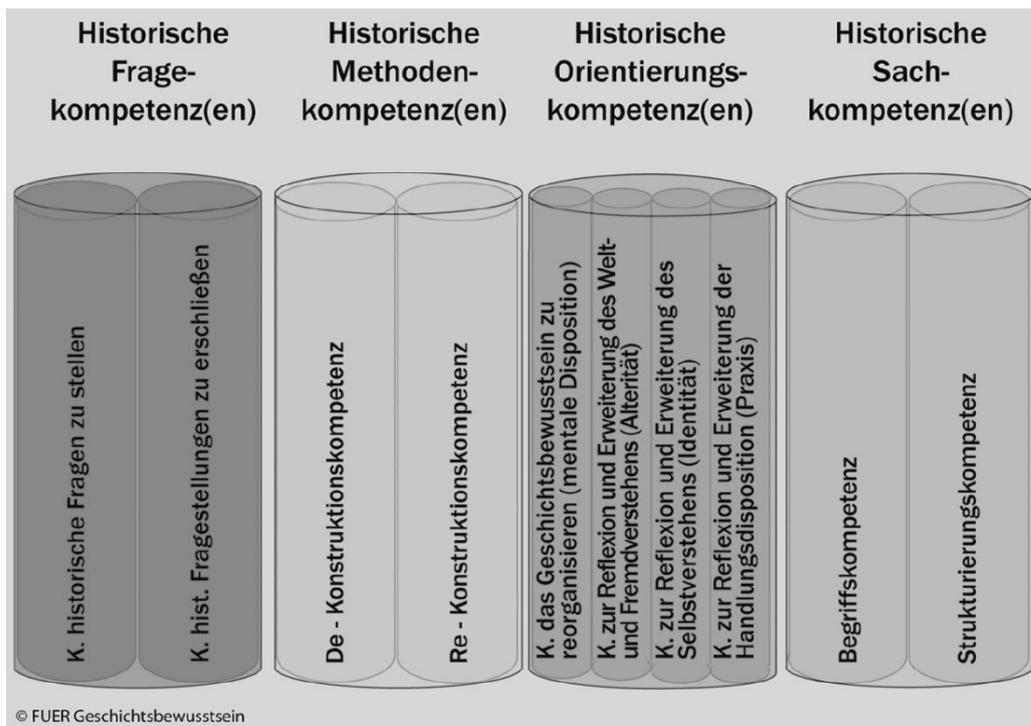


Abbildung 8 Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 203.

Die Kompetenzbereiche des politischen Lernens folgen einem ähnlichen Schema wie dem der historischen Kompetenzen. Das Fundament bildet dabei die politische Sachkompetenz, auf dem politische Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz fußen.<sup>228</sup>

Aufgrund dieser Aufteilung macht es Sinn zunächst Aspekte der politischen Sachkompetenz näher zu beleuchten. Christoph Kühberger beschreibt politische Sachkompetenz als:

<sup>226</sup> Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 202.

<sup>227</sup> Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 202.

<sup>228</sup> Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Innsbruck 2009) 135.

„[...] jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Begriffe und die in ihnen ruhenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können.“<sup>229</sup>

Politische Sachkompetenz ermöglicht in einem nächsten Schritt die Aneignung von politischer Methoden-, Handlungs- und Urteilskompetenz. Schüler\*innen sollen befähigt werden, politische Entscheidungen, Probleme und Kontroversen selbständig, sach- sowie wertorientiert beurteilen zu können (politische Urteilskompetenz). Die Fähigkeiten und Fertigkeiten politischen Handelns, eigene Positionen zu beziehen und andere zu verstehen, betreffen den Bereich der politischen Handlungskompetenz. Kommunikation, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Sichtweisen sollen hierbei gefördert werden.<sup>230</sup>

Politische Methodenkompetenz umfasst nach Kühberger:

„[...] zum einen das Verfügen-Können über Verfahren und Methoden, die es erlauben, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall auf reflektierte und (selbst)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen [...]. Sie umfasst zum anderen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Entschlüsseln fertiger Manifestationen des Politischen (in unterschiedlichen Medien, in unterschiedlichen Textsorten, für unterschiedliche Adressaten etc.) Damit sollen die Lernenden über Verfahrensweisen verfügen lernen, die es ihnen ermöglichen, in einen Diskurs mit anderen zu treten und die Grundlagen von Informationen zu reflektieren.“<sup>231</sup>

Die Berücksichtigung der oben genannten historischen sowie politischen Kompetenzen wird als eine Kernaufgabe im Lehrplan gesehen. Anhand konkreter Themen werden diese im Unterricht behandelt und aufgearbeitet. Freilich lassen sich nicht alle Kompetenzbereiche gleichermaßen behandeln, jedoch sollte auf Ausgewogenheit geachtet werden. Neben historischen und politischen Kompetenzen sind regionale Aspekte, fächerübergreifende Möglichkeiten, sowie allgemeine Kompetenzen wie z.B. Selbst- und Sozialkompetenz bei der Themenwahl zu berücksichtigen. Ebenfalls wird im Lehrplan auf einen vielfältigen und breitgefächerten Methodeneinsatz hingewiesen, der unterschiedliche Sozialformen, Lernformen sowie Exkursionen empfiehlt.<sup>232</sup>

---

<sup>229</sup> Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 135.

<sup>230</sup> Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 117 – 118.

<sup>231</sup> Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 118.

<sup>232</sup> Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter:

### 7.4.1. Narrative Kompetenz

Anhand Waltraud Schreibers Erläuterungen des FUER Kompetenzmodells wird ersichtlich, dass bei diesem Modell die Erstellung und Analyse historischer Narrationen im Mittelpunkt steht. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit möchte ich daher die narrative Kompetenz in den Mittelpunkt geschichtlichen Handelns rücken. Geschichten spielen bei der Vermittlung von Wissen eine entscheidende Rolle. Verschiede Forschungs- und Wissenschaftsdisziplinen kommen zu dem Schluss:

„[...]“, dass das Gehirn Wissen und Information in Form von Geschichten besser speichern und abrufen kann, als durch Aufzählen von Fakten und Fachbegriffen, denn Geschichten fokussieren unsere Aufmerksamkeit [...] und bleiben, auch aufgrund ihrer Emotionalität [...], besser in Erinnerung. Deshalb ist das Erzählen von Geschichten das ideale Vehikel für den Transfer oder die Verankerung von Wissen.“<sup>233</sup>

Historische Narrationen bilden ein Grundelement der Geschichtsdidaktik und des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Mittels Narrationen wird bei den Schüler\*innen historisches Denken gefördert.<sup>234</sup> Bereits Michael Sauer kritisierte in einem Kommentar zu Schreibers Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens die unzureichende Trennschärfe des Begriffs der narrativen Kompetenz.<sup>235</sup> Um in dieser Arbeit nicht dem gleichen Fehler zu unterliegen, soll hier narrative Kompetenz ausführlich behandelt werden.

Nach Michele Barricelli handelt es sich bei der narrativen Kompetenz um eine linguistische sowie kognitive Fähigkeit, Geschichten zu konstruieren, zu erzählen und zu verstehen.<sup>236</sup>

Voraussetzungen, insbesondere für eine historische narrative Kompetenz, sind nach Barricelli:

„Fundamentale Gedächtnis- und Erinnerungsfunktionen – Sprachkompetenz – Identitätsbewusstsein (Ich/Welt-Differenzierung) – Zeitbegriff und

---

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> > (08.12.2019).

<sup>233</sup> Ulf Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 182.

<sup>234</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 181 – 182.

<sup>235</sup> Michael Sauer, Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 214.

<sup>236</sup> Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Schwalbach/Ts 2005) 78 – 80.

