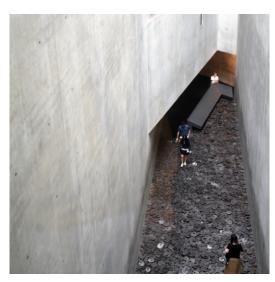
Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

3/2016









Erinnerungskulturen Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe



AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

Chefredaktion: Eduard Fuchs/Andrea Schnöller (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)



Preise Jahresabonnement € 17,– (Studenten € 12,50), Einzelheft € 6,–, Sondernummer € 7,– zuzügl. Porto. Bankverbindungen: Raiffeisenbank Oberes Waldviertel eGen. IBAN AT21 3241 5000 0242 4570, BIC RLNWATWWOWS

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413 Aboverwaltung: +43-1-4277/41330 (Marianne Oppel) E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at http://vgs.univie.ac.at

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Inhaber von Text- und Bildrechten ausfindig gemacht werden. Für entsprechende Hinweise ist der Verein für Geschichte und Sozialkunde dankbar. Sollten Urheberrechte verletzt worden sein, werden wir diese nach Anmeldung berechtigter Ansprüche abgelten.

Titelbild:

"Leerstelle des Gedenkens" nennt Daniel Libeskind den Gebäudeteil im von ihm entworfenen Jüdischen Museum in Berlin; mehrere solcher, sich über alle Ebenen dieses Museums erstreckenden Räume – Libeskind nennt sie "Voids" – hat Libeskind konzipiert. Der so genannte "Memory Void" steht für die durch die nationalsozialistische Vernichtungspolitik bedingte Abwesenheit der Juden in der deutschen Gesellschaft. Er enthält die Rauminstallation "Schalechet" (Gefallenes Laub) des israelischen Künstlers Menashe Kadishman (1932–2015): über 10.000 Gesichter aus Stahlblech bedecken den begehbaren Boden. Der Künstler hat sie allen unschuldigen Opfern von Krieg und Gewalt gewidmet. Ein auf youtube zugängliches Video vermittelt die visuellen und akustischen Eindrücke dieses Raums in Verbindung mit der Installation https://www.youtube.com/watch?v=_JR1hwMR8BA [30.8.2016]. Fotos: © Eduard Fuchs, 2016.

Heftredaktion: Heinrich Ammerer **Layout/Satz:** Marianne Oppel

AutorInnen:

Heinrich Ammerer, Prof. Dr. MMag., Mitarbeiter am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Stellvertretender Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen.

Thomas Hellmuth, Univ. Prof. Dr., Professor für Geschichtsdidaktik am Institut für Geschichte der Universität Wien.

Wolfgang Kirchmayr, MMag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Elmar Mattle, Mag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Simon Mörwald, Mag., Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Eduard Fuchs, Mag. Dr., Mitarbeiter am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien.

Die wissenschaftliche Redaktion der "Historischen Sozialkunde" wird auch im Jahr 2016 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.



Inhaltsverzeichnis

Heinrich Ammerer

2 Editorial

Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger

Wie stehen Salzburger PflichtschülerInnen zu Nationalsozialismus, Holocaust, Erinnerungskultur und den Mahnmalen in der Stadt Salzburg? Ergebnisse einer empirischen Erhebung

Problematisierung – Studienkonzeption – Ergebnisse der SchülerInnenbefragung – Ergebnisse der LehrerInnenbefragung – Mögliche didaktische Konsequenzen

Thomas Hellmuth

11 Erinnern und vergessen

Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht – Didaktische Zugänge - eine Auswahl

Elmar Mattle

16 Vom ersten Opfer Hitlers zur MittäterInnennation

Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit Unterrichtsbeispiel – Baustein 1: Ein aktueller Anlass - die Bundespräsidentenwahl 2016 – Baustein 2: Die ersten Jahre nach dem Kriegsende – Baustein 3: Die Änderung der Geschichtsbilder nach der Waldheim-Affäre – Baustein 4: Reflexion und Diskussion

Wolfgang Kirchmayr

27 Der unterrichtspraktische Umgang mit Mahnmalen zu verschiedenen NS-Opfergruppen in der Stadt Salzburg

Mahnmale in der Stadt Salzburg (Stand: Mai 2016) – Ein Unterrichtsvorschlag zum explorativen Umgang mit Mahnmalen – Mit Stolpersteinen vor Ort arbeiten

Simon Mörwald

Zwischen Alleintätermythos und Kollektivierung der Schuld an Holocaust und Nationalsozialismus

Unterrichtsvorschläge für die achte Schulstufe – Zum Holocaust und der Rolle Österreichs – Analyse einer Dokumentation (ÍDokutainment") – Spielfilm "Mühlviertler Hasenjagd"

Eduard Fuchs

43 Literaturempfehlungen zum Thema

Editorial Heinrich Ammerer



Foto: Heinrich Ammerer

In der neuen Welt erinnert man sich mit weniger Sentimentalität und Schmerz an die Vergangenheit als hierzulande. In Manassas (Virginia) etwa liegt jenes Schlachtfeld, auf dem der amerikanische Bürgerkrieg begann. Befände sich dieser Ort in Europa, wäre er eine Weihestätte der kollektiven Erinnerung, in Virginia betonierte man darauf kurzerhand ein Einkaufszentrum. Anders als in Europa schleppt man auf der anderen Seite des Atlantiks weniger an der Last einer leidvollen, bisweilen unversöhnlichen Geschichte, man lebt weniger intensiv in und mit der Vergangenheit. "Amerika, du hast es besser", wusste schon Goethe: "Dich stört nicht im Innern, zu lebendiger Zeit, unnützes Erinnern und vergeblicher Streit."

Aber auch in der neuen Welt prägen schmerzvolle Erinnerungen Politik und Identität. So prangt seit beinahe 40 Jahren auf den Kennzeichen von Autos in Québec das offizielle Motto der kanadischen Provinz: Je me souviens ("Ich erinnere mich"). Ein geheimnisvoller Wahlspruch, der offenlässt, woran genau sich die eigensinnigen Québécois erinnern: An die Glorie der französischen Exploration, die Besiedelung und Kulturschöpfung in der neuen Welt? An die großen Söhne und Töchter Neufrankreichs, an bedeutende Entdecker, eifrige Missionare, feurige Staatsmänner? An die gemeinsame erfolgreiche Geschichte verschiedener Kulturen im vereinten Kanada? Oder doch vor allem an die schmachvolle Niederlage im Siebenjährigen Krieg und an den Umstand, dass sie von Unterworfenen, von Abgetretenen abstammen, zwangsvereinigt mit anderen britischen Kolonien unter einer fremden Krone, in einem Staat mit anglophoner Dominanz, der die frankophone Identität bedroht? Die genaue Bedeutung des mysteriösen Mantras ist bis heute Gegenstand hitziger Debatten, aber zweifellos verbindet es die Provinz mit einer sinnstiftenden Geschichte, von der sie sich nicht lösen will.

Erinnerungskulturen und die sich ihrer bedienende Erinnerungspolitik formen unsere Identität und unser nationales bzw. soziales Selbstbild stärker, als den meisten von uns bewusst ist. Wir akzeptieren die gesellschaftliche Verpflichtung der Erinnerungsarbeit, wir gedenken aktiv und bewusst der Glanz- und Tiefpunkte unserer Geschichte, um daraus zu lernen - wer wir sind, wer wir sein wollen, wer wir sein sollen. Wir mahnen, trauern, feiern, beschweigen, verdrängen und suchen Orientierung in den vielen historischen Sinnstiftungsangeboten, die uns allerorts umschmeicheln. Geschichte wird für die Durchsetzung moralischer Normen instrumentalisiert, für die Ausbildung von nationalen Identitäten und zur historischen Begründung der Gegenwartspolitik.

Neben Museen und Denkmälern ist der Geschichtsunterricht ein zentraler Wirkort von Erinnerungskultur. Selten steht die funktionalisierte Vergangenheitsdeutung dabei selbst auf dem kritischen Prüfstand: Wie prägen die anerkannten Narrative eigentlich unser nationales Selbstverständnis? Wie verklärt ist unser Blick auf die Vergangenheit? Wie kann es sein, dass andere Nationen zu einer völlig anderen Bewertung von Geschichte kommen? Übernehmen wir nur die Narrative der historischen Sieger, nicht jedoch die Deutungen der Besiegten? Welche historische Verantwortung über das bewusste Erinnern haben wir überhaupt?

Bislang waren GeschichtelehrerInnen nicht in der Pflicht, ihre SchülerInnen zur kritischen Reflexion von Erinnerungskultur und -politik anzuleiten. Mit dem neuen GSK/PB-Unterstufenlehrplan ändert sich das, nunmehr wird das Schlaglicht auf die Metaebene curricular eingefordert: Die Analyse und De-Konstruktion von Denkmälern, Gedenkstätten, Zeitzeugenberichten und anderen Produkten der öffentlichen Erinnerungskulturen, die reflektierte Auseinandersetzung mit der Funktionalisierung von Geschichte und

Erinnerung werden nun zum Unterrichtsgegenstand. Allerdings trifft diese Forderung in vielen Fällen noch auf unvorbereitete und auf dem Feld der kritischen Reflexion von Narrativen wenig geübte LehrerInnen, die zu allem Überfluss kaum auf unterrichtspraktische Lehrmaterialien zurückgreifen können.

Aus diesem Grund stellt das Themenheft die reflektierte Arbeit mit Erinnerungskulturen und Narrativen zu Nationalsozialismus und Holocaust in der achten Schulstufe in den Mittelpunkt. Der initiale Basisartikel von Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger wirft ein Schlaglicht auf die deskriptive Ebene, insofern er sich anhand einer aktuellen Studie der Frage widmet, welches Verhältnis Salzburger PflichtschülerInnen dieser Altersgruppe überhaupt zu Nationalsozialismus, Schoah und Erinnerungskultur offenbaren. In einer repräsentativen SchülerInnnenbefragung zeigten sich dabei u.a. ausbaubare Wissensbestände zu Nationalsozialismus und Holocaust, eine starke Sympathie zum österreichischen Opfernarrativ und ein profundes Interesse am Holocaust und dem damit verbundenen Erinnerungsauftrag. Auch wie die PflichtschullehrerInnen zum Thema Holocaust stehen, wie sie damit im Unterricht umgehen - speziell mit Blick auf die Einbindung von Mahnmalen, von denen in Salzburg zuletzt einige von rechtsextremen Schändungen betroffen waren - und welche Beobachtungen sie dabei anstellten, wird in diesem empirischen Beitrag beleuchtet.

Als einer der Lehrplanautoren widmet sich Thomas Hellmuth im didaktischen Basisbeitrag für das historisch-politische Lernen der Bedeutung der Erinnerungskultur bzw. -politik, wie sie im neuen Curriculum der Sekundarstufe angesprochen wird. Er beleuchtet zunächst die Formen, in denen uns Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht begegnet und weist im Anschluss eine Vielzahl von methodischen Wegen, die sich zu ihrer kritischen Erschließung anbieten. In praktischer Anknüpfung an diese didaktisch-methodische Einführung stellen drei Lehrende der Sekundarstufe konkrete Anwendungsszenarien des Lehrplanmoduls für die achte Schulstufe vor:

Elmar Mattle widmet sich in mehreren Unterrichtsbausteinen thematisch dem Umgang Österreichs mit der eigenen NS-Vergangenheit und der sich wandelnden Selbstwahrnehmung. Dabei fokussiert er methodisch vor allem auf die lernalteradäquate Interpretation von Texten, die als schriftliche Quellen zum Re-Konstruieren von Vergangenheit und als schriftliche Darstellungen zum De-Konstruieren von Vergangenheitsdeutungen genutzt werden können. Die von ihm verwendeten Dokumente spiegeln die Mühen einer historischen Selbstfindung der NS-Täternation Österreich.

Einer besonderen Herausforderung des Geschichtsunterrichts, dem Umgang mit Mahnmalen, begegnet Wolfgang Kirchmayr. Die mahnenden Verweise auf die dunklen Schatten unserer Geschichte begleiten uns in unserem Alltag, und in einem auf den Erwerb eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins hinarbeitenden Unterricht sollen sie – wie jede geschichtspolitisch wirksame Erzählung über die Vergangenheit - methodisch erschlossen, begriffen, kontextualisiert und einer kritischen Reflexion zugeführt werden. Und so nimmt uns der Autor mit auf einen Rundgang zu Salzburger Mahnmalen und zeigt Wege auf, mit diesen unterrichtspraktisch in der Sekundarstufe I zu arbeiten.

Simon Mörwald schließlich stellt die historische Bewertung von Verantwortlichkeiten im Unterricht und die vergleichende Dekonstruktion von Verantwortlichkeitszuschreibungen in verschiedenen Narrativen zum Holocaust in den Mittelpunkt seines Unterrichtsvorschlags – lässt sich die Schuld an kollektiven Verbrechen auf wenige Mächtige personalisieren oder gilt das Diktum von Hans Frank, der 1946 während seines Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozesses formulierte: "Wer die Ehren eines Regimes teilte, hat auch die Schuld dieses Regimes zu teilen."?

Im abschließenden Teil hat Eduard Fuchs Literaturempfehlungen zu einigen Beiträgen dieses Hefts zusammengestellt.

Heinrich Ammerer Christoph Kühberger

Wie stehen Salzburger PflichtschülerInnen zu Nationalsozialismus, Holocaust, Erinnerungskultur und den Mahnmalen in der Stadt Salzburg?

Ergebnisse einer empirischen Erhebung

Problematisierung

In den Jahren 2013 und 2014 sorgte in der Stadt Salzburg eine Reihe von Beschädigungen und Zerstörungen von Denkmälern, die an die Opfer des Nationalsozialismus erinnern sollen, für Aufsehen: Gedenktafeln, Denkmäler und die Salzburger Synagoge wurden beschmiert, ein gläsernes Mahnmal für Hunderte von Salzburger Opfern des NS-"Euthanasie"-Programms zerstört und rund 60 "Stolpersteine" (die individualisiert an jüdische SalzburgerInnen erinnern sollen, die während der NS-Zeit vertrieben und ermordet wurden) mit Farbe und Teer verunstaltet. Dazu wurden in großer Zahl rechtsextreme Sprüche ("NS statt U\$", "Rechtsblau in jedem Gau" u.ä.) auf städtischen Brücken, Mauern und Gebäuden (unter anderem der ÖH, der KPÖ, der SJÖ, der SPÖ, der Grünen, des Integrationszentrums und des Rathauses) abgesetzt, zudem am Gedenktag des Novemberpogroms die Sprechanlage der Synagoge zerstört. Die 21und 22-jährigen Schänder der Stolpersteine konnten ausgeforscht und verurteilt werden. Sie stammten wenig überraschend aus dem rechtsextremen Milieu, zeigten sich vor Gericht reuevoll und erklärten die Beschädigungen mit ihrem damaligen Juden- und Ausländerhass, den sie nunmehr überwunden hät-

ten: "Wir waren damals überzeugt, dass die Opferzahlen des Holocaust zu hoch waren, dass die Geschichte nicht wahr ist." Sie hätten das. was sie in der Hauptschule im Geschichtsunterricht über die Judenverfolgung gelernt hätten, nicht wahrhaben wollen. "Damals habe ich es so empfunden: Die gehören weg. Ich glaubte, ich gehe auf einem Juden-Gehsteig." (SN 27.8.2015, SN 28.1.2015) Jene Jugendlichen hingegen, die 2015 als Trittbrettfahrer das Altartuch der Pfarrkirche Lehen mit rechtsextremen Symbolen versehen hatten, zeigten sich ideologisch unbedarft: Die Bedeutung der Symbole hätten sie nicht gekannt, vielmehr hätten sie nur Aufmerksamkeit erregen wollen (SN 15.3.2015).

Die exzessiven Schändungen von Mahnmalen, die an die dunklen Seiten der NS-Zeit erinnern, gaben der Stadt Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig Anlass, möglichen Ursachen für die gewaltsame Ablehnung der Erinnerungskultur auch auf der Ebene der Holocaust-Erziehung in den Salzburger Pflichtschulen nachzuspüren. So wurde 2015 ein zweijähriges Forschungsprojekt initiiert, das von der PH Salzburg (die sich mit dem Wahlsalzburger Stefan Zweig einen Namenspatron gewählt hat, der selbst vor dem Nationalsozialismus fliehen musste) getragen und durchgeführt sowie von der Stadt Salzburg bezuschusst wurde (detaillierter Projektbericht: Kühberger/Neureiter 2016). Hierdurch sollten vor allem Aufschlüsse über das Geschichtsbewusstsein der Salzburger PflichtschülerInnen in puncto Holocaust und Erinnerungskultur empirisch erarbeitet werden, um davon ausgehend didaktisches Material zur Sensibilisierung für die Salzburger Erinnerungskultur zu gestalten.

Studienkonzeption

Die quantitative Untersuchung zielt einerseits darauf ab, die Haltungen und Vorstellungen der SchülerInnen zu Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur im Allgemeinen bzw. zu den Salzburger Mahnmalen im Besonderen zu erfassen, andererseits sollte auch der Einfluss des Geschichtsunterrichts auf diese Haltungen festgestellt werden, sodass dieser in der Konsequenz zielgerichteter durch verbesserte didaktische Angebote und Herangehensweisen unterstützt werden kann. Die Erhebung nahm daher sowohl die SchülerInnen als auch die GeschichtelehrerInnen in den Blick. Im Besonderen interessierten dabei folgende Fragestellungen:

- 1. Welches Wissen über Nationalsozialismus, Holocaust und Mahnmäler weisen SchülerInnen am Ende der achten Schulstufe auf, wie setzen sie sich damit in Beziehung?
- 2. Gibt es Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit fehlendem bzw. mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit der Verarbeitung des Themenbereiches "Nationalsozialismus und Holocaust" (und im Speziellen mit Denk- und Mahnmälern) und, wenn ja, wie stark sind sie ausgeprägt?
- Welche Aspekte der öffentlichen Geschichts- und Erinnerungskultur zum Themenbereich "Nationalsozialismus und Holocaust"

(insbesondere Denk-/Mahnmäler) berücksichtigen Lehrkräfte in ihrem Geschichtsunterricht und wie wird dies von SchülerInnen wahrgenommen?

4. Von welchen persönlichen Einstellungen und (geschichts-)didaktischen Herangehensweisen ist der Geschichtsunterricht von Salzburger Lehrkräften geprägt, wenn der Themenbereich "Nationalsozialismus und Holocaust" unterrichtet wird?

Da in der Studie 38% aller NMS-SchülerInnen der 8. Schulstufe in der Stadt Salzburg befragt wurden sowie 78% der LehrerInnen, die in der Stadt Salzburg an Neuen Mittelschulen "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" unterrichten, darf die Untersuchung als hoch repräsentativ gelten.

Das Sample der SchülerInnenbefragung bestand aus 283 TeilnehmerInnen (Geschlechter etwa gleich verteilt) der 8. Schulstufe aus fünf von elf Salzburger Neuen Mittelschulen. Die Schulen waren von der Schulbehörde ausgesucht worden und lagen in unterschiedlichen Vierteln der Stadt Salzburg, um größtmögliche Diversität sicherzustellen. Den SchülerInnen wurde im Frühjahr 2015 ein Fragebogen vorgelegt, den sie im Klassenverband innerhalb einer Schulstunde ausfüllen sollten. Die Antwortformate waren fast ausschließlich geschlossen angelegt (zumeist fünfstufige Likert-Skalen), um bei der Auswertung hohe Objektivität gewährleisten zu können.

Das Sample der Lehrpersonenbefragung umfasste 25 TeilnehmerInnen, die in der Stadt Salzburg an Neuen Mittelschulen "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" unterrichten. Die LehrerInnen hatten durchschnittlich 25 Jahre Unterrichtserfahrung. Ihnen wurde ebenfalls ein Fragebogen mit größtenteils geschlossenen Antwortformaten vorgelegt.

Ergebnisse der SchülerInnenbefragung

Der Fragebogen für die SchülerInnen gliederte sich in drei thematische Teile: "Nationalsozialismus und Holocaust", "NS/Holocaust im Geschichtsunterricht" und "Erinnern und Mahnmale".

Im ersten Teil sollten die SchülerInnen zunächst einmal selbst ihren Wissensstand zum Thema "Nationalsozialismus" einschätzen, wobei die Befragten ihr Wissen im Mittelwert mit durchschnittlich ("geht so") einstuften. Wie auch bei anderen Studien zum historischen Wissen beobachtet werden konnte (vgl. etwa Ammerer 2012:242 und Ammerer/Seixas 2015:315) zeigte sich auch hier, dass ungeachtet des tatsächlichen Wissens Buben deutlich mehr Zutrauen in ihr Wissen haben

als ihre weiblichen Altersgenossinnen. Auf die Frage, woher sie denn ihr Wissen über den Holocaust bezögen, wurden u. a. Dokumentar- und Spielfilme als Quellen angeführt, mit weitem Abstand dominierte allerdings die Schule, und hier insbesondere der GSK/PB-Unterricht weit vor dem Deutsch- und dem Religionsunterricht.

Anschließend wurde in vier geschlossenen Fragestellungen sondiert, über welches Basiswissen zum Nationalsozialismus die SchülerInnen verfügen, was durchwachsene Ergebnisse zeitigte. Feststellbar war, dass jene Befragten, die sich in der Eingangsfrage hinsichtlich ihres Wissens besser einschätzen, die zu bearbeiteten Wissensfragen überwiegend richtig beantworten konnten.

In weiteren vier Fragen wurden einige Narrative, denen die SchülerInnen in ihrer historischen Sinnbildung zum Nationalsozialismus folgen, in Kurzform erhoben. Dabei zeigte sich etwa, dass der österreichische "Opfermythos" bei den befragten Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe eine höhere Verbreitung hat als in vergleichbaren Untersuchungen zur Gesamtgesellschaft (vgl. Rathkolb/Zandonella/ Ogris 2014:4). Gleichzeitig vermutete die Mehrzahl der SchülerInnen, dass tendenziell nur wenige TäterInnen bestraft worden waren, was ein Bewusstsein für die problematische

	Richtig be antwortet
Was war die sogenannte "Reichskristallnacht"? (Antwortmöglichkeiten: Eine organisierte gewaltsame Ausschreitung gegen die jüdische Minderheit, Die Niederschlagung des Aufstands im Warschauer Ghetto, Eine Polizeiaktion gegen die SA-Führung, um gefährliche Rivalen zu beseitigen, Ein Hilfsprogramm des deutschen Winterhilfswerks, Weiß ich nicht)	36%
Von wann bis wann war der Nationalsozialismus in Österreich an der Macht? (Antwortmöglichkeiten: 1939–1945, 1932–1946, 1938–1945, 1914–18, Weiß ich nicht)	58%
Wer war die NSDAP?/Antwortmöglichkeiten: Eine nationalsozialistische Jugendorganisation, Eine nationalsozialistische Frauen- und Jungmädelorganisation, Eine stalinistische totalitäre Partei in der Sowjetunion, Eine rassistische, totalitäre politische Partei in Deutschland, Weiß ich nicht)	65%
Wer war Adolf Hitler?/Antwortmöglichkeiten: Reichspräsident des Deutschen Reiches, Reichskanzler und Diktator des Deutschen Reiches, Chef des Reichssicherheitshauptamts, Reichsführer SS, Weiß ich nicht)	79%

juristische Aufarbeitung des Nationalsozialismus nach 1945 indiziert (vgl. Abb. 2).

Auch wiesen die befragten SchülerInnen tendenziell Adolf Hitler und wenigen NationalsozialistInnen die Schuld an der Verfolgung und Tötung von Juden und Jüdinnen zu, zeigten also alterstypisch (vgl. Foster u. a. 2016:139) eine stark personalisierte Verantwortungszuschreibung (vgl. Abb 3).

Der zweite Teil der SchülerInnenbefragung widmete sich dem Thema "Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht". Hier interessierte zunächst die Präsenz des

Themas im Unterricht: Haben die SchülerInnen das Gefühl, dass Nationalsozialismus und Holocaust ausreichend, vielleicht schon allzu prominent und platzgreifend im Unterricht behandelt würden? Diesbezüglich wurde überwiegend die Einschätzung geteilt, dass der Nationalsozialismus zwar durchaus ausführlich behandelt würde, jedoch verneinte mehr als die Hälfte der SchülerInnen (wie später auch die LehrerInnen) die Aussage, dass im Unterricht zu viel über die Nazizeit und zu wenig über andere Epochen der österreichischen Geschichte gesprochen würde.

Bisweilen hegen LehrerInnen die Befürchtung, dass der Themenbereich Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht überrepräsentiert sei und die SchülerInnen daher übersättige, ja vielleicht bereits langweile oder sogar abstoße. Tatsächlich gaben in der Studie 20% der Befragten, darunter auffallend viele Jugendliche mit Migrationshintergrund, an, dass sie von der Geschichte des Nationalsozialismus bereits gelangweilt seien, die überwiegende Mehrzahl zeigte sich jedoch weiterhin interessiert. Insbesondere beim Thema Holocaust erklärten bemerkenswerte zwei Drittel

Als Österreich 1938 an das nationalsozialistische Deutschland angegliedert wurde,	Zustimmung
geschah dies gegen den Willen der überwältigenden Mehrheit der Österreicher/innen	42.9 (121)
war ein großer Teil der Österreicher/innen begeistert	39.7 (112)
wurde es zum ersten Mal Opfer der aggressiven NS-Außenpolitik	39.2 (111)
war dies eine wirtschaftliche Notwendigkeit, um das Überleben der Österreicher/innen zu sichern	29.4 (83)
war das ein unrechtmäßiger Akt	26.6 (75)
geschah dies aus freiem Willen	19.1 (54)

Abb. 2: Auswertung Frage 14/ Schülerfragebogen

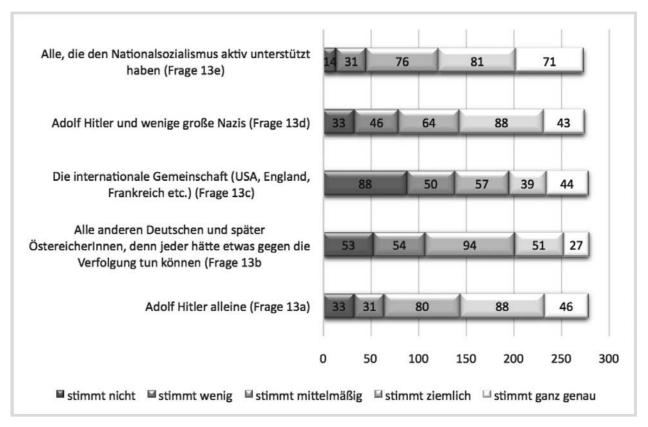


Abb. 3: Auswertung Frage 13 a-e/ Schülerfragebogen ("Wer trägt Schuld an der Verfolgung und Tötung der Juden und Jüdinnen?")

der Befragten, dass dieses Thema im Unterricht aus ihrer Sicht durchaus nicht überstrapaziert würde. (Zum selben Ergebnis kam 2010 eine Erhebung unter 14–19-jährigen Deutschen hinsichtlich des Themenfeldes Nationalsozialismus, vgl. Staas 2010). Damit zeigt sich, dass die befragten SchülerInnen einer Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust weit offener gegenüberstehen als die Gesamtbevölkerung (vgl. dazu Rathkolb u. a. 2014).

In Überleitung zum Thema "Erinnerungskultur" wurde gefragt, ob neben Juden und Jüdinnen noch andere NS-Opfergruppen im Unterricht behandelt worden wären, was von den meisten Befragten bejaht wurde. Konkreter sollten die SchülerInnen nun in einer Liste möglicher Opfergruppen jene auswählen, von deren Verfolgung sie bereits gehört hätten. Erwartungsgemäß nannten 94% Jüdinnen und Juden, 79% bzw. 78% Homosexuelle und Menschen mit Behinderung. Politische GegnerInnen sahen nur noch 60% der Befragten als verfolgt an, und nur die Hälfte der SchülerInnen wusste von der NS-Verfolgung der Sinti und Roma. Weiterhin konnten die SchülerInnen auch zusätzliche Opfergruppen angeben, wobei immerhin 6% die Zeugen Jehovas nannten.

Im dritten Teil schließlich wurde auf Erinnerungskultur und Mahnmale fokussiert. Zunächst sollten die SchülerInnen angeben, welche Bedeutung Holocaust und Nationalsozialismus für die SchülerInnen haben und wie die Gesellschaft ihrer Meinung nach mit der Erinnerung an den Holocaust umgehen soll. Fast zwei Drittel der Befragten gaben dabei an, dass Nationalsozialismus und Holocaust für sie persönlich durchaus Bedeutung hätten, und nur 28% forderten ein Zurückdrängen der Erinnerungskultur zugunsten der stärkeren gesellschaftlichen Fokussierung auf die Zukunft – ein wesentlich niedrigerer Wert, als er in der vergleichsweise verdrängungsbeseelten Gesamtbevölkerung anzutreffen ist (56% bei Rathkolb u. a. 2014). SchülerInnen mit Migrationshintergrund gaben dabei signifikant häufiger an, dass der Holocaust für sie persönlich keine Bedeutung hätte, und Burschen stimmten häufiger als Mädchen der Sichtweise zu, dass Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Fernsehen heute eindeutig zu oft zum Thema gemacht würde.

Danach befragt, ob sie einen Bezug sähen zwischen der Ausgrenzung von Menschen im Nationalsozialismus und sich selbst bzw. ihrem eigenen Leben, bejahten

dies die SchülerInnen tendenziell. Gleichzeitig gab aber nur eine Minderheit (17%) an, in ihrem Leben selbst Erfahrungen gemacht zu haben, die sich in Bezug setzen ließen zur Ausgrenzung von Menschen im Nationalsozialismus, vielmehr stellten die Befragten den Umgang mit Menschen im Nationalsozialismus tendenziell in einen überzeitlichen soziologischen Kontext ("Die Ausgrenzung von Menschen im Nationalsozialismus hat mit uns allen als Menschen etwas zu tun.")

