

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Flucht und Shoah – biografisches Arbeiten und
historisches Lernen im Geschichtsunterricht mithilfe
eines lebensgeschichtlichen Video-Interviews“

verfasst von / submitted by

Mag. Ingrid Reitingner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 507 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Englisch Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung

Mag. Dr. Sonja Danner

Danksagung

Es war sicherlich keine leichte Entscheidung, nach einem bereits abgeschlossenen Studium und mitten im Berufsleben stehend, den Schritt zu wagen, einen völlig neuen Bildungsweg einzuschlagen. Doch mein Wunsch, jüngeren Generationen Wissen zu vermitteln und ihnen in ihrer schulischen Entwicklung zur Seite zu stehen, und somit mein Traum Lehrerin zu werden, ließen mich nicht mehr los, bis ich im Sommer 2015 meinen damals ausgeübten Job kündigte, um im darauffolgenden Herbst das Lehramtsstudium in den Fächern Englisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zu beginnen.

Ich schätze mich sehr glücklich, dass ich bei dieser Entscheidung und auf dem turbulenten Weg durch das Studium stets Menschen um mich hatte, die mich bedingungslos unterstützt haben. Allen voran möchte ich meinem Partner gegenüber, Lukas Perzl, BEd., tiefen Dank ausdrücken. Ohne deine professionelle Expertise als Pädagoge, deine ehrlichen und konstruktiven Ratschläge und dein offenes Ohr, hätte ich das Studium sicherlich nicht so erfolgreich absolvieren können. Auch meiner Familie möchte ich danken. Ihr habt mich in meiner Entscheidung, noch einmal zu studieren, immer unterstützt und ehrliches Interesse und Wertschätzung für mein Tun gezeigt.

Zuletzt richte ich mich an die Betreuerin dieser Masterarbeit, Frau Prof. Mag. Dr. Sonja Danner. Ich danke Ihnen für alle Anregungen, Tipps und noch mehr für Ihre Geduld während der Anfertigung meiner Masterarbeit, die aufgrund meiner Tätigkeit als Lehrerin an einer Mittelschule in Wien doch länger gedauert hat, als ich erwartet hatte. Ich schätze sehr, dass Sie mir die Freiheit gelassen haben, diese Arbeit so zu gestalten, dass deren Inhalt mir für meine zukünftige Lehrtätigkeit von Nutzen sein wird.

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung</i>	1
1. <i>Holocaust Education</i>	4
1.1. Entstehung.....	4
1.2. Definitionsversuche.....	9
1.3. Österreichs Umgang mit seiner NS-Vergangenheit.....	13
1.4. Holocaust Education in Österreich	18
1.5. Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen	22
1.6. Exkurs: interaktive digitale 3-D-Zeugnisse	26
2. <i>Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes</i>	29
2.1. Formen von Erinnern und Gedächtnis.....	29
2.2. ZeitzeugInnen, Erinnerungskultur und deren Rolle in der Holocaust Education.....	31
2.3. Video-Interviews als Quellen einer reflexiven Erinnerungskultur.....	38
2.4. Online-Archive als virtuelle Erinnerungsräume	41
2.5. Einsatz von biografischen Video-Interviews im Geschichtsunterricht.....	44
2.6. Domänenspezifisches kompetenzorientiertes Lernen mit biografischen Video-Interviews	48
3. <i>Einsatz von Video-Interviews im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I</i>	54
3.1. Historischer Kontext I: Verfolgung und Flucht von Juden und Jüdinnen während des Nationalsozialismus.....	54
3.2. Historischer Kontext II: Kindertransporte als Fluchtchance für jüdische Kinder	57
3.3. Bezug zum Lehrplan und zur Lebenswelt von SchülerInnen der Sekundarstufe I.....	60
3.4. Analyse der App „Fliehen vor dem Holocaust“	63
3.5. Quellenauswahl und biografisches Dossier von Gertraud Fletzberger	69
3.6. Biografisches Arbeiten zum Thema Flucht und Shoah mithilfe des Video-Interviews von Gertraud Fletzberger.....	76
4. <i>Zusammenfassung</i>	88
<i>Literaturverzeichnis</i>	91
<i>Appendix</i>	101
Abstract	101
Tabellen und Abbildungen	102
Quellen	105
Übersicht der Unterrichtsphasen	114

Einleitung

In den letzten Jahren haben sich antisemitische Übergriffe in Österreich gehäuft, sei es etwa die wiederholte Zerstörung der überdimensional großen Porträts von Überlebenden der Shoah¹, welche im Zuge einer Ausstellung zur Erinnerung an die Opfer des NS entlang des Wiener Volksgarten angebracht waren,² im Jahr 2019 oder der gewalttätige Übergriff am Präsidenten der Jüdischen Gemeinde in Graz im Jahr 2020.³ Dass Antisemitismus nach wie vor ein Problem unserer Gesellschaft darstellt und keineswegs nur ein Thema der Geschichte ist, unterstreichen auch Heribert Bastel et al. und fragen dabei:

„Do all these incidents reflect the general atmosphere in Austria? Why have these transgressions become possible? Why are right-wing parties succeeding in drawing on history and its supposed connection to current social problems to create a mix of xenophobic and anti-European slogans for their election campaigns?“⁴

Wenn derartige Vorfälle tatsächlich die Atmosphäre in Österreich widerspiegeln, wie kann gegen antisemitische Tendenzen und allgemeiner Fremdenfeindlichkeit in unserer Gesellschaft vorgegangen werden? In einem Kommentar zur Antisemitismusstudie aus dem Jahr 2020 hebt der Nationalratspräsident Wolfgang Sobotka die zentrale Rolle des Bildungswesens in der Bekämpfung von antisemitischen Einstellungen hervor: "[...] *Bildung wirkt gegen antisemitische Ressentiments und fördert den Einsatz für ihre Überwindung.*"⁵ Wie aber soll eine Form von Bildung, die derartig präventiv vor Antisemitismus schützt, im Konkreten aussehen? Ein zentraler Aspekt dabei ist, die Gräueltaten des NS-Regimes, in denen antisemitische Ressentiments und der Hass gegen Juden und Jüdinnen wohl ihre bisherige Spitze erreicht haben, nicht zu vergessen. Die Disziplin der Holocaust Education verfolgt in diesem Zusammenhang das Ziel, durch die Vermittlung der Shoah in der Bildungsarbeit und

¹ Ich habe mich in dieser Arbeit vorrangig für die Verwendung des Begriffs „Shoah“ entschieden, verwende jedoch auch den Begriff Holocaust, wenn ich mich an Literatur oder Quellen anlehne, welchen diesen Begriff vorziehen. Zur Bedeutung der beiden Begriffe *Holocaust* und *Shoah* siehe Kapitel 1.2 dieser Arbeit, 9.