Historizitätsbewusstsein – politisches, ökonomisches und moralisches Bewusstsein – Selbstreflexivität, Bereitschaft zu Perspektivenübernahme und Empathie.“<sup>237</sup>

Historisches Erzählen trägt immer Elemente des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts in sich, in dem Sinne, dass unter Beherrschung verschiedener Erzählhandlungen produktive Leistungen seitens der Schüler\*innen erbracht werden.<sup>238</sup>

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch Hans-Jürgen Pandel. Laut dem Geschichtsdidaktiker besteht narrative Kompetenz aus der Fähigkeit aus zeitdifferenten Ereignissen sinnbildende und kohärente Geschichten zu erstellen. Pandel liefert außerdem einen Anforderungskatalog, der genau beschreibt, was erzählkompetente Schüler\*innen können müssen:<sup>239</sup>

„Erzählkompetente Schülerinnen und Schüler

- können aus Quellen zeitdifferente Ereignisse entnehmen und sinnbildend zu einer Erzählung verbinden,
- können Widersprüche zwischen Quellenaussagen feststellen und sich für eine Version begründet entscheiden,
- können Sinnbildungsmuster und Verlaufsmodelle auf Ereignisse anwenden [...]
- können Handlungssubjekte festlegen, die in der Geschichte handeln und ihre Darstellung in der Erzählung durchhalten; sie müssen entscheiden, ob Personen (Luther), Schichten (Bauern), Ideen (Humanismus) oder Abstrakta („die katholische Kirche“) handeln,
- können Anfang und Ende einer Geschichte bestimmen und diese Setzung begründen,
- können in der Darstellung Angaben zur empirischen Triftigkeit durch Verweis auf Quellen machen und beim Schreiben die jeweiligen Faktualitätsgrade (sicher, vermutlich, wahrscheinlich, strittig etc.) angeben,
- können syntaktische und semantische Geschehenskohärenz in der Erzählung herstellen (Globalkohärenz; der „rote Faden“),
- können verschiedene Handlungen als Komponenten eines einzigen Geschehens darstellen (hierarchische Komplexität; Ereignistiefe),
- können bewusst perspektivisch schreiben und im Text auch Gegenperspektiven einnehmen,
- können vorhandene Darstellungen perspektivisch umschreiben,

---

<sup>237</sup> Michele *Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Schwalbach/Ts 2005) 78 – 80.

<sup>238</sup> Michele *Barricelli*, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Schwalbach/Ts 2005) 117.

<sup>239</sup> Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Schwalbach/Ts 2017) 234 – 235.

- können diskursive Elemente in die Darstellung einfügen und begründen, warum sie so und nicht anders schreiben,
- können sich mit konkurrierenden Darstellungen auseinandersetzen (Kontroversität, Deutungskonkurrenz),
- können Erzählperspektive festlegen und in der Darstellung auch durchhalten,
- können eine Erzählung aufgrund anderer Quellen, Wertungen etc. umerzählen,
- besitzen Darstellungsfähigkeit und können selbst eine Geschichte nach historiografischen Regeln schreiben.<sup>240</sup>

### **7.5. Projektablauf: „Notarrest“ Kenyongasse**

Digital Storytelling als Methode ist besonders zeitintensiv und bedarf einer guten Planung für den Unterricht. Im folgenden Kapitel soll daher im Rahmen einer historischen Projektarbeit die Umsetzungsmöglichkeiten des Digital Storytellings am Beispiel des „Notarrests“ Kenyongasse skizziert werden.

Das unterrichtsmethodische Verfahren der Projektarbeit orientiert sich stark an handlungs- und produktionsorientierten sowie forschenden Lernmethoden und verlangt von den Schüler\*innen ein hohes Maß an Selbständigkeit. Historische Themen und Inhalte werden von den Schüler\*innen selbst erarbeitet und ermittelt. Projektarbeit unterscheidet sich meistens stark vom herkömmlichen Unterricht und durchbricht somit die Schulroutine. Des Weiteren können laut Hans-Jürgen Pandel weitere Lernorte mit einbezogen, fachspezifische Methoden – wie z.B. Quelleninterpretation, Archivarbeit, Interviewen, Filmen etc. – sowie kulturelle Techniken erlernt werden.<sup>241</sup>

Der Fachdidaktiker Wolfgang Emer nennt sieben Kriterien, anhand derer sich der Projektunterricht vom herkömmlichen Unterricht unterscheidet. Demnach haben Projekte andere Ausgangspunkte, Arbeitsformen und Zielpunkte. Es wird nicht, wie bereits erwähnt, von einem zu lernenden Stoffgebiet ausgegangen, sondern von einem realen Problem, welches durch die Projektarbeit bestenfalls gelöst werden soll.<sup>242</sup>

---

<sup>240</sup> Pandel, *Geschichtsdidaktik*, 234 – 235.

<sup>241</sup> Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Schwalbach/Ts 2017) 357 – 358.

<sup>242</sup> Wolfgang Emer, *Projektarbeit*. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (Schwalbach/Ts 2013) 547.

Auf dieser Grundlage werden als Ausgangspunkte „Gesellschaftsbezug“ und „Lebenspraxisbezug“ genannt.<sup>243</sup>

„Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse anknüpfen. [...] Das Projekt soll an den lebensweltlichen Interessen der Schüler orientiert sein.“<sup>244</sup>

Als wesentliche Arbeitsformen nennt Emer selbstbestimmtes Lernen, ganzheitliches Lernen und fächerübergreifendes Lernen. Für die Projektarbeit ist es entscheidend, dass Schüler\*innen bei der Planung und Durchführung des Projekts mit einbezogen werden, weshalb die Lehrperson die Rolle eines beobachtenden Beraters einnehmen sollte. Ebenso entscheidend ist, dass kreative, handlungsorientierte und produktionsorientierte Elemente miteinbezogen werden. Und sofern dies möglich ist, sollten Methoden, Inhalte und Probleme aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern in die Projektarbeit integriert werden.<sup>245</sup>

Die Ziele des Projekts „Notarrest“ Kenyongasse decken sich mit denen, die Wolfgang Emer als relevante Zielhorizonte für die Projektarbeit nennt. Zum einen soll am Ende des Projekts ein Produkt entstehen, welches einen Informationsgewinn für Außenstehende bewirkt. (Emer bezeichnet diesen Zielhorizont als „Produktorientierung“). Und zum anderen gewinnt das Projekt durch die Kommunikation und Vermittlung nach außen an Ernsthaftigkeit.<sup>246</sup>

Die Projektarbeit unterliegt bestimmten Arbeitsschritten bzw. Phasen, die sich auf fünf bis sechs Bereiche aufteilen lässt. In der Literatur finden sich hierzu unterschiedliche Aufteilungen und Auffassungen der Arbeitsschritte. Für die Projektarbeit „Notarrest“ Kenyongasse wird jenes Programm angewendet, welches Michael Sauer in *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit* (2014) beschreibt:

1. Initiierung
2. Planung
3. Durchführung
4. Produkterstellung
5. Ergebnispräsentation

---

<sup>243</sup> Wolfgang Emer, Projektarbeit. 547.

<sup>244</sup> Wolfgang Emer, Projektarbeit. 547.

<sup>245</sup> Wolfgang Emer, Projektarbeit. 547 – 548.

<sup>246</sup> Emer, Projektarbeit. 547 – 548.

## 6. Reflexion<sup>247</sup>

Die folgenden Teilkapitel befassen sich mit den einzelnen Arbeitsschritten in Bezug auf das Projekt „Notarrest“ Kenyongasse.

### 7.5.1. Initiierungsphase

Die freie Themenwahl ist im Rahmen dieses Projekts nur eingeschränkt möglich. Es ist klar, dass die Schüler\*innen sich mit der Vergangenheit ihres Schulgebäudes zur Zeit des Nationalsozialismus auseinandersetzen. Das Thema ist dementsprechend vorgegeben, jedoch werden in der Initiierungsphase auch andere methodische Schritte herausgearbeitet.

Zunächst stellt sich die Frage, wie man den Schüler\*innen das Projektvorhaben präsentiert. Hierfür eignen sich v.a. zwei Grundlagentexte, die den Schüler\*innen präsentiert werden können.

Zum einen kann die 2011 erschiene Zeitschrift *Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse*, welche im Rahmen eines Schulprojekts in Kooperation mit dem Verein Gedenkdienst und Radio Orange erschienen ist, als erste Informationsquelle dienen.