Eine moralische Verpflichtung für ihre Generation, das Gedenken an den Holocaust hochzuhalten, sahen die Befragten nur in Teilen, wobei SchülerInnen mit Migrationshintergrund einem solchen Gebot noch weniger zustimmen. Dabei präferierten die Befragten – und hier noch stärker die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund - tendenziell ein Gedenken, das sich auf verschiedene Weisen ausdrückt (z. B. im Schulbuch, an speziellen Orten in der Stadt Salzburg, am Ort des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen).

Schließlich wurde noch auf den Umgang mit Mahnen und Erinnern eingegangen. Etwa ein Drittel der befragten SchülerInnen hatten bereits die Gedenkstätte Mauthausen besucht. Hinsichtlich des Umgangs

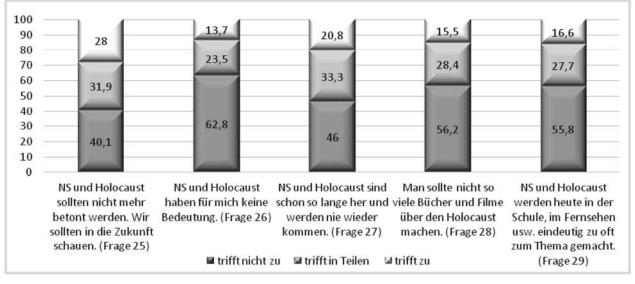


Abb. 4: Auswertung Frage 25-29/Schülerfragebogen. Anmerkung: Gesamtgröße von 100% kann wegen Rundung geringfügig abweichen.

mit einem Erinnern und Mahnen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und Holocaust kann festgehalten werden, dass eine Mehrheit von über 60% der befragten Lernenden die Vorstellung ablehnt, der Nationalsozialismus hätte mit ihrem Leben nichts mehr zu tun. Gleichzeitig kann jedoch auch ausgemacht werden, dass die SchülerInnen keine eindeutige Pflicht darin sehen, die NS-Geschichte und den Holocaust nicht zu vergessen. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala liegt der Mittelwert bei 3,13. Auffällig ist jedoch in den Detailanalysen, dass Jugendliche mit fehlendem Migrationsintergrund eher dazu bereit sind, der Opfer des Regimes auf verschiedene Weise zu gedenken. In Summe über alle Jugendlichen gerechnet zeigt sich aber dennoch eine Tendenz dazu, dies zu tun (vgl. Kapitel 4.1.3. in Kühberger/Neureiter 2016).

Ergebnisse der LehrerInnenbefragung

Am Beginn des LehrerInnenfragebogens wurde zunächst das persönliche Interesse der Lehrenden an den Themen Nationalsozialismus und Holocaust erhoben. Dabei gaben diese ein sehr starkes Interesse für die beiden Thematiken zu erkennen und schätzten gleichzeitig das Interesse ihrer SchülerInnen daran als sehr hoch ein.

Eine Reihe von Auswahlmöglichkeiten stellte die LehrerInnen anschließend vor die Frage, welche
Lernziele bei der Behandlung dieser
beiden Themengebiete für sie besondere Bedeutung hätten. Hier zeigte
sich, dass die Befragten ihren SchülerInnen vor allem Einsicht in die
Mechanismen von totalitärer Herrschaft, von Genoziden und den vielfältigen psychosozialen Zusammenhängen verschaffen und zu einer eigenständigen Bewertung des Holocausts befähigen wollten.

Wenngleich die Vermittlung von Faktenwissen zum Holocaust als wichtiges Ziel markiert wurde, wurde dennoch der Wert eines selbstständigen (kompetenzorientierten) Umgangs mit Quellen und Darstellungen höher eingeschätzt.

Bei vielen LehrerInnen fanden sich noch starke Elemente von Betroffenheitspädagogik: Fast alle befragten Lehrenden wünschten sich (in unterschiedlicher Intensität), dass der Holocaust ihren SchülerInnen emotional nahe geht, und die Hälfte der Befragten sah es als wichtig an, dass die SchülerInnen "beim Thema Holocaust emotional erschüttert werden" und auf diese Weise gegen Gewalt und Ausgrenzung sensibilisiert würden. Dem Leid der Opfer wollten zwei Drittel der Befragten viel Raum im Unterricht geben. Gleichwohl war es ebenso vielen Befragten wichtig, die SchülerInnen bei diesem Thema nicht allzu stark emotional zu belasten.

In einer eigenwilligen österreichischen Tradition stand das Anliegen der Befragten, dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus besonders viel Raum zu geben (mehr als der Hälfte der Befragten war dies besonders wichtig), danach kamen die weiteren AkteurInnengruppen Opfer, MitläuferInnen und TäterInnen (vgl. Abb 5).

Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte standen die NS-Ideologie. Rassismus und Antisemitismus bei den LehrerInnen an erster Stelle, danach folgten der Alltag im Nationalsozialismus, Gegenwartsbezüge und Widerstand, 1938 in Österreich, der Aufstieg der NSDAP und zuletzt der Zweite Weltkrieg. Als bevorzugtes Medium wurde an erster Stelle der Dokumentarfilm angegeben, danach folgten historische Quellen vor externen Materialien (Arbeitsblätter, Materialsammlungen etc.), aktuelle Zeitungsberichte, das Schulbuch und zuletzt der Holocaust-Spielfilm – dies ist umso bemerkenswerter, als die Befragten gleichzeitig davon überzeugt waren, dass Filme neben der Familie mit Abstand den größten Einfluss auf das Geschichtsbild der SchülerInnen hätten. (Dem Geschichtsunterricht selbst wurde in diesem Zusammenhang interessanterweise eine vergleichsweise geringe Rolle zuerkannt). Lebende ZeitzeugInnen spielten, wohl auch mangels Verfügbarkeit, eine untergeordnete Rolle, jedoch wurden auch ZeitzeugInnenberichte auf Video oder als Abschrift vergleichsweise wenig eingesetzt. Bei den Sozialformen dominierte der Lehrervortrag, jedoch wurden auch Rechercheaufträge für SchülerInnen genannt.

Im Weiteren wurden die LehrerInnen gefragt, welche Methode sie für geeignet hielten, das Demokratieverständnis und das kritische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Hier wurden verschiedene individuelle Wege vorgeschlagen, zuvorderst der Besuch eines lokalen Erinnerungsortes in Salzburg und die Arbeit mit historischen Quellen noch vor dem Besuch einer KZ-Gedenkstätte, ergänzt u. a. durch Diskussionen, Theaterstücke und das Lesen von aktuellen Nachrichten. Ohnehin sprach sich der überwiegende Teil für eine vielfältige Erinnerungskultur aus.

Damit gelangte die LehrerInnenbefragung zu einem zentralen Forschungsinteresse, der unterrichtspraktischen Einbindung der Mahnmale. Etwa 80% der befragten GeschichtslehrerInnen gaben an, mit jeder Klasse Salzburger Mahnmale zu besuchen (die KZ-Gedenkstätte Mauthausen wurde hingegen nur von etwas mehr als einem Drittel der Befragten als Exkursionsziel angegeben), und fast ebenso viele erklärten, Mahnmale in ihren Unterricht einzubinden. In ebendiesem Maß zeigen sich die Befragten zuversichtlich, dass die SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I die Funktion von Mahnmalen erfassen, und immerhin zwei Drittel gehen davon aus, dass ihre Schüler am Ende des Schuljahres die wichtigsten Salzburger Mahnmale kennen würden. Auch die Schändung der Mahnmale spielte bei vier von fünf LehrerInnen im Unterricht eine Rolle, und zwei

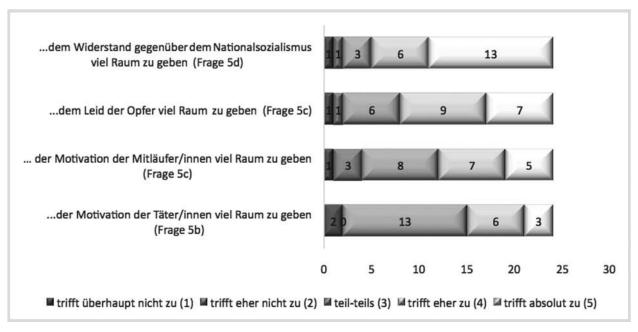


Abb. 5: Auswertung Frage 5 ("Es ist mir im Holocaust-Unterricht wichtig, ...")/ Lehrerfragebogen

Drittel der Befragten gaben auch an, dass sie die Schändung der Mahnmale persönlich beschäftige.

Anschließend wurde erhoben, wie die Lehrenden den Umgang ihrer SchülerInnen mit dem Thema Holocaust wahrnehmen und ob aus ihrer Sicht politischer Extremismus und Antisemitismus unter den SchülerInnen anzutreffen sei. Während Linksextremismus kaum beobachtet worden war, nahmen doch 17,3% der Befragten rechtsextreme Tendenzen bei manchen ihrer SchülerInnen wahr, und sogar 29,2% orteten bei manchen SchülerInnen religiösen Extremismus. Hinsichtlich Antisemitismus verneinten 70% der Befragten, bei ihren SchülerInnen diesbezügliche Neigungen (20% können jedoch solche Tendenzen feststellen); noch mehr weisen die Vorstellung zurück, dass manche SchülerInnen die Schändung der Mahnmale sogar begrüßt haben könnten. Vier von fünf Befragten gaben außerdem an, dass ihr Geschichtsunterricht noch nie durch extreme politische oder antisemitische Ansichten gestört worden sei, 16,7% der GeschichtslehrerInnen hatten derartige Störungen jedoch bereits erlebt.

Danach gefragt, wie sie auf extreme Ansichten ihrer SchülerInnen reagieren würden, gaben die meisten LehrerInnen an, dass sie entweder durch eine entschiedene Entgegnung oder aber durch respektvolle Diskussionen eine Haltungsänderung erreichen wollten, keine/r der Befragten wollte die Haltung jedoch strikt sanktionieren (etwa durch schlechte Noten). Immerhin ein Sechstel der Befragten gab zu, dass sie im Unterricht politisch kontroverse Themen meiden würden, weil sie die Auseinandersetzung mit manchen SchülerInnen dazu scheuten. Fast alle LehrerInnen traten extremen Tendenzen inhaltlich nicht zuletzt dadurch entgegen, indem sie "Rechtsextremismus", "Totalitarismus" und "Wiederbetätigung" als Themen des Holocaustunterrichts berücksichtigten und Gegenwartsbezüge herstellten.

Die Förderung von Pluralismus und Toleranz war für fast alle LehrerInnen ein sehr wichtiges Unterrichtsziel, gleichwohl wollte die weit überwiegende Mehrheit der Aussage nicht zustimmen, dass beim Thema "Holocaust und Erinnerung" in ihrem Klassenraum alle Meinungen

zugelassen wären und gleichwertig behandelt würden.

Abschließend wurde noch erhoben, ob die Lehrenden im Holocaustunterricht Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wahrnehmen würden. Mehrheitlich verneint wurden Fragen danach, ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund anders mit dem Thema umgehen würden als ihre MitschülerInnen, ob sie den Holocaust anders bewerten würden, ob sie den Themen "Ausgrenzung" und "Rassismus" gegenüber sensibler eingestellt wären oder ob sie vielleicht sogar generell einen anderen Zugang zu Geschichte hätten. Ebenso wurde mehrheitlich in Abrede gestellt, dass bei ihnen ein Besuch von Gedenkstätten besonders anschlagen würde. Konflikte zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beim Thema Holocaust nahm praktisch keine/r der befragten LehrerInnen wahr. Bei all diesen Themen wurde zudem mehrheitlich kein Unterschied zwischen den unterschiedlichen Migrationshintergründen (kulturell, sprachlich, religiös) festgestellt.

Mögliche didaktische Konsequenzen

Der neue Lehrplan für "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" aus dem Jahr 2016 gibt in vier verschiedenen Modulen die explizite Möglichkeit zur Beschäftigung mit Erinnerungskulturen. Der Themenbereich Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur ist insofern sehr prominent im Bereich des zeitgeschichtlichen Lernens vertreten. Zudem ergeben sich in den Überschneidungsbereichen hin zur Politischen Bildung weitere didaktische Optionen, um etwa die gegenwärtigen normativen Perspektiven auf den Holocaust und den geschichtspolitischen Umgang mit Vergangenheit genauer anzusprechen. Nicht zuletzt ist in diesem Überschneidungsbereich auch die Auseinandersetzung mit politischem Extremismus in der Gesellschaft bedeutsam.

Die größte Herausforderung für die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung, aber auch für den konkreten schulischen Geschichtsunterricht, ist hier sicherlich die Frage nach der rechten Balance zwischen einem profunden Wissen entlang wissenschaftlicher Erkenntnisse über den Nationalsozialismus und einer darin einzuschreibenden Wissenskritik, welche es den SchülerInnen ermöglicht, historische Narrationen kritisch zu hinterfragen (De-Konstruktion). Geschichtskulturellen Medien kommt dabei wohl eine zentrale Rolle zu (z. B. Dokumentationen, Spielfilme, Internetseiten, Computerspiele). Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts sollen sie nicht nur vorgeführt und konsumiert, sondern einer kritischen Analyse hinsichtlich der darin gebotenen Interpretationen, Bewertungen, Intentionen, Metaphern und Sinnstiftungsangebote unterzogen werden. Gleichzeitig ist ein grundlegendes Wissen über die strukturelle Gewalt, die Mechanismen der Unterdrückung, Ausgrenzung und Ermordung von Mitmenschen in den historischen Kontexten notwendig, um bei der Bearbeitung der NS-Zeit nicht nur in einen platten Meinungsaustausch zu verfallen, in dem es den Anschein hat, dass historische belegbare Ereignisse beliebig interpretierbar oder darstellbar wären.

In der Studie konnte beobachtet werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zu einigen Fragen – insbesondere zum Umgang mit Erinnerung – Antworten geben, die signifikant von den SchülerInnen mit fehlendem Migrationshintergrund abweichen. Hier gilt es danach zu fragen, welche Darstellungen der Vergangenheit Jugendliche oder ihre Familien aus den Herkunftsländern mit nach Österreich brachten oder über transkulturelle Mediennutzung im Alltag konsumieren. Es ist sicherlich eine Auf-

gabe der kommenden Jahre, Modi zu finden, diese vielen Erzählungen über den Nationalsozialismus und Holocaust im Schulunterricht kontrovers zu diskutieren und dabei die Maßstäbe der Multiperspektivität zu berücksichtigen und um wissenschaftsorientierte Plausibilität zu ringen.

Gedenkorte wie das KZ Mauthausen werden in der Vermittlung des Holocausts weiterhin eine wichtige Rolle spielen, da die Gedenkstätten und historischen Tatorte nach wie vor als beeindruckende Lern- und Reflexionsorte genutzt werden. Der Geschichtsunterricht selbst steht jedoch weiterhin im Zentrum der didaktischen Bemühungen, weil er sich – an den befragten Lehrpersonen vorbei – bei den SchülerInnen zum wichtigsten Ort für eine seriöse Informationsbeschaffung etablierte.

LITERATUR

- H. AMMERER, Alles, was man wissen muss. Überlegungen und Beobachtungen zu Sinn, Form und Umfang des historischen Wissenskanons, in: Ch. KÜHBERGER (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Taunus 2012, 237-248.
- H. AMMERER/P. SEIXAS, Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an intercultural comparative exploration, in: H. AMMERER/T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Taunus 2015, 273-318.
- S. FOSTER/A. PETTIGRE/A. PEARCE/R. HALE/A. BURGESS/R. LENGA, What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary school. London 2016.
- Ch. KÜHBERGER/H. NEUREITER, Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung aus geschichtsdidaktischer Perspektive an Salzburger Schulen. Schwalbach/Taunus 2016.
- O. RATHKOLB/M. ZANDONELLA/G. OGRIS, NS-Geschichtsbewusstein und autoritäre Einstellungen in Österreich (Pressepapier). Pressepapier, Wien 2014. Online verfügbar unter: http://www.zukunftsfonds-austria.at/download/SORA_13069_Pressepapier_Geschichtsbewusstsein_autoritaere_Einstellungen.pdf [1.7.2016]
- SALZBURGER NACHRICHTEN (APA), Stolpersteine "aus Überzeugung" beschmiert. Salzburg 27.8.2015. Online verfügbar unter: http://www.salzburg.com/nachrichten/salzburg/chronik/sn/artikel/stolpersteine-aus-ueberzeugung-beschmiert-136129 [1.7.2016])
- SALZBURGER NACHRICHTEN (APA), Stolpersteine-Prozess: "Hass gegen Ausländer rausgelassen". Salzburg 28.1.2015. Online verfügbar unter: http://www.salzburg.com/nachrichten/salzburg/chronik/sn/artikel/stolpersteine-prozess-hass-gegen-auslaender-rausgelassen-136287 [1.7.2016]
- SALZBURGER NACHRICHTEN, "Altartuch in Salzburg mit Nazi-Symbolen beschmiert". Salzburg 25.3.2015. Online verfügbar unter: http://www.salzburg.com/nachrichten/salzburg/chronik/sn/artikel/altartuch-in-salzburg-mit-nazi-symbolen-beschmiert-143115/[1.7.2016]
- Ch. STAAS, Was geht mich das noch an? in: Zeit Magazin Nr. 45, 4.11.2010

Erinnern und vergessen

Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I

Nationale und regionale Identitäten, die infolge der Krisen in der Europäischen Union gerade in den letzten Jahren wieder zunehmend beschworen werden, stehen immer auch in Verbindung mit einer bestimmten Deutung der Vergangenheit. "Geschichte" ist in diesem Zusammenhang als Konstruktion zu verstehen, als perspektivisch und nicht selten manipulativ (Hellmuth 2014:60).

Drei Formen konstruierter Geschichtsbilder (Heinrich/Kohlstruck 2008:9; siehe dazu auch: Namer 2000; Assmann 1988:9-19) können unterschieden werden:

- gesellschaftsintegrative Geschichtsbilder, die sich in Form von Erinnerungskultur manifestieren (u. a. die österreichische "Opferthese" oder die österreichische "Kulturnation");
- Geschichtsbilder, die aufgrund angeblicher Weichenstellungen in der Vergangenheit eine (vermeintliche) Verpflichtung in der Gegenwart unterstellen (u. a. das Erbe des habsburgischen Vielvölkerstaats und die damit verbundene Funktion als politischer Vermittler):
- 3. Geschichtsbilder, die im Sinne eines engen Politikbegriffs direkt zu politischen Zwecken instrumentalisiert werden (u. a. Besatzungsmächte als Besetzer Österreichs und nicht als Befreier vom Nationalsozialismus, Betonung des österreichischen Widerstands zur Verfestigung der Opferthese).

Der Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung hat die Aufgabe, die Instrumentalisierung von Geschichte und somit auch die Funktion von Erinnerungskultur zu hinterfragen bzw. aufzudecken. Da Lernen als komplexer und langwieriger Prozess verstanden werden muss, ist die Basis für ein solches "reflektiertes" und "(selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein" (Schreiber u. a. 2007:21) bereits in der Sekundarstufe I zu legen.

Im neuen Lehrplan "Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung" für die Sekundarstufe I ist daher - im Sinne historisch-politischen Lernens – auch ein Modul mit dem Titel "Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen - Erinnerungspolitik" (4. Klasse, Modul 6) vorgesehen. Die Schüler und Schülerinnen sollen die gesellschaftliche, insbesondere politische Instrumentalisierung von Geschichte analysieren können und sich dafür mit Denkmalkultur, Gedenkstätten und mit Zeitzeugenberichten auseinandersetzen. Insbesondere die De-Konstruktion der öffentlichen Erinnerungskultur zum Holocaust, der diese Ausgabe der HSK gewidmet ist, und des Opfermythos nimmt dabei eine besondere Stellung ein.

Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht

Im Geschichtsunterricht lässt sich Erinnerungskultur in dreifacher Hinsicht thematisieren: Erstens kann ein kulturhistorischer Zugang zu historischen Themen im Regelunterricht gewählt und somit die traditionelle chronologische und politikgeschichtliche Perspektive durch neue Zugänge erweitert werden. Zweitens legt die Beschäftigung mit Erinnerungskultur die Einbeziehung außerschulischer Lernorte nahe, etwa die Arbeit mit Denkmälern, an Gedenkstätten und in Museen. Drittens eignet sich auch die Zeitzeugenbefragung als Forschungsmethode für die Analyse von Erinnerungskultur.

Kulturhistorischer Zugang

Ein Beispiel für den kulturhistorischen Zugang im Regelunterricht ist etwa die Auseinandersetzung mit der Herausbildung einer spezifischen österreichischen Identität nach 1945: Am Beispiel der Sissi-Filme von Ernst Marischka (1955/1956/1957) lässt sich zum einen die Instrumentalisierung von Geschichte bewusst machen und zum anderen auch das traditionelle "Wissen" wie zum Beispiel der Weg zum Staatsvertrag und die "Opferthese" begleitend thematisieren (Hellmuth 2009b:38-39). Die "Sissi"-Filme bieten das Modell einer heilen Welt und eine Vielzahl an österreichischen Identitätsbausteinen: Friedfertigkeit, Gutmütigkeit, Harmoniebedürfnis (damit verbunden auch die Neutralität) und die Liebe zur (Hoch-)Kultur, ebenso die Vermischung von Tradition und Modernität, die schöne und harmonische Natur, die sich im österreichischen Charakter widerspiegle, die regionale Vielfalt und die geschönte Erinnerung an die Habsburgermonarchie. Die österreichischen Wesensmerkmale sollten als Beweis dafür gelten, dass "die" Österreicher und Österreicherinnen, die sich angeblich der Zivilisation verpflichtet fühlten bzw. fühlen, mit dem Nationalsozialismus nichts zu tun haben konnten und daher Opfer der nationalsozialistischen Aggression gewesen seien (Rathkolb 2005:17-60).

Zahlreiche andere Themen bieten sich im Zusammenhang mit Erinnerungskultur im Regelunterricht an: Im regionalen Kontext ließe sich etwa die Frage der Volkskultur und ihr Anspruch auf Authentizität problematisieren oder der Andreas Hofer-Mythos genauer beleuchten, im nationalen Kontext etwa die Kulturnation Österreich diskutieren oder – im Zusammenhang mit dem Zusammenwachsen Europas – der Mythos des harmonischen Zusammenlebens unterschiedlicher Völker im habsburgischen Vielvölkerstaat hinterfragen. Im übernationalen bzw. globalen Kontext kann ferner die sogenannte "Entdeckung" Amerikas problematisiert werden.

Lernen an außerschulischen Lernorten

Neben dem herkömmlichen Unterricht in der Schule bedarf die Beschäftigung mit Erinnerungskultur aber auch des Lernens an außerschulischen Lernorten. Diese lassen sich in drei Kategorien teilen:

1. Historische Orte, d. h. Orte, an denen historische Ereignisse, die erinnert werden, stattgefunden haben. Dazu zählen zum Beispiel Burgruinen, Plätze und Kirchen sowie auch Erinnerungs- bzw. Gedächtnisorte des Nationalsozialismus wie etwa Konzentrationslager (Pleitner 2012:291). Zudem sind darunter auch Denkmäler zu reihen, die auf bestimmten Plätzen an dort stattgefundene historische Ereignisse erinnern. Dazu gehört etwa das "Mahnmal gegen Krieg und Faschismus" von Alfred Hrdlicka am Wiener Albertinaplatz. Aber auch Denkmäler fallen in die Kategorie der historischen Orte, welche an historische Ereignisse erinnern, die nur indirekt mit einem historischen Ort verknüpft sind. Ein Beispiel dafür ist das "Mahnmal der jüdischen österreichischen Opfer der Schoah" von Rachel Whiteread am Wiener Judenplatz, das die Ausgrabungen der 1420 niedergebrannten mittelalterlichen Synagoge mit der Schoah in Verbindung bringt (Milchram 2000).

- 2. Stätten, an denen Zeugnisse der Vergangenheit gesammelt, erforscht und präsentiert sowie oftmals auch interpretiert werden (Pleitner 2012:291). Darunter fallen vor allem Museen, ferner diverse Ausstellungen, unter anderem in Archiven oder Unternehmen, die gerade ihr Firmenjubiläum feiern oder die Identifikation ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie der Region, in der sie verankert sind, stärken wollen.
- 3. Simulationen von historischen Ereignissen, die sogenannte *Living History*, bei der Schlachten sowohl an "authentischen" als auch an historisch "unbelasteten" Orten nachgestellt oder in historischen Kostümen Führungen angeboten werden. Auch Mittelaltermärkte, Ritteressen oder Schauturniere zählen zur *Living*

History (Pleitner 2012:291f). Solche Simulationen erinnern oftmals an Ereignisse, die als "Erinnerungsfiguren" in das kulturelle Gedächtnis eingehen (Assmann 1988:10) und der kollektiven Identitätsbildung dienen.

Zeitzeugenbefragung

Schließlich ist auch die ZeitzeugInnenbefragung als Möglichkeit zu nennen, um im schulischen Kontext Erinnerungskulturen auf die Spur zu kommen. Dabei dient diese weniger "der Aufklärung vergangener Sachverhalte und Ereignisse als vielmehr der Erkenntnis der mentalen und kulturellen Mechanismen und Strukturen, durch die Menschen ihre Erfahrungen im Laufe ihres Lebens verarbeitet haben bzw. verarbeiten" (Henke-Bockschatz 2006:187). SchülerIn-

Zeitzeugenbefragung – der Identitätsbildung auf der Spur

Die Aussagen von Zeitzeugen müssen wie alle Quellen quellenkritisch betrachtet werden. Zeitzeugen sagen nicht "die Wahrheit", vielmehr sind ihre Erinnerungen Teil ihrer Identität und somit verformt und zum Teil auch mehr oder weniger verklärt oder – oft auch unbewusst – erfunden. Zeitzeugeninterviews dienen daher vor allem der Analyse von Erinnerungskultur, wozu ein bestimmtes methodisches Vorgehen notwendig ist (Haarmann/Lange 2010:615-625; Stork 2002:48f):

- 1. Zu Beginn einer ZeitzeugInnenbefragung muss eine konkrete Frage bzw. müssen mehrere konkrete Fragen stehen, die gleichsam als "roter Faden" für das Gespräch dient bzw. dienen. Um sinnvolle Fragen stellen zu können, muss zunächst der historische Kontext bekannt und historisches Wissen vorhanden sein. Es ist daher notwendig, sich zuvor intensiver mit dem Thema zu beschäftigen. Wichtig ist, dass die die Befragung relativ offen angelegt wird. Zu enge Fragen können den Zugang zu interessanten Informationen verschließen und lassen den Zeitzeugen keinen Raum für selbststrukturierte Erzählungen gerade diese können aber letztlich sehr aufschlussreich sein und die Dekonstruktion von Erinnerungskultur erlauben.
- 2. Anschließend ist zu klären, welche Personen sich für eine Befragung eignen. Die SchülerIinnen können sich bei Verwandten, Bekannten und im Freundeskreis nach ZeitzeugInnen erkundigen oder etwa auch bei Gedenkstätten anfragen. Die Kontaktaufnahme muss geübt werden. "Mit der Tür ins Haus zu fallen" erweist sich meist als kontraproduktiv. Die SchülerInnen sollten sich folglich zunächst mit ihren Namen vorstellen, über das Schulprojekt informieren, das Thema erläutern sowie das Interesse am Zeitzeugen/an der Zeitzeugin begründen.
- 3. Um das Interview schließlich auszuwerten, müssen zunächst die wichtigsten Ausschnitte transkribiert bzw. verschriftlicht werden. Darüber hinaus sind die Aussagen anhand anderer Informationen (schriftliche Quellen, Literatur, andere Interviews) zu überprüfen, um die Perspektivität des Interviewten zu erkennen.
- 4. Vor einem Interview empfiehlt sich ein Probelauf, um sich mit der Interviewtechnik bei Eltern, Lehrkräften oder MitschülerInnen etc. vertraut zu machen.

nen können auf diese Weise einen kritischen Zugang zu den oft als "authentisch" und "wahr" bezeichneten Erfahrungen von Zeitzeugen erhalten und Identitätsbildung, wie oben beschrieben, als einen Prozess des Erinnerns, Vergessens und Erfindens erkennen und dekonstruieren. Die Zeitzeugenbefragung bietet sich freilich auch in Verbindung mit außerschulischen Lernorten als Methode an.

Didaktische Zugänge eine Auswahl

Die Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur kann nicht allein auf rein darbietenden Lernverfahren wie etwa dem Lehrervortrag beruhen. Schülern und Schülerinnen muss ganz im Gegenteil die Möglichkeit geboten werden, sich selbst mit Geschichtsbildern und deren Instrumentalisierung in Form von Erinnerungskultur auseinanderzusetzen. Sie müssen - nicht zuletzt im Sinne einer modernen politischen Bildung – eigenständig Perspektiven entwickeln und diese auch argumentieren und diskutieren. Daher bezieht sich der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I auch auf das Lernen mit Konzepten sowie auf didaktische Prinzipien, wobei im Folgenden die Multiperspektivität und die Handlungsorientierung hervorgehoben werden.

Lernen mit Konzepten basiert auf der Überlegung, dass jeder Mensch bestimmte Konzepte, d. h. Vorstellungen von der Welt besitzt. Diese sind von individuellen Erfahrungen, durch Erziehung und Sozialisation geprägt. Es müssen daher fachspezifische Lernräume geschaffen werden, in denen über diese Konzepte reflektiert werden kann und die Weiterentwicklung von Vorkonzepten ermöglicht wird (Hellmuth/Kühberger 2016:3-9). Im Zusammenhang mit Erinnerungskultur bedeutet dies, dass in einer ersten Unterrichtsphase SchülerInnenkonzepte etwa zu Erinnerungsorten oder Museumsgegenständen oder auch deren Interpretationen von Filmausschnitten gesammelt und diskutiert werden müssen.