² Vgl. Die Presse online, URL: <https://www.diepresse.com/5635057/attacke-auf-holocaust-bilder-drei-mahnwachen-angekündigt> (aufgerufen 5.5.2021).

³ Vgl. erinnern.at, URL: <https://www.erinnern.at/bundeslaender/steiermark/artikel/antisemitische-uebergriffe-in-graz> (aufgerufen 5.5.2021).

⁴ Bastel et al. 2010, 58.

⁵ Parlamentskorrespondenz Nr. 292 vom 12.03.2021, URL: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2021/PK0292/index.shtml (aufgerufen 5.5.2021).

der weiteren intensiven wissenschaftlichen Bearbeitung der historischen Ereignisse der NS-Zeit gegenwärtige Tendenzen von Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit zu bekämpfen und Völkermord sowie ethnische Säuberung in Zukunft zu verhindern.⁶

Der wohl wichtigste und umfassendste Bereich, innerhalb dessen historische Bildung in Österreich gefördert wird, ist der schulische Geschichtsunterricht. Es sollte daher ein Anliegen von diesem sein, das Thema der Shoah in einer Form zu vermitteln, die präventiv gegen Antisemitismus etc. wirkt. Dieses Anliegen liegt auch der folgenden Masterarbeit zugrunde. Eine besondere Herausforderung im Geschichtsunterricht ist es nämlich, den lernenden Jugendlichen historische Ereignisse in ihrer gegenwärtigen Bedeutung zu verdeutlichen und verständlich zu machen. Dabei nehmen im Themenfeld der Holocaust Education Auftritte von ZeitzeugInnen, die über ihre Erinnerungen und Erfahrungen aus der Zeit des Nationalsozialismus berichten können, eine besondere Rolle ein.⁷ Da jedoch die Generation derer, welche noch unmittelbar über diese Zeit berichten können, bald sicherlich verstorben sein wird, stellt sich weiter die Frage, wie die dadurch entstehende Lücke in der Vermittlung der Shoah gefüllt werden kann.

Eine mögliche Antwort darauf liefern lebensgeschichtliche Video-Interviews. Die Frage, welche den roten Faden dieser Arbeit bildet, lautet daher:

Wie kann der Einsatz von Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes im Geschichtsunterricht historisches Lernen unterstützen?

Der Begriff des historischen Lernens ist dabei zentral und bleibt gleichzeitig oftmals nur vage formuliert. Ganz allgemein steht er für das Lernziel jeden Geschichtsunterrichts. Doch was ist mit historischem Lernen nun eigentlich gemeint? Im Lehrplan für österreichische Mittelschulen wird es unter dem Begriff der Orientierungskompetenz erwähnt. Dabei heißt es:

⁶ Vgl. Sigel 2015, 59.

⁷ Vgl. Rajal 2010, 123.

„Historisches Lernen soll – insbesondere unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs sowie der Multiperspektivität – zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen.“⁸

Das Lernen über historische Ereignisse soll in seiner Zielsetzung also insbesondere an der heutigen und der zukünftigen Situation ausgerichtet sein und zum Verstehen der Gegenwart beitragen. Jörn Rüsen definiert historisches Lernen folgendermaßen: *„Es ist ein Vorgang des menschlichen Bewußtseins [sic], in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt.“⁹* Es wird als ein fundamentaler Prozess der menschlichen Lebenspraxis und Erinnerungsarbeit beschrieben, der alle drei Zeitdimensionen verbindet, die Vergangenheit mit der Gegenwart mit der Zukunft.¹⁰ Rüsen bezieht den Begriff weiter auf die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins.¹¹ Als Geschichtsbewusstsein wird dabei die Sinnbildung über die Zeiterfahrung verstanden.¹² Das heißt, es geht darum, wie historischen Ereignissen aus heutiger Sicht ein Sinn verliehen wird und wie diese Bedeutungen zukünftiges Handeln leiten können. Geschichte und das Lernen darüber sind also nicht rein auf die Vergangenheit bezogen, sondern müssen stets im Hier und Jetzt verortet werden. In der Geschichtsdidaktik wird dies als Lebensweltbezug der Lernenden definiert.

Diese Masterarbeit hat zum Ziel, die Potenziale der Quellenart *Lebensgeschichtliches Video-Interview*, welche in der Holocaust Education einen wichtigen Platz einnimmt, in ihrem Einsatz im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, mit dem Fokus auf Mittelschulen, zu erforschen. Das Video-Interview wird in den kommenden Jahren die einzige Möglichkeit darstellen Überlebenden des NS-Regimes audiovisuell zu „begegnen“. Daher ist es wichtig, die Möglichkeiten zu ergründen, wie mithilfe dieser Quellen historisches Lernen im Themenfeld Shoah gelingen kann.

⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschule, Fassung vom 2.4.2021, URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>

⁹ Rüsen 2015, 64.

¹⁰ Vgl. Rüsen 2015, 64.

¹¹ Vgl. ebd., 76-78.

¹² Vgl. ebd., 64.