Ebenso informativ und als Grundlagentext um einen größeren Kontext zu beleuchten, eignet sich die Broschüre zum antifaschistischen Gedenkrundgang im Bezirk Neubau *Niemals vergessen! Novemberpogrom 1938 in Wien*.<sup>248</sup>

Die Broschüre bietet einen umfassenden Überblick über Gedenkort und Mahnmale im 7. Bezirk, Neubau. Neben der Kenyongasse, als „Notarrest“ werden Themen wie jüdisches Leben in Neubau, die Vertreibung jüdischer Schüler\*innen aus der AHS Kandlgasse sowie das ehemalige Bethaus in der Schottenfeldgasse 60 erwähnt.<sup>249</sup> Den Schüler\*innen wird dadurch ein umfassendes Bild über die Auswirkungen der NS-Zeit in ihrer unmittelbaren lebensweltlichen Umgebung vermittelt.

---

<sup>247</sup> Michael Sauer, Projekte und Projektarbeit in Geschichte. In: Michael Sauer (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit (Hamburg 2014) 18 – 19.

<sup>248</sup> AK Gedenksparziergang (Hg.), Niemals vergessen! Novemberpogrom 1938 in Wien. Broschüre zum antifaschistischen Gedenkrundgang am 10.11.2019 Wien, 7. Bezirk, Neubau, online unter: <<http://rundgang.blogspot.de/images/Broschuere2019.pdf>> (24.01.2020).

<sup>249</sup> AK Gedenksparziergang (Hg.), Niemals vergessen! Novemberpogrom 1938 in Wien. Broschüre zum antifaschistischen Gedenkrundgang am 10.11.2019 Wien, 7. Bezirk, Neubau, online unter: <<http://rundgang.blogspot.de/images/Broschuere2019.pdf>> (24.01.2020).

Das hier konzipierte Arbeitsblatt 1 skizziert nur eine der vielen unterschiedlichen Einstiegsmöglichkeiten in das Thema und bezieht sich auf die Artikel der Zeitschrift *Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse*.

### Arbeitsblatt 1

#### **Novemberpogrom**

Während des Novemberpogroms 1938 kam es in Deutschland, sowie in Österreich zu zahlreichen Zerstörungen jüdischer Bethäuser, Tempel, Geschäftslokale und Wohnungen. Viele Jüdinnen und Juden wurden zu dieser Zeit inhaftiert und zur Ausreise gezwungen. Lies die beiden Artikel *Novemberpogrom in Wien* und *Auch Gebäude haben eine Vergangenheit* aus der Zeitschrift *Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse* (Wien, 2011).

online unter:

<https://austrianheritagearchive.at/sites/default/files/8.%20Der%20Novemberpogrom%201938%20und%20der%20Notarrest%20Kenyongasse.pdf> (24.01.2020)

#### Arbeitsauftrag:

1. Fasse die Ereignisse des Novemberpogroms in Wien zusammen. Welche Funktion spielte hierbei unser Schulgebäude?
2. Erkläre aus welchen Gründen das Schulgebäude zu einem „Notarrest“ umfunktioniert wurde.
3. Diskutiert in Gruppen zu je 4 Personen, welche Formen der Erinnerung an die Opfer des „Notarrests“ Kenyongasse euch bekannt sind. Berücksichtigt hierbei folgende Fragen:
  - a. Sind euch Schulveranstaltungen bekannt in denen an die Opfer des Nationalsozialismus gedacht wurde?
  - b. Wurde der „Notarrest“ Kenyongasse von einer Lehrperson bereits erwähnt bzw. habt ihr von anderen Schüler\*innen davon erfahren?

Im Anschluss an den Arbeitsauftrag werden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Anhand der Aufgabenstellung sollten die Schüler\*innen erkennen, dass es keine konkrete Gedenk- und Erinnerungskultur an der Schule in Bezug zum „Notarrest“ Kenyongasse gibt. Somit wurde das Thema („Notarrest“ Kenyongasse) und die Problemstellung (Fehlende Erinnerungskultur an der Schule) herausgearbeitet.

Zu Beginn eines Projekts, sowie beim Erzählen digitaler Geschichten steht eine spezifische Problemstellung. Die Schüler\*innen sollen daher in der Lage sein, eigene Fragen zu einem Thema zu formulieren und diese anhand einer Narration zu beantworten (Fragekompetenz).<sup>250</sup>

Eine mögliche Forschungsfrage könnte lauten:

- Was ist während des Novemberpogroms im Schulgebäude der Bildungsanstalt Kenyongasse geschehen? Wer waren die Opfer, und wer waren die Täter?

Auf dieser Grundlage wird den Schüler\*innen das weitere Projektvorhaben präsentiert, und gemeinsam werden konkrete Ziele erarbeitet.

Zielsetzungen:

1. Erforschung der Ereignisse rund um das „Notarrest“ Kenyongasse.
2. Erstellung eines geschichtskulturellen Produkts in Form von Digital Storytelling.
3. Etablierung einer Erinnerungs- und Gedenkkultur an der Schule.

### **7.5.2. Planungsphase**

Nach Wolfgang Emer wird in der Planungsphase die Produktform, sofern nicht bereits in der Initiierungsphase bestimmt, festgelegt. Ebenso erfolgt eine zeitliche Planung des Projektvorhabens. Eine Einteilung in Arbeitsgruppen, wie sie Emer vorschlägt wird auf Grund der gewählten Produktform des virtuellen Reenactments erst in der Durchführungsphase erfolgen.<sup>251</sup>

Für das hier beschriebene Projektvorhaben bedeutet dies:

1. Wahl einer Produktform

Für die Umsetzung des Projekts ist es entscheidend bereits zu Beginn eine geeignete Produktform zu wählen. In diesem Fall würde sich das Konzept des virtuellen Reenactment anbieten. Nachdem die Produktform bestimmt wurde, wählen die Schüler\*innen ein soziales Netzwerk für die Ergebnispräsentation aus. Es bietet sich hier an, Merkmale der jeweiligen sozialen Netzwerke, die in Frage kommen, mit den Schüler\*innen zu besprechen. Welche Vor- und Nachteile bieten diese in Hinblick auf die Darstellung historischer Ereignisse? Den

---

<sup>250</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 187.

<sup>251</sup> Emer, Projektarbeit. 549.

Schüler\*innen können hierbei verschiedene Projekte wie z.B. *@digitalpast* (Twitter) oder *eva.stories* (Instagram) vorgestellt und deren historische Narrationen analysiert werden.<sup>252</sup>

Es empfiehlt sich im Falle des Projekts „Notarrest“ Kenyongasse mit dem sozialen Netzwerk Twitter zu arbeiten. Die Nutzung von Twitter eignet sich im Falle des Projekts u.a. dadurch, da es sich bei den vorhandenen Quellen, die von den Schüler\*innen recherchiert und analysiert werden, hauptsächlich um Textquellen (Briefe, Dokumente, Berichte) handelt. Für die Umsetzung eines virtuellen Reenactment Projekts auf Instagram empfehlen sich wiederum Projektarbeiten, zu denen zahlreiche Audio- Video oder Bildquellen zur Verfügung stehen.

## 2. Zeitplanung

Eine gelungene Projektarbeit steht und fällt mit einer guten zeitlichen Planung der einzelnen Arbeitsschritte. Es ist daher entscheidend mit den Schüler\*innen einen zeitlichen Rahmen abzustecken und die einzelnen Arbeitsschritte so gut es geht im Vorhinein festzulegen. Dabei sollte stets berücksichtigt werden die einzelnen Arbeitsschritte in einem Ausmaß zu gestalten, das für die Schüler\*innen bewältigbar ist und sie nicht überfordert. Die Erstellung eines solchen Zeitplans garantiert keine Vollständigkeit. Viele Aspekte können auch erst während der fortgeschrittenen Projektarbeit auftreten. Der Zeitplan und die einzelnen Arbeitsschritte sollten daher im Laufe des Projekts immer wieder überprüft und gegebenenfalls adaptiert werden. Eine ausführliche Beschreibung, was bei der zeitlichen Planung zu berücksichtigen ist, eine Planungsvorlage, sowie Checklisten für die Arbeits- und Zeitplanung liefert Martina Tschirner in *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit*.<sup>253</sup>

### 7.5.3. Durchführungsphase

Die Phase der Durchführung verlangt v.a. ein hohes Maß an Selbständigkeit seitens der Schüler\*innen. Die Durchführungsphase umfasst alle Arbeitsschritte der Recherche, Archivnutzung und der anschließenden Quellenanalyse.