Dazu bietet sich etwa die Methode des "Denkblattes" an, auf dem die Lernenden - bis nach ca. fünf bis zehn Minuten ein akustisches Signal ertönt - ihre Gedanken notieren. Die "Denkblätter" werden bis zum für das jeweilige Thema reservierten Unterricht im Klassenraum präsentiert, um auf diese Vorkonzepte jederzeit zurückgreifen und sie in den Lernprozess einbinden zu können (Wenzel 2011:64-69).

Zeitlich aufwendiger ist der handlungsorientierte Umgang mit Bildern, etwa wenn diese zum Sprechen gebracht oder ergänzt werden (Völkel 2008:119-121, 133, 135). Im ersten Fall können etwa Bilder eines Denkmals als Postkarte verwendet werden und die SchülerInnen darauf erste Eindrücke und Erklärungen an fiktive Adressaten festhalten. Möglich ist es zudem, Bilder bzw. Bildausschnitte mit Vorstellungen (Zeichnungen, Texten etc.) zu einem Thema wie etwa Nationalsozialismus und Holocaust zu ergänzen. In beiden Fällen ist es notwendig, die "Produkte" im Klassenplenum – zumindest beispielhaft – zu diskutieren. In einer letzten Unterrichtsphase sind diese sogenannten "Vorkonzepte" mit dem neu Gelernten zu vergleichen und etwaige Konzepterweiterungen zu diskutieren.

Um Vorkonzepte zu differenzieren und zu erweitern, eignen sich insbesondere forschend-entdeckende Lernverfahren. Dabei wenden die SchülerInnen zum einen Methoden an, die zur Dekonstruktion von Erinnerungskultur und zur Konstruktion eigener Geschichtsbilder bzw. -erzählungen dienen, zum anderen gelangen die Lernenden eigenständig zu Wissen und Erkenntnissen, indem sie die in der Schule angebotenen Quellen und Darstellungen analysieren und interpretieren oder die Möglichkeiten an außerschulischen Lernorten nutzen, d. h. mit den dort vorhandenen Objekten und Materialien arbeiten. Lernpro-

zesse verlaufen dabei über Umwege und Irrwege, Eindeutigkeiten gehen vielfach verloren, indem - im Sinne des didaktischen Prinzips der Multiperspektivität - die Dichotomie von "wahr" und "falsch" aufgehoben und durch die Plausibilität von Lernergebnissen ersetzt wird (Henke-Bockschatz 2007:15-29; Hellmuth 2014:258f).

Methoden zum forschend-entdeckenden Lernen bieten sich viele an. Hier sei etwa das Stationenlernen hervorgehoben, das sich sowohl für den Unterricht in der Klasse als auch an außerschulischen Lernorten empfiehlt. Die Schüler und Schülerinnen arbeiten in Kleingruppen an zur Verfügung gestellten Quellenmaterialien und historischen Darstellungen und erstellen Präsentationen unterschiedlicher Art (Vorträge und Schaubilder, Standbilder oder kleine Rollenspiele, Bastelarbeiten, Zeichnungen und Gemälde etc.). Nach bestimmten Zeitintervallen wechseln die Lernenden ihre Stationen. Der Vorteil dieser Methode ist offensichtlich: SchülerInnen sind selbstständig mit unterschiedlichen Themen auf einem ihnen angepassten Lernniveau und damit auch in einem individuellen Lerntempo beschäftigt, sie arbeiten mit den von ihnen bevorzugten Medien und agieren in einer von ihnen selbst gewählten Sozialform (Gautschi 2006:167; Gautschi 2007:520). Die Ergebnisse der Lernenden und Lerngruppen sind beim Stationenlernen freilich nicht homogen, sondern können sich im Sinne des didaktischen Prinzips der Multiperspektivität zum Teil stark unterscheiden.

Im Zusammenhang mit dem Thema "Rassismus und Holocaust" bieten sich zum Beispiel Stationen zu folgenden Themen an:

- Rassismus und Antisemitismus
- Nationalsozialistische Ideologie
- Verfolgung und Ermordung
- Täter und Täterinnen
- Erinnerungskultur.

In einer ersten Phase erhalten die SchülerInnen grundlegende Informationen zur Methode bzw. zu den Arbeitsregeln sowie eine kurze Einführung in das Thema, das im Stationenbetrieb schließlich ausdifferenziert wird. In einer nächsten Phase planen die Lernenden ihre Lernschritte mit Hilfe eines Arbeitspasses, auf dem auch die vorgegebenen Stationen vermerkt sind und diese etwa in Pflichtthema, Erweiterungsthema und Vertiefungsthema ausdifferenziert werden. Schließlich folgt die Hauptphase, in der die Schüler und Schülerinnen individuell an den Stationen arbeiten. Die Arbeit kann von Zeit zu Zeit unterbrochen werden, um über die Lerninhalte und die Lernorganisation zu sprechen.

Wird das Stationenlernen über eine Unterrichtstunde oder auf längere Zeit geplant, kann auch eine Zeitzeugenbefragung, wie sie oben beschrieben wurde, eingeplant werden. Eine solche kann freilich auch im Zentrum des forschend-entdeckenden Lernens stehen, etwa wenn ein Projekt zur "Opferthese" geplant und dabei die Erinnerung an die nationalsozialistische Herrschaft in Österreich dekonstruiert wird.

Im Zentrum des forschend-entdeckenden Lernens bzw. der Beschäftigung mit Erinnerungskultur stehen neben dem bereits erwähnten didaktischen Prinzip der Multiperspektivität auch die didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung. Bei dieser geht es nicht darum, "lediglich an spontanen Erfahrungen und Bedürfnissen anzuknüpfen, oder dass lediglich bloßes Tun oder bloße Spielerei ablaufen. Die Verknüpfung dieser Dimension mit Verarbeitung, Distanzierung, Reflexion, also Kognitivierung und Bewertung macht Handlungsorientierung in einem didaktischen Verständnis aus" (Reinhardt 2005:153). Dazu notwendig ist die Einbettung des forschend-entdeckenden Lernens in einen fundierten, freilich altersadäquat vermittelten Wissenskontext und in Reflexionsphasen. Erst dadurch lassen sich letztlich Erlebnisse zu Erfahrungen weiterverarbeiten, die nicht nur Betroffenheit, sondern vor allem Erkenntnisse ermöglichen (Detjen 2000:33).

Im Zusammenhang mit der in dieser HSK-Ausgabe thematisierten Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust bedeutet dies, von der - ohne Zweifel legitimen, wichtigen und nicht vermeidbaren - Ebene der Emotionen und Betroffenheit auf eine Reflexionsebene zu gelangen. Der Lernprozess soll daher, ganz im Sinne des forschend-entdeckenden Lernens, so gestaltet sein, dass sich die Schüler und Schülerinnen ihr Urteil selbst bilden und durch ihre Erkenntnisse Rückschlüsse auf ihr eigenes Handeln ziehen können (Krammer 2011:192-202).

Für die weitere Verarbeitung der Erfahrungen und Erkenntnisse und zur Sicherung der Lernergebnisse bieten sich in einer Abschlussphase kreative Lernformen an: So kann etwa ein kurzer Aufsatz oder ein Gedicht verfasst, eine Mindmap erstellt oder eine Zeichnung angefertigt werden. Dabei kann es den Schülern und Schülerinnen überlassen werden, welche Form der Verarbeitung sie wählen (Beier 2014:223-224; Geisselbrecht 2016:99). Eine weitere Möglichkeit stellen Geschichtscollagen dar, bei denen der Transfer des Gelernten in ein künstlerisch-kreatives Medium erfolgt. Dieser Transformationsprozess fördert die Reflexion über das Gelernte und trägt zur besseren kognitiven Verankerung des Gelernten und zur Erkenntnisgewinnung bei (Völkel 2008:137; Hellmuth 2014b:88). Im Zusammenhang mit einem Besuch einer Holocaust-Gedenkstätte könnte als Abschluss auch ein Bezug zu den Menschenrechten hergestellt werden, indem die Menschenrechtsverletzungen, die mit den nationalsozialistischen Verbrechen begangen wurden, diskutiert werden (Geisselbrecht 2016:100). Wichtig ist in allen Fällen, dass auf die zu Beginn erhobenen Vorkonzepte der Schüler und Schülerinnen eingegangen wird bzw. diese mit den Erkenntnissen infolge des erfolgten Lernprozesses verglichen werden.

Mit der Berücksichtigung des "konzeptuellen Lernens" und der didaktischen Prinzipien ist letztlich gewährleistet, dass Unterricht auch kompetenzorientiert erfolgt. So fällt zum Beispiel der multiperspektivische Zugang in den Bereich De-Konstruktionskompetenz und der Orientierungskompetenz, zumal die gesellschaftliche bzw. politische Funktion von Erinnerungskultur damit erkannt wird und auch gesellschaftliche Orientierung durch Reflexion erfolgt. Handlungsorientierung und das konzeptuelle Lernen berühren wiederum die historische Sachkompetenz und historische Orientierungskompetenz, indem subjektive Vorkonzepte von Schülern und Schülerinnen aufgegriffen, im Rahmen von Unterricht reflektiert und schließlich differenziert werden. Damit dienen sie ebenfalls einer besseren gesellschaftlichen Orientierung und ermöglichen die Erkenntnis, dass die eigenen Vorstellungen von Vergangenheit und die historischen Erinnerungen letztlich aus einem Konstruktionsprozess resultieren (Re- und De-Konstruktionskompetenz). Ferner ergeben sich aus der Erhebung der Vorkonzepte auch Fragen an die Vergangenheit, womit die Fragekompetenz tangiert ist (Hellmuth/Trautwein 2016).

Folglich wurden konzeptuelles Lernen, didaktische Prinzipien und Kompetenzorientierung nicht zufällig im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I miteinander verknüpft. Vielmehr steckt dahinter der Gedanke, die relativ abstrakt formulierten Kompetenzen mit Hilfe methodischer Überlegungen für den Unterricht aufzubereiten.

LITERATUR

- R. BEIER, Zurück aus Mauthausen schwierige Rahmenbedingungen, in: H. BASTEL/B. HALBMAYR (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen. Wien 2014, 221-225.
- J. DETJEN, Erfahrungsorientierung, in: H.-W. KUHN/P. MASSING (Hg.), Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3. Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts. 2000, 32-34.
- P. GAUTSCHI, Lernen an Stationen, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts. 2007:515-531.
- P. GAUTSCHI, Stationenlernen, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER/B. SCHÖNEMANN (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts 2006, 167f.
- M. GEISSELBRECHT, Der Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts in der AHS-Unterstufe. Didaktische Prinzipien der Holocaust-Education und Unterrichtsentwürfe zur Vor- und Nachbereitung eines Besuches der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Diplomarbeit, Salzburg 2016.
- M.-P. HAARMANN/D. LANGE, Zeitzeugen, in: A. BESAND/W. SANDER (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2010, 615-625.
- H.-A. HEINRICH/M. KOHLSTRUCK, Zur theoriegeleiteten Analyse von Geschichtspolitik, in: Dies. (Hg.), Geschichtspolitik und sozialwissenschaftliche Theorie. Stuttgart 2008, 9-15.
- T. HELLMUTH, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte Geschichtsdidaktik politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014a.
- T. HELLMUTH, Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der Politischen Bildung, in: Ders./P. HLADSCHIK (Hg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2014b, 74-93.
- T. HELLMUTH, Herzschmerz und Harmonie. Zur Funktion des Heimatfilms in der Nachkriegszeit, in: Historische Sozialkunde. Geschichte Fachdidaktik Politische Bildung, 4 (2009), 37-44.
- T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde. Geschichte Fachdidaktik Politische Bildung, 1 (2016), 3-9.
- T. HELLMUTH/B.TRAUTWEIN, Die Stadt im Mittelalter. Ein "Unterrichtsklassiker" aus neuen fachdidaktischen Perspektiven, in: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie (Mittelalterliche Städte), 60/1 (2016). In Druck.
- G. HENKE-BOCKSCHATZ, Zeitzeugenbefragung, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER/B. SCHÖNEMANN (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts 2006, 187f.
- G. HENKE-BOCKSCHATZ, Forschend-entdeckendes Lernen, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, 15-29.
- R. KRAMMER, Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Didaktische Anmerkungen und Vorschläge, in: K. KLAMBAUER/H. SEHER (Hg.), Holocaust in Education in Centrope. Spurensuche zwischen Vergessen und Erinnern. Wien 2011, 192-202.
- G. MILCHRAM (Hg.), Judenplatz. Ort der Erinnerung. Wien 2000.
- B. PLEITNER, Außerschulische historische Lernorte, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd.
- 2. Schwalbach/Ts. 2012, 290-307.
- O. RATHKOLB, Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005. Wien 2005.
- S. REINHARDT, Handlungsorientierung, in: W. SANDER (Hg.), Handbuch Politische Bildung. 3. völlig überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, 146-155.
- W. SCHREIBER u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), in: A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, 17-53.
- C. STORK, Fragen über Fragen Interviewen will gelernt sein, in: Spuren suchen, 16 (2002), 48f.
- B. VÖLKEL, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008.
- B. WENZEL, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht mal anders. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2011.

Vom ersten Opfer Hitlers zur Mittäter-Innennation

Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit

Der Umgang mit Österreichs NS-Vergangenheit sorgt auch mehr als 70 Jahre nach Kriegsende für Diskussionen. Zuletzt standen hierzu die Bundespräsidentschaftskandidatin Irmgard Griss bzw. der Bundespräsidentschaftskandidat Andreas Kohl im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit. Im Speziellen äußerten sie sich zur sogenannten "Waldheim-Affäre" und zur "Opferthese".

Diese Opferthese – also das historische Narrativ, Österreich sei in der Zeit des Nationalsozialismus Opfer und nicht Täter gewesen baut maßgeblich auf der Moskauer Erklärung vom 30. Oktober 1943 auf. Die darin enthaltene Feststellung, Österreich sei das erste Opfer von Hitlers Angriffspolitik gewesen, diente schnell als Legitimation für die Bildung der Opferthese. Die darin ebenfalls festgeschriebene "Verantwortungsklausel" wurde jedoch nach 1945 von der politischen Elite Österreichs weitgehend vernachlässigt bzw. ignoriert. Stattdessen wurden von Vertretern der drei großen politischen Parteien (SPÖ, ÖVP, KPÖ) der "Mythos der Lagerstraße", der antifaschistische Konsens und der Widerstand gegen das Regime betont. Die damit verbundene Geschichtserzählung stellte auch für die breite Masse der Bevölkerung ein willkommenes Identifikationsund Integrationsangebot im neuen österreichischen Staat dar (vgl. Rathkolb 2015:50).

Mithilfe der Opferthese sollten die Souveränität Österreichs gegenüber den Alliierten erstritten, Ent-

schädigungsansprüche abgewehrt und die Frage nach Schuld externalisiert werden. In der offiziellen Darstellung war Österreich ein Opfer der deutschen Besatzung, eine grundlegende Absicht, auch moralische Verantwortung für das Geschehene anzuerkennen, gab es praktisch nicht. Bereits in der Unabhängigkeitserklärung der provisorischen Regierung vom 27. April 1945 wurde in diese Richtung argumentiert. Das Selbstverständnis und die Selbstdarstellung des offiziellen Österreichs kann folgendermaßen zusammengefasst werden: "Österreich wurde im März 1938 gewaltsam besetzt und im April/ Mai 1945 vom österreichischen Widerstand und den Alliierten befreit. Die Jahre 1938 bis 1945 wurden als Fremdherrschaft dargestellt und soweit es um den österreichischen Anteil ging – unter dem Aspekt von Widerstand und Verfolgung, vor allem aber als Kampf um die Befreiung Österreichs betrachtet." (Uhl 2001:3) Das neue Staatswappen, die Errichtung von Denkmälern für die Opfer des Freiheitskampfes und die Herausgabe des "Rot-Weiß-Rot-Buches" durch die Regierung 1946 sollten die Opferthese untermauern.

In den Verhandlungen um den Staatsvertrag betonte die Regierung, dass keine Mitverantwortung für die Verbrechen des NS-Regimes bestehe, da es keinen Staat und keine österreichische Regierung gegeben habe. Die Österreicher seien wie die Bewohner anderer besetzter Gebiete gezwungen worden, in der deutschen Wehrmacht zu dienen. Mithilfe dieser Argumentation gelang es der österreichischen Regierung noch in der letzten Verhandlungsrunde, die Streichung der "Mitverantwortungsklausel" zu erreichen (vgl. Uhl 2001:4).

In den Jahren nach 1955 wurde die offizielle Selbstdarstellung als Opfer weitgehend beibehalten. Erst mit dem Beginn der Waldheim-Diskussion änderte sich das wenig hinterfragte, positive Image Österreichs als "erstes Opfer" und "besetztes Land". Auch hinsichtlich der Entschädigungs- und Wiedergutmachungspolitik sowie der Entnazifizierungsmaßnahmen prägt die Opferthese die österreichische Nachkriegsgeschichte. Nur durch den Druck der Weltöffentlichkeit und des Alliierten Rates war Österreich bereit, Wiedergutmachungsleistungen zu erbringen, eine Anerkennung der Verantwortung war damit jedoch nicht verbunden. In der Gedächtniskultur der 2. Republik hatten die Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik und der Holocaust zunächst keinen Platz. In diesem Zusammenhang wird von einer "Externalisierung von Verantwortung" (Göllner 2009:398) gesprochen.

Auf der innenpolitischen Ebene lässt sich jedoch bereits wenige Jahre nach Kriegsende eine veränderte Haltung feststellen: Im Zuge der Wahlen 1949 wollten sich die großen Parteien den wieder wahlberechtigten "Minderbelasteten" annähern und distanzierten sich daher zunehmend von den WiderstandskämpferInnen und Opfern des Faschismus. Stattdessen gedachte man verstärkt der Gefallenen und sprach den ehemaligen Wehrmachtssoldaten Dank für die Pflichterfüllung und Opferbereitschaft bei der Verteidigung der Heimat aus.

Mitte der 1960er-Jahre kam es zu einer partiellen Änderung des Geschichtsbewusstseins. Die Affäre um Taras Borodajkewycz und die erste Errichtung eines Widerstandsdenkmals durch die Republik Österreich 1965 spielten in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Neben der Tradition des Gefallenengedenkens entwickelte sich auf Bundesebene eine davon getrennte Gedächtniskultur, die das Gedenken an den Freiheitskampf ins Zentrum rückte.

Der Fall Waldheim führte schließlich 1986 zur Erosion der Opferthese, zum Bruch des traditionellen Geschichtsbildes und zu einer veränderten Sichtweise auf die nationalsozialistische Vergangenheit Österreichs, vor allem was die Ambivalenz des "Anschluß"-Geschehens, den österreichischen Anteil an den NS-Gewaltverbrechen. den österreichischen Antisemitismus (auch nach 1945) und die Rolle der Wehrmacht angeht (vgl. Uhl 2001:10). Ab 1988 dominierte im offiziellen Österreich die sogenannte "Mitverantwortungsthese", die ein Bekenntnis zur eigenen Vergangenheit und eine Anerkennung der Mitverantwortung mit sich bringt. Eine damit verbundene Entschuldigung bei den Opfern zählt zu den wesentlichen Elementen dieses Konsenses, der allerdings von wesentlichen Teilen der FPÖ (insbesondere von Jörg Haider) nicht mitgetragen wurde. Nichtsdestotrotz wurde 1995 ein "Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus" eingerichtet, 1998 folgte die Einsetzung einer Historikerkommission. Darüber hinaus unterstützen zahlreiche lokale Denkmalinitiativen den Eindruck, "dass sich die "Mitverantwortungsthese" nicht auf das offizielle Österreich bzw. Wien beschränkt, sondern auch in kleineren Kommunen politisch mehrheitsfähig geworden ist" (Uhl 2001:11). Allerdings ist auch festzustellen, dass "die Übernahme von formeller Mitverantwortung für die Beteiligung von Österreichern an den NS-Verbrechen noch lange nicht die totale Revision der Opferthese zur Folge haben musste" (Lehnguth 2013:247). Ein Beispiel dafür ist etwa das Fernseh-Interview mit Dr. Andreas Kohl vom 11. April 2016 (siehe Baustein 1 unten).

Unterrichtsbeispiel

Im neuen GSK/PB-Lehrplan wird im Modul 6 der 4. Klasse explizit die Analyse öffentlicher Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg sowie die Dekonstruktion historischer und politischer Darstellungen zum Opfermythos als thematische Konkretisierung angesprochen. Dabei wird hinsichtlich der angesprochenen Teilkompetenzen das Herausarbeiten und Überprüfen von Quellenbezügen in Darstellungen und die Beschreibung, Analyse und Interpretation schriftlicher Quellen (Modul 5) eingefordert. In diesem Sinne fokussiert der nachfolgende Unterrichtsentwurf neben der Förderung von Frage- und Orientierungskompetenz vor allem auf die Rekonstruktionskompetenz. Darunter "wird der ganze Prozess der Erstellung einer historischen Aussage gefasst, von der Erschließung von Vergangenem unter geeigneter und begründeter Fragestellung aus Quellen der Vergangenheit mit kritischer Bezugnahme auf bisher erarbeitete Geschichte(n) bis zur Konstruktion einer Geschichte in narrativer Form, bei der – zumindest implizit – auch die Perspektiven und Bezüge auf Gegenwart und Zukunft verdeutlicht oder mitbedacht werden" (Ziegler 2006:523f).

Wesentliche Bestandteile der Rekonstruktionskompetenz sind der kritische Umgang mit historischen Quellen und das Entstehen einer neuen eigenständigen Erzählung über die Vergangenheit (vgl. Kühberger 2015:42f). Dabei ist sie eng mit anderen Kompetenzen (Orientierungs-, Frage- und Sachkompetenz) verbunden (vgl. Schreiber 2006:196-199). Der Re-Konstruktionsprozess wird in zwei Abschnitte unterteilt:

1. re-konstruierender Umgang mit Quellen

Dieser Teilabschnitt beinhaltet die Quellensuche (Heuristik), die innere und äußere Quellenkritik und die Interpretation. Das Resultat dieses Prozesses sind sogenannte "Vergangenheitspartikel", worunter man "plausible Konstrukte, die im Fokus auf Vergangenes erarbeitet werden" (Schreiber 2006:207), versteht.

2. Entwicklung einer historischen Narration

Wichtige Bestandteile dieses Teilabschnittes sind die endgültige Festlegung der Fragestellung, die Entscheidungen über die Fokussierung der Darstellung, die Kontextualisierung, Darstellungsform, Trägermedium und Adressatenbezug.

Als Abschluss des Re-Konstruktionsprozesses sollte im besten Fall also ein "Text" entstehen, der für Rezipienten gedacht ist und ihnen zur Verfügung steht (vgl. Schreiber 2006:219).

Insbesondere bei der Rekonstruktionskompetenz scheint aber eine mögliche Überforderung der SchülerInnen und auch der Lehrenden aufgrund der Komplexität der Thematik auf der Hand zu liegen. In der Fachliteratur wird deswegen zwischen verschiedenen Niveaustufen (elaboriertes, intermediäres und basales Niveau) unterschieden (vgl. Ziegler 2006), wobei es natürlich das Ziel sein sollte, das elaborierte Niveau zu erreichen. Besonders in der Sekundarstufe I werden viele SchülerInnen anfangs nur Teilaspekte selbstständig bewerkstelligen können. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, zunächst die sogenannte "passive Re-Konstruktionskompetenz" (Krammer 2006:26) zu schulen. SchülerInnen sollen erkennen, dass Erzählungen über die Vergangenheit, wie sie etwa in Schulbüchern zu finden sind, "sich durch Quellen und durch die Berücksichtigung anderer wissenschaftlicher Erkenntnisse auszeichnen" (Kühberger 2015:49).

Für die Analyse und Interpretation von (schriftlichen) Quellen – der erste Schritt des Rekonstruktionsprozesses – werden in der Literatur verschiedene Raster bzw. Arbeits-

schritte vorgeschlagen (vgl. etwa Fritz 2012:95-103; Pandel 2007:155; Schneider 2005:23f; von Reeken:61). Folgende Variante soll möglichst übersichtlich die Arbeitsschritte zusammenfassen (siehe Kasten).

Der zweite Schritt des Rekonstruktionsprozesses – die Anfertigung einer eigenen historischen Narration – fällt im vorliegenden Unterrichtsbeispiel eher klein aus, kann und soll aber in weiterer Folge vertieft werden (vgl. dazu Barricelli 2005; Memminger 2007; Pandel 2010).

Baustein 1: Ein aktueller Anlass – die Bundespräsidentenwahl 2016

Der erste Unterrichtsbaustein versucht über einen aktuellen Anlass die Bundespräsidentenwahl 2016 – die Brücke zum eigentlichen Thema (der Umgang mit der Rolle Österreichs während des Nationalsozialismus) zu schlagen. Ausgehend von zwei Interviews mit Andreas Kohl bzw. Norbert Hofer sollen die SchülerInnen selbst Fragen an die Vergangenheit stellen (Fragekompetenz) und die bis heute bestehenden, unterschiedlichen Darstellungen der österreichischen NS-Vergangenheit erkennen (Orientierungskompetenz).

Arbeitsaufträge:

Im Zuge des Bundespräsidentenwahlkampfes 2016 hast du sicher auch Interviews mit den Kandidaten gelesen, gehört oder gesehen. Im Folgenden findest du zwei Interview-Ausschnitte, die von dir bearbeitet werden sollen:

Analyse der formalen Aspekte:

- Wer ist der Autor?
- Wann und wo ist der Text entstanden bzw. veröffentlicht worden?
- Um welche Textart handelt es sich?
- Was ist das Thema des Textes?
- An wen ist der Text gerichtet?

Analyse der inhaltlichen Aspekte:

Nenne jene Begriffe bzw. Namen, die deiner Meinung nach eine

Arbeitsschritte zur Interpretation von schriftlichen Quellen

- Leitfrage: Welche Fragestellung bestimmt die Untersuchung der Quelle?
- Analyse:
 - > Formale Aspekte
 - Wer ist der Autor?
 - Wann und wo ist der Text entstanden bzw. veröffentlicht worden?
 - Um welche Textart handelt es sich?
 - Was ist das Thema des Textes?
 - An wen ist der Text gerichtet?
 - Inhaltliche Aspekte
 - Was sind die wesentlichen Textaussagen?
 - Welche Begriffe sind von zentraler Bedeutung?
 - Wie ist die Textsprache?
 - Was ist die Kernaussage des Textes?
- Historischer Kontext: In welchen historischen Zusammenhang lässt sich die Quelle einordnen?
- Urteil
 - Sachurteil
 - Welchen politisch-ideologischen Standpunkt nimmt der Autor ein?
 - Welche Intention verfolgt der Verfasser des Textes?
 - Inwieweit ist der Text glaubwürdig?
 - Enthält er Widersprüche?
 - Welche Wirkung sollte der Text bei den Adressaten erzielen?
 - Werturteil
 - Wie lässt sich der Text im Hinblick auf die Leitfrage aus heutiger Sicht bewerten?

Fernsehinterview mit Andreas Khol ("Klartext", ATV, 11. April 2016)

Martin Thür: Es jährt sich jetzt heuer die Affäre Waldheim zum dreißigsten Mal. Sie haben damals dieses Buch herausgegeben, namens "Die Kampagne". Würden Sie das zur Lektüre empfehlen?

Andreas Khol: Ja, sehr spannendes Buch.

MT: Ich hab's gelesen. Natürlich, wie fast alle Ihrer Bücher und Sie schreiben da in einem Artikel über Kurt Waldheim: "So wie Österreich als Land, so war auch Kurt Waldheim ohne Zweifel ein Opfer des Nationalsozialismus." Stehen Sie nach wie vor dazu?

AK: Ja, natürlich.

MT: Österreich war ein Opfer des Nationalsozialismus.

AK: Österreich war natürlich, das Land Österreich war ein Opfer des Nationalsozialismus, viele Österreicher waren aber auch Täter. Ich bin also hier der Meinung, die Wolfgang Schüssel und Franz Vranitzky von der Ministerbank aus einmal gesagt haben.

MT: Kurt Waldheim war ein Opfer des Nationalsozialismus?

AK: Ja, Kurt Waldheim musste auch in den Krieg, musste auch einen Krieg fechten, für den er nicht gestanden ist. Er war also wie seine ganzen Werke gezeigt haben, ein aufrechter Christdemokrat.

MT: Sie schreiben in dem Buch auch: "Den Krieg überlebte Waldheim ohne persönliche Schuld." Und all diese Aussagen haben mich dazu bewogen, mir den Waldheim-Bericht der Historiker-Kommission noch einmal zu Gemüte zu führen und da steht ganz klar: "Waldheim hat wiederholt im Zusammenhang rechtswidriger Vorgänge mitgewirkt und damit ihren Vollzug erleichtert." Waldheim war einer der bestinformierten Offiziere am Balkan, er muss davon gewusst haben, dass Juden aus Saloniki deportiert wurden. Kann man ihn da so taxfrei freisprechen?

AK: Ich habe dieses Buch geschrieben, damals im besten Wissen und Gewissen. Ich habe an Waldheim keine Schuld ...

MT: Aber Sie haben jetzt noch gesagt, dass Sie dazu stehen.

AK: Ja, ich stehe dazu. Mitwissen heißt nicht Schuld.

MT: Okay, also hat Kurt Waldheim eine Schuld?

AK: Waldheim war ein Ehrenmann und Waldheim hat vielleicht manchmal nicht alles gesagt, was er wusste, aber prinzipiell im Grundsatz war er ein Ehrenmann. (...)