1. Holocaust Education

1.1. Entstehung

Die Holocaust Education stellt heute den wichtigsten und am intensivsten beschriebenen Ansatz zur pädagogischen und didaktischen Vermittlung der Shoah im Geschichtsunterricht sowie im Bildungsbereich allgemein dar. Die Entstehung des Konzepts der Holocaust Education ist dabei eng an die generelle Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen der NS-Zeit und die Debatte über deren Bedeutung für Gegenwart und Zukunft geknüpft. Erste Ansätze einer Pädagogik, welche sich der Aufarbeitung und Vermittlung des Themas Shoah verschrieb, gab es bereits nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, wenngleich die Begriffe „Shoah“ und „Holocaust“ zu dieser Zeit noch nicht existierten.¹³ Im Zuge der sogenannten Re-Education, dem Erziehungsprogramm durch die alliierten Siegermächte in Deutschland, nahm die Konfrontation mit den Verbrechen der NS-Diktatur an der jüdischen Bevölkerung eine wichtige Rolle im Prozess der Demokratisierung Deutschlands ein.¹⁴ In einer frühen Phase der öffentlichen Erinnerung und Reflexion über die damals jüngste Geschichte wurden daher bereits Erlebnisberichte von Verfolgten und Widerständigen publiziert, begleitet von einer breiten Besinnungsliteratur und zahlreichen Zeitschriften, die sich der Verarbeitung des Nationalsozialismus widmeten. Weiter enthielten die erzieherischen Maßnahmen der Amerikaner in Deutschland einen verpflichtenden Besuch eines ehemaligen Konzentrationslagers.¹⁵

In Österreich ergab sich durch die Moskauer Deklaration von 1943 eine gänzlich andere politische Ausgangssituation für den Umgang mit der unangenehmen NS-Vergangenheit. In dem Dokument hieß es: *„The Government of the United Kingdom, the Soviet Union and the United States of America are agreed that Austria, the first free country to fall victim to Hitlerite aggression, shall be liberated from German domination.”*¹⁶ Darauf aufbauend konnte der damalige Außenminister, Leopold Figl, in der Verhandlung des Staatsvertrags 1955 erzielen,

¹³ Zur Entstehung der beiden Begriffe siehe Kapitel 1.2. dieser Arbeit, 9.

¹⁴ Vgl. Matthes/Meilhammer 2015, 9.

¹⁵ Vgl. Benz 2015, 32.

¹⁶ Kühberger 2017, 397 zitiert Keyserlingk 1988, 207.

dass Österreichs Mitschuld am Zweiten Weltkrieg aus dem Dokument gestrichen wurde. Österreich wurde so offiziell zum ersten Opfer der Nationalsozialisten gemacht und der sogenannte Opfermythos war geboren, welcher über lange Zeit hinweg, bzw. teilweise heute noch zum akzeptierten Geschichtsnarrativ zählt.¹⁷

Die erzieherischen Maßnahmen der amerikanischen Besatzung etwa in Deutschland führten, so Wolfgang Benz, jedoch nicht so sehr zum gewünschten Nach- und Umdenken in Bezug auf die damals junge nationalsozialistische Vergangenheit, sondern wurde als aufgezwungen empfunden und unterstützte eher eine Abkehr von der Reflexion über die eigene Vergangenheit unter der deutschen Bevölkerung. Zudem kam es durch den erfolgreichen Wiederaufbau der Politik und Wirtschaft zur Tradierung alter, unter anderem antisemitischer Strukturen, welche sich mit latenten Schuldgefühlen verbanden und eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit zusätzlich erschwerten. Außerdem wurde die Teilung Deutschlands in die BRD und DDR als ein weiterer Faktor angeführt, welcher eine gegenseitige Schuldzuweisung in Bezug auf die Ursachen des NS-Regimes innerhalb der gesamt deutschen Bevölkerung begünstigte.¹⁸ Eine sogenannte „Erinnerungskonkurrenz“ zwischen BRD und DDR prägte somit über lange Zeit das Geschichtsbild der Deutschen und förderte die Ungewissheit über den und eine Abkehr von der Shoah.^{19,20} Parallelen zwischen Deutschland und Österreich bestehen insofern, dass auch in Österreich alte antisemitische Strukturen nach Ende des Zweiten Weltkriegs weiterbestehen konnten. Dies zeigen Fälle wie der des österreichischen Historikers Taras Borodajkewycz, welcher trotz seiner nationalsozialistischen Vergangenheit bis zu seiner Zwangspensionierung 1966 an der Universität für Welthandel unterrichtete.²¹

Einen bahnbrechenden theoretischen Ansatz für die folgenden Konzepte zur Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in Deutschland lieferte in den 1960er Jahren Theodor W. Adorno mit seinem Essay und Plädoyer für eine „Erziehung nach Auschwitz“. So beginnt er seinen Aufsatz

¹⁷ Vgl. Demokratiezentrum Wien 2014, URL: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/der-opfermythos-in-oesterreich-entstehung-und-entwicklung.html> (aufgerufen 14.9.2020).

¹⁸ Vgl. Benz 2015, 32.

¹⁹ Vgl. ebd., 35f.

²⁰ Zudem überlagern sich heute in der ehemaligen DDR manche Erinnerungsorte und Gedenkstätten der Shoah mit denen des Kommunismus, was auf eine potenzielle Konkurrenz von Erinnerungskulturen und deren gesellschaftliches und politisches Interesse hindeutet. Siehe dazu Kapitel 3.2. dieser Masterarbeit.

²¹ Vgl. Kniefacz, Die Borodajkewycz-Affäre 1965, URL: <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/die-borodajkewycz-affaere-1965> (aufgerufen 18.3.2021).

mit einem klaren Appell an PädagogInnen und die Gesellschaft im Allgemeinen: „*Die Forderung, daß [sic] Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.*“²² Dabei stellt Adorno die Shoah, er verwendet als Synonym dafür „Auschwitz“, in Relation zu anderen Völkermorden und gibt etwa den Genozid an der armenischen Bevölkerung in der Türkei zur Zeit des Ersten Weltkriegs an, und begründet weiter: „*Der Völkermord hat seine Wurzel in jener Resurrektion des angriffslustigen Nationalismus, die seit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts in vielen Ländern sich zutrug.*“²³ Er fordert zudem, dass man „*die Mechanismen erkennen [müsse], die die Menschen so machen, daß [sic] sie solcher Taten fähig werden.*“²⁴ Seine „Erziehung nach Auschwitz“ verortet Adorno dabei einerseits in der frühkindlichen Erziehung und in der allgemein gesellschaftlichen Aufklärung, welche ein Klima zu schaffen habe, das eine Wiederholung des Holocaust verunmögliche.²⁵ Denn „[...] *die Wiederkehr oder Nichtwiederkehr des Faschismus [ist] im Entscheidenden keine psychologische, sondern eine gesellschaftliche Frage [...].*“²⁶ Wenn Adornos Plädoyer auch einen großen Spielraum für die konkrete pädagogische Praxis lässt, deutet er in seiner Argumentation immerhin die gesellschaftliche und somit schulische Verantwortung an, die Shoah auf reflexive Weise zu thematisieren und nicht weiterhin zu vergessen bzw. zu verschweigen.