Da das Zielprodukt ein virtuelles Reenactment Projekt ergeben soll, beginnen die Schüler\*innen unter Anleitung der Lehrperson mit einer allgemeinen Recherche zum Thema und zu den beteiligten historischen Personen. Erstes Quellenmaterial sollte von der Lehrperson

---

<sup>252</sup> Bernsen, Virtuelles Reenactment, 377.

<sup>253</sup> Martina Tschirner, Themenfindung und Projektplanung. In: Michael Sauer (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit (Hamburg 2014) 46 – 48.

bereitgestellt werden. Auf diesem können die Schüler\*innen ihre Recherche aufbauen und vertiefen. Hierfür eignen sich die Berichte des Wiener Polizeipräsidenten Karl Vitzthum, welche auf der Homepage des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes abrufbar sind.<sup>254</sup> Ebenso hilfreich sind die Zeitzeugenberichte von Ernst Martin Benedikt, sowie Emanuel Fuchs und die Augenzeugenberichte der *Wiener Library*.

Die Erstellung von Zeitleisten und Namenslisten kann ebenfalls ein hilfreiches Mittel sein, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen.<sup>255</sup>

Anschließend erfolgt eine Einteilung nach Gruppen. In Kleingruppen zu je 3 – 5 Personen vertiefen die Schüler\*innen ihre Recherche zu einer ausgewählten historischen Person. Aufgrund der Quellenlage richtet sich der Fokus auf Opfer bzw. Gefangene des „Notarrests“ Kenyongasse bzw. deren Angehörige. 14 namentlich erwähnte Gefangenen bzw. Opfer des „Notarrests“ konnten im Zuge der Recherchen für diese Diplomarbeit eruiert werden. Bei manchen dieser Personen ist die Quellenlage umfangreicher, bei anderen findet sich lediglich eine namentliche Erwähnung. Aufgrund dessen empfiehlt es sich im Rahmen des Projekts auf jene Personen zurückzugreifen, welche ausführlich über die Ereignisse in der Kenyongasse als Zeitzeugen berichteten, oder jene Personen, die in den Polizeiakten des Wiener Polizeipräsidenten Karl Vitzthums erwähnt wurden.

Werden all diese Faktoren für die Gruppeneinteilung und Auswahl der historischen Person berücksichtigt, kommen je nach Anzahl der Schüler\*innen folgende Personen in Frage, die sich für das virtuelle Reenactment Projekt eignen:

Überlebende und Zeitzeugen	Im „Notarrest“ ermordet	Täter
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fritz Rodeck</li> <li>• Siegfried Merecki</li> <li>• Emanuel Fuchs</li> <li>• Alfred Junck</li> <li>• Margarete Neff</li> <li>• Ernst Martin Benedikt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gottfried Abraham</li> <li>• Friedrich Schönfeld</li> <li>• Ferdinand Löw</li> <li>• Mendel Greif</li> <li>• Max Oberjäger</li> <li>• Leopold Schön</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otto Seethaler</li> <li>• Heinz Eichler</li> </ul>

<sup>254</sup> Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (06.01.2020).

<sup>255</sup> *Bernsen*, Virtuelles Reenactment, 378.

Nach der Einteilung in Gruppen beginnt die vertiefende Recherche zu den einzelnen Personen. Ziel ist es eine möglichst genaue Rekonstruktion in „Echtzeit“ aus der Perspektive der jeweils ausgewählten Person zu erstellen. Daniel Bernsen empfiehlt in dieser Phase auch Arbeitstechniken des Bibliographierens sowie des Exzerpierens mit den Schüler\*innen zu besprechen bzw. zu wiederholen.<sup>256</sup> Eine Exkursion der einzelnen Arbeitsgruppen in bestimmte Archive und eine Einführung in die Archivnutzung kann sich lohnen, ist jedoch für das Gelingen des Projektvorhabens nicht entscheidend. Je nach zeitlichen Ressourcen kann die Lehrperson den Schüler\*innen eine bestimmte Anzahl an Quellen bereits vorab zur Verfügung stellen, um die zeitliche Dauer der Rechercharbeit einzugrenzen. Jedoch sollte die Lehrperson nur unterstützend in den Prozess der Recherche eingreifen. Ziel historischer Projektarbeit bleibt die eigenständige Arbeit der Schüler\*innen.

Ist der Rechercheprozess abgeschlossen und haben die Schüler\*innen eine möglichst umfangreiche Sammlung an Quellen und Darstellungen recherchieren können, kommt es schließlich zum nächsten Schritt. Anhand der Quellen erstellen die Schüler\*innen ihre eigenen historischen Narrationen. Hierfür müssen die Schüler\*innen diese zunächst analysieren, bevor sie in eine eigenständige Erzählung verpackt werden können. Perspektivenwechsel und Methodenkompetenz spielen dabei eine wesentliche Rolle.<sup>257</sup>

#### 7.5.4. **Produkterstellungsphase**

Ausgehend von den historischen Narrationen der Schüler\*innen werden nun die einzelnen Beiträge für das gewählte soziale Netzwerk erstellt.<sup>258</sup> Während der Planungsphase entschieden sich die Schüler\*innen für ein bestimmtes soziales Netzwerk. Sofern es sich hierbei um Twitter handelt, sind folgende Schritte zu befolgen:

1. Die Schüler\*innen entscheiden sich, welche Erzählperspektive und welches Format das geplante Twitter-Profil ergeben soll. Zu empfehlen ist entweder eine multiperspektivische Darstellung der einzelnen handelnden Personen oder ein unpersönlicher Account.

---

<sup>256</sup> Bernsen, Virtuelles Reenactment, 378.

<sup>257</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 187.

<sup>258</sup> Bernsen, Virtuelles Reenactment, 378.

2. Die Schüler\*innen legen fest in welcher Textform die Kurznachrichten auf Twitter veröffentlicht werden sollen. Sollen die Texte ausschließlich aus Zitaten aus den recherchierten Quellen sein oder sollen eigene Texte erstellt werden?<sup>259</sup>
3. Die Schüler\*innen erstellen Textnachrichten für das geplante Twitter-Profil.

#### 7.5.5. Präsentationsphase

Für die Präsentation der Forschungsergebnisse erstellen die Schüler\*innen ein nach ihren Kriterien gewähltes Twitter-Profil. Anschließend werden die erstellten Beiträge:

„[...] in chronologischer Reihenfolge, die den zeitlichen Ablauf des Geschehens nachzeichnet, veröffentlicht.“<sup>260</sup>

Neben den einzelnen Postings empfiehlt es sich weitere Produkte zu erstellen, die bereits während der einzelnen Arbeitsschritte bearbeitet werden können. Zu den einzelnen Personen kann als Zwischenprodukt eine Kurzbiographie in Form eines Zeitungsartikels oder in der Ich-Perspektive geschrieben werden. Diese Beiträge könnten anschließend gesammelt auf der Schulhomepage veröffentlicht und mit dem Twitter-Account verlinkt werden.

#### 7.5.6. Reflexionsphase

Nach Abschluss der Präsentationsphase ist es unerlässlich mit den Schüler\*innen das Projekt zu reflektieren. Gemeinsam mit der Lehrperson sollen die Schüler\*innen das abgeschlossene Projekt bewerten. Wie ist es ihnen während der Projektarbeit ergangen? Was ist ihnen gut gelungen, und was würden sie beim nächsten Projekt anders machen? Die Reflexionsphase kann in schriftlicher Form als Fragebogen oder als Reflexionsbericht von den Schüler\*innen festgehalten werden.<sup>261</sup>

---

<sup>259</sup> Bernsen, Virtuelles Reenactment, 374.

<sup>260</sup> Bernsen, Virtuelles Reenactment, 378.

<sup>261</sup> Sauer, Projekte und Projektarbeit in Geschichte, 27.