MT: Es ist ja nicht ganz unrelevant, wie Sie Ihre Amtsvorgänger sehen und die Affäre Waldheim war ja eine sehr prägende Phase, gerade auch für die Bundespräsidentschaft, deswegen halte ich das schon für nicht ganz unrelevant und würde das schon gerne insofern mit Ihnen besprechen, weil ich es spannend finde, dass die Debatte Waldheim ja vor allem darum ging, wie aufgearbeitet die Geschichte Österreichs ist. Sehen Sie die Geschichte Waldheims in der ÖVP unaufgearbeitet, wenn Sie nach wie vor sagen, er hatte keinerlei Schuld? AK: Also ich sehe Waldheim als Opfer einer Intrige, die von Österreich ausging. Ein Opfer. Ich sehe aber – und das habe ich auch schriftlich gesagt – (...) das habe ich deutlich deponiert, dass ich ihn zwar als Opfer einer Intrige sehe, dass aber die Diskussion, die dann losgebrochen ist über die Rolle Österreichs – Opfertheorie, Tätertheorie – dass das eine heilsame und wichtige Diskussion war und deren Ergebnisse ich für gut befinde.

 $http://atv.at/klartext-mit-martin-thuer-staffel-4/andreas-khol/d1184655/\ [13.\ April\ 2016, Transskript\ des\ Autors]$

- zentrale Rolle in (einem der) beiden Interviews einnehmen.
- Fasse die Kernaussagen der beiden Interviews mit eigenen Worten zusammen.

Fragen formulieren:

- Formuliere die zentrale Streitfrage, die den beiden Interviews zugrunde liegt.
- Formuliere weitere Fragen, die dich nach dem Lesen der beiden Interviews noch interessieren.

Baustein 2: Die ersten Jahre nach dem Kriegsende

Im zweiten Baustein beschäftigen sich die SchülerInnen nun mit den ersten Nachkriegsjahren und dem Entstehen der Opferthese, die ja bereits im ersten Baustein thematisiert wurde. Es wurden fünf sehr aussagekräftige und maßgebliche Quellen ausgewählt, den SchülerInnen sollte aber durchaus bewusst gemacht werden, dass diese Auswahl natürlich nur subjektiv sein kann und einer gewissen Arbeitserleichterung dient. Die Heuristik und die äußere Quellenkritik entfallen dementsprechend.

Wie bereits oben ausgeführt, ist es sinnvoll, zunächst die passive Rekonstruktionskompetenz zu schulen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Quellen werden die SchülerInnen mit Aussagen konfrontiert, die sie mithilfe der Quelle verifizieren bzw. falsifizieren sollen ("Vetorecht der Quelle"/R. Kossellek).

Die Klasse wird in 4 Gruppen eingeteilt (Moskauer Deklaration, Unabhängigkeitserklärung, Figl, Seitz), wobei die Gruppen nicht zwingend zusammenarbeiten müssen. Die Quellen können auch einzeln oder paarweise bearbeitet werden. Nach diesem Arbeitsschritt bilden sich neue Gruppen, die aus je einem Vertreter/einer Vertreterin der Anfangsgruppen bestehen.

Aufgaben:

- Lies dir die Quelle aufmerksam durch und kläre alle Begriffe, die du nicht kennst (z. B. mithilfe deines Wörter- oder Geschichtebuches).
- 2. Nimm nun den Analyse- und Interpretationsraster zur Hand und beantworte zumindest die Fragen unter Punkt 2 ("Analyse").
- 3. Unter der Quelle findest du drei Texte, die sich auf diese beziehen. Lies dir alle aufmerksam durch und überprüfe die darin enthaltenen Aussagen. Es gibt drei verschiedene Möglichkeiten:

Norbert Hofer im "Die Presse"-Chat (13. April 2016)

Wie stehen Sie zu der am Montag von Ihrem Kontrahenten Andreas Kohl auf ATV bekräftigten Aussage: "So wie Österreich als Land, so war auch Kurt Waldheim ohne Zweifel ein Opfer des Nationalsozialismus."?

Norbert Hofer: Österreich war kein Opfer des Nationalsozialismus. Ich habe hier ein anderes Geschichtsbild als Dr. Kohl.

http://diepresse.com/home/politik/bpwahl/4965099/Osterreich-war-kein-Opfer-des-Nationalsozialismus [13. Juni 2016]

- Die Aussage ist richtig: Markiere die entsprechende Passage in der Quelle, die die Aussage bestätigt.
- Die Aussage ist falsch: Markiere die entsprechende Passage in der Quelle, die die Aussage widerlegt.
- Die Aussage kann mithilfe der Quelle weder bestätigt noch widerlegt werden.
- 4. Entscheide dich abschließend für einen Text, der deiner Meinung nach am besten zutrifft und begründe deine Entscheidung. Möglicherweise musst du aber auch bei deinem Favoriten Änderungen vornehmen.
- 5. Gruppenarbeit: Jede/r von euch hat sich nun intensiv mit einer Quelle beschäftigt. Tauscht zunächst eure Ergebnisse in der Gruppe aus, sodass jede/r über die anderen Quellen informiert ist. Schreibt nun gemeinsam einen kurzen Text, der alle Quellen berücksichtigt und als Informationstext zum Beispiel in einem Schulbuch abgedruckt werden könnte. Im Zentrum sollte dabei die Frage stehen, ob sich Österreich in den Anfangsjahren der 2. Republik als Opfer des Nationalsozialismus sah und wie man seinen Standpunkt begründete.

Differenzierungsmöglichkeiten:

Um die Aufgabe zu erleichtern bzw. zu kürzen, ist es möglich, nur zwei oder gar nur einen Text pro Quelle vorzulegen. Außerdem kann der Arbeitsauftrag 2 ausgelassen bzw. reduziert werden. Bei der Gruppenarbeit könnten etwa Textbausteine vorgegeben werden.

Um die Aufgabe anspruchsvoller zu gestalten, kann man den Arbeitsauftrag 2 erweitern. Darüber hinaus könnten sich einzelne SchülerInnen mit den in den Quellen genannten Personen beschäftigen und zum Beispiel Kurzbiographien erstellen.

Q1) Erklärung der Außenminister Großbritanniens, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten über Österreich ("Moskauer Deklaration") vom 30. Oktober/1. November 1943

Die Regierungen des Vereinigten Königreiches, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten von Amerika sind darin einer Meinung, dass Österreich, das erste freie Land, das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer fallen sollte, von deutscher Herrschaft befreit werden soll.

Sie betrachten die Besetzung Österreichs durch Deutschland am 15. März 1938 als null und nichtig. Sie betrachten sich durch keinerlei Änderungen, die in Österreich seit diesem Zeitpunkt durchgeführt wurden, als irgendwie gebunden. Sie erklären, dass sie wünschen, ein freies unabhängiges Österreich wiederhergestellt zu sehen und dadurch ebenso sehr den Österreichern selbst wie den Nachbarstaaten, die sich ähnlichen Problemen gegenübergestellt sehen werden, die Bahn zu ebnen, auf der sie die politische und wirtschaftliche Sicherheit finden können, die die einzige Grundlage für einen dauernden Frieden ist.

Österreich wird aber auch daran erinnert, dass es für die Teilnahme am Kriege an der Seite Hitler-Deutschlands eine Verantwortung trägt, der es nicht entrinnen kann, und dass anlässlich der endgültigen Abrechnung Bedachtnahme darauf, wie viel es selbst zu seiner Befreiung beigetragen haben wird, unvermeidlich sein wird.

Übersetzung aus: Verosta, Stephan: Die internationale Stellung Österreichs 1938 bis 1947. Wien 1947, Dok. 22.

- 1. Die Alliierten sehen Österreich als Opfer des nationalsozialistischen Deutschlands und wollen es als freies und unabhängiges Land wiederherstellen. Allerdings betonen sie auch die Verantwortung Österreichs für die Teilnahme am Krieg.
- 2. Die Alliierten wollen Österreich von der nationalsozialistischen Herrschaft befreien und anschließend besetzen, um so die Sicherheit im Land zu garantieren. Viele Österreicher haben an der Seite Hitler-Deutschlands gekämpft und stellen deswegen eine Gefahr für die Bevölkerung dar.
- 3. Die Alliierten anerkennen Österreich als Teil des nationalsozialistischen Deutschlands und wollen so den Frieden und die Sicherheit gewährleisten. Für die Entwicklungen der letzten Jahre trägt niemand in Österreich die Verantwortung.

Q2) Österreichische Unabhängigkeitserklärung vom 27. April 1945

Präamhal

- Angesichts der Tatsache, dass der Anschluss des Jahres 1938 nicht, wie dies zwischen zwei souveränen Staaten selbstverständlich ist, zur Wahrung aller Interessen durch Verhandlungen von Staat zu Staat vereinbart und durch Staatsverträge abgeschlossen, sondern durch militärische Bedrohung von außen und den hochverräterischen Terror einer nazifaschistischen Minderheit eingeleitet, einer wehrlosen Staatsleitung abgelistet und abgepreßt, endlich durch militärische kriegsmäßige Besetzung des Landes dem hilflos gewordenen Volke Österreichs aufgezwungen worden ist, (...)
- und endlich angesichts der Tatsache, dass die nationalsozialistische Reichsregierung Adolf Hitlers kraft dieser völligen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Annexion des Landes das macht- und willenlos gemachte Volk Österreichs in einen sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg geführt hat, den kein Österreicher jemals gewollt hat, jemals vorauszusehen oder gutzuheißen instand gesetzt war, zur Bekriegung von Völkern, gegen die kein wahrer Österreicher jemals Gefühle der Feindschaft oder des Hasses gehegt hat, in einen Eroberungskrieg (...) beinahe die ganze Jugendund Manneskraft unseres Volkes, bedenkenlos hingeopfert hat (...)
- angesichts dieser Tatsachen und im Hinblick darauf, dass durch die drei Weltmächte in wiederholten feierlichen Deklarationen, insbesondere in der Deklaration der Krimkonferenz und in der Konferenz der Außenminister Hull, Eden und Molotow zu Moskau Oktober 1943 festgelegt worden ist: "Die Regierungen Großbritanniens, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten von Amerika kamen überein, daß Österreich, das erste freie Land, das der Hitlerschen Aggression zum Opfer gefallen ist, von der deutschen Herrschaft befreit werden muß. Sie betrachten den Anschluß, der Österreich am 15. März 1938 von Deutschland aufgezwungen worden ist, als null und nichtig. Sie geben ihrem Wunsche Ausdruck, ein freies und wiederhergestelltes Österreich zu sehen und dadurch dem österreichischen Volke selbst, ebenso wie anderen benachbarten Staaten, vor denen ähnliche Probleme stehen werden, die Möglichkeit zu geben, diejenige politische und wirtschaftliche Sicherheit zu finden, die die einzige Grundlage eines dauerhaften Friedens ist."

Unabhängigkeitserklärung

- Art. I: Die demokratische Republik Österreich ist wiederhergestellt und im Geiste der Verfassung von 1920 einzurichten.
- Art. II: Der im Jahre 1938 dem österreichischen Volke aufgezwungene Anschluss ist null und nichtig.
- Art. III: Zur Durchführung dieser Erklärung wird unter Teilnahme aller antifaschistischen Parteirichtungen eine Provisorische Staatsregierung eingesetzt und vorbehaltlich der Rechte der besetzenden Mächte mit der vollen Gesetzgebungs- und Vollzugsgewalt betraut. (Anm.: Die Einsetzung erfolgte am gleichen Tag.)
- Art. IV: Vom Tage der Kundmachung dieser Unabhängigkeitserklärung (Anm.: 1. Mai 1945) sind alle von Österreichern dem Deutschen Reiche und seiner Führung geleisteten militärischen, dienstlichen oder persönlichen Gelöbnisse nichtig und unverbindlich.
- Art. V: Von diesem Tage an stehen alle Österreicher wieder im staatsbürgerlichen Pflicht- und Treueverhältnis zur Republik Österreich.

In pflichtgemäßer Erwägung des Nachsatzes der erwähnten Moskauer Konferenz, der lautet: "Jedoch wird Österreich darauf aufmerksam gemacht, dass es für die Beteiligung am Kriege auf seiten Hitlerdeutschlands Verantwortung trägt, der es nicht entgehen kann, und dass bei der endgültigen Regelung unvermeidlich sein eigener Beitrag zu seiner Befreiung berücksichtigt werden wird.", wird die einzusetzende Staatsregierung ohne Verzug die Maßregeln ergreifen, um jeden ihr möglichen Beitrag zu seiner Befreiung zu leisten, sieht sich jedoch genötigt, festzustellen, dass dieser Beitrag angesichts der Entkräftung unseres Volkes und Entgüterung unseres Landes zu ihrem Bedauern nur bescheiden sein kann.

Wien, den 27. April 1945.

Dr. Karl Renner (SPÖ), Dr. Adolf Schärf (SPÖ), Leopold Kunschak (ÖVP), Johann Koplenig (KPÖ)

online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000204 [5. Juli 2016]

- 1. In der Unabhängigkeitserklärung wird festgehalten, dass der Anschluss Österreich an das Deutsche Reich 1938 unfreiwillig und unter militärischem Druck vollzogen wurde. Kein Österreicher hat freiwillig am Krieg teilgenommen. Es wird darauf hingewiesen, dass die Alliierten und viele andere Regierungen bereits 1943 Österreich als Opfer Nazi-Deutschlands gesehen haben. Auf eine mögliche Mitverantwortung am Krieg wird nur am Rande und sehr allgemein eingegangen.
- 2. In der Unabhängigkeitserklärung wird festgehalten, dass sich Österreich als souveräner Staat freiwillig dem Deutschen Reich angeschlossen hat, nun aber lieber wieder unabhängig werden will. Österreicher haben nur an Kriegen gegen feindliche Völker teilgenommen. Die befreundeten Staaten begrüßen ein unabhängiges Österreich. Es wird explizit festgehalten, dass Kriegsverbrecher streng verfolgt und bestraft werden.
- 3. In der Unabhängigkeitserklärung wird festgehalten, dass der Anschluss Österreich an das Deutsche Reich 1938 vor allem durch die vielen österreichischen Nationalsozialisten herbeigeführt wurde. Diesen haben dann in weiterer Folge auch begeistert am Krieg teilgenommen. Die Vertreter der drei antifaschistischen Parteien wollen nun diese Personen festnehmen lassen und so ohne ausländische Hilfe Österreich befreien.

Q3)

Bundeskanzler Leopold Figl, Rede am 19. August 1945 anlässlich der Enthüllungsfeierlichkeiten für ein sowjetisches Befreiungsdenkmal, das den Gefallenen der Roten Armee gewidmet war:

Sieben Jahre schmachtete das österreichische Volk unter dem Hitlerbarbarismus. Sieben Jahre wurde das österreichische Volk unterjocht und unterdrückt, kein freies Wort der Meinung, kein Bekenntnis zu einer Idee war möglich, brutaler Terror und Gewalt zwangen die Menschen zu blindem Untertanentum. [...] Wir wahren Österreicher [standen] in einer Front mit den Soldaten der alliierten Armeen.

Das Kleine Volksblatt, 21.8.1945, 1f, zitiert nach: Uhl 2008:65.

Bundeskanzler Leopold Figl (ÖVP), erste Regierungserklärung im österreichischen Nationalrat am 21. Dezember 1945

Die überwiegende Mehrzahl bester und bravster österreichischer Arbeiter, Bauern und Angestellter wurde unter dem Zwang der Hitlerischen Kriegsgesetze einberufen und ausnahmslos an die gefährdetsten Fronten geschickt. Diese Leute mußten vor allem deswegen in den Krieg ziehen, weil sie keine Nazi waren, während die Herren Illegalen und Funktionäre der NSDAP wohl den Mund recht voll nahmen, sich aber gleichzeitig uk. [unabkömmlich; Anm.] stellen ließen. (...) Diese unsere braven Heimkehrer stehen nun unter schwerstem seelischen Druck. Sie, die immer dieses Regime und den Krieg verurteilt hatten, kommen nun zurück mit der Marke, daß sie für dieses Regime gekämpft haben. (...) Unsere besondere Fürsorge muß den Kriegsversehrten gelten, deren Schicksal besonders tragisch ist und die in eine Linie zu stellen sind mit allen Märtyrern und Opfern des Naziregimes. Daß wir den direkten Opfern des Hitlerregimes, den Kz-lern [sic!], allen jenen, die in den Hitlerkerkern litten, welcher Partei und welcher Konfession sie auch angehört haben mögen, ihren Weg in eine neue Zukunft in jeder Form erleichtern, brauche ich als langjähriger Kz-ler nicht besonders zu unterstreichen. (...) Daß wir hierbei der Witwen und Waisen unserer Märtyrer nicht vergessen, ist eine heilige Pflicht.

Und wenn wir zurückschauen auf das Schicksal unseres braven österreichischen Volkes, das seit den Schüssen von Sarajewo einen Leidensweg der Mühe, der Plage und des Elends gehen mußte, niemals haben wir das Ziel verloren in unserem Denken und Schaffen: es hieß Österreich. (...) Als damals am 13. März 1938 viele Verblendete auf der Ringstraße standen und sich die Kehle heiser schrieen, da hat es in unserem Volke viele, ja Tausende gegeben, die in den schweren Tagen des März zuhause waren und bittere Tränen weinten, weil Österreich nicht mehr war. Keiner von uns, die wir hier in diesem Saale sitzen, und all die Menschen da draußen, die wir vertreten, haben nur die geringste Ahnung gehabt, welch furchtbares Ende da kommen wird, welche Verwüstung und Vernichtung unser geliebtes Heimatland heimsuchen werden und welchen dornenvollen Leidensweg das österreichische Volk beschreiten muß, um wieder aufwärts zu kommen.

Leopold Figl (ÖVP), STPNRÖ, V. GP, 2., 21.12.1945:25/34, zitiert nach: Göllner 2009:222f.

- 1. Bundeskanzler Figl betont, dass nur eine kleine Minderheit der ÖsterreicherInnen den Nationalsozialisten freiwillig folgte und Hitler zujubelte. Die Mehrheit war dagegen, wurde unterdrückt und musste unfreiwillig für Nazi-Deutschland in den Krieg ziehen. Die tragische Rolle der Kriegsversehrten wird von Leopold Figl besonders betont. Er hält ausdrücklich fest, dass so gut wie kein/e ÖsterreicherIn gewusst hat, was die Nationalsozialisten vorhaben und welch großes Leid damit verbunden ist.
- 2. Bundeskanzler Figl stellt fest, dass die große Anzahl der österreichischen Nationalsozialisten/Nationalsozialistinnen für Terror und Unterdrückung verantwortlich ist. Die meisten ÖsterreicherInnen haben begeistert an der Seite der Nazis gekämpft und sollen deswegen auch nicht weiter bemitleidet werden. Es ist seiner Meinung nach für die meisten ÖsterreicherInnen von Vornherein klar gewesen, was durch den Anschluss auf sie zukommen wird.
- 3. Bundeskanzler Figl hält fest, dass sich alle ÖsterreicherInnen nun verstärkt um die ehemaligen KZ-Häftlinge kümmern sollen. Ob ÖsterreicherInnen eine Verantwortung für das Geschehene tragen, beurteilt er nicht. Seiner Meinung nach sollte man die Sache jetzt ruhen lassen und lieber in die Zukunft blicken. Die meisten ehemaligen Nazis sind unabkömmlich für den Staat Österreich und können deswegen auch weder verfolgt noch verurteilt werden.

Q4) Karl Seitz (SPÖ), Nationalratsabgeordneter und Ehrenvorsitzender der SPÖ, Rede im Nationalrat am 20. März 1946:

Wer von den österreichischen Menschen hat einen Krieg geführt? Wie klein war das Häuflein von Nationalsozialisten, die Herrn Hitler zuerst gefolgt sind, und wie hat die Zahl unausgesetzt abgenommen! (...) [Er begann] mit Österreich, marschierte hier ein und erklärte plötzlich die österreichischen Menschen zu reichsdeutschen Menschen. Wir sprechen zwar eine Sprache, aber wir haben uns selten verstanden, auch nicht in alter Zeit. (...) Aber als uns Deutschland in Gestalt Hitlers gegenüberstand, da verstanden wir uns besonders nicht. (...) Wir Österreicher haben keinen Krieg geführt, sondern die Sache war praktisch eigentlich so, daß die österreichische Jugend für tauglich erklärt, einberufen und einexerziert und dann gegen den sogenannten Feind geschickt wurde. Vorne Feind, also Angriff, und hinter ihnen die GESTAPO-Spitzeln (...), die mit Revolvern und Handwaffen die Leute vorwärtstreiben in den Krieg. Gerade (...) dieses Vorwärtstreiben in den Krieg war der Beweis dafür, daß Österreich keinen Krieg führen wollte. Heute sagt man (...): ja, die Österreicher haben schon auch recht tüchtig gekämpft! Aber können wir etwas dafür, wenn unsere Leute tüchtig sind und wenn sie mit Gewalt gezwungen werden, ihre Tüchtigkeit in den Dienst einer Sache zu stellen, die nicht die ihre ist? Österreich ist an dem Krieg unschuldig und hat daher auch demgemäß behandelt zu werden.

Karl Seitz (SPÖ), STPNRÖ, V. GP, 11., 20.3.1946:129f., zitiert nach: Göllner 2009:236.

- 1. Karl Seitz stellt fest, dass nur sehr wenige ÖsterreicherInnen Hitler gefolgt sind. Die Zahl der AnhängerInnen hat dann auch stetig abgenommen. Die ÖsterreicherInnen wurden gezwungen, am Krieg teilzunehmen. Hätten sie sich geweigert. wären sie erschossen worden. Sie hatten also keine andere Wahl. Österreich ist dementsprechend unschuldig am Krieg und soll deswegen auch als Opfer Nazi-Deutschlands gesehen werden.
- 2. Karl Seitz betont, dass es zwar eine große Anzahl österreichischer Nationalsozialisten gegeben hat, der Krieg wurde aber vorwiegend von Deutschen geführt. Vor dem Anschluss haben sich ÖsterreicherInnen und Deutsche gut verstanden, er möchte nun dafür sorgen, dass das Verhältnis zwischen diesen beiden Ländern wieder besser wird. Weil die ÖsterreicherInnen besonders tüchtig sind, geht er davon aus, dass der Wiederaufbau sehr schnell gehen wird.
- 3. Karl Seitz hält fest, dass Hitler alle ÖsterreicherInnen in seinen Bann gezogen hat und sie deswegen besonders tüchtig für ihn gekämpft haben. Er sieht deswegen auch ein, dass Österreich nun von den Alliierten nicht als Opfer, sondern als Täter gesehen wird. Allerdings betont er, dass die Anzahl der österreichischen Nationalsozialisten stetig abnimmt, daher in Zukunft keine Gefahr mehr von ihnen ausgeht.

Baustein 3: Die Änderung der Geschichtsbilder nach der Waldheim-Äffäre

Im 3. Baustein bearbeiten die SchülerInnen die Jahre nach der Waldheim-Affäre und die damit verbundenen (teilweisen) Änderungen der Geschichtsbilder. Die Debatte um die Person Waldheim selbst wird ihnen in Form eines Arbeitswissens präsentiert. Auch für diesen Baustein wurden exemplarische Quellen ausgewählt, die alle aus derselben Nationalratssitzung stammen. Die SchülerInnen haben die Aufgabe, nach der Analyse und Interpretation der Quelle eine historische Narration fortzusetzen.

Arbeitsaufträge:

- 1. Lies dir zunächst den Informationskasten "Die Waldheim-Affäre" durch.
- 2. Nimm nun den Analyse- und Interpretationsraster zur Hand und beantworte für Q1-4 zumindest die Fragen unter Punkt 2 ("Ana-
- 3. Vervollständige anschließend folgenden Text, den der Historiker Siegfried Göllner verfasst hat. Versuche, deine Aussagen kurz, präzise und verständlich zu formulieren, sodass gleichaltrige SchülerInnen deinen Text auch lesen und verstehen können.

Im März 1988 wurde aus Anlass des 50. Jahrestages des "Anschlusses" eine einmalige "Ehrengabe" für WiderstandskämpferInnen und Opfer der politischen Verfolgung geleistet. Die Debatte zum Beschluss des entsprechenden Bundesgesetzes am 23. März legte die bestehenden Unterschiede in der Beurteilung des österreichischen Geschichtsbildes (...) nach Parteien (...) offen. Göllner 2009:381.

- 4. Nimm nun wieder den Analyseund Interpretationsraster zur Hand und beantworte für Q5 zumindest die Fragen unter Punkt 2 ("Analyse").
- 5. Abschließen soll dein Text mit einem Absatz zur sogenannten "Mitverantwortungsthese". Versuche, mithilfe der Quelle diesen Begriff zu erklären und die Bedeutung dieser Quelle in diesem Zusammenhang zu erläutern.

Arbeitswissen: Die Waldheim-Affäre

Kurt Waldheim zählte zu den bedeutendsten, gleichzeitig aber auch zu den umstrittensten Politikern Österreichs. Seine politische Karriere begann er 1947 als Sekretär des damaligen Außenministers Karl Gruber. Danach war er lange als Diplomat tätig. Von 1968 bis 1970 war Waldheim Außenminister. 1971 wurde er zum Generalsekretär der Vereinten Nationen gewählt und übte dieses Amt bis 1981 aus. Von 1986 bis 1992 war Waldheim österreichischer Bundespräsident. Während des Wahlkampfs zur Bundespräsidentenwahl 1986 lösten im österreichischen Nachrichtenmagazin "profil" publizierte Informationen zur NS-Vergangenheit des von der ÖVP aufgestellten Kandidaten Waldheim sowie die Veröffentlichung seiner Wehrmachtskarte heftige politische Auseinandersetzungen aus. Aber auch international wurde Waldheims NS-Vergangenheit zum Thema. Der ehemalige Angehörige des SA-Reiterkorps und des NS-Studentenbundes hatte in seiner offiziellen Biografie verschwiegen, dass er bereits im März 1942 nach Saloniki zur Heeresgruppe E der Deutschen Wehrmacht versetzt worden war, einer Einheit, die an der Deportation der jüdischen Bevölkerung beteiligt gewesen war. Mit Aussagen wie "Ich habe im Krieg nichts anderes getan als hunderttausende Österreicher auch, nämlich meine Pflicht als Soldat erfüllt", zeigte er einen unsensiblen und oberflächlichen Umgang mit seiner Vergangenheit, sprach aber, wie nicht nur sein Wahlsieg vermuten lässt, damit tausenden ehemaligen Wehrmachtssoldaten aus der Seele.

O.A.: Vergangenheitsbewältigung in Österreich, auf: Österreichische Mediathek online, Unterrichtsmaterialien (http://www.mediathek.at/unterrichtsmaterialien/vergangenheitsbewaeltigung-in-oesterreich/#c9894 [5. Juli 2016]

Q1) Nationalratsabgeordneter Edgar Schranz (SPÖ), Rede im Nationalrat am 23. März 1988

Österreich ist sicherlich juristisch, politisch und auch völkerrechtlich gesehen nicht mitverantwortlich für die Verbrechen der NS-Zeit. Aber eine moralische Pflicht zur Verantwortung, eine moralische Pflicht, für die Opfer zu sorgen, gibt es sicherlich. (...) Wir können uns nicht absetzen von dem, was zwischen 1938 und 1945 in Österreich geschehen ist, wir können das nicht verkleinern, wir können die Verbrechen nicht verniedlichen. Es kann sich niemand in Österreich abputzen und sagen, wir hätten damit nichts zu tun gehabt. Es hat auch in Österreich genug NS-Täter gegeben, und das sollten wir sehen. Und es hat viele, viele Opfer in Österreich gegeben.

Edgar Schranz (SPÖ), STPNRÖ, XVII. GP, 56., 23.3.1988:6420, zitiert nach: Göllner 2009:383.

Q2) Klubobmann Jörg Haider (FPÖ), Rede im Nationalrat am 23. März 1988

Auf welcher Seite immer jemand in der Zeit zwischen 1938 und 1945 gestanden ist (...), es müsste doch im Geiste des gegenseitigen Respekts eine endgültige und dauerhafte Zusammenführung möglich sein. (...) Nach 50 Jahren sollten wir jedenfalls so weit sein, dass wir die immer wieder versuchte Trennung in Gute und Böse, in Patrioten und Republikfeinde, in Opfer und Täter endgültig aufgeben. Entscheidend ist der Respekt vor dem Einzelschicksal, entscheiden ist der einzelne, sein Opfer, seine Leistung und sein Beitrag für das Wiederentstehen unserer Republik nach 1945.

Jörg Haider (FPÖ), STPNRÖ, XVII. GP, 56., 23.3.1988:6424f, zitiert nach: Göllner 2009:385.

Q3) Nationalratsabgeordneter Rudolf Staudinger (ÖVP), Rede im Nationalrat am 23. März 1988

Das Ende des Zweiten Weltkrieges hat uns vor eine ungeheuer erschütternde Bilanz gestellt: mehr als 300.000 Österreicher, die (...) nicht mehr heimgekommen sind, und (...) 600.000 Krüppel, Verwundete, Witwen, Waisen, alleingebliebene Eltern, die als Kriegsopfer bezeichnet wurden, als Kriegsopfer! Jahrelang, jahrzehntelang hat an diesem Begriff niemand gerüttelt, hat es an diesem Begriff keinen Zweifel gegeben. (...) Niemals – niemals! – habe ich (...) auch nur eine Andeutung gehört, es müssten diese Kriegsopfer eigentlich als 'Kriegstäter' bezeichnet werden. Das ist ein Bewusstsein, das sich erst in den letzten zehn Jahren eingestellt hat und das sich mit zunehmender Schamlosigkeit auch in den verschiedensten Diskussionen ausdrückt. Es kommt auch zum Ausdruck in dem berühmt gewordenen Begriff 'Rädchen in der nationalsozialistischen Tötungsmaschinerie', als das nicht nur Herr Bundespräsident Dr. Waldheim zu bezeichnen ist, sondern auch Hunderttausende Österreicher, die sich der Kriegspflicht, der Kriegsdienstpflicht unterworfen haben, und zwar keineswegs mit der Begeisterung, sich für eine Ideologie aufzuopfern, sondern im Bewusstsein, mitzutragen an einem Schicksal, das einem ganzen Volk, einer ganzen Welt auferlegt wurde.