Einen Schritt in Richtung Institutionalisierung sowie Internationalisierung der Holocaust Education setzte in den späten 1990ern der damalige schwedische Premierminister Göran Persson aufgrund einer Umfrage unter schwedischen Jugendlichen, welche ergeben hatte, dass deren Mehrheit nicht sicher war, ob es die Shoah tatsächlich gegeben habe.²⁷ Im Jahr 1998 wurde mit der Gründung der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education (ITF) eine internationale Organisation geschaffen, die sich die Förderung des Lernens über die Shoah zum Ziel setzte.²⁸ Eine derartige internationale Regierungsorganisation, die sich der Bedeutung eines historischen Geschehens, in dem Fall der Shoah, in Gegenwart und Zukunft und der aktiven Auseinandersetzung damit auf

²² Adorno 1971, 88.

²³ Ebd., 89.

²⁴ Ebd., 90.

²⁵ Vgl. ebd., 91.

²⁶ Ebd., 92.

²⁷ Vgl. Sigel 2015, 58.

²⁸ Vgl. Dreier 2011, 185.

Regierungsebene verschreibt, hatte es bis zu diesem Zeitpunkt nicht gegeben.²⁹ Die gemeinsame Zielsetzung wurde in einem Mission Statement aus dem Jahr 2000 in acht Punkten festgehalten.³⁰ Zunächst wird darin die Beispiellosigkeit und zugleich die universelle Bedeutung der Shoah für die gegenwärtige Gesellschaft hervorgehoben. Die Erinnerung an die Verbrechen des NS-Regimes und an die Shoah, sowie auch an die Widerständigen, welche im Kampf gegen den Nationalsozialismus meist ihr Leben verloren, müsse einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis einnehmen. Außerdem seien durch die Vermittlung des Holocaust in der Bildungsarbeit und der weiteren intensiven wissenschaftlichen Bearbeitung der historischen Ereignisse der NS-Zeit gegenwärtige Tendenzen von Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit zu bekämpfen und Völkermord sowie ethnische Säuberung in Zukunft zu verhindern.

Alle Mitgliedstaaten verpflichten sich aktiv diesen Bemühungen in Bildung, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit nachzugehen. 2001 trat auch Österreich dieser Organisation bei. Aus der ITF ist die heute aktive International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) hervorgegangen. Österreich ist nach wie vor einer der 14 Mitgliedstaaten dieser nachfolgenden Organisation.³¹ Im jährlichen Bericht der IHRA werden die wichtigsten Errungenschaften, Entwicklungen, Entscheidungen und „persönlichen Highlights“ der Abgeordneten („*personal highlights of our delegates*“³²), wie es auf der offiziellen Website heißt, zusammengefasst.³³ Als größte Errungenschaft wird dabei die „Ministerial Declaration“³⁴ genannt, eine Erklärung, welche während der Organisationskonferenz 2020 entstanden ist. Dieses derzeit aktuelle Statement bezieht sich auf den im Jahr 2000 durch die ITF veröffentlichten Text und unterstreicht in 14 Punkten erneut die Notwendigkeit des Erinnerns, der Vermittlung und der Erforschung der Shoah. Im Unterschied zur Erklärung von 2000 wird auch der Genozid an den Roma explizit in den Punkten 4, 8 und 9 erwähnt. Zudem wird im Vergleich zur Erklärung von 2000 zur veränderten Situation in Bezug auf verfügbare

²⁹ Vgl. Sigel 2015, 59.

³⁰ Vgl. https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/didaktik/methodik-didaktik-1/Erklärung%20des%20Stockholmer%20Internationalen%20Forums%20über%20den%20Holocaust.pdf (aufgerufen 14.9.2020).

³¹ Vgl. <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/countries-membership> (aufgerufen 14.9.2020).

³² <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/annual-report> (aufgerufen 14.9.2020).

³³ Derzeit sind die Jahresberichte der IHRA von 2015 bis 2019 unter <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/annual-report> (aufgerufen 14.9.2020) abrufbar.

³⁴ Vgl. <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/ihra-2020-ministerial-declaration> (aufgerufen 14.9.2020).

Quellen und ZeitzeugInnen der NS-Zeit Stellung genommen. Es heißt nicht länger wie noch vor 20 Jahren „[n]ach einem halben Jahrhundert ist er zeitlich noch hinreichend nah, dass Überlebende Zeugnis ablegen können über die Schrecken, die die jüdischen Mitmenschen durchleiden mussten“.³⁵ In der aktuellen Erklärung wird vielmehr die Dringlichkeit unterstrichen, Archivmaterial, ZeitzeugInnenberichte und authentische Gedenkstätten und Orte der Erinnerung zu identifizieren, zu erhalten und für Bildungsarbeit, Gedenken und Forschung verfügbar zu machen („*Underline the importance of identifying, preserving, and making available archival material, testimonies and authentic sites for educational purposes, commemoration and research*“).³⁶