## 8. Conclusio

Während des Novemberpogroms wurden in Wien zwischen 6.547 und 7.800 jüdische Männer, Frauen und sogar Kinder inhaftiert.<sup>262</sup> Die Gefängnisanstalten waren nicht in der Lage alle Verhafteten unterzubringen. Aus diesem Grund entschieden die nationalsozialistischen Behörden kurzer Hand sogenannte „Notarreste“ einzurichten. Neben einer Polizeikaserne im 9. Bezirk und dem zentralen Polizeigefangenenhaus auf der Roßbauer Lände dienten vor allem zwei ehemalige Schulgebäude als Gefängnisse: die Karajangasse 14 – 16 im 20. Bezirk und die Kenyongasse 4 im 7. Bezirk.<sup>263</sup>

Bereits am 12. November, also zwei Tage nach den verheerenden Ausschreitungen des Novemberpogroms wurden 2.062 verhaftete Jüdinnen und Juden in den „Notarrest“ Kenyongasse überstellt. 26 – 32 Prozent aller jüdischen Häftlinge in Wien wurden demnach in der Kenyongasse gefangen gehalten.<sup>264</sup>

Weshalb die Kenyongasse als ein solch entscheidender Standort für die Internierung jüdischer Häftlinge gewählt wurde, lässt sich vor allem anhand folgender Faktoren begründen:

1. Das Schulgebäude in der Kenyongasse 4 wurde seit Beginn des 20. Jahrhunderts laufend vergrößert und aufgestockt. Immer mehr Schüler\*innen besuchten in der Zwischenkriegszeit die Schule in der Kenyongasse, weshalb 1929 zusätzliche Klassenräume und ein weiterer Turnsaal errichtet wurden.<sup>265</sup> Durch diese Erweiterung war der Standort daher besonders gut geeignet.
2. Das Schulgebäude stand bereits leer bzw. war vom NS-Regime im Oktober desselben Jahres als Flüchtlingslager genutzt worden.<sup>266</sup>
3. Die Nähe zum Westbahnhof – das Schulgebäude befindet sich rund 300 Meter vom Bahnhof entfernt – war ebenfalls ein entscheidender Faktor für die hohe Anzahl der Gefangenen in der Kenyongasse. Die Deportationen in das Konzentrationslager Dachau fanden vor allem über den Westbahnhof statt. In den Tagen nach dem Pogrom wurden insgesamt 3.700 Jüdinnen und Juden aus Wien nach Dachau deportiert.<sup>267</sup> Es ist davon

---

<sup>262</sup> Hecht, Lappin-Eppel, Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung, 157.

<sup>263</sup> Hecht, Lappin-Eppel, Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung, 158.

<sup>264</sup> Hecht, Lappin-Eppel, Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung, 159.

<sup>265</sup> Isabelle Lasser, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 91.

<sup>266</sup> Isabelle Lasser, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens, 101.

<sup>267</sup> Hecht, Lappin-Eppel, Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung, 162.

auszugehen, dass ein beträchtlicher Anteil unter ihnen vorher in der Kenyongasse inhaftiert war.

In keinem anderen „Notarrest“ oder Gefangenenhaus in Wien waren die Haftbedingungen katastrophaler als in der Kenyongasse. Folterungen und Nahrungsmittelentzug waren dort tägliche Praxis. Die Häftlinge wurden gezwungen in den Klassenräumen oder Turnsälen „Turnübungen“ zu verrichten. Wer nicht folgte oder die Anweisungen nicht umsetzen konnte, wurde geschlagen, mit Stichwaffen verletzt oder von den Sprossenwänden geworfen. Sechs Menschen wurden in der Kenyongasse ermordet. Manche Augenzeugen berichteten gar von 20 Toten, diese Angaben konnten jedoch nicht bestätigt werden.<sup>268</sup>

Überlebende, wie Emanuel Fuchs oder Ernst Martin Benedikt, beschreiben die Geschehnisse in der Kenyongasse als die schlimmsten, die sie je erlebt hatten. Emanuel Fuchs hält sogar fest, dass selbst das KZ Dachau im Vergleich zur Kenyongasse unter diesen Bedingungen ein „Erholungsheim“<sup>269</sup> für ihn war.

Die offenkundigen Misshandlungen und Ermordungen, welche in der Kenyongasse im November 1938 stattgefunden haben, sind mittlerweile zahlreich dokumentiert und in der einschlägigen Fachliteratur festgehalten. Und dennoch ist bis heute keine Gedenktafel am Schulgebäude angebracht. Dies wirft die Frage auf, inwiefern sich der private Schulerhalter mit der schwerwiegenden Vergangenheit des Gebäudes auseinandersetzt.

Einzelne Erinnerungs- und Gedenkprojekte wurden bereits an der Schule von engagierten Lehrer\*innen und Schüler\*innen umgesetzt, jedoch nicht ausreichend dokumentiert.

Erinnerung sollte jedoch, um es in den Worten von Wolfgang Thierse zu sagen, nicht folgenlos bleiben.<sup>270</sup> Der Versuch, die Verbrechen, die unter der NS-Diktatur begangen wurden, zu vergessen ist kein probates Mittel. Ein Neubeginn, so Assmann, ist nur durch gemeinsames Erinnern möglich.<sup>271</sup>

Wie Gedenk- und Erinnerungsarbeit an vorbelasteten Schulstandorten gelebt werden kann zeigt sich am Beispiel der Schule Karajangasse im 20. Bezirk, Wien. Seit Jahrzehnten ist hier eine

---

<sup>268</sup> Hecht, Lappin-Eppel, Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung, 162.

<sup>269</sup> Oral History Interview mit Emanuel Fuchs, 3.11.2001, Andreas Barth, audiofile online unter <<http://austrianheritagearchive.at/de/interviews/person/373>>, Transkript online unter: <[http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs\\_Emanuel\\_AHC2060.pdf](http://austrianheritagearchive.at/de/system/files/Fuchs_Emanuel_AHC2060.pdf)> (30.12.2019) 4.

<sup>270</sup> Wolfgang Thierse, Festvortrag anlässlich der Eröffnungsfeier zur Woche der Brüderlichkeit „Sachor (Gedenke): Der Zukunft ein Gedächtnis“ der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Wiesbaden e.V. (Wiesbaden, 10. März 2013), online unter <[https://wiesbaden.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Wiesbaden/Thierse\\_WdB2013.PDF](https://wiesbaden.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Wiesbaden/Thierse_WdB2013.PDF)> (22.12.2019).

<sup>271</sup> Assmann, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft, 45.

Dauerausstellung über die dort verübten NS-Verbrechen zugänglich. Die Ausstellung wurde von Schüler\*innen in Kooperation mit außenstehenden Vereinen gestaltet.<sup>272</sup>

Ziel dieser Diplomarbeit war die Entwicklung eines fachdidaktischen Konzepts, welches die begangenen Verbrechen im „Notarrest“ Kenyongasse während des Novemberpogroms 1938 aufarbeitet. Das Konzept richtet sich vor allem an Schüler\*innen des *Bildungszentrums Kenyongasse* und hier insbesondere an die, der 7. Klasse AHS. Die Schüler\*innen sollen im Rahmen einer historischen Projektarbeit die Vergangenheit ihres Schulgebäudes kennenlernen und sich aktiv damit auseinandersetzen. Hierfür soll während der Projektarbeit die Methode des Digital Storytelling angewendet werden. Digitale Medien spielen in der Lebenswelt nahezu aller Jugendlichen eine entscheidende Rolle. Mittels Digital Storytelling können Schüler\*innen ihre Kenntnisse in diesem Bereich vertiefen und aus einer anderen Perspektive kennenlernen. Des Weiteren erleben wir derzeit einen „Erinnerungsboom“ auf Sozialen Netzwerken. Erinnerungsarbeit findet längst nicht mehr ausschließlich in Schulen oder Museen statt. Erinnerungs- und Gedenkdiskurse werden auch auf den Social-Media-Plattformen verbreitet und geteilt. Schüler\*innen sollten daher zu einem kompetenten Umgang mit geschichtskulturellen Produkten in Digitalen Medien befähigt werden. Dabei müssen sie nicht nur in der Lage sein Medien kritisch zu hinterfragen, sondern auch selbst geschichtskulturelle Produkte zu erstellen. Denn gerade so kann ein medienkritischer Umgang umfassend gefördert werden, wenn Schüler\*innen selbst zu Produzent\*innen werden.