Rudolf Staudinger (ÖVP), STPNRÖ, XVII. GP, 56., 23.3.1988:6437, zitiert nach: Göllner 2009:392.

Q4) Nationalratsabgeordneter Karl Smolle (Grüne), Rede im Nationalrat am 23. März 1988

Es geht nicht nur um die rein formale politische oder kriminelle Schuld, es geht um das Gefühl, um die Scham über die Untaten der damaligen Zeit, und es geht um die Scham, wie heute viele Personen, die unter uns sind, die auch in diesem Parlament sind, mit dieser Zeit umgehen, mit welcher Oberflächlichkeit, mit welcher Halbherzigkeit und – verzeihen Sie mir hier den Ausdruck – wiederum mit einer ganz üblen Portion Populismus. Ich glaube, dieser ist nicht am Platz.

Karl Smolle (Grüne), STPNRÖ, XVII. GP, 56., 23.3.1988:6439f, zitiert nach: Göllner 2009:395.

Q5) Bundeskanzler Franz Vranitzky (SPÖ), Rede im Nationalrat am 8. Juli 1991

(...)

Es ist unbestritten, daß Österreich im März 1938 Opfer einer militärischen Aggression mit furchtbaren Konsequenzen geworden war: die unmittelbar einsetzende Verfolgung brachte hunderttausende Menschen unseres Landes in Gefängnisse und Konzentrationslager, lieferte sie der Tötungsmaschinerie des Nazi-Regimes aus, zwang sie zu Flucht und Emigration. Hunderttausende fielen an den Fronten oder wurden von den Bomben erschlagen. Juden, Zigeuner, körperlich oder geistig Behinderte, Homosexuelle, Angehörige von Minderheiten, politisch oder religiös Andersdenkende - sie alle wurden Opfer einer entarteten Ideologie und eines damit verbundenen totalitären Machtanspruchs.

Dennoch haben auch viele Österreicher den Anschluß begrüßt, haben das nationalsozialistische Regime gestützt, haben es auf vielen Ebenen der Hierarchie mitgetragen. Viele Österreicher waren an den Unterdrückungsmaßnahmen und Verfolgungen des Dritten Reichs beteiligt, zum Teil an prominenter Stelle.

Über eine moralische Mitverantwortung für Taten unserer Bürger können wir uns auch heute nicht hinwegsetzen. Vieles ist in den vergangenen Jahren geschehen, um, so gut dies möglich war, angerichteten Schaden wieder gut zu machen, angetanes Leid zu mildern. Vieles bleibt nach wie vor zu tun, und die Bundesregierung wird auch weiterhin alles in ihrer Macht Stehende unternehmen, um jenen zu helfen, die von den bisherigen Maßnahmen nicht oder nicht ausreichend erfaßt, oder bisher in ihren moralischen oder materiellen Ansprüchen nicht berücksichtigt wurden.

Wir bekennen uns zu allen Daten unserer Geschichte und zu den Taten aller Teile unseres Volkes, zu den guten wie zu den bösen; und so wie wir die guten für uns in Anspruch nehmen, haben wir uns für die bösen zu entschuldigen – bei den Überlebenden und bei den Nachkommen der Toten. Dieses Bekenntnis haben österreichische Politiker immer wieder abgelegt. Ich möchte das heute ausdrücklich auch im Namen der Bundesregierung tun; (...)

Franz Vranitzky (SPÖ), STPNRÖ, XVIII. GP, 3., 8.7.1991:3279-3283, zitiert nach: Botz/Sprengnagel 2008:647.

Baustein 4: Reflexion und Diskussion

Der abschließende Baustein bietet neben der Reflexion und Diskussion der erarbeiteten Ergebnisse die Möglichkeit, die Erfahrungen bzw. das Wissen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Unterricht mit einzubeziehen. Die Diskussion über Schuld und Verantwortung, Opfer und TäterInnen ist kein österreichisches Spezifikum. In vielen Ländern, aus denen die SchülerInnen bzw. deren Vorfahren stammen, gibt es ähnliche Phänomene, die mitunter eine maßgebliche Rolle im politischen Tagesgeschehen

spielen. Ein Beispiel dafür wäre der Streit über den türkischen Genozid an den ArmenierInnen während des Ersten Weltkrieges. Der Bürgerkrieg in Ex-Jugoslawien (z. B. das Massaker von Srebrenica) oder religiöse Konflikte zwischen Sunniten und Schiiten in Syrien oder dem Irak wären weitere mögliche Themen.

- Diskutiere die Frage, welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit der Rolle Österreich während der NS-Zeit für Jugendliche heute noch hat. Könnte man nicht auch sagen: "Das liegt doch alles schon so lange zurück. Warum diskutieren wir immer noch darüber?" Begründe deine Meinung!
- Ermittle, ob es in deiner Heimat bzw. in der Heimat deiner Vorfahren ähnliche Diskussionen über Schuld, Verantwortung, Opfer und Täter gibt. Vergleiche dein Ergebnis anschließend mit der Situation in Österreich. Kannst du Parallelen bzw. Unterschiede feststellen?
- Beurteile, inwiefern sich die Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit Österreichs bzw. die Erinnerung an geschehenes Unrecht auf den Umgang mit Minderheiten im heutigen Österreich auswirkt bzw. auswirken kann.

LITERATUR

- M. BARRICELLI, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2005.
- G. BOTZ/G. SPRENGNAGEL (Hg.), Kontroversen um Österreichs Zeitgeschichte. Verdrängte Vergangenheit, Österreich-Identität, Waldheim und die Historiker. Frankfurt am Main-New York 2008.
- C. BRÜNING, Die Verwendung von Textquellen im Geschichtsunterricht, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band 2. Schwalbach 2012, 92-107.
- G. FRITZ (Hg.), Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt- und Realschule. Stuttgart 2012.
- S. GÖLLNER, Die politischen Diskurse zu "Entnazifizierung", "Causa Waldheim" und "EU-Sanktionen". Opfernarrative und Geschichtsbilder in Nationalratsdebatten. Hamburg 2009.
- D.VON REEKEN, Quellenarbeit, in: H. GÜNTHER-ARNDT (Hg.), Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, 154-235.
- R. KRAMMER, Historische Kompetenzen erwerben durch das Arbeiten mit Bildern? in: R. KRAMMER/H. AMMERER (Hg.), Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried 2006, 21-37.
- A. KÖRBER/A. SCHÖNER/W. SCHREIBER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2006.
- C. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung. Innsbruck-Wien-Bozen ³2015.
- C. LEHNGUTH, Waldheim und die Folgen. Der parteipolitische Umgang mit dem Nationalsozialismus in Österreich. Frankfurt am Main-New York 2013.
- J. MEMMINGER, Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach 2007
- H.-J. PANDEL, Quelleninterpretation, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2007, 152-171.
- H.-J. PANDEL, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2010.
- O. RATHKOLB, Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2015. Wien 2015.
- G. SCHNEIDER, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, in: H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach 2005, 15-44.
- W. SCHREIBER, Historische Methodenkompetenz, in: A. KÖRBER/A. SCHÖNER/W. SCHREIBER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2006, 194–235.
- W. SCHREIBER, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: M. VENTZKE/S. MEBUS/W. SCHREIBER (Hg.), Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul 2010, 61-71.
- H. UHL, Das "erste Opfer". Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 1/2001, 93-108. Online verfügbar unter: www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/uhl_opfer.pdf [5. Juli 2016].
- H. UHL, Denkmäler als Medien gesellschaftlicher Erinnerung. Die Denkmallandschaft der Zweiten Republik und die Transformation des österreichischen Gedächtnisses, in: R. FRITZ/C. SACHSE/E. WOLFRUM (Hg.), Nationen und ihre Selbstbilder. Göttingen 2008, 62-89.
- M. VENTZKE/S. MEBUS/W. SCHREIBER (Hg.), Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul 2010.
- B. ZIEGLER, Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz, in: A. KÖRBER/A. SCHÖNER/W. SCHREIBER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2006, 523-545.

Der unterrichtspraktische Umgang mit Mahnmalen zu verschiedenen NS-Opfergruppen in der Stadt Salzburg

Unsere Verantwortung ist, [...] nie mehr zuzulassen, daß Menschsein abhängig gemacht wird von Rasse oder Herkunft, von Überzeugung oder Glauben, von Gesundheit oder Leistungsfähigkeit. Nie mehr zuzulassen, daß unterschieden wird zwischen lebenswertem und nicht lebenswertem Leben. [...] Der Völkermord, den das nationalsozialistische Regime beging, war in seiner technischen und bürokratischen Perfektion so einzigartig und beispiellos, daß man glauben könnte, er könne sich nicht wiederholen. Aber, meine Damen und Herren, das wäre ein gefährlicher Trugschluß. Es ist natürlich wahr, die Geschichte wiederholt sich nicht. Aber es kann neue Formen von Ausschluß und Gleichschaltung, von Selektion und Totalitarismus geben. Formen, die wir heute vielleicht noch nicht einmal ahnen. Also müssen wir wachsam bleiben. Dazu müssen wir uns erinnern. Nur wer sich erinnert, kann Gefahren für die Zukunft bannen.

Bundespräsident Roman Herzog Am 27.04.1995 in Bergen-Belsen

Die Geschichte lebt aus der Vergegenwärtigung. Dadurch entstehen ihre pragmatische Bedeutung, ihre geschichtspolitische Brisanz und somit auch eine Anstößigkeit, die zu Kontroversen und daraus folgend zu Diskussionen führt. Denkmäler bezeichnen plastische Werke, die als Andenken für eine Person, eine Gruppe oder eine historische Begebenheit errichtet wurden und im öffentlichen Raum als Gedächtnisorte dienen. Je nach Anlass können sie unterschiedliche Erinnerungshaltungen hervorrufen, wie zum Beispiel das Andreas-Hofer-Denkmal auf dem Bergisel in Innsbruck, das in der Nacht auf den 28. Oktober 2009 mit einer roten Fahne, Plastikgewehren und Bildern mit RAF-Bezug behängt worden war - zu dieser Aktion bekannte sich eine oberösterreichische Gruppe, die damit im Gedenkjahr 2009 gegen "mythologische Verklärungen, ritualisierte Heldenverehrungen und politisch

motivierte Geschichtsschreibungen" protestieren wollte.

Als eine Unterklasse von Denkmälern können Mahnmale verstanden werden. Sie verweisen im Namen eines (meist nationalen) Kollektivs in der Regel auf belastende historische Ereignisse, wie zum Beispiel auf militärische Niederlagen, menschenverachtende diktatorische Systeme, vor allem aber auf deren Opfer. Mahnmale verfügen zudem über einen zusätzlichen moralischen Impetus. Sie fordern nicht nur auf, der Opfer zu gedenken, sondern die historischen Ereignisse als Mahnung wahrzunehmen, und fordern auf zum Handeln, um eine Wiederholung oder Wiederkehr der schmerzhaften Ereignisse zu verhindern. Diese Appelle richten sich prinzipiell an die Gesamtheit der Menschen, an die nachkommenden Generationen, die so einen Anstoß zur Reflexion erhalten. Die Gegenwart drängt uns Menschen also, der Vergangenheit einen Spiegel vorzuhalten. So geht es nicht darum, wer früher mehr oder weniger NationalsozialistIn war, sondern um die grundsätzliche Haltung einer Gesellschaft zu Faschismus und Nationalsozialismus, zu Totalitarismus, zu Antisemitismus, zu Rassismus, und damit zu Menschlichkeit und Mitmenschlichkeit (Ritschel 1988:5).

Mahnmale sind daher keine Denkmäler, die an heroische Personen oder Taten erinnern, sondern sollen das kollektive Bewusstsein erinnern und mahnen, oder wie Peter Steinbach schreibt: "Sie sind ein Stachel im Fleisch der Nachlebenden." (Steinach 2006:16)

In einer pluralistischen Gesellschaft mit all ihren kulturell heterogenen Facetten, und somit auch im Verständnis einer ständig in Veränderung begriffenen europäischen Geschichtskultur, ist es für die folgenden Generationen von Bedeutung, die jeweilige kulturelle/nationale Prägung im Denken, Handeln und Urteilen der Mitmenschen zu kennen und in das eigene Denken miteinzubeziehen. Interkulturelles Geschichtslernen über Gedenk- und Erinnerungskulturen erfordert immer auch Deutungen und Schlussfolgerungen, die ein anderer historisch Denkender über Zusammenhänge herstellt. Historisches Lernen erweist sich also dadurch, dass Lernende die Befähigung zur Teilnahme an der Geschichtskultur ihrer Gesellschaft und zum selbstständigen historischen Denken erhalten (vgl. Körber/Lenz 2006:85). Dazu bedarf es auch des Verständnisses dafür, wie aus Vergangenem Sinn und damit eine Perspektive zukünftigen Handelns geschaffen wird. Nicht ohne von Interessen eingenommen zu sein, gilt es nun, Zusammenhänge herzustellen. Gedenken ist somit grundsätzlich instrumentalisierbar für einen politischen Nutzen, und wer "die Konstruiertheit des dabei hergestellten Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Zukunft durchschaut, kann eventuelle politische Zumutungen zurückweisen oder ihnen umso entschiedener zustimmen" (Baeck 2006:23).

Die Zeit geht zu Ende, in der es Menschen mit eigener biographischer Erfahrung im Nationalsozialismus gibt, und es folgen Generationen ohne individuelle Erinnerung an dieses diktatorische System. Mit dem quantitativen Rückgang von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erfahren niedergeschriebene Biographien, Denkmäler und Mahnmale mehr an Gewichtung; letztere bilden das Kernthema der folgenden Unterrichtsbausteine.

Mahnmale in der Stadt Salzburg: (Stand Mai 2016)



Abb. 1: Gedenktafel zur Bücherverbrennung am 30. April 1938 (Residenzplatz, angebracht an der St. Michaelskirche)

Inschrift: "Das war ein Vorspiel nur – dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man auch am Ende Menschen. Heinrich Heine, 1823. Zur mahnenden Erinnerung an die am 30. April 1938 von den Nationalsozialisten inszenierte Bücherverbrennung auf dem Residenzplatz. Stadt Salzburg".



Abb. 2: Mahnmal zur Bücherverbrennung (Unipark Nonntal, 1.UG im Innenhof der Fachbibliothek)

Inschrift: "Die Verbrechen von gestern haben die Gedenktage an die Verbrechen von vorgestern abgeschafft. Angesichts der Verbrechen von heute machen wir uns zu schaffen mit den Gedenktagen an die Verbrechen von gestern. Die Verbrechen von morgen werden uns Heutige abschaffen, ohne Gedenktage, wenn wir sie nicht verhindern. Erich Fried".





Abb. 3: Antifaschismus-Mahnmal der Stadt Salzburg, (Südtirolerplatz)

Inschrift: "Die Stadt Salzburg bekennt und betrauert, dass auch hier Verbrechen des Nationalsozialismus geschehen sind und BürgerInnen dieser Stadt sich daran mitschuldig gemacht haben. Opfer dieser Barbarei waren vor allem Juden, psychisch Kranke und Behinderte, Sinti und Roma, WiderstandskämpferInnen, DissidentInnen, KünstlerInnen, Homosexuelle und andere Minoritäten sowie ."Kriegsgefangene und ZwangsarbeiterInnen. Die Erinnerung an diese dunklen Jahre ist zugleich Verpflichtung zu einem "Nie wieder". Ein Leben in humaner Würde beruht auf den Prinzipien der Demokratie und der Menschenrechte, der Toleranz und der Rechtsstaatlichkeit, der Solidarität und der Nachhaltigkeit. Diese Grundsätze sind allerdings nicht selbstverständlich, sondern müssen gegen den Ungeist eines heute wieder verstärkt zu beobachtenden virulenten Alltagsfaschismus wachsam verteidigt und immer wieder neu aktiv errungen werden. Das Andenken der Opfer von gestern zu ehren heißt sich heute aktiv gegen alle Formen des Faschismus und für die Wahrung von Menschenwürde und Menschenrechten zu engagieren."



Abb. 4: Mahnmal für die Opfer der Euthanasie in Salzburg (im Kurpark, Mirabellplatz)

Hinweistafel: Zum Gedenken an die über 250 Opfer der NS-Euthanasieaktion in Salzburg 1941

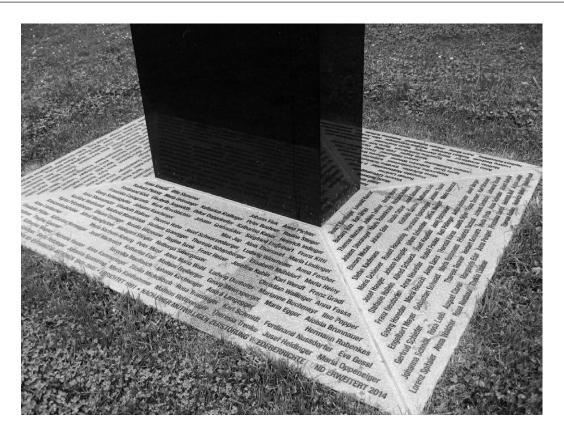


Abb. 5: Mahnmal für die Opfer der Euthanasie in Salzburg (im Kurpark, Mirabellplatz)



Abb. 6: Mahnmal für Zwangsarbeiter/ Kriegsgefangene (Staatsbrücke, Ostseite)

Inschrift: "Zum Gedenken an die Hunderten Kriegsgefangenen u. Zwangsarbeiter, die von 1941 bis 1945 gegen ihren Willen und unter großen Opfern an der Errichtung dieser Brücke arbeiten mussten. Die Stadt Salzburg aus Anlass der Brückensanierung 2007"



Abb. 7: Ehrengrab für sechs Widerstandskämpfer

Inschrift: "Schallmoser Karl, Smolik Rudolf, Schubert Anton, Auer Heinrich, Pöttinger Franz, Wartinger Josef. Sie starben für Österreich 1943" und "Zum Gedenken an die vom Volksgerichtshof in Salzburg zum Tod verurteilten und in München-Stadelheim hingerichteten Salzburger Widerstandskämpfer. Die Opfer wurden Anfang der 1950er Jahre auf dem Forstfriedhof in München-Perlach exhumiert, sechs davon in einem Grab des Salzburger KZ-Verbandes und fünf in Familiengräbern auf dem Salzburger $Kommunal friedhof\ ehrenvoll\ bestattet.$ Die Stadt Salzburg hat 2015 dieses Grab zum 70. Jahrestag der Befreiung vom Nationalsozialismus als Ehrengrab gewidmet. Lebensläufe der Opfer: www. stolpersteine-salzburg.at, www.kz-verband-salzburg.at"

Weitere Mahnmale:

- Roma-und Sinti-Denkmal (Ignaz-Rieder-Kai 21)
 - Inschrift: "In Salzburg fielen über 300 Zigeuner – Sinti und Roma – der nationalsozialistischen Rassenpolitik zum Opfer. Von 1940 bis 1943 unter unmenschlichen Bedingungen im Zigeunerlager Salzburg eingesperrt, wurden sie im Frühjahr 1943 ins Vernichtungslager Auschwitz deportiert. Zur Erinnerung und Mahnung. Die Stadtgemeinde Salzburg -Zoltan Pap."
- Mahn-und Denkmäler für die Opfer des Nationalsozialismus (Salzburger Kommunalfriedhof)

- Inschrift: "Dem Gedenken der Opfer und für Freiheit und Menschenwürde."
- Gedenktafel an der Salvatorkirche in der Christian-Doppler-Klinik in Salzburg
- Inschrift: "Im Gedenken an die Opfer der Euthanasieaktion 1940/ 41 und uns zum Bedenken, dass es vor Gott lebensunwertes Leben nicht gibt. Salzburg, im November 1989."
- Gedenktafel am Franziskanerkloster (Altstadt Salzburg) für Opfer der Gestapo in der NS-Zeit Inschrift: "Dieses Kloster war 1938-1945 von der GESTAPO beschlagnahmt. Zum Gedenken an

- Qualen, Folter und Tod unzähliger Opfer. Die Stadt Salzburg."
- NS-Widerstandsdenkmal Rosa Hofmann Gedenkstein (Stölzl-Park, Salzburg-Maxglan) Inschrift: "Rosa Hofmann, gefall[en] für den Sozialismus am 9.3.1943 in Berlin durch Henkers Hand. Für die Freiheit gabst du dein Leben, dein Vorbild wollen wir erstreben."
- Gedenktafel für Anna Berta Königsegg (Salzachgässchen Nr. 3) Inschrift: "Anna Berta Königsegg, 1883-1948, Vinzentinerin und Visitatorin des Ordens von 1925-1948, sowie mutige Gegnerin des NS-Regimes."

- Eine Gedenktafel für Engelbert-Weiß, am Haus Nr. 20 im gleichnamigen Weg
 - Inschrift: "Hier wohnte Engelbert-Weiss, 30.4. 1891–7.4.1944, Vertrauensmann der Eisenbahner, er starb für Österreichs Freiheit."
- Gedenktafel für hingerichtete Eisenbahner am Lokalbahnhof
 Inschrift: "Zum Gedenken an die mutigen Lokalbahner, welche in der Zeit des nationalsozialistischen Terrors 1938–1945 für ein freies und demokratisches Österreich eintraten. Besonders gedacht sei den Männern, die ihre Haltung mit dem Leben bezahlten. Alois Auer 1900–1943, August Gruber 1894–1943, Rudolf Hartl 1909–1943."
- Stolpersteine (verteilt über das gesamte Stadtgebiet)
 Seit 2007 verlegt der Künstler Gunter Demnig über 300 Pflastersteine aus Messing, um an die Opfer des Nationalsozialismus zu gedenken.

Ein Unterrichtsvorschlag zum explorativen Umgang mit Mahnmalen

Der folgende Unterrichtsvorschlag für SchülerInnen der achten Schulstufe ist dahingehend angelegt, dass SchülerInnen sich mit Mahnmalen vor Ort (in diesem beispielhaften Fall: in der Stadt Salzburg) im Rahmen eines mehrstündigen Lehrausgangs auseinandersetzen. Eine alternative Beschäftigung mit online verfügbaren Bildern/Fotos von Mahnmalen ist natürlich möglich, aber wohl weniger ertragreich, da für die Erarbeitung die Erkundung des Aufstellungsortes, der stets in einem narrativen Zusammenhang mit dem Mahnmal steht, von Bedeutung ist. Auch geht in einer bloß zweidimensionalen Ansicht die Ausdrucksstärke vieler Mahnmale, so sie als Plastiken angelegt sind, verloren. Nicht alle der im Folgenden vorgeschlagenen Elemente eignen sich zur Umsetzung mit allen Klassen und sind daher natürlich der Adaption der Lehrperson anheim gestellt. Als Vorwissen wird vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler das Thema Nationalsozialismus in Österreich, Unterdrückung und Verfolgung von Minderheiten und Holocaust ausführlich im Unterricht behandelt haben.

Am Mahnmal angekommen, sollen die SchülerInnen sich in die Rolle des Betrachters/der Betrachterin begeben und Fragen an das Objekt richten, um zur Analyse des Mahnmals angeregt zu werden. Hierzu ist es hilfreich, wenn die Lehrperson zuerst die Infotafel abdeckt, um den Lernenden jeglichen vorgegebenen Anhaltspunkt zu nehmen. Die Klasse wird sodann in Gruppen zu jeweils drei bis fünf SchülerInnen eingeteilt und mit Stift und Papier ausgestattet. Mit der der alleinigen Information, dass es sich entweder um ein Denkmal oder um ein Mahnmal handelt (gegebenenfalls wird das Arbeitswissen verlesen), werden die SchülerInnen beauftragt, Fragen zu stellen, die das Denkmal/Mahnmal und seinen Standort betreffen.

Beispielhaft auf das Antifaschismus-Mahnmal am Salzburger Südtirolerplatz (gegenüber Hauptbahnhof) angewandt (eine virtuelle Vorstellung dieses Mahnmals findet sich unter http://www.stadt-salzburg.



Abb. 8: Beispielhafter Stolperstein

Arbeitswissen: Denkmal oder Mahnmal?

Denkmäler ehren Ereignisse oder Personen(-gruppen), die z. B. durch ihren Einsatz für ihre Nation bzw. Gruppe ihr Leben riskierten. Der zentrale Sinn eines Denkmals liegt darin, Anerkennung und Ehre zu erweisen.

Ein Mahnmal ist eine Spezialform des Denkmals, welches an Verbrechen oder Gräueltaten erinnert, die im Namen einer Nation, einer politischen Bewegung o.ä. begangen wurden. Mahnmale sollen in den BetrachterInnen Betroffenheit erzeugen und ihnen die Auswirkungen von menschenfeindlicher Politik vor Augen führen, damit sie sich nicht wiederholt. at/pdf/antifaschistisches mahnen und_gedenken_in_salzburg.pdf) könnten nun etwa folgende Fragestellungen aufgeworfen werden:

- Ist das jetzt ein Denkmal oder ein Mahnmal?
- Wessen oder woran soll gedacht werden?
- Was steht unten an der Decke?
- Wieso fehlt eine Säule?
- Was ist das für eine Kugel zwischen Säule und Decke?
- Wieso steht es hier auf diesem Platz?
- Aus welchem Material ist das gemacht?
- Wie viel kostet so ein Denkmal/ Mahnmal?
- Wer hat das gemacht?
- Warum steht es gerade hier?
- Wie gehen die Leute (Reisende, Ausruhende, Promenierende) mit dem Mahnmal um?
- Wie gefällt den Leuten das Mahnmal?

Die auf dem Zettel notierten Fragen werden eingesammelt und an eine andere Gruppe weitergereicht. Diese bekommen nun den Auftrag, die Fragen der Klassenkolleginnen und Klassenkollegen auf unterschiedliche Weise zu beantworten. Eine Gruppe bekommt die Infotafel zu sehen. Eine andere recherchiert online mittels Smartphones. Eine weitere darf ausschließlich PassantInnen befragen, eine letzte Gruppe beschränkt sich, so viele Fragen wie möglich durch genaues Betrachten und Vermutungen/Interpretationen zu beantworten.

Anschließend werden mit den gesammelten Antworten folgende neue Fragen (vgl. dazu auch polis aktuell 2014/2) im Plenum diskutiert:

- Betrachtung: Was ist zu sehen? (Symbole, Personen, Farben, Formen, Perspektiven etc.)
- Analyse: Wie wirkt dieses Denkmal/Mahnmal auf mich? Welche Stimmung verbreitet es? Was bedeutet die Darstellung? Welcher zeitliche und politische Zusam-

- menhang besteht? Warum steht es an diesem Ort?
- Interpretation: Was soll mit dem Denkmal/Mahnmal ausgesagt werden? Welche Absicht hatte vermutlich der Künstler/die Künstlerin?
- Würde ich das Denkmal/Mahnmal so intensiv betrachten, wenn ich zufällig vorbeigegangen wäre?
- Erfüllt das Denkmal/Mahnmal seinen Zweck?
- Ist der Platz passend/unpassend gewählt? Warum/Warum nicht?

Vermutlich werden sehr viele unterschiedliche Deutungen und Interpretationen folgen, und sicherlich wird auch die Frage kommen, welche Interpretation die richtige sei. Dazu sei gesagt, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang nicht mit fertigen Antworten versorgt werden sollen, sondern der Zugang zu Mahnmälern durch eigene Gedanken/Reflexion eröffnet werden soll.

Als zusätzliche Aufgabe kann nach der Exploration eines oder mehrerer Mahnmale der Auftrag erteilt werden, selbst ein Denkmal/ Mahnmal zu zeichnen/planen/skizzieren/beschreiben, und Gedanken anzustellen, an welchem Ort es warum platziert werden soll.

Mit Stolpersteinen vor Ort arbeiten

In 20 europäischen Ländern sind in den letzten Jahren über 56.000 "Stolpersteine" verlegt worden. Dabei handelt es sich um ein Projekt des deutschen Künstlers Gunter Demnig, welches sich gegen das Vergessen richtet und die Erinnerung an die Vertreibung und Vernichtung von Juden, von Roma und Sinti, von Politisch Verfolgten, von Homosexuellen, von Zeugen Jehovas und von Euthanasieopfern im Nationalsozialismus lebendig erhalten will. Kubische Betonsteine, die auf der Oberseite mit einer individuell beschriebenen Messingplatte versehen sind und an das Schicksal dieser Men-

schen erinnern sollen, werden dazu vor jenen Häusern und Wohnungen verlegt, in denen das Opfer seinen letzten frei gewählten Wohnsitz hatte. Die Schicksale jener 310 Personen, für die in der Stadt Salzburg seit dem Jahr 2007 Stolpersteine in den Boden eingelassen wurden, sind auf der Homepage dokumentiert und ihre Position ist über eine digitale Karte auffindbar.

Im Vorfeld für diesen Unterrichtsbaustein suchen sich die SchülerInnen zu zweit jeweils einen Stolperstein aus (die Lehrperson grenzt dabei in Beachtung der Aufsichtspflicht die Örtlichkeit ein, damit der Streuungsradius der SchülerInnen beim Lehrausgang nicht zu groß wird, z.B. in Salzburg Abschnitte der Fußgängerzone Linzergasse mit der unmittelbaren Umgebung) und recherchieren auf der Homepage unter der Rubrik "Orte&Biographien" die Biographie der Person, derer gedacht wird. Mit diesem Wissen ausgestattet, positionieren sich die SchülerInnen bei dem Stolperstein, sprechen freundlich PassantInnen an und befragen diese, ob sie den Gedenkstein schon einmal wahrgenommen haben bzw. ob die Person über das "Projekt Stolpersteine" Bescheid weiß.