Methodisch wurde von Anfang an, beginnend mit der Re-Education, das Medium Film als ein zentrales Mittel der stückweisen Aufklärung und Vermittlung der Shoah, sowie der Erinnerung an die Gräueltaten des NS-Regimes in der Gesellschaft eingesetzt. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs wurden Filme von den Alliierten eingesetzt, um etwa über die Existenz von Konzentrationslagern und den grausamen Realitäten der jüdischen Bevölkerung während des Nationalsozialismus aufzuklären. Zu nennen ist hierbei der Film eines Hollywood Regisseurs mit dem Titel „Todesmühlen“ aus dem Jahr 1945, welcher 1946 in den Kinos der US-Besatzungszone gezeigt werden musste.³⁷ Außerdem arbeiteten die bekannten Regisseure Alfred Hitchcock und Billy Wilder ebenfalls 1945 an Filmmaterial, welches im selben Jahr während der Befreiung verschiedener Konzentrationslager von den Alliierten aufgenommen worden war und zu einem Lehrfilm namens „Night will fall“ für die Deutschen zusammengeschnitten werden sollte. Jedoch wurde dieses Filmprojekt zu jener Zeit nicht fertiggestellt, aber 2014 von André Singer zu Ende gebracht.³⁸ Im Jahr 1978 erreichte schließlich die US-Amerikanische TV-Serie „Holocaust“ eine weitaus breitere Öffentlichkeit und Rezeption. Die Serie wurde 1979 erstmals im deutschsprachigen Fernsehen ausgestrahlt und ihr wirtschaftlicher Erfolg sowie die positive Resonanz des Publikums machte den Begriff

³⁵ Vgl. Punkt 1 der Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust, URL: https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/didaktik/methodik-didaktik-1/Erklarung%20des%20Stockholmer%20Internationalen%20Forums%20uber%20den%20Holocaust.pdf (aufgerufen 14.9.2020).

³⁶ Vgl. Punkt 10 der Erklärung von 2020, URL: <https://www.holocaustremembrance.com/about-us/ihra-2020-ministerial-declaration> (aufgerufen 14.9.2020).

³⁷ Vgl. Benz 2015, 37.

³⁸ Vgl. <https://www.mdr.de/zeitreise/night-will-fall128.html> (aufgerufen 25.11.2020).

„Holocaust“ als Synonym für den Genozid an den europäischen Juden während der NS-Zeit populär.³⁹ Viel wichtiger noch ist die Rolle dieser Serie als Anstoß für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Shoah zu sehen, war sie doch Anlass einer beginnenden öffentlichen Debatte über den Judenmord in den Ländern der TäterInnen. Auch der Kinofilm „Schindler’s list“ von Hollywood Regisseur Stephen Spielberg aus dem Jahr 1993 regte erneut die tiefere Reflexion über die NS-Vergangenheit an und führte außerdem zur Gründung der USC Shoah Foundation.⁴⁰ Diese wurde mit den Einnahmen aus dem Film finanziert und leistete einen zentralen Beitrag zur Holocaustforschung, indem Interviews mit tausenden Überlebenden der Shoah geführt, aufgezeichnet und in digitaler Form der Forschung und Bildung zugänglich gemacht wurden.⁴¹

1.2. Definitionsversuche

Während im deutschsprachigen Raum neben dem Begriff „Holocaust Education“ häufig auch von „Holocaust-Erziehung“ die Rede ist, hat sich der englischsprachige Terminus international durchgesetzt. Dabei ist der zentrale Begriff „Holocaust“, der als Basis für die Bezeichnung pädagogischer Annäherungen an die Shoah dient, für die Benennung der Verbrechen an der jüdischen Bevölkerung Europas im Zuge des NS-Regimes durchaus umstritten. Sowohl „Holocaust“ als auch „Shoah“ bezeichnen den Genozid an Juden und Jüdinnen. Während „Shoah“ ursprünglich ein hebräisches Wort aus der Bibel ist und mit „Vernichtung“, „Verderben“ und „Verwüstung“, oder auch „Unheil“ bzw. „große Katastrophe“ übersetzt werden kann, wird dieser Begriff auch im Neuhebräischen dem Begriff des „Holocaust“ vorgezogen. Dieser stammt nämlich aus einer griechischen Bibelübersetzung und meint in seinem Ursprung ein religiös-rituelles „Ganzopfer“, bei dem ein Tier am Altar als Brandopfer dargeboten wurde. Kritiker argumentieren, der Begriff „Holocaust“ würde in dem Sinne das Menschheitsverbrechen an den europäischen Juden im Zuge des NS-Regimes verschleiern und verharmlosen, eine Kritik, hinter dies sich größtenteils auch die jüdische Community stellt.⁴²

³⁹ Vgl. Benz 2015, 38.

⁴⁰ Siehe auch Kapitel 2.4. dieser Arbeit, 41.

⁴¹ Vgl. Benz 2015, 39.

⁴² Vgl. Matthes/Meilhammer, 2015, 10.

Unabhängig von Begrifflichkeiten nimmt die Shoah in der Erinnerungskultur Europas im 20. Jahrhunderts einen zentralen Stellenwert ein, so Anton Pelinka in seinem Versuch die Bedeutung des historischen Phänomens zu verorten.⁴³ Obwohl sich HistorikerInnen und LehrerInnen darüber einig sind, dass die Shoah und dessen historischer Kontext auch einen fixen Platz in der schulischen sowie öffentlichen Vermittlungsarbeit einnehmen sollen, steht eine eindeutige und geteilte Definition der Holocaust Education aus. Wie Robert Sigel konstatiert, existiere keine eindeutige Definition und die inhaltliche Auslegung sei zudem breit:

„Während Formulierungen wie ‚teaching about the Holocaust‘, ‚teaching the Holocaust‘, ‚studying the Holocaust‘, ‚learning about the Holocaust‘ nahe an einem konkreten, der Vermittlung eines geschichtlichen Ereignisses verpflichteten Verständnis angesiedelt sind, deckt der Begriff Holocaust Education auch Erziehungs- und Unterrichtsmodelle einer Erziehung zur Toleranz, Erziehung zur Wertschätzung von Verschiedenheit, Menschenrechts-Erziehung, Antirassismus-Erziehung, Vorurteilsprävention ab.“⁴⁴

In der Einleitung zum Tagungsband „Holocaust Education im 21. Jahrhundert“ wählen die beiden Herausgeberinnen Eva Matthes und Elisabeth Meilhammer einen ähnlich offenen Definitionszugang:

„‚Holocaust Education‘ ist international zur heute üblichen Bezeichnung für Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Anschluss an den Holocaust geworden. Einen genauen Konsens über die genaue inhaltliche Füllung und Akzentuierung dieser Bezeichnung gibt es allerdings nicht. ‚Holocaust Education‘ wird vielmehr für unterschiedliche pädagogische Ansätze, Methoden und Praktiken verwendet, die teilweise unverbunden ohne systematisch entwickelte gemeinsame theoretische Bezugspunkte nebeneinander stehen.“⁴⁵

Somit bezieht sich die Holocaust Education prinzipiell nicht nur auf die schulische Bildung, sondern auch auf außerschulischen Unterricht und den öffentlichen Diskurs. Während in Sigels Definition der Holocaust als historisches Ereignis tendenziell einen exemplarischen Stellenwert für eine Moral- und Werteerziehung einnimmt, betonen Matthes und

⁴³ Vgl. Pelinka 2011, 26.

⁴⁴ Sigel 2015, 61.

⁴⁵ Matthes/Meilhammer 2015, 10.

Meilhammer die Bandbreite der Ansätze, welchen es einer gemeinsamen Systematisierung mangle.⁴⁶

Auf der Website der Bundeszentrale für Politische Bildung wird die Holocaust Education folgendermaßen umrissen: Es gehe dabei nicht so sehr um eine Vermittlung kognitiven Wissens über den Holocaust, um es in Adornos Worte zu fassen eine Erziehung über Auschwitz, sondern sie wird eher als Moral- und Werteerziehung verstanden, die gegen Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit immunisieren soll. Wie dieses überhöhte Ziel erreicht werden kann, bleibt dabei aber ausgespart. Die Vermittlung historischen Faktenwissens über den Holocaust trete in dieser Auslegung jedenfalls tendenziell in den Hintergrund, wobei darauf in der historischen Auseinandersetzung sicherlich nicht verzichtet werden kann. Gleichzeitig lasse sich der Holocaust aber weder zu einem bloßen historischen Ereignis noch zu einem beliebigen Beispiel für einen Genozid reduzieren. Daher müssten neben der Vermittlung kognitiven Wissens die Auseinandersetzung mit Erinnerungsabwehr und Schuldprojektionen auf die Opfer des Holocaust, welche zu einem sogenannten „sekundären Antisemitismus“ führen können, ein zentrales Anliegen schulischer Bildung sein.⁴⁷

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass sich die Holocaust Education in ihrer Auslegung auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen bewegt. Matthes und Meilhammer unterscheiden hier zwei Stränge: zum einen den historisch kognitiven und zum anderen den allgemein moralpädagogischen Zugang zur Vermittlung der Shoah und der Zielsetzung einer Behandlung dieses Themas im Unterricht.⁴⁸ In historisch kognitiv ausgelegten Konzepten wird zuerst die Einzigartigkeit der Shoah als historisches Ereignis unterstrichen und das Ziel einer solchen Pädagogik bzw. Geschichtsdidaktik sei es, Wissen darüber zu vermitteln. Hierbei findet erst im zweiten Schritt eine Reflexion mit Bezug zu Gegenwart und Zukunft der Lernenden und somit der Lebensweltbezug zu den SchülerInnen statt. Sigel sieht diese Tendenz in einem „[...]

⁴⁶ Vgl. Matthes/Meilhammer 2015, 61.

⁴⁷ Vgl. Wetzel 2008, Holocaust-Erziehung, in: Website der Bundeszentrale für Politische Bildung, URL: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung> (aufgerufen 15.9.2020).

⁴⁸ Vgl. Matthes/Meilhammer 2015, 11.

Geschichtsunterricht, der selbstreflexiv zu analysieren sucht, was geschah, wie es geschah und warum es geschah.“⁴⁹

In allgemein moralpädagogischen Ansätzen wird die Shoah in Bezug zu anderen Völkermorden und Menschenrechtsverletzungen gesetzt und dient in seiner Historizität als Beispiel von Genozid, den es in Zukunft zu vermeiden gilt. Hier versteht sich die Holocaust Education also „[...] *in einem allgemeineren Sinn als Menschenrechtsbildung und -erziehung, als eine lernende Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Bösen und Guten und nach individuellen wie kollektiven Wahl- und Handlungsmöglichkeiten.*“⁵⁰ Sozialpsychologische Lernprogramme, welche den Geschichtsunterricht vor allem als Präventionsmittel sehen, sind hier einzuordnen.⁵¹ Kritiker entgegnen vor allem letzteren Ansätzen mit dem Vorwurf einer Entkontextualisierung der historischen Ereignisse sowie einer moralisierenden Pädagogik.

In beiden Richtungen ist aber die Frage zentral „[...] *wie und warum der Holocaust möglich wurde, und die Frage, was die Erinnerung an den Holocaust dazu beitragen kann, um das Bewusstsein für Menschenrechte und ihre Verletzungen zu schärfen.*“⁵² Außerdem haben die Ansätze gemein, dass die Vermittlung gegenüber dem Gedenken vorrangig behandelt wird und stets ein Gegenwarts- und Zukunftsbezug herzustellen ist, das heißt „[...] *ihr unverzichtbarer Beitrag für ein friedliches und respektvolles Zusammenleben in Gesellschaft und Welt in Gegenwart und Zukunft gewürdigt wird.*“⁵³

So existieren zuletzt auch Mischformen, welche beide genannten Zugänge zu kombinieren suchen und einzelne Elemente aus beiden aufgreifen. Ein Beispiel dafür liefert Pelinkas Ansatz den Holocaust zu „verstehen“. Den Holocaust zu verstehen, heißt zu versuchen, rational mit dem Thema umzugehen. Dies sei nur möglich, indem die Geschehnisse in einen historischen und aktuellen Kontext gebracht und mit anderen Phänomenen des Genozids verglichen werden, gleichzeitig aber nicht zu einem undifferenzierten Sammelbegriff verkommen.⁵⁴ Auch Matthes und Meilhammer heben hervor, dass eine Kontextualisierung in regionalem Sinn wünschenswert sei, weil dadurch die Gefahr, Konzepte pauschalisiert, unreflektiert und

⁴⁹ Sigel 2015, 61.