Die Methode des Digital Storytelling bietet genau diese Möglichkeiten. Schüler\*innen erstellen eigene historische Narrationen mit Hilfe Digitaler Medien. Neben der Förderung eines kompetenten Umgangs mit diesen Medien lernen Schüler\*innen während der Projektarbeit unterschiedliche Blickwinkel zu analysieren, de- und rekonstruieren, sowie ein historisches Ereignis aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.<sup>273</sup>

Bei Digital Storytelling lernen Schüler\*innen Themen zu diskutieren und zu kommunizieren, sowie die Recherche von Informationen. Ulf Kerber spricht in diesem Zusammenhang von „Digital Literacy.“<sup>274</sup> Des Weiteren entwickeln Schüler\*innen Fähigkeiten und Fertigkeiten neue Technologien zu nutzen, sowie Informationen und Quellen auszuwerten und zu präsentieren.<sup>275</sup>

---

<sup>272</sup> Sommer, Die verlorene Insel, 14.

<sup>273</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 185 – 186.

<sup>274</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 188 – 189.

<sup>275</sup> Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht, 188 – 189.

Bei all den Vorteilen, die historische Projektarbeit und Digital Storytelling mit sich bringen, ist jedoch darauf zu achten, dass Schüler\*innen in ihrer selbständigen Arbeit nicht überfordert werden. Frustration oder die Fixierung auf die Präsentationsform können sich negativ auf den Verlauf der Projektarbeit auswirken. Bei allem Nutzen, den Digital Storytelling mit sich bringt, sollte der Fokus auf der historiografischen Leistung liegen.<sup>276</sup>

---

<sup>276</sup> Bodo von *Borries*, Chancen und Grenzen der Projektarbeit am Beispiel des Geschichtswettbewerbs. In: Michael *Sauer* (Hrsg.), *Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit* (Hamburg 2014) 368.

## 9. Literaturverzeichnis

### Primärliteratur:

#### Wiener Stadt- und Landesarchiv:

Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 36.310/38: Gottfried Abraham.

Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 36.482/38: Ferdinand Löw.

Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 36.483/38: Friedrich Schönfeld.

Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 37.755/38: Mendel Greif.

Totenbeschreibamt, Karton A 1 697 und 698, Totenbeschreibbefund 37-635/38: Leo Schön.

#### Österreichisches Staatsarchiv:

AdR E-uReang Vermögensverkehrsstelle Vermögensanmeldung 15374: Ernst Benedikt.

AdR E-uReang Hilfsfonds Abgeltungsfonds 3740: Alfred Junck.

AdR E-uReang Finanzlandesdirektion 7128, Ktn. 341: Alfred Junck.

AdR E-uReang Hilfsfonds Sammelstellen A und B Negativ-Akten Liegenschaften N 1178: Richard Wallach.

#### Archiv der Israelitischen Kultusgemeinde:

Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 11829: Schönfeld Friedrich.

Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 14560: Greif Mendel.

Fürsorge-Zentrale der IKG Wien, Auswanderungsabteilung. Nr. 36830: Schön Leopold.

#### Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes:

Bericht 89. SS-Standarte, gezeichnet H. Riegler (SS Obersturmführer u. Adjutant), online unter: [https://www.doew.at/cms/download/fjubu/1000\\_novemberpogrom\\_ss89.pdf](https://www.doew.at/cms/download/fjubu/1000_novemberpogrom_ss89.pdf) (06.01.2020).

Bericht über die am 10. und 11. November durchgeführte Judenaktion von Odilo Globocnik, online unter: <[https://www.doew.at/cms/download/1i6cu/9425\\_bericht\\_globocnik.pdf](https://www.doew.at/cms/download/1i6cu/9425_bericht_globocnik.pdf)> (06.01.2020).

Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 13. November 1938, online unter: <[http://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684\\_bericht\\_13\\_11\\_1938.pdf](http://www.doew.at/cms/download/1a5ci/22684_bericht_13_11_1938.pdf)> (28.01.2020).

Bericht des Wiener Polizeipräsidenten an den Gauleiter Bürckel am 14. November 1938, online unter: <[http://www.doew.at/cms/download/2a9d2/22684\\_bericht\\_14\\_11\\_1938.pdf](http://www.doew.at/cms/download/2a9d2/22684_bericht_14_11_1938.pdf)> (28.01.2020).

Ernst Benedikt, Manuskript, online unter:

<[http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505\\_manus\\_benedikt\\_komm.pdf](http://www.doew.at/cms/download/dlmit/4505_manus_benedikt_komm.pdf)> (31.12.2019).

Opferdatenbank des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes, online unter: <<https://www.doew.at/result#>> : Theodor Schön. (06.01.2020).

Opferdatenbank des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes, online unter: <<https://www.doew.at/result>>: Irma Schön (06.01.2020).

### Österreichische Mediathek

Eldon *Walli*, Der Brand des Leopoldstädter Tempels am 9. November 1938 berichtet vom „Reichssender Wien“, online unter: <<https://www.mediathek.at/portaltreffer/atom/1B312157-040-00205-00000684-1B307046/pool/BWEB/>> (07.02.2020).

### **Sekundärliteratur:**

Bettina *Alavi*, Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In: Marko *Demantowsky*, Christoph *Pallaske* (Hrsg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (Berlin/München/Boston 2015) S. 3 – 16.

Aleida *Assmann*, Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. (München 2006).

Aleida *Assmann*, Von kollektiver Gewalt zu gemeinsamer Zukunft. Vier Modelle für den Umgang mit traumatischer Vergangenheit. In: Kerstin *von Lingen*, Kriegserfahrungen und nationale Identitäten in Europa nach 1945 (Paderborn 2009) 42 – 51.

Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen (München 2013).

Ben Barkow, Raphael Gross, Michael Lenarz (Hg.), Novemberpogrom 1938. Die Augenzeugenberichte der Wiener Library, London (Frankfurt am Main 2008).

Michele Barricelli, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. (Schwalbach/Ts 2005).

Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß, Enzyklopädie des Nationalsozialismus (München 2007).

Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 373 – 382.

Daniel Bernsen, Ulf Kerber, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 22 – 36.

Daniel Bernsen, Thomas Spahn, Medien und historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2015) S. 191 – 203.

Roland Bernhard, Christoph Kühberger, „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 17, Göttingen 2018) 425 – 440.

Bodo von Borries, Aus Geschichte lernen im Just-in-time-Zeitalter. In: Thomas Schlag, Michael Scherrmann (Hrsg.) Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus (Schwalbach/Ts. 2005) 43 – 63.

Bodo von Borries, Chancen und Grenzen der Projektarbeit am Beispiel des Geschichtswettbewerbs. In: Michael Sauer (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit (Hamburg 2014) 368 – 390.

Nicole *Bortel*, Tina *Frank*, Emanuel Fuchs. Von der Kenyongasse nach Dachau. In: Regina *Fritz*, Philipp *Rohrbach*, Adina *Seeger*, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 4 – 5.

Gerhard *Botz*, Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung, Kriegsvorbereitung. 1938/39 (Wien/Salzburg 2018).

Peter *Burke*, Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Aleida *Assmann*, Dietrich *Harth*, Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung (Frankfurt am Main 1993) 289 – 304.

Hannes *Burkhardt*, Geschichte im Social Web. Geschichtsnarrative und Erinnerungsdiskurse auf Facebook und Twitter mit dem kulturwissenschaftlichen Medienbegriff „Medium des kollektiven Gedächtnisses“ analysieren. In: Christoph *Pallaske* (Hrsg.), Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel (Geschichtsdidaktische Studien Bd. 2 Berlin 2015) 99 – 114.

Wolfgang *Emer*, Projektarbeit. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts 2013) 544 – 557.

Norbert *Feichtenschlager*, Der Novemberpogrom 1938 in Wien. In: Zeitgeschichte 11/12 (Wien 1994).

Sabine *Feierabend*, Thomas *Rathgeb*, Theresa *Reutter*, JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. (Hg. Medienpädagogischer Forschungsverbund SüdwestStuttgart 2018).

Christopher *Friedburg*, „Digital“ vs. „Analog“?. Eine Kritik an Grundbegriffen in der Diskussion um den „digitalen Wandel“ in der Geschichtsdidaktik und ein Versuch der Synthese von „Altem“ und „Neuem“. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2014) 117 – 133.

Regina *Fritz*, Philipp *Rohrbach*, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts. In: Regina *Fritz*, Philipp *Rohrbach*, Adina *Seeger*, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 1 – 2.