Wenn die Frage bejaht wird, bitten die SchülerInnen, sich erzählen zu lassen, was der/die PassantIn über das Projekt bzw. das Opfer weiß. Im Dialog soll dann erörtert werden, was der/die PassantIn über das Projekt denkt, ob beispielsweise die Gedenksteine noch auffälliger gestaltet werden sollen, welche Gedanken die Person hat, wenn sie diese speziellen Pflastersteine sieht, welche Gefühle/Emotionen hervorgerufen werden, ob die Person denkt, dass dies eine adäquate Möglichkeit zum Gedenken und Mahnen ist.

Wenn die Frage verneint wird, können die SchülerInnen einen Abriss der Biographie eigenständig wiedergeben. Sie treten somit in der Vermittlerrolle von historischem Sachwissen auf, erzählen rekonstruierte Vergangenheit und werden auf der Straße selber zu InstruktorInnen. Danach soll das Gespräch ähnlich verlaufen wie oben bereits beschrieben.

Die SchülerInnen notieren sich nach dem Gespräch stichwortartig den Verlauf und Inhalt des Dialoges und kontaktieren den/die nächste/n PassantIn. Zu einem vorgegebenen Zeitpunkt sammeln sich die SchülerInnen bei einem vereinbarten Standort, gegebenenfalls auch in der nächsten Geschichtestunde, und tragen ihre Ergebnisse zusammen und reflektieren die Gespräche mit den PassantInnen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse, wie die SchülerInnen und PassantInnen das Projekt "Stolpersteine" wahrnehmen und was sie darüber denken, wird in einem Brief an die Organisation (http://www.stolpersteine-salzburg.at/de/kontakt) geschickt.

LITERATUR

- O. BAECK, Zur De-Konstruktion von Gedenken, in: A. KÖRBER/O.BAECK (Hg.), Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Neuried 2006.
- H. FRAUENEDER, Works of Memories, in: Kulturabteilung der Landeshauptstadt Salzburg (Hg.), Antifaschistisches Gedenken und Mahnen in Salzburg. Das Mahnmal auf dem Südtirolerplatz im Kontext. Salzburg 2005.
- R. HERZOG, Rede des Bundespräsidenten zur Gedenkfeier am 27.04.1995 in Bergen-Belsen. Online verfügbar unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1995/04/19950427_Rede.html [20.06.2016].
- A. KÖRBER/C. LENZ, Das eigene Gedenken und das der Anderen. Eine Projektskizze zum interkulturellen Vergleich von und zum interkulturellen Lernen an Erinnerungsnarrativen in Gedenkstätten, in: A. KÖRBER/O.BAECK (Hg.), Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Neuried 2006.
- K.H. RITSCHEL, Vorwort zum Katalog "Mahnbilder Mahnmale Mahnzeichen", in: Berufsvereinigung bildender Künstler Österreichs (Hg.), Mahnbilder Mahnmale Mahnzeichen. Salzburg 1988.
- P. STEINBACH, Von der Anstrengung der Erinnerung. Denken, Gedenken, Denkmal, in: S. RAMMER (Hg.), Mahnmal für die Opfer des Nationalsozialismus. Dokumentation und Aspekte zur Geschichte des "Dritten Reiches" in Passau. Passau 1996.
- ZENTRUM POLIS (Hg.), Politische Bildung outdoor Politik Lernen in der Schule, Nr. 2 (2014). Wien.

BILDERNACHWEIS

Alle Bilder sind eigene Aufnahmen des Autors mit Ausnahme der Aufnahme des Ehrengrabes für sechs Widerstandskämpfer (Stadt Salzburg, Johannes Killer, honorarfreies Pressebild, zugänglich unter https://www.stadt-salzburg.at/internet/extras/popup/imggallery.aspx?id=0&doc_path=\internet\bildung_kultur\stadtgeschichte\erinnerungskultur_332268\ehrengraeber\ehrengraeber_327094\ehrengrab_fuer_sechs_widerstandskaempfer_425018.htm).

Zwischen Alleintätermythos und Kollektivierung der Schuld an Holocaust und Nationalsozialismus

Der Unterricht im Fach Geschichte. Sozialkunde und Politische Bildung ist in der Unterstufe wie in der Oberstufe gleichermaßen mit der Herausforderung konfrontiert, eine angemessene und vor allem sinnvolle Beschäftigung mit dem Thema Holocaust zu gewährleisten. Diese Aufgabe zufriedenstellend zu erfüllen, scheint besonders schwierig, da wohl kaum ein anderes Thema zumindest in Bezug auf die österreichische Geschichte - einerseits so stark emotional aufgeladen, andererseits aber auch in seiner Behandlung und Berücksichtigung in Lehrplänen, Schulbüchern und dem öffentlichen Diskurs einem so großen Wandel ausgesetzt war und ist.

Immer schon waren Holocaust und Nationalsozialismus die schwierigsten Themenfelder für den österreichischen Geschichtsunterricht. In den ersten Jahren nach 1945 wurde das Thema in der Regel völlig aus dem Unterricht ausgeklammert, ehe man sich unter Hochhaltung der österreichischen Opferthese vorsichtig der heiklen Materie zuwandte. Nach der Waldheim-Affäre im Jahr 1986 (vgl. hierzu z. B. Rathkolb 2005:388ff) etablierte sich eine Phase der Positionierung der TäterInnen-Opfer-These, welche um die Jahrtausendwende von der gegenwärtigen Phase der Pluralisierung der Gedenk- und Erinnerungskultur abgelöst wurde. (vgl. Kühberger 2016:7) Diese Phasen spiegeln auch den gesellschaftlichen Diskurs zum Thema Nationalsozialismus in Österreich im Allgemeinen und zur Schuld der Österreicherinnen und Österreicher am Holocaust im Speziellen.

Zahlreiche Publikationen zum Themenkomplex legen nahe, dass der "Opfermythos", der "Alleintätermythos" sowie der Mythos der "sauberen Wehrmacht" – um nur einige Mythen zu nennen – in der Aufarbeitung der NS-Zeit in den unmittelbaren Nachkriegsgenerationen stark repräsentiert waren (vgl. Rathkolb 2005; Hanisch 1994). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Elemente der ersten beiden Phasen auch heute noch Bestand haben, wenn auch nicht mehr flächendeckend. Auf gesellschaftspolitischer Seite belegen das immer wieder Aussagen österreichischer Politiker, die beispielsweise auch im 21. Jahrhundert noch an der Opferthese festhalten. So tat dies beispielsweise Präsidentschaftskandidat Andreas Khol von der ÖVP während seines Wahlkampfes zur Bundespräsidentenwahl im Jahr 2016 (vgl. Der Standard, 14.5.2016.) Auf der Seite der Geschichtsdidaktik bestätigen den Fortbestand oben genannter Phänomene diverse Schulbuchanalysen (vgl. Mittnik 2016; Kühberger 2015) und eine Studie mit Salzburger Mittelschülerinnen und Mittelschülern der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Salzburg (vgl. hierzu den Projektbericht in diesem Heft).

Für diesen Beitrag ist die Rolle Adolf Hitlers im Kontrast zur Rolle größerer Teile der österreichischen Zivilgesellschaft als Täterinnen und Täter in Bezug auf die Schuldzuweisungen am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust wichtig. Dies ist insoweit von Bedeutung, als beispielsweise in aktuellen Schulbüchern der Sekundarstufe I Hitler noch relativ stark als scheinbarer Alleinschuldiger am "Ausbruch" des Zweiten Weltkrieges erscheint, wohingegen sein Name in Verbindung mit den Gräueltaten der Schoah kaum oder gar nicht auftaucht (vgl. Kühberger 2016:18).

Im Geschichteunterricht lohnt es sich, im Sinne des Erwerbs historischer Kompetenzen, den Blick der Schülerinnen und Schüler auf die Rolle der Bevölkerung bei all den Verbrechen während der Nazizeit zu schärfen. Neben der Orientierungskompetenz kommt in diesem Zusammenhang vor allem der historischen De-Konstruktionskompetenz eine bedeutende Rolle zu, da besonders Darstellungen über die Zeit des Nationalsozialismus und somit auch gängige – wenn auch möglicherweise problematische - Narrative in den Fokus der kritischen Betrachtung durch die Lernenden rücken.

Der neue Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I trägt diesem Umstand Rechnung und sieht für die 4. Klasse im Modul 6 als thematische Konkretisierung vor, "öffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg [zu] analysieren sowie historische und politische Darstellungen zum Opfermythos [zu] de-konstruieren" (Lehrplan GSPB Unterstufe 2016).

Dies inkludiert auch die Diskussion der Verantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus in der Klasse, wie sie in unterschiedlichen Narrativen verschiedentlich zugeschrieben wird. Nicht zuletzt sollen die SchülerInnen dabei zu einer eigenen historisch-moralischen Einschätzung gelangen und sie mithilfe von Quellen und Darstellungen begründen können. Im Sinne des Beutelsbacher Konsenses, der seit 1976 Leitlinie für die Politische Bildung zu sehen ist, sollen die Lernenden dabei natürlich nicht vorge-

gebene Urteile der Lehrkraft bestätigen. Dies würde nämlich dem Prinzip des "Überwältigungsverbots" widerstreben (vgl. Wehling 1977). Ebenso sollen die im Unterricht behandelten Quellen den didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und der Kontroversität gerecht werden, indem beispielsweise TäterInnen und Opfer zu Wort kommen oder – etwas spezifischer – Angehörige unterschiedlicher sozialer Schichten beleuchtet werden (vgl. Bergmann 2008).

Eine der Schwierigkeiten des Holocaust-Unterrichts ist traditionell die starke Emotionalität, die das Thema erzeugt. So sieht Reinhard Krammer zwar die Möglichkeit, über Emotionen in den Themenkomplex einzusteigen, jedoch warnt er davor, nur mit Emotionalisierung und Moralisierung zu arbeiten. Beides würde dabei hemmend wirken, "bei den Lernenden ein kritisches

Verständnis für Intoleranz und Ideologisierung anzubahnen" (Krammer 2003:105ff). Somit würde bei der Unterrichtsgestaltung eine zu starke Emotionalisierung einem kritischen Urteil vonseiten der Schülerinnen und Schüler ebenso im Weg stehen wie einer kritischen Analyse und De-Konstruktion gängiger Mythen in Darstellungen.

Ein möglicherweise noch größeres Problem als die zu starke Emotionalisierung oder Moralisierung stellt ein ganz anderer Aspekt in der Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht dar, nämlich die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler überhaupt bereit sind, sich mit diesem dunkelsten Kapitel der österreichischen Geschichte zu beschäftigen. Auch wenn die Empirie ermunternde Hinweise diesbezüglich gibt (vgl. hierzu wiederum Ammerer/Kühberger in diesem Heft), lohnt es sich doch, die his-

torische Relevanz dieses Themenschwerpunktes mit den Schülerinnen und Schülern zu hinterfragen. Genau dieser Aufgabenstellung widmet sich das erste Unterrichtsbeispiel dieses Beitrages. Die weiteren Beispiele beschäftigen sich mit dem Themenkomplex Schuld an nationalsozialistischen Verbrechen und am Zweiten Weltkrieg unter besonderer Beachtung der Rolle Adolf Hitlers (Alleintätermythos) und jener der Österreicherinnen und Österreicher.

Unterrichtsvorschläge für die achte Schulstufe

Baustein 1: Was hat das alles mit mir zu tun?

Das Thema Nationalsozialismus ist sowohl für Medien als auch für den Geschichtsunterricht im deutschen Sprachraum zweifellos ein zentra-

Lies dir die folgenden Aussagen durch und ordne sie in der Tabelle dem jeweiligen Zeitraum zu:

1933–1945 (Zeit des Nationalsozialismus)	Gegenwart	Urheber (Information für die Lehrkraft)
[Sie] sind Schädlinge und Krankheitserreger. () In früheren Zeiten machten gesunde Völker und gesunde Volksführer mit Volksschädlingen kurzen Prozess. Sie ließen sie entweder austreiben oder töten.		NS-Zeitschrift "Der Stürmer", 1938
Nichts ist eines Kulturvolkes unwürdiger, als sich ohne Widerstand von einer verantwortungslosen und von dunklen Trieben gesteuerten "Herrscherclique" regieren zu lassen.		Sophie Scholl um 1940
Der Nationalsozialismus hat sich vorsichtig, in kleinen Dosen, durchgesetzt – man hat immer ein bisschen gewartet, bis das Gewissen der Welt die nächste Dosis vertrug.		Stefan Zweig um 1940
Wir haben das moralische Recht, wir haben die Pflicht unserem Volk gegenüber, das zu tun, dieses Volk, das uns umbringen wollte, umzubringen.		Heinrich Himmler 1943
	Für solche Nachgeburten der Menschheit gibt es nur eine Strafe, die gerecht ist. Kopfschuß, und danach auf den Müllberg.	Guenther D., Facebook-User 2015
	Die ärgste Seuche wird durch unsere Politik provoziert – und was macht man mit Seuchen, man rottet sie aus.	Josef H., Facebook-User 2015
	Diese Schweine gehören sofort aufgehängt – kostet unserem Staat nur Geld! Die haben auch keine weitere Berechtigung zu leben!	Alexander S., Facebook-User 2016
	Folter verschwindet nur, wenn man etwas dagegen tut.	Werbesujet Amnesty International 2011

les. Dies beweisen nicht zuletzt die zahlreichen Dokumentationsreihen, Spielfilme und Publikationen zum Thema sowie seine Repräsentation in Schulbüchern und wohl auch Erfahrungen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler. Trotzdem sehen sich Lehrkräfte immer wieder mit der Frage von SchülerInnenseite konfrontiert, was "das alles" mit ihnen zu tun habe und ob man nicht endlich einmal von diesem Thema ablassen könne.

Es kann bereits als Einstieg in das Thema Nationalsozialismus zweckmäßig sein, sich dieser legitimen Frage auszusetzen. Dabei könnte die Lehrkraft in einem gelenkten Unterrichtsgespräch thematisieren, inwiefern es im Allgemeinen Aufgabe des Geschichteunterrichts ist, aus der Vergangenheit zu lernen und inwiefern an Fehlentwicklungen in der Vergangenheit im Speziellen gelernt werden kann, sodass beispielsweise rassistische/antihumanistische Tendenzen in der Gegenwart leichter erkannt werden können und ihnen entgegengetreten werden kann. Ebenso wird dabei angesprochen, dass die Weitergabe der Erinnerung an den Holocaust, so man sie einmal als wertvoll erachtet hat, eine anstrengende und verantwortungsvolle Aufgabe ist, der sich Österreich als TäterInnenland jedoch lange Zeit entzogen hat.

Um anschließend am Beginn der Unterrichtssequenz den Gegenwartsbezug zu vertiefen, spüren die SchülerInnen Merkmale nationalistischer Denkweise in der heutigen Lebenswelt auf. Dazu werden ihnen Aussagen von nationalsozialistischen Politikern und von aktuellen sozialen Medien (hier vom Internetportal www.eaudestrache.at, das übergriffige Userkommentare in sozialen Medien dokumentiert) sowie von Menschenrechtskämpfern der Vergangenheit und der Gegenwart vorgelegt. Die Lernenden sollen die Aussagen der jeweils richtigen UrheberInnengruppe zuweisen.

Zu Beginn erhalten die SchülerInnen Aussagen auf Kärtchen. Diese müssen sie nun einem Zeitraum zuordnen. In einer dritten Spalte sind hier die Urheber als Information für die Lehrkräfte angegeben. Die Jugendlichen erhalten diese Information vorerst nicht.

Anschließend werden die Lösungen der SchülerInnen mit den richtigen Antworten verglichen, indem die Lehrkraft die UrheberInnen (teilweise anonymisiert) und den Entstehungszeitraum nennt. Eine Schwierigkeit bei der Einschätzung könnte für manche SchülerInnen in der fehlenden Kontextualisierung der aktuellen Hassbotschaften bestehen: Das Posting von User Guenther D. bezieht sich auf einen Asylwerber, der für eine Vergewaltigung verurteilt wurde, das Posting von User Josef H. auf Asylwerber in Traiskirchen 2015, das Posting von User Alexander S. auf einen islamistisch motivierten Mord in einer S-Bahn in Bayern 2016.

Nun werden die Fehleinschätzungen thematisiert:

- Zeige auf, wo du danebengelegen bist.
- Begründe, warum du die Aussage dem jeweils anderen Zeitraum zugeordnet hättest.
- Erörtere, welche dieser Aussagen du als richtig bezeichnen würdest.
- Erörtere, welche diese Aussagen eine Dehumanisierung (Entmenschlichung) von Personengruppen oder einen Aufruf zur Gewaltanwendung darstellen.
- Nimm dazu Stellung, ob (und falls ja: wie) man verhindern soll, dass Menschen in sozialen Medien zu Hass und Gewalt aufrufen.
- Nimm dazu Stellung, wie man auf die Hassbotschaften reagieren könnte.

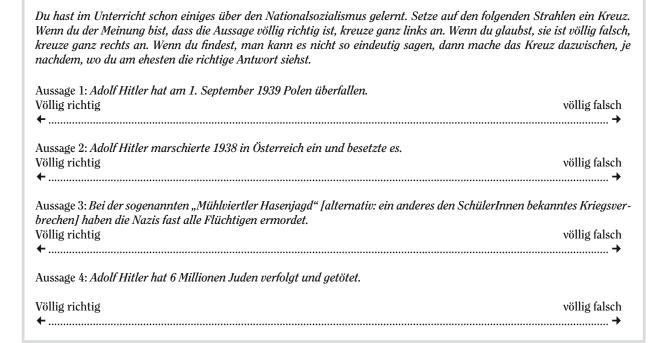
Anschließend wird im Plenum (z. B. in einem Sitzkreis) über die SchülerInnenantworten diskutiert. Dabei soll in Hinblick auf die ersten Arbeitsaufträge besprochen werden, inwiefern rassistische Aussagen kein Phänomen sind, das nur in der Vergangenheit existiert hat. Nicht außer Acht lassen sollte man auch die Aussagen, die von Gegnerinnen und Gegnern rassistischer Tendenzen stammen, die es auch in der NS-Zeit gegeben hat.

Bei der Behandlung der beiden letzten Arbeitsaufträge soll die Rede auf die Rolle des Geschichtsunterrichts kommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen einschätzen, ob ihnen dieser Hilfestellung dazu bietet, um menschenfeindlichen Aussagen entgegentreten bzw. diese überhaupt erkennen und einordnen zu können und um Stimmen, die sich im Sinne demokratischer Grundwerte gegen diese stellen, wahrnehmen und unterstützen zu können.

Baustein 2: Bewertung der Schuld an den nationalsozialistischen Verbrechen - intuitive Einschätzung vs. begründetes Urteil

Als Überleitung in den nächsten Unterrichtsschritt bietet sich an, SchülerInnen zunächst eine intuitive Einschätzung bezüglich der Schuld an den nationalsozialistischen Verbrechen abgeben zu lassen. Dazu wird eine Skala zur Verfügung gestellt, auf der die Lernenden zu vier Aussagen einen Punkt markieren. Auf dem Blatt sind absichtlich Formulierungen gewählt, die weite Teile der Bevölkerung, die ja am Nationalsozialismus beteiligt waren, nicht explizit als TäterInnengruppe nennen. Vielmehr werden nur Einzelpersonen oder kleine Gruppen genannt. Nach Behandlung der entsprechenden Module im Geschichteunterricht wird die gleiche Skala noch einmal vorgelegt. Die SchülerInnen werden dann im Regelfall zu anderen Urteilen kommen. Dies soll abschließend Gegenstand der (Selbst-)Reflexion sein.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen die folgende Skala und erhalten dabei den folgenden Arbeitsauftrag:



Die SchülerInnen geben nun die Skalen bei der Lehrkraft ab. Danach wird versucht, den ungefähren Durchschnitt der Antworten (Kreuze) zu ermitteln. Diese werden auf einem Flipchart festgehalten und für den weiteren Gebrauch aufbewahrt.

Dieselbe Skala wird den SchülerInnen nach der Durchführung des Unterrichtsvorschlages von Elmar Mattle in diesem Heft oder einer anderen Sequenz, die auf Verantwortlichkeitszuschreibungen abzielt (beispielsweise das Online-Lernmodul ..Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler", erinnern.at 2016), erneut vorgelegt. Da davon auszugehen ist, dass die SchülerInnen ihre erste Bewertung überdenken, soll in der Folge eine angeleitete Reflexion der Urteile stattfinden. Diesmal sollen sie ihre Urteile begründen und dabei auf ihre Erkenntnisse aus dem vorangegangenen Unterricht Bezug nehmen.

Du hast vor einigen Wochen eine Skala vorgelegt bekommen, in der du zu folgenden Aussagen Kreuze setzen musstest. Setze die Kreuze nun erneut. Dein Urteil darf von jenem vor einigen Wochen abweichen. Begründe nun auch deine Wahl.

Die Lehrkraft sammelt auch jetzt wieder die Antworten und ermittelt die Mittelwerte auf einem Flipchart. Nun werden die beiden Klassenskalen gegenübergestellt. Es ist davon auszugehen, dass sich die Urteile unterscheiden. Im Plenum wird anschließend anhand der Begründungen in der zweiten Skala darüber diskutiert, warum sich die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler verändert haben.

Neben den nunmehr verstärkt historisch begründeten Urteilen soll dabei vor allem ein weiterer Aspekt im Zentrum stehen, nämlich die Erfahrung, wie leicht man sich verleiten lässt, von wenigen Schuldigen oder möglicherweise nur einem Verantwortlichen – nämlich Adolf Hitler – auszugehen (Personalisierung), beziehungsweise soll auch thematisiert werden, warum diese Narrative noch immer Bestand haben.

Baustein 3: Schulbuchvergleich

In den letzten Jahren brachte die empirische Schulbuchforschung vermehrt zutage, dass sich auch in Schulbüchern bei der Zuweisung der Schuld am Holocaust ein bemerkbarer Wandel vollzogen hat. Gleichermaßen wurde festgestellt, dass sich österreichische Mythen wie der Opfermythos, der Opfer-Täter-Mythos oder der Alleintätermythos (auch) in Schulbüchern lange Zeit halten konnten.

In diesem Unterrichtsschritt sollen auch SchülerInnen diese Veränderung in den Schuldnarrativen der Geschichtelehrbücher nachvollziehen können und damit einen Reflexionsprozess über die österreichische Erinnerungskultur und deren Veränderbarkeit, aber auch über die Autorität von Schulbüchern, in Gang setzen. Die Lernenden beschäftigen sich in diesem Fall also nicht mit Quellen aus der NS-Zeit, sondern mit Darstellungen über die NS-Zeit, die einen unterschiedlichen Zeitgeist widerspiegeln. Die ausgewählten Ausschnitte stellen natürlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind nur als exemplarisch zu betrachten.

Den SchülerInnen werden Schulbuchaussagen zu bestimmten historischen Ereignissen innerhalb der nationalsozialistischen Ära präsentiert. Sie sollen zuerst eine vergleichende Analyse anstellen und Unterschiede benennen.

Die nachfolgenden Ausschnitte sind aus Schulbüchern aus den 1980er-Jahren übernommen (Weg der Wirtschaft 3 1987; Zeiten, Völker und Kulturen 1987; Geschichte miterlebt 1989; Zeitgeschichte 1986), aus den 1990er-Jahren (Geschichte. Kultur und Gesellschaft 1848 bis zur Gegenwart 1998; Zeitbilder 4 1992; Geschichte 3 1991) und aus den Jahren nach 2000 (Geschichte aktuell 1 2006; Zeitbilder 4 2009; Zeitbilder 7 2014; Geschichte live 4 2002; einst und heute 8 2002; Go! 7 2013; Streifzüge durch die Geschichte 7 2005).

Lies die folgenden Ausschnitte aus diesen Schulbüchern genau durch.

Benenne Unterschiede, die dir in den "Erzählungen" auffallen und halte sie schriftlich fest.

Beziehe dich dabei vor allem auf folgende Punkte:

- Wer wird beim Anschluss Österreichs in den Mittelpunkt gestellt: einzelne Politiker oder die Bevölkerung?
- Wer wird konkret als Auslöser des 2. Weltkrieges genannt?
- Welche Täter werden in den Textausschnitten zum Holocaust genannt?
- Wie wird dabei das österreichische Volk dargestellt: als Opfer, als Mitläufer, ...?

Zum Anschluss Österreichs 1938:

Ausschnitte aus Schulbüchern aus den 1980er-Jahren: 1 (vgl. S. 42)

"Die Besetzung Österreichs war kaum abgeschlossen, als Hitler bereits zum nächsten Schlag ausholte."

"Das erste Opfer der außenpolitischen Angriffe Hitlers war das kleine Österreich."

"Angesichts der Tatsache, dass der Anschluss 1938 durch den hochverräterischen Terror einer nazifaschistischen Minderheit eingeleitet worden ist und dass Adolf Hitler das österreichische Volk in einen sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg geführt hat, den kein Österreicher jemals gewollt hat, ..."

"Adolf Hitler besetzte nacheinander Österreich, die Sudetenländer, [...] und griff am 1. September 1939 Polen an."

Ausschnitte aus Schulbüchern aus den 1990er-Jahren:

"Wie Hitler das Großdeutsche Reich schuf"

"Noch hatte Hitler alle außenpolitischen Erfolge ohne Schuss errungen."

"Ein Großteil der österreichischen Bevölkerung empfing die einmarschierenden deutschen Truppen mit Jubel."

"Dass von Österreich selbst keinerlei Widerstand kam, überraschte Hitler."

"Der Überfall des Deutschen Reiches [auf Polen] löste den Krieg aus."

Ausschnitte aus Schulbüchern aus den 2000er-Jahren:

"Als am 10. April 1938 eine manipulierte Volksabstimmung [...] den Anschluss an das Deutsche Reich ergab, [...]"

"Die Nationalsozialisten begannen in Österreich sofort mit dem Aufbau von kriegswichtigen Bauvorhaben."

"Die Mehrheit der Österreicher begrüßte jedoch den "Umbruch", wie man damals diese Ereignisse bezeichnete."

"Am 1. September 1939 griffen deutsche Truppen Polen an."

Ausschnitte aus Schulbüchern aus den 1980er-Jahren:

"Adolf Hitler ließ den fabriksmäßigen Massenmord an Juden, Zigeunern, Russen, Polen und Behinderten betreiben."

"Die Judenverfolgungen erfolgten während der Besetzung Österreichs durch deutsche Truppen. Die Verfolgungen wurden durch reichsdeutsche Behörden angeordnet und mit ihrer Hilfe durchgeführt."

"Österreich hat diese Maßnahmen [also die systematische Verfolgung von Juden] weder verfügt noch konnte es sie verhindern."

Ausschnitte aus Schulbüchern aus den 1990er-Jahren:

"Es ist für uns heute kaum vorstellbar, dass ein Diktator und seine Helfer zu millionenfachem Mord fähig sind [...]"

"Die SS machte aus Konzentrationslagern Wirtschaftsbetriebe."

"In ihrer Gesamtheit waren die Österreicher [...] weder besser noch schlechter als die Deutschen im Reich."

"[Die Österreicher] erfüllten [als Täter] keineswegs eine moralische Pflicht oder verteidigten ihre Heimat. Sie nahmen vielmehr unter Bedrohung ihres eigenen Lebens an einem rücksichtslosen und grausamen Eroberungskrieg teil."

Ausschnitte aus Schulbüchern aus den 2000er-Jahren:

apparat überproportional vertreten waren."

"Es waren jedoch auch viele Österreicher und Österreicherinnen bereit, die verbrecherische NS-Politik innerhalb und außerhalb Österreichs mitzutragen. Beinahe 700.000 Personen waren NSDAP-Parteiangehörige und Österreicherinnen und Österreicher waren in hohem Ausmaß an der jüdischen Massenvernichtung und an den Verbrechen des Zweiten Weltkriegs beteiligt." "Eine österreichische Geschichte muss der schmerzhaften Tatsache ins Auge blicken, dass unsere Landsleute im NS-Terror-

"Österreicher waren prominent und in großer Zahl an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt und trugen entscheidend zur Durchführung des Massenmordes an den Juden bei."

Zum Holocaust und der Rolle Österreichs

Danach stellen die SchülerInnen ihre Ergebnisse vor. Die Lehrkraft sammelt die wichtigsten Neueinschätzungen. Dabei kann eine Tabelle mit Spalten zu den drei Schulbuchgenerationen und Zeilen zu den untersuchten Gegenständen (Anschluss, TäterInnen, ÖsterreicherInnen, Genderaspekte, ...) hilfreich sein. Es sollte jedoch eindeutig sichtbar werden, dass beispielsweise Hitler in den 1980er-Jahren oft als Alleintäter dasteht, in den 90er-Jahren teilweise andere Formulierungen auftauchen und in den 2000er-Jahren sprachlich deutlich differenzierter zu Werke gegangen wird.

Danach soll ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt werden, der sich im Sinne der historischen De-Konstruktionskompetenz mit der Veränderbarkeit historisierender Darstellungen, diesen zugrunde liegenden möglichen Motivationen und der Autorität gedruckter Lehrwerke befasst.

- Beurteile, ob die Person Adolf Hitler als alleiniger Kriegsverursacher gesehen werden kann.
- Kritisiere, wie die Schulbücher mit der Rolle der Österreicherinnen und Österreicher umgehen.
- Nimm dazu Stellung, warum sich die Schuldzuweisungen in den Schulbüchern verändert haben könnten.
- Diskutiere, ob man gedruckten Werken, vor allem Schulbüchern, immer restlos glauben muss.
- Erörtere, ob man besonders bei Berichten und Texten über den Nationalsozialismus wachsam sein muss.