⁵⁰ Matthes/Meilhammer 2015, 11.

⁵¹ Vgl. Sigel 2015, 61.

⁵² Matthes/Meilhammer 2015, 11.

⁵³ Ebd., 11.

⁵⁴ Pelinka 2011, 28.

ohne nationale Eigenheiten zu übernehmen, gemindert werden kann.⁵⁵ Vor allem im deutschsprachigen Raum zeichnen sich die Zugänge zur Holocaust Education durch den Versuch aus, beide Ansprüche an die Vermittlung des Themenfelds zu vereinen. Das heißt, es wird einerseits versucht, den historischen Ereignissen in ihren Spezifika Rechnung zu tragen sowie systematisches Wissen dazu zu vermitteln und gleichzeitig den Gegenwartsbezug zu gewährleisten. Letzteres kann etwa in Form der Verknüpfung der Holocaust Education und Menschenrechtsbildung, Demokratieerziehung oder Antirassismus-Bildung realisiert werden. Es scheinen vor allem regionale Unterschiede und die damit zusammenhängenden Unterschiede in Bezug auf historische Rollen und Geschichtsbilder über die NS-Zeit zu sein, welche die Ausrichtungen und Zielsetzungen der Holocaust Education prägen. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel die historischen Rahmenbedingungen der Holocaust Education in Österreich näher behandelt.

1.3. Österreichs Umgang mit seiner NS-Vergangenheit

Bis in die 1980er Jahre, also über 40 Jahre nach der Machtübernahme des NS-Regimes in Österreich im Jahr 1938, spielte die Holocaust Education weder in pädagogischer Praxis, noch im gesellschaftlichen oder politischen Diskurs hier eine wichtige Rolle.⁵⁶ Wie bereits in Kapitel 2.1. erwähnt, entstand basierend auf der Moskauer Deklaration von 1943 im Staatsvertrag von 1955 der Mythos Österreichs als 1. Opfer Hitlers durch den „Anschluss“ an das „Dritte Reich“.⁵⁷ Obgleich in diesem Dokument auch von der Beteiligung Österreichs am NS Regime und seiner Mitverantwortung am Krieg sowie von österreichischen Widerstandsbewegungen die Rede, hat sich vor allem der Passus zu Österreich als Opfer stark verbreitet. Brigitte Bailer schreibt dazu:

„Die in der Moskauer Deklaration angesprochenen Themen erfuhren nach der Befreiung Österreichs unterschiedliche politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit und wurden entsprechend verschieden rezipiert. Im Zentrum stand

⁵⁵ Vgl. Matthes/Meilhammer 2015, 11.

⁵⁶ Vgl. Bastel 2010, 63.

⁵⁷ Als sich im Oktober 1943 die Außenminister der USA, der Sowjetunion und Englands trafen, um eine mögliche Neuordnung für die Zeit nach dem Krieg zu diskutieren, wurde in einem für Österreich zentralen Passus festgehalten, dass dieses Land als erstes freie Land der Angriffspolitik Nazi-Deutschlands zum Opfer gefallen war. Vgl. Helmut, Konrad, Moskauer Deklaration, Website des HdGÖ, URL: <https://www.hdgoe.at/moskauer-deklaration> (aufgerufen 18.3.2021).

dabei die Opferthese, wie dies auch in der Proklamation der österreichischen Unabhängigkeit vom 27. April 1945 deutlich zum Ausdruck kommt.“⁵⁸

In der hier erwähnten Proklamation über die Selbstständigkeit Österreichs vom 27. April 1945 wurde Österreich nun politisch als Opfer dargestellt. Jegliche Mitschuld und die aktive Beteiligung am NS-Regime wurden nun verschwiegen. Politisch wollte Österreich keine Verantwortung für die begangenen Verbrechen übernehmen und eine Art Mythos der sauberen österreichischen Wehrmacht wurde aufgebaut.⁵⁹ In einer Rede Leopold Figls aus dem Jahr 1945 ist diese Position deutlich erkennbar:

„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.“⁶⁰

Neben der eindeutigen Positionierung Österreichs als Opfer Hitlers und der NS-Diktatur beschreibt Bundeskanzler Figl die historische Vergangenheit in isolierter Weise, wenn er von sieben Jahren Unterjochung und Unterdrückung spricht. Dabei werden die stückweise Auflösung des demokratischen Systems in Österreich und die Verfolgung politischer Gegner während des Austrofaschismus von 1933-1938 völlig ignoriert und eine vereinfachte Schuldzuschreibung vorgenommen.⁶¹

So wie die Mitschuld an den Verbrechen des NS-Regimes offiziell aus dem Gründungsdokument der Zweiten Republik, dem Staatsvertrag von 1955, gestrichen wurde, wurde die verschwiegene und verdrängende Haltung gegenüber der jüngsten Vergangenheit

⁵⁸ Bailer 2015, 168f.

⁵⁹ Vgl. Mittnik 2017, 223.

⁶⁰ Mittnik 2017, 224, zitiert Figl, 1945, 1.