Elke *Fröhlich*, Die Tagebücher von Joseph Goebbels. Teil I Aufzeichnungen 1923 – 1941 Bd. 6 August 1938 – Juni 1939 (München 1998).

Uta Gerhardt, Thomas Karlauf, Nie mehr zurück in dieses Land. Augenzeugen berichten über die Novemberpogrome 1938. (Berlin 2009).

Lisa Graf, Birgit Hirsch, Valentina Jasch, Sophie Klammer, Isabella Roth, Wiederaufbau. Internatsleben und Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit der Schule – Einige Aspekte der Schulgeschichte nach 1945. In: Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Adina Seeger, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 7 – 8.

Raphael Gross, Novemberpogrom 1938. Die Katastrophe vor der Katastrophe (München 2013).

Peter Gstettner, Erinnern an das Vergessen. Gedenkstättenpädagogik und Bildungspolitik. (Klagenfurt/Wien 2012).

Maria Habersack, Dem Menschen dienen. Die Geschichte des „Ordens der Schwestern vom Göttlichen Erlöser“. In: Regina Fritz, Philipp Rohrbach, Adina Seeger, Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse. Spurensuche im Rahmen eines Schulprojekts (Gedenkdienst No 1a/11 Wien 2011) 8 – 9.

Dieter J. Hecht, Elenore Lappin-Eppel, Michaela Raggam-Blesch, Das Novemberpogrom: Wien, Stadt der Verfolgung. In: Dieter J. Hecht, Elenore Lappin-Eppel, Michael Raggam-Blesch, Topographie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wien (Wien 2017) 139 – 162.

Dieter J. Hecht, Eleonore Lappin, Michaela Raggam-Blesch, Lisa Rettl, Heidemarie Uhl (Hg.), 1938. Auftakt zur Shoah in Österreich. Orte – Bilder – Erinnerungen (Wien 2008).

Moritz Hoffmann, Als der Krieg nach Hause kam. Heute vor 70 Jahren: Chronik des Kriegsendes in Deutschland (Berlin 2015).

Helene Karlberger, Ruf der Zeit (Wien 1983).

Ulf Kerber, Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 181 – 192.

Alexander König, Digital Storytelling und Narrativierung im digitalen Medium. Schülerinnen und Schüler erklären die Technik nationalsozialistischer Herrschaft. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hrsg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust.

Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Reihe Politik und Bildung – Band 66 (Schwalbach/Ts. 2013) 283 – 302.

Martin *Krist*, Albert *Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien. Opfer. Täter. Gegner (Innsbruck/Wien/Bozen 2017).

Christoph *Kühberger*, Herbert *Neureiter* (Hg.), Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. (Schwalbach/Ts. 2017).

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Innsbruck 2009).

Isabelle *Lasser*, Frauen des Glaubens im Dienst des Lebens. Schwestern vom Göttlichen Erlöser seit 1857 in Österreich (Kehl am Rhein, 2012).

Sabine *Loitfellner*, Hitlers erstes und letztes Opfer? Zwischen „Anschluss“ und Auschwitz-Prozess. Zum Umgang Österreichs mit seiner NS-Vergangenheit. In: Kerstin *von Lingen*, Kriegserfahrung und nationale Identität in Europa nach 1945. Erinnerung, Säuberungsprozesse und nationales Gedächtnis (Krieg in der Geschichte Band 49 Paderborn 2009) 150 – 169.

Christine *Mann*, Kirchliche Überlebensstrategien unter dem NS-Regime. In: Österreichische Bischofskonferenz (Hg.), Katholische Kirche zwischen 1918 und 1938. Bildung als Erinnerungslernen. Bd. 2 (Wien 2019) 161 – 194.

Christian *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext. Beispiele einer gesellschaftlichen Spurensuche. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems Band 7 Wien/Berlin 2014) 27 – 46.

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

Alice von *Plato*, „Der letzte Zeuge“. Pädagogische Chancen und Grenzen der Oral History. In: Thomas *Schlag*, Michael *Scherrmann* (Hrsg.) Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus (Schwalbach/Ts. 2005) 82 – 91.

Doron *Rabinovici*, Instanzen der Ohnmacht. Wien 1938 – 1945. Der Weg zum Judenrat (Frankfurt am Main 2000).

Oliver *Rathkolb*, Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2010 (Wien 2017).

Lisa *Rosa*, Projektarbeit 2.0. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hrsg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen. Berlin. Toronto 2017) 320 – 326.

Herbert *Rosenkranz*, Verfolgung und Selbstbehauptung. Die Juden in Österreich 1938 – 1945 (Wien/München 1978).

Michael *Sauer*, Projekte und Projektarbeit in Geschichte. In: Michael *Sauer* (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit (Hamburg 2014) 9 – 30.

Michael *Sauer*, Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 213 – 217.

Siegfried J. *Schmidt*, Gedächtnis – Erzählen – Identität. In: Aleida Assmann, Dietrich Harth, Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung (Frankfurt am Main 1993) 378 – 397.

Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 198-212 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43457.

Astrid *Schwabe*, Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die Sektion. In: Thomas *Sandkühler*, Charlotte *Bühl-Gramer*, Anke *John*, Astrid *Schwabe*, Markus *Bernhardt* (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Band 17, Göttingen 2018) 413 – 423.

Robert *Sommer*, Die verlorene Insel. Als Schulen zu Gefängnissen wurden. Das Buch zur Gedenkstätte Karajangasse (Wien 1999).

Maria *Sporrer*, Verspätete Erinnerungspolitik in Österreich. In: Joachim *Landkammer*, Thomas *Noetzel*, Walther Ch. *Zimmerli* (Hrsg.), Erinnerungsmanagement. Systemtransformation und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich (München 2006) 83 – 98.

Martina *Tschirner*, Themenfindung und Projektplanung. In: Michael *Sauer* (Hrsg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit (Hamburg 2014) 31 – 53.

Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/Basel 2002).

Harald *Welzer*, Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung (Hamburg 2001).

Michael *Wildt*, Geschichte des Nationalsozialismus (Göttingen 2008).

Ruth *Wodak*, Österreichische Identitäten und österreichische Gedächtnisse. In: Meinrad *Ziegler*, Waltraud *Kannonier-Finster*, Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit (Innsbruck 2016) 11 – 21.

### **Onlineliteratur:**

AK Gedenksparzgang (Hg.), Niemals vergessen! Novemberpogrom 1938 in Wien.

Broschüre zum antifaschistischen Gedenkrundgang am 10.11.2019 Wien, 7. Bezirk, Neubau.

online unter: <<http://rundgang.blogspot.de/images/Broschuere2019.pdf>> (24.01.2020).

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter:

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>> (08.12.2019).

Anna-Maria *Bauer*, Peter *Temel*, Markus *Foschum*, Fliegerbombe: Entschärfung nach Evakuierung gelungen. In: Kurier, 21.09.2017, online unter

<<https://kurier.at/chronik/wien/fliegerbombe-gefunden-grossraeumige-sperre-bei-alterlaa/287.573.712>> (22.12.2019).

Sabine *Brandes*, Die Shoah als Story. In: Jüdische Allgemeine, 02.05.2019, online unter:

<<https://www.juedische-allgemeine.de/israel/die-schoa-als-story/>> (21.01.2020).

Christina Burack, „eva.stories“: Holocaust-Gedenken auf Instagram. In: Deutsche Welle, 03.05.2019, online unter: <<https://www.dw.com/de/evastories-holocaust-gedenken-auf-instagram/a-48593294>> (21.01.2020).

Das Novemberpogrom 1938 und der Notarrest Kenyongasse, online unter: <<http://www.erinnern.at/bundeslaender/wien/schulprojekte/das-novemberpogrom-1938-und-der-notarrest-kenyongasse>> (24.01.2020).

Barbara *Gruber-Rotheneder*, Lernen mit digitalen Medien. Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung (Wien 2011), online unter: <[http://www.oieb.at/upload/4570\\_Handbuch\\_Digitale\\_Medien.pdf](http://www.oieb.at/upload/4570_Handbuch_Digitale_Medien.pdf)> (27.12.2019).

Moritz *Hoffmann*, Digitla Past, online unter: <<https://digitalpast.de/digital-past/>> (06.12.2019).

Moritz *Hoffmann*, Über @9Nov38. online unter: <<http://9nov38.de/ueber-9nov38/>> (06.12.2019).