Ergänzend kann angeregt werden, die SchülerInnen Briefe an fiktive SchulbuchautorInnen verfassen zu lassen, in denen sie darauf Bezug nehmen, wie mit den angesprochenen Themen in Schulbüchern umgegangen werden soll.

Verfasse einen Brief an eine Schulbuchredaktion, in dem du darauf eingehst, wie deiner Meinung nach mit dem Thema Schuld im Nationalsozialismus umgegangen werden sollte. Gib auch eine Stellungnahme ab, ob einzelne Personen als alleinige TäterInnen gesehen werden können und ob Österreicherinnen und Österreicher extra erwähnt werden sollten. Begründe deine Ausführungen.

Analyse einer Dokumentation ("Dokutainment")

Der Nationalsozialismus wird in Dokumentarfilmen im deutschsprachigen Fernsehen häufig thematisiert. Die Fernsehdokumentation wiederum bietet als Form der historisierenden Darstellung ein sehr fruchtbares Feld für die Ausbildung historischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern. Dies kann dann geschehen, wenn der Dokumentationsfilm nicht nur zur Illustration bestimmter Inhalte oder als Zusammenfassung und Abschluss von Unterrichtssequenzen herangezogen wird, sondern wenn die in ihm transportierten Inhalte und Techniken selbst zum Untersuchungsobjekt werden (vgl. zur Methodik des Filmanalyse u.a. Ammerer 2016). So wird in der Filmanalyse sehr stark die De-Konstruktionskompetenz trainiert, bzw. auch die Urteilskompetenz angesprochen, wenn "durch den Film gefällte Urteile, Botschaften und Einstellungen auf ihre Begründung hin" untersucht werden und durch den Film vermittelte Positionen "auf die Werthaltungen, die ihnen zugrunde liegen", kritisiert werden (Krammer 2008:51). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass der Film - also auch der Dokumentarfilm – den Medienkonsumgewohnheiten vieler junger Menschen relativ nahe ist, zumindest näher als historische Fachliteratur.

Gerade in den letzten beiden Jahrzehnten setzte sich auch im deutschen Sprachraum die Gattung des *Dokutainment* mit historischen In-

halten (auch: Histotainment) durch. Diese Mischung aus Dokumentationsfilm und Entertainment wirft aus didaktischer Sicht zahlreiche Probleme auf, schafft es aber immerhin, das Interesse eines relativ großen Publikums zu wecken, worauf die zahlreichen Produktionen und Wiederholungen jahrein jahraus schließen lassen. Nicht zuletzt deshalb sollte diese Gattung als Untersuchungsobjekt ernst genommen werden und LehrerInnen sich in der Filmanalyse hier nicht darauf beschränken, über "einseitige falsche Deutungsrichtungen zu urteilen" (Meyers 2001:257), sondern die SchülerInnen zur methodischen De-Konstruktion anzuhalten.

Für unseren Untersuchungsgegenstand, also die Schuldfrage am Holocaust oder die vermeintliche Alleintäterschaft Adolf Hitlers, eignen sich zum Einsatz im Unterricht etwa die Dokumentationen des deutschen Populärhistorikers Guido Knopp, die durchaus Anlass zur Kritik (vgl. hierzu u. a. Näpel 2003:213ff) geben und gerade dadurch als Untersuchungsgegenstände besonders interessant werden. In diesem Unterrichtsbeispiel wird ein auf Youtube verfügbarer Kurzfilm aus der Sendereihe "100 Jahre", die zur Jahrtausendwende produziert wurde, herangezogen, nämlich jene Folge, die sich mit dem KZ Auschwitz und dem Jahr 1942 beschäftigt (https://www.youtube.com/watch?v=7dRuvhOQlKQ). Hier sollen vor allem die Narrationen der zu Wort kommenden ZeitzeugInnen, die Narration aus dem Off und die angesprochenen Inhalte untersucht werden. Filmische Techniken, die Bild-Text-Schere, der Einsatz der Musik etc. sollen nur am Rand beleuchtet werden.

Die Schülerinnen und Schüler sehen sich im Unterricht die gesamte Folge (sie dauert ca. 9 Minuten) mit ersten Analyseaufträgen an. Die Lernenden brauchen sich keine Notizen machen, sondern sollen in einer Blitzlichtrunde erste Eindrücke im Sinne einer Wirkungsanalyse wiedergeben.

- Gib wieder, welche Emotionen die gesehenen Bilder bei dir auslösen.
- Nimm dazu Stellung, ob das Gesehene für dich realistisch wirkt.
- Fasse zusammen, worum es in der Dokumentation geht.
- Gib wieder, an welche Aussagen du dich spontan erinnerst.
- Schätze ein, ob du den Aussagen glaubst.
- Gib diese Eindrücke in einer Blitzlichtrunde im Sesselkreis wieder.

Nach der Blitzlichtrunde, die die Lehrkraft unkommentiert belassen kann, wird die Dokumentation ein zweites Mal gezeigt, diesmal mit ganz konkreten Analyseaufträgen. Man könnte die Klasse in mehrere Gruppen teilen und den Film auf verschiedene Aspekte hin untersuchen lassen. Für diese Unterrichtssequenz werden jedoch PartnerInnengruppen gebildet, die gemeinsam nach dem Ansehen des Filmes die gleichen Arbeitsaufträge angehen. Je nach Alter der SchülerInnen müssen die Arbeitsaufträge angepasst werden.

Weniger anspruchsvolle:

- Gib an, was dir am Film gefallen und was dich gestört hat.
- Sind dir die sprechenden Personen sympathisch und glaubst du ihnen, was sie sagen?
- Nimm dazu Stellung, welche Schuldigen genannt werden.
- Erörtere, was du als Regisseur/ Regisseurin anders gemacht hättest.

Anspruchsvollere Arbeitsaufträge:

- Analysiere, wer als Schuldiger an den Verbrechen genannt wird.
- Ermittle, welche TäterInnen insgesamt genannt werden.
- Analysiere, wer überhaupt zu Wort kommt - Opfer, TäterInnen, ...?

- Nimm dazu Stellung, ob man den Personen, die in der Dokumentation zu Wort kommen, alles glauben kann.
- Erörtere, inwiefern die Macher der Dokumentation die Auswahl der Zeitzeugen ,steuern' könnten.
- Analysiere, ob vom Sprecher Dinge hinterfragt oder bewusst kommentiert werden und ob Belege für das Gesagte erbracht werden.
- Ermittle, welche filmischen Mittel (Musik, Originalbilder, Sprecher, ...) eingesetzt werden und welche Emotionen sie bei uns erzeugen (sollen).
- Nimm dazu Stellung, ob der kurze Film nur informieren will oder auch unterhalten, Spannung erzeugen etc.
- Beurteile, ob die Dokumentation Partei ergreift, verharmlost, Schuld zuschreibt oder Ähnlichos

Die Aufgabenstellung zielt u. a. darauf ab, die SchülerInnen für wertende Formulierungen und die Auswahl der ZeitzeugInnen - sowie deren persönliche Motivation - zu sensibilisieren. Ähnliches gilt für die Machart der Dokumentation, die eindeutig eher auf Emotionalisierung, Spannung und Schockwirkung abzielt und im Narrativ zum Alleintätermythos tendiert. In der Bewertung der Schuldfrage nehmen folgende Zitate aus dem Film eine Schlüsselrolle ein:

In der Diskussion mit den SchülerInnen kann also ganz klar gezeigt werden, dass hier gängige Narrative bestätigt werden, einzelne Aussagen unkommentiert stehen gelassen werden, Nazi-Diktion verwendet wird und vieles mehr – ganz zu schweigen von der starken Emotionalisierung durch die Musik und die gezeigten Bilder und den teilweise ironischen Ton des Sprechers.

Spielfilm "Mühlviertler Hasenjagd"

Ganz ähnliche Voraussetzungen und Möglichkeiten wie der Dokumentarfilm bietet für den Einsatz im Geschichteunterricht auch der Spielfilm. Dieses Medium ist den SchülerInnen wahrscheinlich noch vertrauter. Deshalb gilt es auch hier, als Lehrkraft nicht zu werten, sondern als primäres Ziel neben dem historischen Kompetenzzuwachs auch "sinnliche und intellektuelle Freude am Film zu wecken oder zu erhöhen." (vgl. Krammer 2008:52)

Einer der wenigen Spielfilme, die sich mit der Beteiligung der Zivilbevölkerung an NS-Kriegsverbrechen auseinandersetzen, ist der österreichische Film "Hasenjagd - Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen" von Andreas Gruber (1994). Der Film behandelt die Verfolgung und fast vollständige Ermordung von 150 Häftlingen des KZ Mauthausen (unter Heranziehung und Beteiligung der

Sprecher aus dem Off:

"Urheber ist Hitler – nie hat er aus seinem Wahn einen Hehl gemacht." (1:24) "Er selbst entfacht den Krieg, der zum Mittel wird, die Drohung wahr zu machen." (1:32)

"Bürokraten der Vernichtung lösen das Problem – Männer wie Himmler und Heydrich." (2:30)

"1942: Hitler ahnt, sein Krieg um Lebensraum im Osten ist verloren." (3:10) "Er will zumindest seine zweite Wahnidee verwirklichen: den Völkermord."

"Auf Hitlers Weisung beginnt der industriell betriebene Völkermord." (3:24) "Hitler hat den Tatort seines Mordplans nie gesehen." (5:25)

Ehem. Lagerarzt: "Der Häftling war eben etwas völlig anderes als ein normaler Mensch. Es war eine andere Kategorie Mensch." (4:04)

Mühlviertler Zivilbevölkerung), denen im Februar 1945 der Ausbruch aus dem Lager gelang. Fast zwangsläufig werden dabei Fragen von individueller und kollektiver Schuld thematisiert. Sofern der ganze Film oder zumindest zentrale Teile davon im Unterricht gezeigt werden können, bieten sich zur Thematisierung der Schuldzuschreibungen u. a. folgende Aufgabenformate an:

- Analysiere, wie sich einzelne Personen oder Personengruppen im Film verhalten.
- Für welche Verhaltenstypen (z.B. TäterInnen, Opfer, Profiteure, MitläuferInnen) stehen die gezeigten Hauptfiguren stellvertretend (z.B. der Polizist, der Fleischer)?
- Beschreibe, welche Rechtfertigungen die T\u00e4terInnen im Film f\u00fcr ihr Handeln heranziehen.
- Beurteile das Verhalten der Familie Karner. Warum wird gerade diese Familie im Film gezeigt?
- Welches Urteil fällt der Regisseur im Film über die moralische Verantwortung am Kriegsverbrechen "Mühlviertler Hasenjagd"? Wen sieht er stärker, wen weniger stark in der Verantwortung?

Fußnote 1 zu S. 39:

Die Quellen sind dem Autor bekannt, werden aber aus Fairnessgründen nicht erwähnt, damit nicht der Eindruck entsteht, nur die angeführten Autorinnen und Autoren hätten derartige Formulierungen gewählt. Dies würde nicht der Realität entsprechen. Die Textausschnitte sind größtenteils zitiert nach Thonhauser & Gassner (1989), nach Krammer (2007) und nach Hasenauer (2015). Die restlichen Zitate kommen aus dem Autor vorliegenden Schulbüchern.

LITERATUR

- H. AMMERER, Filmanalyse. Arbeitsblätter für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus 2016.
- K. BERGMANN, Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach am Taunus 2008
- D. HASENAUER, "Vergangenheitsbewältigung" in österreichischen Schulbüchern seit 1955. Die Darstellung von "Anschluss", NS-Verbrechen, österreichischem Widerstand und (Nach-) Kriegserinnerungen bis heute. Innsbruck (Diplomarbeit) 2015.
- R. KRAMMER, Der politische Film im Unterricht: Analyse, Interpretation, Diskussion, in: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Heft Nr. 29 (2008).
- R. KRAMMER, Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Didaktische Anmerkungen und Vorschläge. http://edq.ssr-wien.at/phocadownload/Symposien/Krammer_Didaktische_Anmerkungen.pdf. Wien 2007
- R. KRAMMER, Zeitgeschichte in der Schule ein didaktischer Problemaufriss, in: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung Heft 20 (2003).
- Ch. KÜHBERGER, Teaching the Holocaust and Nationalsocialism in Austria. Salzburg 2016.
- Ch. KÜHBERGER, Hitler-Mythen in österreichischen Schulgeschichtsbüchern. Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung, in: R. B. GRINDEL/F. HINZ/Ch. KÜHBERGER (Hg.), Geschichtsschulbücher und ihre Mythen in Europa. Von Marathon bis zum Elysée-Vertrag. Göttingen (in Vorbereitung).
- P. MEYERS, Film im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (2001), 246-259.
- P. MITTNIK, Analyse des Themenbereichs Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und englischen Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I im diachronen Vergleich. Wien (Phil. Diss.) 2016.
- O. NÄPEL, Historisches Lernen durch "Dokutainment"? Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen, analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003), 213-244.
- O. RATHKOLB, Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005. Wien 2005.
- DER STANDARD, Khol sieht Österreich als Opfer des Nationalsozialismus. Printausgabe 14.5.2016.
- J.THONHAUSER & I. GASSNER, Was können Schüler aus Geschichte-Lehrbüchern für die Vergangenheitsbewältigung lernen. Salzburg 1989.
- H.-G. WEHLING, Beutelsbacher Konsens, in: S. SCHIELE/H. SCHNEIDER (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, 179-180.

INTERNETQUELLEN:

Erinnern.at, Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler? Unterrichtsmodul 2016. Online verfügbar unter http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/ueber-den-holocaust-unterrichten/201ewer-ist-schuld-am-tod-von-edith-winkler-201c-voelkermord-als-gesellschaftliche-verantwortung [17. Juli 2016]

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 18. Mai 2016. Online verfügbar unter:///C:/Users/Simon/Downloads/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf [6. Juli 2016]

100 Jahre. Die Dokumentation. Abrufbar unter https://www.youtube.com/watch?v=7dR uvh0QIKQ [30. Juni 2016]

Literaturempfehlungen zum Thema

Das Konzentrationslager Mauthausen, 1938–1945. Katalog zur Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Verein für Gedenken und Geschichtsforschung in österreichischen KZ-Gedenkstätten (Hg.). Wien 2013, new academic press.

Der Tatort Mauthausen – Eine Spurensuche. Katalog zur Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Verein für Gedenken und Geschichtsforschung in österreichischen KZ-Gedenkstätten (Hg.). Wien 2014, new academic press.

Die beiden Ausstellungskataloge sind dem Neugestaltungsprozess der Gedenkstätte Mauthausen zu verdanken, der - nach langen Jahren des Stillstands - ab 2007 in Angriff genommen worden war und als erste konkrete Maßnahmen die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit und die Entwicklung eines neuen Vermittlungsangebots zum Inhalt hatten. Die Neukonzeption der Gedenkstätte sollte laut Vorschlag des Beirats zur Umgestaltung "das 28 Hektar umfassende Gelände so (zu) erschließen, dass im Zuge der Besichtigung sowohl ein Überblick über die Topographie als auch über die Geschichte des Lagers vermittelt wird" (BMI, Rahmenkonzept 2015:24). Diese Forderung wird durch die beiden neuen Ausstellungen nur teilweise eingelöst.

Die zu den Ausstellungen vorliegenden Kataloge bilden aber immerhin einen ersten Ansatz, die Geschichte des Lagers auf Basis des zeitgeschichtlichen Forschungsstands unter Einbeziehung der Rezeptionsgeschichte und unter besonderer Berücksichtigung der TäterInnen darzustellen.

Der Katalog zur Geschichte des Konzentrationslagers umreißt die die Phasen von der Errichtung 1938/39 bis zur Befreiung 1945 mit einem Exkurs zur "Mühlviertler Hasenjagd". Hervorgehoben werden hier insbesondere die mit Kriegsausbruch sich verändernde Situation im Lager ("Internationalisierung und Massenmord") und die Indienstnahme der Häftlinge für die Rüstungsindustrie mit der Folge der Gründung einer Vielzahl von

Außenlagern, während das Stammlager immer mehr zum Ort des Sterbens der Kranken und Schwachen wurde. Hilfreich sind auch die im Katalog gebotenen Hintergrundinformationen zur Rezeptionsgeschichte in Hinblick auf die alten und neuen Ausstellungen, die Erläuterungen zum Ausstellungskonzept und zu den architekturbezogenen Gestaltungskriterien sowie ein Beitrag zur Präsentation und Repräsentation von Forschungsergebnissen durch Karten und PC-gestützte Animationen.

Der Katalog "Der Tatort Mauthausen. Eine Spurensuche" bietet Informationen zur alltäglichen Gewalt im Lager, zu den Hinrichtungen und oftmals erzwungenen "Selbstmorden", zur gezielten Ermordung von Häftlingsgruppen durch den Arbeitseinsatz im Steinbruch, zur "Tödlichen Medizin" und den Morden durch Giftgas sowie zur Beseitigung der Leichen in lagereigenen Verbrennungsöfen. Auch dieser Katalog enthält wertvolle Informationen zur Ausstellungskonzeption, zu den Ergebnissen bauarchäologischer Untersuchungen, zur Nutzungsgeschichte des Ausstellungsgebäudes sowie zur Ausstellungsarchitektur.

Beide Kataloge enthalten eine Vielzahl von Quellendarstellungen und Fotos und stellen sehr brauchbare Unterlagen sowohl für die Planung als auch für die Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs dar.

In Anbetracht der chronischen Unterfinanzierung auch schon vor der Überführung in eine Bundesanstalt und der Tatsache, dass in Bezug auf die neue Organisationsform keine Valorisierung der bereitgestellten Geldmittel vorgesehen ist, die Gedenkstätte aber vielmehr zur Akquisition von Drittmitteln angehalten wird, bleibt also abzuwarten, ob die vom Beirat genannten weiterführenden Maßnahmen unter Einbeziehung des gesamten ehemaligen Lagergeländes nicht am fehlenden Geld scheitern werden. So nennt die VermittlerInnen-Initiative der Gedenkstätte bereits im Mai 2015 eine Vielzahl von die pädagogische Arbeit beeinträchtigenden De-





fiziten und resümiert: "Werden die bisherigen Strukturen und Budgets in einem 'neuen' Gedenkstättengesetz paraphrasiert, werden aus unserer Sicht auch sämtliche Versäumnisse und Verfehlungen in Stein gemeißelt." (Kommentar der VermittlerInnen-Initiative)

QUELLENNACHWEISE

Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7,Hg., mauthausen memorial neu gestalten (https://www.mauthausen-memorial.org/assets/uploads/Druck_BM.I-MM-NG-Broschuere-A-v14_1.pdf [12.9.2016])

(Miss)Stand der Dinge an der Gedenkstätte Mauthausen. Kommentar der Vermittler_Inneninitiative. 28.4.2015. (http://www.vermittler-inneninitiative.at/page/2/[12.9.2016])

Daniela Allmeier/Inge Manka/Peter Mörtenböck/Rudolf Scheuvens (Hg.), Erinnerungsorte in Bewegung: zur Neugestaltung des Gedenkens an Orten nationalsozialistischer Verbrechen. Bielefeld 2016, transcript Verlag

Dieser Sammelband verdankt sich vornehmlich der Debatte zur Umwandlung der Gedenkstätte Mauthausen von einer im Innenministerium angesiedelten Abteilung in eine Bundesanstalt, zu der die HerausgeberInnen, WissenschaftlerInnen der Fakultät für Architektur und Raumplanung der TU Wien, ExpertInnen aus verschiedenen, mit Erinnerungskultur befassten Arbeitsfeldern eingeladen hatten. Zentraler Inhalt sind die Herausforderungen, die sich aus dem Übergang von der ZeitzeugInnenära zur materiellen Kultur des Gedenkens ergeben, "einen Übergang von gelebter Geschichte zur Expert/-Innenkultur" (Einleitung der Hg.:8). In Deutschland wurde ja im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses bereits 1976 ein solcher Standard festgehalten, welcher für Erinnerungsorte drei Prinzipien zur Bedingung macht (Überwältigungsverbot, das Gebot der Kontroversität und der Schülerorientierung), um von der Bundeszentrale für Politische Bildung als Bildungsträger anerkannt und somit auch gefördert zu werden. Inwieweit in diesem Professionalisierungs- und Lenkungsprozess der lokalen Bevölkerung und den Gemeinden vor Ort überhaupt noch eine Rolle zukommt, ist eine Frage, die sich die Herausgeber und auch einige AutorInnen stellen. Insgesamt bietet der Sammelband einen guten Überblick auf aktuelle Gestaltungsdebatten unter besonderer Berücksichtigung der Gedenkstätte Mauthausen.

Der Band gliedert sich in fünf Teile, die die Hg. unter erkenntnisleitende Titel wie "Verbindungen", "Zugänge", "(Un-)Sichtbarkeiten", "Grenzen" und "Bewegungen" gestellt haben. In den folgenden Ausführungen soll der Fokus vor allem auf jene Beiträge gerichtet werden, die sich explizit mit der Situation in Mauthausen befassen.

Im den ersten Teil einleitenden Beitrag schildert *Irit Rogoff*, eine in London tätige Kunsthistorikerin, die Eindrücke einer Begehung der Gedenkstätte; befremdliche Eindrücke von einem Lagergelände inmitten von Bauernhöfen und Wohnenklaven und einem Lagermodell der 60er Jahre, dass zwar alle Einrichtungen der Häftlingswelt festhält, aber die Gebäude der SS und deren Wohninfrastruktur ausblendet; vom Fußballfeld der SS in unmittelbarer Nähe der Häftlingskrankenstation, von der Möglichkeit der BäuerInnen, sich tageweise Arbeitskräfte von der SS auszuleihen und vom spanischen Flüchtling, der nach 1945 in einem der von einer österreichischen Firma betriebenen Steinbrüche weiterarbeitete, den die SS vorher als Mittel zur "Vernichtung durch Arbeit" eingesetzt hatte. "Meine Verwirrung kennt keine Grenzen", schreibt Rogoff - "es zeigen sich jedoch erste Ansätze einer Logik der Infrastruktur, die meine Desorientiertheit eindämmen" (33). Sie erfährt von der völlig andersgearteten Situation in Gusen, dessen Bausubstanz weitestgehend zerstört, die Materialien aber von der örtlichen Bevölkerung für neue Siedlungsbauten verwendet wurden wie auch die ehemaligen Wohnungen der SS und resümiert: "Der gegenwärtige Raum, dessen Oberfläche umgeschrieben und den gegenwärtigen Anforderungen und Realitäten entsprechend umgestaltet ist, ist von vergangenen Strömungen und Infrastrukturen gezeichnet." (35)

Bertrand Perz, der sich seit vielen Jahren intensiv mit der Geschichte des Lagers und der Gedenkstätte befasst hat, widmet sich der Differenz zwischen der unmittelbaren Erfahrung der Häftlinge und der Diskrepanz, die die Überreste des Lagers und deren Erscheinungsbild im Gedenkstättenensemble bei diesen auszulösen vermögen ("Man habe kein Lager, sondern ein Sanatorium vor sich"). Ausgehend von dieser Kluft verweist er auf die unterschiedlichen Zielsetzungen und Erwartungshaltungen aufseiten der ehemaligen Häftlinge und der Bundesregierung, denen die sowjetische Besatzungsmacht die Verpflichtung aufoktroyierte, Mauthausen als Gedenkstätte zu erhalten, eine Verpflichtung, die sie dann vor allem aus außenpolitischem Interesse heraus wahrnahm, Österreich im Sinne der Moskauer Deklaration als Opfer zu inszenieren. Dies führte in den ersten Nachkriegsjahren zwar zu einer im Vergleich zu anderen Lagern frühen Einrichtung einer Gedenkstätte, iedoch um den Preis der Schleifung weiter Teile des Lagergeländes. Wesentlich in diesem Aushandlungsprozess war die Entscheidung "zwischen der Frage nach zu erwartenden Erhaltungskosten und der Frage nach dem Symbolgehalt der Gedenkstätte" (39). So ,verschwanden' nicht nur wesentliche Teile des Lagergeländes, insbesondere alle der SS vorbehaltenen Bauten und auch der überwiegende Teil des Lagerkomplexes Gusen/St.Georgen mit langfristig gravierenden Folgen für die Erinnerungskultur: "Dass das Lager aber auch ein - von der SS stolz präsentierter - Ort der Täter/-innen war, eingebunden in ein komplexes gesellschaftliches und ökonomisches Umfeld, war damit weitgehend ausgeblendet, das Lager weitgehend entkontextualisiert." (41)

Zunehmende Gegensätze innerhalb der Opferverbände einerseits und das Buhlen um die Stimmen der ehemaligen Nationalsozialisten kennzeichneten die Atmosphäre bei der Eröffnung 1949 vor dem Hintergrund des einsetzenden Kalten Krieges und bildeten das Amalgam für zunehmend unverhohlene Kritik an der Existenz der Gedenkstätte, während aufseiten der ehemaligen Häftlinge die Sorge geäußert wurde, die renovierten Überreste würden bei den Besuchenden ein verharmlosendes Bild erzeugen. Dass der Umgang mit den historischen Überresten letztlich ambivalent und konfliktreich ist und von den divergierenden Zielsetzungen der in die Entscheidung eingebundenen Gruppen abhängt, zeigt der Autor u. a. anhand der fragwürdigen Kommentierung von Überresten auf dem Lagergelände in den 1950er Jahren. So stellen sich aber gerade auch mit den aktuellen Tendenzen, "Lager in ihren historischen Ausdehnungen und Verflechtungen zu präsentieren [...] erneut Fragen nach einem adäquaten Umgang mit historischen Relikten" (52).

Im Beitrag von A.W. Faust vom Landschaftsplanungsbüro sinai über "Schwierige Orte" umreißt dieser anhand von einigen Gestaltungsbeispielen (u. a. Bergen-Belsen und Gedenkstätten Berliner Mauer/Bernauer Straße) die landschaftsgestalterischen Herausforderungen im Umgang mit historischen Überresten in Verbindung mit wissensvermittelnden Aus-

stellungen. Die gestalterischen Eingriffe müssten helfen, den Ort und die historische Erzählung miteinander zu verknüpfen, "den Ort lesbar und verständlich" zu machen und damit eine "aktive Aneignung [...], die die bewusste Wahrnehmung unterschiedlicher Ebenen und Schichten ermöglicht", begünstigen (59). Dies impliziere nicht zuletzt, dass "der Streit um das richtige Gedenken" als "Gestaltungselement des Erinnerns und als Repräsentationselement des zu Erinnernden" (15) zu integrieren wäre.

Nora Sternfeld verweist in ihrem Beitrag "Errungene Erinnerungen -Gedenkstätten als Kontaktzonen" darauf, dass es in der Regel die Überlebenden und deren Angehörige waren, die nach 1945 die Errichtung von Mahnmalen und Gedenktafeln erkämpften, während von staatlicher Seite wenig Interesse an deren Erhaltung bestand oder diese - wie im Falle Mauthausens - zur Herausbildung von Opfermythen instrumentalisiert wurden. So stelle sich aktuell die Frage, "was eine Gedenkstätte heute zwischen offiziellen Repräsentationen, heterogenen Vermittlungsansprüchen und geschichtspolitischen Reklamationen sein kann" (77). Die zunehmende Infragestellung nationaler Geschichtsschreibungen und dazu kompatibler kollektiver Gedächtnisse in den durch Migration geprägten Gesellschaften des 21. Jhs. machten Vermittlungsformen notwendig, die sich an Ansätzen der kritischen Migrationsforschung und der postkolonialen Theorie orientieren. In diesem Sinne sollten Erinnerungsorte als Kontaktzonen begriffen werden, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und mehr oder weniger konfliktuell auszuhandeln wären. Die Auseinandersetzung mit dem, was geschehen sei und mit dem, was dies für die Gegenwart bedeute, sei immer umkämpft und müsse jeweils aus der Gegenwart heraus bearbeitet werden (82f).

Der zweite Teil unter dem Titel "Zugänge" widmet sich den physischen Orten der Erinnerung und ihrer Ausstattung, aber auch der rechtlichen und politischen Situation ihrer Einbettung, "einem Zusammenspiel von vielen Komponenten, die alle Einfluss haben, aber nicht in gleicher Weise offenkundig sind" (16). Im ersten Beitrag zeigt Jörg Skriebeleit, der Leiter der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg, die Konfliktträchtigkeit auf. die sich aus dem Versuch ergibt, einen Erinnerungsort, dessen Relikte durch vielfache Eingriffe und damit verbundene, divergierende Sinnstiftungen charakterisiert sind, neu zu gestalten. Die von der Gedenkstättenleitung und Fachgremien festgelegte "archäologisch-schürfende, rezeptionsgeschichtlich-bewahrende und neukonzeptionell-interpretierende" Grundphilosophie (117) im Umgang mit der vielfach überformten Bausubstanz führte in der Folge zur Kritik einzelner Überlebender und Nachgeborener über den Umgang mit historischen Relikten, aber auch zum Vorwurf der "Überästhetisierung" durch landschaftsgestalterische Eingriffe (122f).