Moritz *Hoffmann*, Charlotte *Jahnz*, Michael *Schmalenstroer*, Twitter – Medium der Geschichtskultur, z.B. @9Nov38 (Akteursperspektive), online unter: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/1-2013-13/twitter-medium-der-geschichtskultur-zum-beispiel-9nov38-die-akteurs-perspektive/>> (19.01.2020).

Eva *Konzett*, Achtung, Blindgänger. Noch immer lagern nicht gezündete Sprengwaffen aus dem Zweiten Weltkrieg im Boden. Besuch bei einem, der sie aufspürt. In: Falter, 22.05.2019, online unter: <<https://www.falter.at/zeitung/20190522/achtung-blindgaenger/590252a30a>> (22.12.2019).

Marc *Reichwein*, Lasst uns die letzten Kämpfe im Liveticker erzählen. (Welt, 20.04.2015), online unter: <<https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article139819362/Lasst-uns-die-letzten-Kaempfe-im-Liveticker-erzaehlen.html>> (06.12.2019).

Ulrich *Schiller*, Die Schuld hat Ihr Kanzler. Der Plan des Präsidenten, auf dem Bitburger Freidhof einen Kranz niederzulegen empörte die Amerikaner. In: Die Zeit, 19.04.1985, online unter: <<https://www.zeit.de/1985/17/die-schuld-hat-ihr-kanzler>> (22.12.2019).

Fabian Schmid, Holocaust-Verharmlosung auf Facebook-Seite des Innenministeriums. In: Der Standard, 11.02.2018, online unter: <<https://www.derstandard.at/story/2000073947976/holocaust-verharmlosung-auf-facebook-seite-des-innenministeriums>> (26.12. 2019).

Wolfgang *Thierse*, Festvortrag anlässlich der Eröffnungsfeier zur Woche der Brüderlichkeit „Sachor (Gedenke): Der Zukunft ein Gedächtnis“ der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Wiesbaden e.V. (Wiesbaden, 10. März 2013), online unter: <[https://wiesbaden.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Wiesbaden/Thierse\\_WdB2013.PDF](https://wiesbaden.deutscher-koordinierungsrat.de/sites/default/files/downloads/Wiesbaden/Thierse_WdB2013.PDF)> (22.12.2019).

Schoen Consulting, online unter:

[http://www.claimscon.de/fileadmin/user\\_upload/dateien/Executive\\_Austria-Deutsch.pdf](http://www.claimscon.de/fileadmin/user_upload/dateien/Executive_Austria-Deutsch.pdf)

(26.12.2019).

Heidemarie Uhl, „Anschluss“-Gedenken 2008: Abschied von der Opferthese. (10.3.2008),

online unter: <https://sciencev1.orf.at/uhl/151021.html> (01.12.2019).

Materialien zum Nationalsozialismus Vermögensentzug, Rückstellung und Entschädigung in Österreich. Auswanderungsfragebögen der Israelitischen Kultusgemeinde, online unter:

[http://www.ns-quellen.at/bestand\\_anzeigen\\_detail.php?bestand\\_id=14000604&action=B\\_Read](http://www.ns-quellen.at/bestand_anzeigen_detail.php?bestand_id=14000604&action=B_Read)

(06.01.2020).

Gedenkstätte Karajangasse, online unter: <https://www.brigittebauer-gymnasium.at/gedenkstaette>,

(02.01.2020).

Kompetenzmodelle und Bildungsstandards, online unter:

<https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (08.12.2019).

Kongregation der Schwestern vom Göttlichen Erlöser. Geschichte, online unter:

[http://www.kenyon.at/fileadmin/content/erhalter/sonstiges/geschichte\\_bzms.pdf](http://www.kenyon.at/fileadmin/content/erhalter/sonstiges/geschichte_bzms.pdf)

(06.01.2020).

Vielfalt ist unsere Stärke, online unter:

<http://www.kenyon.at/bildungszentrum/bildungszentrum/vielfalt/> (26.01.2020).

## **Abbildungsverzeichnis:**

Abbildung 1 Schoen Consulting, online unter:

[http://www.claimscon.de/fileadmin/user\\_upload/dateien/Executive\\_Austria-Deutsch.pdf](http://www.claimscon.de/fileadmin/user_upload/dateien/Executive_Austria-Deutsch.pdf)

(28.12.2019). ..... 12

Abbildung 2 Fabian Schmid, Holocaust-Verharmlosung auf Facebook-Seite des

Innenministeriums. In: Der Standard, 11.02.2018, online unter:

<https://www.derstandard.at/story/2000073947976/holocaust-verharmlosung-auf-facebook-seite-des-innenministeriums>

(26.12.2019). ..... 13

Abbildung 3 JIM 2018, Angaben in Prozent; \*egal über welchen Verbreitungsweg, Basis:

alle Befragten, n=1.200, online unter:

< <a href="https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Charts_Broschuer_e_Bilddateien.pdf">https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Charts_Broschuer_e_Bilddateien.pdf</a> > (02.01.2020). .....	21
Abbildung 4 JIM 2008-JIM 2018, Angaben in Prozent, Basis: Internetnutzer, online unter: < <a href="https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Charts_Broschuer_e_Bilddateien.pdf">https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Charts_Broschuer_e_Bilddateien.pdf</a> > (02.01.2020). .....	22
Abbildung 5 Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, 203. ....	65
Abbildung 6 Daniel Bernsen, Virtuelles Reenactment. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hrsg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) 375.....	58
Abbildung 7 Heute vor 70 Jahren, online unter: < <a href="https://twitter.com/digitalpast/status/600994397346398208">https://twitter.com/digitalpast/status/600994397346398208</a> > (21.01.2020). ....	60
Abbildung 8 eva.stories, online unter: < <a href="https://www.instagram.com/stories/highlights/17844339199437309/?hl=de">https://www.instagram.com/stories/highlights/17844339199437309/?hl=de</a> > (21.01.2020) .....	62

## 10. Anhang

### Abstract

Die Diplomarbeit setzt sich mit den Geschehnissen, die während des Novemberpogroms 1938 im „Notarrest“ Kenyongasse 4, 1070 Wien stattgefunden haben, auseinander. In der Kenyongasse wurden ab dem 12. November 1938 über 2.000 Jüdinnen und Juden inhaftiert. Zeitzeugen berichten von schrecklichen Haftbedingungen, Nahrungsmittelentzug und Folterungen. Die Kenyongasse gilt deshalb als der brutalste „Notarrest“ Wiens während der NS-Zeit. Ausgehend von Zeitzeugenberichten und anderen polizeilichen Dokumenten wird versucht die Ereignisse in der Kenyongasse zu rekonstruieren. Aus Polizeiakten geht hervor, dass mindestens sechs Gefangene ermordet wurden. Dieser kurzen Phase des Terrors und Verbrechens steht eine lange Geschichte der Fort- und Weiterbildung in den Räumlichkeiten der Kenyongasse 4 – 12 gegenüber. Bereits im späten 19. Jahrhundert wurde hier vom katholischen Orden *Töchter des göttlichen Heilandes* eine Schule errichtet, die sich stetig vergrößerte. Auch nach der Zeit des Nationalsozialismus kehrten Ordensschwwestern, Lehrer\*innen und Schüler\*innen wieder in das Schulgebäude zurück. Die belastende und schreckliche Vergangenheit während des Novembers 1938 wurde jedoch lange Zeit vergessen. Zwar widmeten sich bereits einzelne Schulprojekte den dort verübten NS-Verbrechen. Aber eine Gedenktafel oder eine andere Form des Gedenkens sucht man vergebens. Daher widmet sich der zweite Teil dieser Diplomarbeit einer fachdidaktischen Aufarbeitung unter Berücksichtigung der Methode des Digital Storytelling. Schüler\*innen sollen anhand einer historischen Projektarbeit die Verbrechen, die in diesem Schulgebäude begangen wurden, aufarbeiten und als virtuelles Reenactment Projekt auf Twitter hochladen. Das virtuelle Reenactment Projekt macht die Verbrechen für eine breite Öffentlichkeit sichtbar und soll damit eine langfristige Erinnerungs- und Gedenkkultur am *Bildungszentrum Kenyongasse Mater Salvatoris* initiieren und etablieren.