Christian Dürr, Archivar des Mauthausen Memorial, umreißt in seinem Beitrag "Von Mauthausen nach Gusen und zurück" die Hypothek, welche sich aus den völlig unterschiedlichen Herangehensweisen an die historischen Relikte beider Orte ergeben hat, indem der eine zum "Erinnerungsort" im Sinne der Konstruktion des Staatsmythos der Zweiten Republik stilisiert wurde, während der andere als "traumatischer Ort" verblieben ist, in dem der überwiegende Teil der Relikte getilgt worden war. Gerade für den oberösterreichischen Zentralraum, in dem beide Lager angesiedelt waren, war diese Verdrängungs- und Leugnungsstrategie essenziell, bildete er doch eine wichtige Basis für den wirtschaftlichen Wiederaufbau, deren Fundamente allesamt zwischen 1938 und 1945 als Zentren der Kriegsindustrie geschaffen worden waren. In diesem Sinne stellt der öffentliche Umgang mit dem Mauthausen-Komplex für den Autor ein exemplarisches Beispiel für Knigges Diktum "der Minimierung der Relikte als Voraussetzung für die Maximierung historischer Sinnbildung" dar. "Der gemeinsame politische Nenner der am Projekt beteiligten Institutionen und Personen war die Betonung des Widerstands gegen den Nationalsozialismus. Die Protagonisten des Ausstellungsnarrativs waren die politischen Gefangenen" (154). Andere Opfergruppen, die Täter und MitläuferInnen und eine mögliche Mitverantwortung der

Bevölkerung blieben außen vor. Insofern sieht Dürr es als eine der großen Herausforderungen der Zukunft des Gedenkortes Mauthausen, diese Versäumnisse unter Wahrung ihrer Ambivalenz und Polyvalenz nachzuholen.

Im Beitrag "Ein Weg, den Toten ihre Namen zu geben" beschreiben die AutorInnen Gruber und Struber, ein Architekt und eine Künstlerin, ihre Konzeption einer Gedenkstätte für die bei den Massenerschießungen in Maly Trostinec/Weißrussland ermordeten Menschen. Ziel ist es, Menschen zu suchen, die für jede/n der 13.000 ermordeten ÖsterreicherInnen eine Klinkertafel stiften, welche dann in einem kollektiven Akt mit den Namen der Opfer versehen werden und an einem Memorial an der Stätte der Ermordung angebracht werden sollen. Durch diesen Akt des öffentlich gemeinsamen Gedenkens soll ein lebendiger Erinnerungsraum für diese 1941/42 deportierten und ermordeten Menschen geschaffen werden.

Den mit "(Un-)sichtbarkeiten" überschriebenen Teil eröffnet ein Beitrag, in dem sich die Sprachwissenschaftlerin Brigitta Busch mit den oft mehrdeutigen und widersprüchlichen Auf- und Inschriften in der Gedenkstätte Mauthausen auseinandersetzt. Für Busch verweisen Beschriftungen wie z.B. "Klagemauer" und "Fallschirmspringerwand" auf die seitens der SS inszenierte "Sprache der Gewalt" und "Gewalt der Sprache", die dann später ihrerseits kommentiert und in Übersetzungen unterschiedlich konnotiert worden sind. "Verschiedene Generationen von Beschriftungssystemen zeugen sowohl vom Bemühen, der Nachwelt etwas von der unbegreifbaren Realität mitzuteilen, als auch vom Ringen darum, wem es zusteht, Geschichte zu vermitteln." (196) Die Vermittlung dieses "Übereinander, Nebeneinander und Durcheinander verschiedener Diskurse, Sprachen und Stimmen, die sich der Vereinheitlichung, Bereinigung und Glättung widersetzen" (197) stelle eine Herausforderung für geplante museumspädagogische Annäherungsversuche dar.

Die Archäologin Claudia Theune zeigt in ihrem Beitrag "Unsichtbarkeiten" anhand von Feldforschungsergebnissen im Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Möglichkeiten auf, mittels Luftbildauswertungen, Bohrungen und geophysikalischer Verfahren Relikte und Spuren in Bereichen aufzudecken, die nach 1945 getilgt worden waren, sowohl im Sanitäts- und Zeltlagerkomplex, aber auch im Bereich der Tötungseinrichtungen, wo die SS selbst Spuren verwischen wollte.

Im Kapitel "Grenzen" ist vor allem auf den Beitrag von Cornelia Siebeck "The Universal is an empty place". Nachdenken über die (Un-)Möglichkeit demokratischer KZ-Gedenkstätten" zu verweisen, in dem sie ihr Unbehagen zum eigenen "praktisch-pädagogischen und theoretisch-reflexiven Umgang mit Orten ehemaliger Konzentrationslager" (269) thematisiert. Damit zielt sie insbesondere auf die zunehmende Tendenz der Professionalisierung und Musealisierung der Gedenkstätten ab, die mit einer Grenzsetzung in Hinblick auf demokratische Beteilungsmöglichkeiten einherginge und die sie anhand der Entwicklung der deutschen Gedenkstättenlandschaft seit 1989/90 analysiert. Musealisierung bleibe "eine heikle Praxis der Selbstermächtigung" (287), – Siebeck äußert dies insbesondere auch im Kontext des "Rahmenkonzepts für die Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen" und des diesbezüglichen "rigorosen Musealisierungsdiskurses" (ebd.). Gedenkstättenarbeit in einem demokratischen Selbstverständnis müsse ihre "grundsätzliche Objektivierungsmacht offensiv zur Disposition stellen" und über Aufklärung und Wissensvermittlung hinaus flexible Infrastrukturen anbieten, "innerhalb derer sich plurale Akteur/-innen gleichberechtigt artikulieren und in eine öffentliche Auseinandersetzung treten können" (303) Eine auch aus der Sicht Siebecks durchaus anstrengende und unberechenbare Praxis, die nichtsdestotrotz gewagt werden sollte.

Das letzte, unter den Titel "Bewegungen" gestellte Kapitel wird von einem Bericht von Brigitte Halbmayr über ein BürgerInnenbeteiligungsprojekt in der Region Mauthausen eingeleitet. Auf dem Hintergrund der über Jahrzehnte vollzogenen Fokussierung von Mauthausen als zentraler österreichischer Gedächtnisort für begangene NS-Verbrechen stelle sich die Frage des Erinnerns und

Gedenkens für die BewohnerInnen in der unmittelbaren Umgebung weitaus radikaler: neben der alltäglichen Konfrontation mit den Überresten komme "der Anspruch von außen, sich als Bewohner/-in [...] besonders reflektiert mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, was aufgrund des Ortsnamens und der ständigen Mahnung, die aus ihm spricht, naheläge." (317) Diese Erwartungshaltungen lösen bei den Nachfolgegenerationen der BewohnerInnen der Region natürlich auch Abwehr aus, der mittels der Durchführung eines BürgerInnenbeteiligungsprojekts "Bewusstseinsregion Mauthausen - Gusen - St. Georgen" auf konstruktive Weise begegnet werden sollte. "Erstmals war die Wohnbevölkerung Akteur/-in in einem Projekt, sie war nicht nur Auskunftgeber/-in oder Negativfolie." (319). Aktuell ist die Bildung eines Gemeindeverbands der drei Orte geplant, mit der Zielsetzung, die im Projekt gesammelten Ideen umzusetzen und eine Bewusstseinsregion zu schaffen, in der Gedenken und Lernen eine Einheit bilden. Dies symbolisiere "einen neuen Umgang mit der Vergangenheit und eine sich verändernde Erinnerungskultur – aber auch einen neuen Anspruch der Bevölkerung, gefragt und gehört zu werden" (332). Es wird sich weisen, inwieweit das neue Gestaltungskonzept der Gedenkstätte Raum für solche Mitverantwortung bieten wird.

Im letzten Beitrag dieses Abschnitts "Wo die Republik beginnt und endet" umreißt Wolfgang Schmutz, von 2011-2014 Mitglied des pädagogischen Teams der Gedenkstätte, den erinnerungspolitischen Rahmen für Vermittlung und Gestaltung von 1945 bis hin zur kürzlich vollzogenen Umwandlung in eine Bundesanstalt. Zwar sieht er, nach jahrzehntelanger Indienstnahme der Gedenkstätte zur Festigung des Opfermythos, in der 2008 gestarteten Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte, der Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit und der in Angriff genommenen Neugestaltung der Ausstellungen positive Schritte. Er vermisst jedoch weiterhin die Realisierung der im Rahmenkonzept prioritär fixierten Gestaltung der Außenbereiche, die derzeit lediglich im Rahmen der pädagogischen Rundgänge kompensiert werden könne. Bevor aber über neue Organisationsformen und die Abwehr von weiteren direkten und indirekten Einflussnahmen nachgedacht werden kann, "sollten – endlich auch außerhalb der pädagogischen Arbeitsbereiche – Aufgaben, Inhalte, Herangehensweisen und zuvorderst der Ballast der eigenen Rucksäcke ausführlich verhandelt werden" (361). Im Transparentmachen unterschiedlicher Narrative und dem Aufbrechen hegemonial erzählter Geschichte sieht der Autor allerdings ein sehr "konfliktreiches und kaum vertrautes Terrain".

Torben Fischer, Matthias Lorenz (Hg.), Lexikon der "Vergangenheitsbewältigung" in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Bielefeld 2015, transcript Verlag.

Zehn Jahre nach der Erstauflage ist 2015 das "Lexikon der "Vergangenheitsbewältigung' in Deutschland" in überarbeiteter und erweiterter Form neu aufgelegt worden. Die Herausgeber sind sich der Problematik des Begriffs "Vergangenheitsbewältigung" bewusst und setzen ihn selbst unter Anführungszeichen, betonen jedoch, dass seine Verwendung "auf den seit den ersten Nachkriegsjahren präsenten Debattenstrang verweist, in dem ein Ende der Beschäftigung im Sinne einer mit verschiedenen Begrifflichkeiten belegten "Normalisierung" des nationalen Selbstverständnisses eingefordert wird". Gerade das Lexikon selbst und die nunmehrige erweiterte Neuauflage dokumentieren jedoch einmal mehr, "wie wenig es bei der Nachgeschichte des Nationalsozialismus, die bis heute fortdauert, um ein einfaches Bewältigen gehen konnte" (siehe Interview mit den Herausgebern). So gesehen stünde der Begriff für die auch über die nunmehrige Neuauflage hinausweisende Aktualität der Auseinandersetzung – gewissermaßen als work in progress.

In sechs zeitlich untergliederten Abschnitten finden sich jeweils drei bis vier Themenfelder, unter welchen die für den entsprechenden Zeitabschnitt relevanten Debatten und Diskurse dargestellt werden. Zusätzlich gibt es fünf längere, grau hinterlegte Artikel, in denen übergeordnete Sachverhalte wie "Revisionismus und Holocaustleugnung", "Nationalsozi-

alismus im Schulunterricht", "Das unbewältigte Erbe der Homosexuellenverfolgung", "Doppelte Vergangenheitsbewältigung" (Diktaturenvergleich DDR/NS) und "Antiziganismus/Opferkonkurrenz" abgehandelt werden. Jeder Eintrag umfasst umfangreiche Angaben zu Primär- und Sekundärliteratur, die für die älteren Abschnitte auch überarbeitet und aktualisiert worden sind.

Der erste Abschnitt "1945–1949" bezieht sich vornehmlich auf seitens der Alliierten gesetzte Maßnahmen der Entnazifizierung, "Reeducation", den "Nürnberger Prozess" und damit verbundene Debatten. Weitere Einträge widmen sich ersten Versuchen der Aufarbeitung, Erklärungsversuchen und den "Schuld- und Unschuldsdebatten" im Klima des einsetzenden Kalten Krieges. Neben Schlagworten wie "Mythos Stunde Null" und "Kollektivschuldthese" findet sich hier auch ein Eintrag über Simon Wiesenthal und seine Bemühungen zur Ausforschung von NS-Verbrechern. Weitere Einträge beschäftigen sich mit ersten literarischen und filmischen Aufarbeitungsversuchen (u. a. Borcherts "Draußen vor der Tür" und Zuckmayers "Des Teufels General").

Der Abschnitt "1949–1961" widmet sich eingangs "Initiativen der Aufarbeitung" (Wiedergutmachungs- und Entschädigungsgesetze, Prozesse gegen NS-Täter seitens deutscher Gerichte (,... eine Geschichte von Versäumnissen"), dem "Ulmer Einsatzgruppenprozess" als "Zäsur in der juristischen Verfolgung" von NS-Tätern - insbes. im Kontext der Einrichtung der "Ludwigsburger Zentralstelle" zur Aufklärung von NS-Gewaltverbrechen - sowie der Verfolgung von "Volksverhetzung als Straftat", einem nach jahrelangen Debatten 1969 beschlossenem Gesetz vor dem Hintergrund antisemitischer Ausschreitungen. Unter dem Titel "Wir sind wieder wer" und "Ungebrochene Karrieren" gibt es Einträge zum nationalen Wiedererstarkungsprozess und damit verbundenen Wiederaufflammen des Antisemitismus, der 1954 vollzogenen weitgehenden Amnestierung bzw. Straffreistellung auch schwerwiegender NS-Verbrechen sowie der damit verbundenen Herstellung der weitgehenden personellen Kontinuität im Bereich der Justiz und öffentlichen Verwaltung, die anhand einiger konkreter Beispiele ungebrochener Karrieren veranschaulicht werden. Im letzten Teil dieses Abschnitts finden sich unter dem Titel "Widerstreitende Opfererfahrungen in Literatur und Film" Ausführungen zum Anne Frank-Tagebuch und zum Film "Nacht und Nebel" von Alain Resnais sowie zur Thematisierung der "Rechtfertigungsschriften" von mit Schreibverbot belegten Autoren, zum Boom der kriegsverherrlichenden "Landserhefte" sowie zu den mehr oder weniger differenzierenden Kriegsfilmen dieses Zeitabschnitts.

Der Abschnitt "1961-1968" steht vor allem im Zeichen der Debatten um den Eichmannprozess in Jerusalem (1961) und der diesbezüglichen Berichterstattung durch Hannah Arendt und dem "Frankfurter Auschwitz-Prozess" (1963-65) als "sichtbarste(s) Zeichen eines temporären Paradigmenwechsels in der strafrechtlichen Verfolgung von NS-Verbrechen" (139). Indem die konkrete juristische Verantwortung individueller Täter zu bestimmen war, zeigte dieser Prozess auch für die Nachkriegszeit exemplarisch die Grenzen auf, "den Holocaust mit den Mitteln der Strafjustiz aufzuarbeiten und zu ahnden" (141). Im Kontext des Prozesses stehen auch die Einträge zu den dafür erstellten Gutachten zur "Anatomie des SS-Staats" und zu Peter Weiss' dokumentarischem Drama "Die Ermittlung". Weitere Einträge widmen sich den Prozessen gegen die Wachmannschaften anderer Vernichtungslager sowie Mitarbeitern der Eichmann-Abteilung und den mit Massenerschießungen betrauten Angehörigen der Waffen-SS. Das Kapitel "Belastete Neuanfänge" bewegt sich zwischen dem Wiedererstarken der nationalen Rechten und der NDP-Gründung einerseits und der durch Ludwig Erhard vollzogenen Proklamation des Endes der Nachkriegszeit. Ein letzter Eintrag ist der Essaysammlung "Jenseits von Schuld und Sühne" des Auschwitz-Überlebenden Jean Amery gewidmet. Der Lexikoneintrag "Kulturell-didaktische Aufklärung" thematisiert vor allem filmische und literarische Auseinandersetzungen (u. a. Rolf Hochhuths Drama "Der Stellvertreter"), die Holocaust-Photoausstellungen zu Auschwitz und dem

Warschauer Ghetto sowie Initiativen zur Einrichtung von KZ-Gedenkstätten ab Mitte der 60er Jahre.

Den vierten Abschnitt "1969-1979" eröffnet ein Themenkomplex "Mehr Verantwortung tragen". Er widmet sich u.a. der 68er-Bewegung in der BRD unter besonderer Berücksichtigung der Entstehung und Radikalisierung der RAF, den antifaschistischen Aktivitäten Beate Klarsfelds, dem Kniefall Willy Brands in Warschau und den damit verbundenen Weichenstellungen für eine neue Ostpolitik. Unter dem Titel "Politisch-justizielle Versäumnisse" werden Verjährungsdebatten und "Kalte Amnestie" sowie der Umgang mit der NS-Vergangenheit von Klaus Barbie und Kurt Lischka, des württembergischen Ministerpräsidenten Hans Karl Filbinger sowie die Debatten im Kontext des gerichtlichen Umgangs mit Euthanasie-Verbrechen durch Ärzte und Pflegepersonal und des in Düsseldorf durchgeführten Majadanek-Prozesses (1975-1981) behandelt. Der vierte Beitrag vereint unter dem Titel "Faszinosum Hitler" Lexikoneinträge über die autobiographischen Erinnerungen Albert Speers (1969), die Hitler-Biographie C. Fests (1973), den weitgehend unkritischen Umgang mit den Filmen Leni Riefenstahls und die Debatten rund um die Buchveröffentlichen und Filme Hans Jürgen Syberbergs ("Hitler, ein Film aus Deutschland", 1989).

Die im ersten Teil des Abschnitts "1979–1995" unter dem Titel "Spannungsfelder 40 Jahre nach Kriegsende" behandelten Debatten stehen im Zeichen geänderter internationaler Bündnispolitik und der wachsenden Rolle der BRD innerhalb der Europäischen Gemeinschaft und daraus resultierenden Versuchen der Historisierung und Relativierung der NS-Vergangenheit (Proklamation der "Geistig-moralischen Wende" durch Helmut Kohl, 1982), der "Bitburg-Affäre" rund um den Deutschland-Besuch von Ronald Reagan sowie der programmatische "Weizsäcker-Rede" zum 40. Jahrestag des Kriegsendes. Weiters werden die einsetzenden Versuche der Historisierung der NS-Zeit thematisiert (Debatte Broszat/Friedländer), die 1986 im durch Ernst Noltes Artikel "Vergangenheit, die nicht vergehen will" ausgelösten "Historikerstreit" gipfelte. Das Kapitel "Erzählmuster und Aneignungsverhalten" setzt sich u.a. mit der vierteiligen amerikanischen TV-Serie Holocaust (1979) auseinander, die auch in Österreich einen Wendepunkt im Umgang mit den NS-Verbrechen mit sich brachte. Weitere Einträge widmen sich Spielbergs Film "Schindlers Liste" (1982), der Rezeption des Dokumentarfilms "Shoah" von Claude Lancemann (1985), der späten Anerkennung des literarischen Schaffens des jüdischen Holocaust-Überlebenden Edgar Hilsenrath ("Der Nazi & der Friseur", "Das Märchen vom letzten Gedanken"), Raul Hilbergs erst mit großer Verspätung ins Deutsche übersetztem Standardwerk "Die Vernichtung der europäischen Juden" und dem Diskurs über die Memoiren der in Wien geborenen Auschwitz-Überlebenden Ruth Klüger "weiter leben. Eine Jugend" (1992). Das dritte Kapitel "Erinnerungsorte zwischen Akzeptanz und Widerstand" versammelt Beiträge über den Umgang einerseits mit NS-Bauten in Nürnberg und Berlin, andererseits mit den Debatten über die Errichtung von Gedenkstätten (Neuengamme, Todesmarsch-Mahnmale) und der "Ausstellung Deutscher Widerstand". Das vierte Kapitel bietet einen Ausblick auf die Zeit nach der Wiedervereinigung. Am Ende dieses Abschnitts findet sich auch der Überblicksartikel zur "Doppelten Vergangenheitsbewältigung", ein "umstrittener Begriff zur Bezeichnung der veränderten erinnerungspolitischen Lage nach 1989/90 angesichts von DDR- und NS-Vergangenheit". Insbesondere die vom konservativen Lager vorgenommene Parallelisierung von NS und DDR im Sinne eines Diktaturenvergleichs und der Vergleich der Aufarbeitungsleistungen in Bezug auf den Nationalsozialismus vor 1989 wird kritisch gesehen. Der Ende der 1990er-Jahre im Gegensatz dazu etablierte Begriff der "zweifachen Vergangenheitsaufarbeitung" berücksichtige demgegenüber "die Unterschiedlichkeit der zwei deutschen Vergangenheiten und besitzt den Vorteil, die Eigenheiten und Besonderheiten ihrer Formen der Aufarbeitung vor und nach 1989 ausdrücken zu können" (306).

Der sechste Abschnitt "1995-2008" enthält größtenteils die durch die zeitliche Ausdehnung der Diskursgeschichte neu hinzugekommene Einträge. Im ersten Teil "Erinnerungskontroversen der Berliner Republik" finden sich neben Einträgen zur Debatte über die Wehrmachtsausstellung, zur Goldhagen- und Walser-Bubis-Debatte auch Ausführungen zum 2001 eröffneten "Jüdischen Museum Berlin" und zum 2005 ebendort fertiggestellten "Holocaust-Mahnmal". Der zweite Teil geht u. a. auf die Debatten um den Holocaust-Gedenktag, auf diverse Entschädigungsdebatten (Zwangsarbeit, Zwangssterilisation), auf den Streit um "Beutekunst", Bestrebungen zum Verbot der NPD und "Letzte Täterprozesse" ein. Der dritte Teil "Künstlerische Entwürfe von Nachgeborenen" beschäftigt sich u. a. mit Art Spiegelmans "MAUS"-Comic, dem Dokumentarfilm "Das Himmler-Projekt" und dem Film über die letzten Tage Hitlers "Der Untergang", der Denkmalaktion "Stolpersteine" und der "Erinnerungskultur in den Neuen Medien". Das Kapitel "Deutsche Opfernarrative" widmet sich den Tagebüchern Victor Klemperers 1933-1945, dem "Geschichtsfernsehen im ZDF" (Guido Knopp), diversen Buchpublikationen (u. a. Finkelstein: "Die Holcaust-Industrie"; Bernhard Schlink: "Der Vorleser"; Günter Grass: "Im Krebsgang") und den SPIEGEL-Serien "Deutsche Opfer". Im Kapitel "Antisemitismusdebatten und Rechtsextremismus finden sich Einträge zu Martin Walsers Schlüsselroman "Tod eines Kritikers", zur "Neuen Rechten" und den NSU-Morden. Der abschließende Teil "Erkenntnis gesamtgesellschaftlicher Verstrickung" enthält Ausführungen über die Debatten "Historiker im Nationalsozialismus", die Rolle der Deutschen Forschungsgemeinschaft, des Auswärtigen Amts und des Bundeskriminalamts sowie der deutschen Unternehmerschaft, den NSDAP-Mitgliedschaften und Günter Grass' Waffen-SS-Mitgliedschaft.

Insgesamt bietet dieses Lexikon vor allem aus österreichischer Sicht und insbesondere auch im Kontext der Fragestellungen des vorliegenden Hefts über österreichische Erinnerungskulturen und -politiken – einen vorzüglichen Überblick über einschlägige Debatten zur Aufarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus in unserem Nachbarland, das sich nicht wie Österreich über Jahrzehnte zum "ersten Opfer" hochstilisieren und damit jegliche Auseinandersetzung um Mitverantwortung und Mittäterschaft bis in die späten 1980er Jahre abwehren konnte. Alle Einträge sind in allgemein verständlicher Sprache verfasst und eignen sich daher auch sehr gut für den Einsatz im Unterricht, insbesondere in den Fächern Geschichte/ Politische Bildung, Philosophie und Deutsch

Zur Aussparung der Geschichte der DDR stellen die Herausgeber fest, dass das Lexikon in seiner jetzigen Struktur "den spezifischen Dynamiken des Umgangs mit dem Nationalsozialismus im "Real existierenden Sozialismus' nicht gerecht werden [und] eine kompakte Gesamtdarstellung hier ganz andere Zäsuren setzen und Ordnungsmuster finden [müsste], die sich stärker an den politischen Vorgaben eines zentral gelenken Staatswesens zu orientieren hätten" (Interview mit den Herausgebern).

Aus österreichischer Sicht könnte folgerichtig auch konstatiert werden, dass eine analoge Gesamtdarstellung, die die politischen Vorgaben einer auf fadenscheiniger Opferstilisierung und Externalisierung von Verantwortung basierenden Erinnerungskultur ins Blickfeld nimmt, nach wie vor aussteht.

QUELLENNACHWEIS

Interview mit den Herausgebern online unter http://www.lisa.gerda-henkel-stif-tung.de/lexikon_vergangenheitsbewaeltigung [8.9.2016]

Historische Sozialkunde

Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung

1/2016: Historischen Lernen mit Konzepten

KÜHBERGER Christoph: Editorial | HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten | AMMERER Heinrich: Oben und unten: "Macht" und "Herrschaft" im konzeptorientieren Unterricht | BUCHBERGER Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht | MÖRWALD Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht | KIRCHMAYR Wolfgang/MATTLE Elmar: Leben in, mit und von der Natur – Das Konzept "Lebens- und Naturraum"

4/2014: Empirische Geschichtsdidaktik Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen

FUCHS Eduard/KÜHBERGER Christoph: Editorial AMMERER Heinrich: Einfühlsame KanadierInnen, kritische ÖsterreicherInnen? Eine vergleichende interkulturelle Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein NEUREITER Herbert: Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten HOFMANN-REITER Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Ergebnisse einer empirischen Studie MITTNIK Philipp: Zentrale Themen des Geschichsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS BERTRAM Christiane: Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken lernen? Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht NEUREITER Herbert/FUCHS Eduard: Glossar

2/2012: Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive

HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Editorial AMMERER Heinrich: Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik VAN NORDEN Jörg: Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel HELLMUTH Thomas/JURJEVEC Hanna: Instruktion und Konstruktion. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik KALCSICS Katharina: Subjektive Konzepte und ihre Rolle im Unterricht HOFMANN Sabine: Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts

Fachdidaktik:

KÜHBERGER Christoph: Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik

1/2008: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (IWK)

KÜHBERGER Christoph: Editorial KÜHBERGER Christoph: Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht SONDEREGGER Arno: Kulturräume Afrikas, Kulturraum Afrika? SCHICHO Walter: Wirtschaftsräume in historischer Perspektive

Fachdidaktik:

ÖHL Friedrich: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK ▮ KÜHBERGER Christoph: Gibt es den Orient?

Hefte 2008–2014 = € 5,- / Heft 2016 = € 6,-Alle 4 Hefte im Paket zum Sonderpreis von € 16,-Preise zuzügl. Versandkosten









Haus? Geschichte? Österreich?

Ergebnisse einer Enquete über das neue historische Museum in Wien

Herausgegeben von Thomas Winkelbauer

Austriaca. Schriftenreihe des Instituts für Österreichkunde ISBN 978-3-7003-1965-8, Wien 2016, new academic press, 300 Seiten

Seit vielen Jahren ist es geplant, nun soll es realisiert werden: ein historisches Museum bzw. "Haus der Geschichte", das die jüngere Geschichte Österreichs beleuchtet, in einem europäischen und internationalen Kontext darstellt und einem breiten Publikum vermittelt. Ob Österreich ein derartiges Museum bzw. "Haus" tatsächlich "braucht", wie es sich in der vielfältigen Museumslandschaft Österreichs positionieren könnte und wie es inhaltlich und museumsdidaktisch gestaltet werden kann, damit befasste sich am 12. Oktober 2015 eine hochkarätig besetzte Enquete in Wien, die vom Institut für Österreichische Geschichtsforschung in Kooperation mit der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und deren



Institut für Neuzeit- und Zeitgeschichtsforschung veranstaltet wurde. In dem Band werden die von prominenten österreichischen Historikerinnen, Historikern und Museumsfachleuten gehaltenen Referate sowie einige weitere einschlägige Beiträge publiziert.

Inhalt

Einleitung

Thomas Winkelbauer: Ergebnisse einer Enquete

Erste Anläufe und ältere Projekte

Dirk Rupnow: Braucht Österreich ein historisches Museum? Gescheiterte Projekte und heutige Antworten

Manfried Rauchensteiner: Anforderungen, Überforderungen, Herausforderungen. Anmerkungen zu einem Leidensweg

Das aktuelle Projekt eines Hauses der Geschichte Österreich

Oliver Rathkolb: Das Haus der Geschichte Österreich als Katalysator für ein zweites Museumsquartier

Heidemarie Uhl: Die Undarstellbarkeit von Geschichte und die Notwendigkeit des Hauses der Geschichte Österreich

Wolfgang Muchitsch: Die Einbettung des Hauses der Geschichte in die österreichische Museumslandschaft

Johanna Rachinger: Erinnerungskultur und offene Gesellschaft

Michael Mitterauer: Welche Geschichte – und wozu? Zwei Stellungnahmen

Gerhard Botz: Zeitmaschine Geschichtsmuseum: Zwischen Identitätspolitiken, Geschichtswissenschaft und der Macht

der Bilder

Hannes Leidinger: Die lebendige Vergangenheit. Zum Konzept einer "langen Zeitgeschichte" im Kontext der musealen Präsentation Österreichs

Fundamentalkritik

Michael Hochedlinger: Geschichtsvernutzung im Zeitalter von Kulturkapitalismus und Moralismus. Eine Beschwerde

Gottfried Fliedl: Für ein Museum des Konflikts Eva Blimlinger: Vernunft schütze Österreich

Karl Vocelka: Sind die Projekte für ein Haus der Geschichte schon im 21. Jahrhundert angekommen?

Weitere Vorschläge und Überlegungen

Wolfgang Maderthaner: Welche Narrative, wessen Geschichte?

Ernst Bruckmüller: Konfrontationen. Möglichkeiten einer Zugangsweise für ein Haus der Geschichte Österreich(s)

Brigitte Mazohl: Die (schwierige) historische Beziehung "Österreichs" zu "Deutschland" und die damit verbundenen Probleme für ein Haus der Geschichte Österreich(s)

Wolfgang Häusler: "Exzellenzen ausstopfen – ein Unfug" oder: Revolution, Demokratie und Republik im Haus der Geschichte Österreich(s)

Helmut Rumpler: Die Wurzeln der politischen Kultur Österreichs

Statt einer Zusammenfassung

Andrea Brait: Fragen zum Verbleib von Expertisen. Zur Engführung der Diskussionen um ein Haus der Geschichte Österreich

€ 20,- inkl. Porto

Bestellungen: Institut für Österreichkunde, Hanuschgasse 3/Stiege 4/Top. 1046, A-1010 Wien ++43/1/4127932, ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at, www.oesterreichkunde.ac.at