⁶¹ Als Austrofaschismus, früher auch als „Ständestaat“ bekannt, wird die in Österreich zwischen 1933/34 bis 1938 ausgeübte diktatorische Herrschaftsform bezeichnet, welche sich stark am Faschismus Mussolinis orientierte und im Grunde ein autoritäres Regime darstellte. Getragen wurde der Austrofaschismus von der paramilitärischen Gruppe der Heimwehr der christlich-sozialen Partei und dem politischen Katholizismus. 1930 waren im Korneuburger Programm die Prinzipien des Austrofaschismus formuliert worden und 1933 folgte die Ausschaltung des Parlaments und somit das Ende des demokratischen Rechtsstaats bzw. der Ersten Republik in Österreich. In diesem Einparteiensystem wurden politische Gegner verfolgt und im Zuge einer politischen Radikalisierung bekämpft und in Lagern inhaftiert. Abgelöst wurde der Austrofaschismus 1938 durch die Machtübernahme des nationalsozialistischen Deutschlands, wobei das autoritäre System in Österreich bereits in Grundzügen das NS-Regime vorbereitete. Vgl. Demokratiezentrum Wien, Austrofaschismus, URL: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/wissenslexikon/austrofaschismus.html> (aufgerufen 23.9.2020).

neben der Politik auch von der österreichischen Bevölkerung bis in die späten 1960er Jahre unreflektiert übernommen. Raoul Kneucker beschreibt die Situation in den Familien der Nachkriegsjahre sehr treffend:

„Von den traumatisierten Opfern abgesehen, blieb die betroffene Generation aus Scham, Scheu und Betroffenheit stumm, vor allem in den Familien. Niemand sah einen Anlass zu berichten, zu reden. Kinder spürten die Peinlichkeit, merkten, dass ein heikler, unangenehmer Fragekomplex vorliegt, den zu vermeiden offensichtlich Konflikte zwischen allen Familienmitgliedern erspart. Früh hieß es, Vergangenes möge ruhen, es sei endlich ein Schlusstrick zu ziehen, man solle in die Zukunft schauen. Und wenn Großeltern für Eltern „eingesprungen“ sind, so ist daran zu erinnern, dass über Großeltern vieles emotional und unreflektiert transportiert wird, was Vorurteile oft erst grundlegt. Die Chance, dass Opfer und Täter gemeinsam ihre Geschichte bearbeiten, wurde kaum genützt. Kontakte mit den Opfern wurden kaum gesucht.“⁶²

Dabei weist Christoph Kühberger darauf hin, dass der „Opfermythos“ nicht nur von Österreich getragen wurde, sondern auch in der internationalen Politik als offizielles Narrativ verankert war:

„It became a far too convenient stance also in foreign policy not to consider Austria a successor state to the 'Third Reich', remaining in the role of victim. The main argument can be summarized as follows: 'Since there was no state and no Austrian Government, there is no shared responsibility for the crimes of the Nazi regime. There was a clear move to a post-war consensus that Austria, as 'a country occupied by Germany, was not constitutionally obliged to take reparations and bore no moral responsibility because the crimes were committed by the Germans.'“⁶³

Erst 1963 ist mit der Gründung des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands (DÖW) ein erster Schritt im Land des vermeintlich ersten Opfers Hitlers in Richtung einer aktiven Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit zu erkennen.⁶⁴ Adornos berühmte Rede von 1966, in welcher er sein Plädoyer zur „Erziehung nach Auschwitz“ formulierte, führte in Österreich zu keinen weiteren Bemühungen sich der eigenen Geschichte kritisch zu stellen. Anders sah dies in Deutschland aus, wo eine breite Rezeption Adornos den Weg für

⁶² Kneucker 2004, 198.

⁶³ Kühberger 2017, 397, zitiert teilweise Uhl 2001, 19-20.

⁶⁴ Vgl. Bastel 2010, 63.

eine Holocaust Education ebnete. Die StudentInnenrevolten von 1968 veränderten immerhin auch in Österreich das intellektuelle Klima und vor allem viele JunglehrerInnen wurden inspiriert, die Shoah als einzigartiges historisches Ereignis nun im Unterricht zu thematisieren.⁶⁵

Doch „[b]is in die 1980er-Jahre war die sogenannte „Opferthese“ nicht nur Staatsdoktrin, sondern auch eine Kernaussage des Großteils der entstehenden Zeitgeschichteforschung“⁶⁶, wie Gerhard Botz es beschreibt. Es sollte jedoch eines regelrechten Skandals bedürfen, um eine breitere und tiefere Auseinandersetzung mit der bis dahin größtenteils verschwiegenen Geschichte anzuregen. Einen solchen Skandal bot die Waldheimaffäre⁶⁷ in den 1980er Jahren, welche endlich Anstoß zu einer Reflexion über die antisemitische und nationalsozialistische Vergangenheit Österreichs gab. Philipp Mittnik umreißt die Tragweite und heutige Bedeutung der Debatte um die politische Vergangenheit des Kandidaten der österreichischen Präsidentschaftswahl 1986 und ehemaligen UNO-Generalsekretärs, Kurt Waldheim, folgendermaßen:

„Diese Affäre steht in Österreich als Synonym für die mangelhafte Aufarbeitung der österreichischen Nachkriegsgeschichte, als sich ein Kandidat, Kurt Waldheim, für das Amt des österreichischen Bundespräsidenten beworben hatte und mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit öffentlich konfrontiert wurde. Erstmals in der Geschichte wurde das Thema einer österreichischen Mittäterschaft seriös thematisiert und wissenschaftlich begleitet.“⁶⁸

Der Autor geht dabei aber nicht näher darauf ein, was mit der „seriösen“ Thematisierung der österreichischen Mittäterschaft genau gemeint ist und inwieweit die Diskussion darüber nun seriös war. Als Beispiel für eine wissenschaftliche Aufarbeitung antisemitischer Haltungen in

⁶⁵ Vgl. Bastel 2010, 63.

⁶⁶ Botz 2015, 121.

⁶⁷ Als Waldheimaffäre wird die Debatte um Kurt Waldheim, den ÖVP-Kandidaten der Wahl zum Österreichischen Präsidenten von 1986 bezeichnet, im Zuge welcher die nationalsozialistische Vergangenheit Waldheims, UNO-Generalsekretär von 1971-1981, aufgedeckt wurde. Zentraler Diskussionspunkt war Waldheims Versuch seine Zeit in der Wehrmacht von 1938 bis 1945 als vergessen darzustellen und später zu trivialisieren. Kurt Waldheim wurde trotz des Politskandals und zahlreicher Demonstrationen zum österreichischen Präsidenten gewählt und bekleidete dieses Amt von 1986-1992. Vgl. Kühberger 2017, 398. Der Dokumentarfilm „Waldheims Walzer“ von Ruth Beckermann aus dem Jahr 2018 bietet einen differenzierten Einblick in die Zeit der Präsidentschaftswahl und die damit verbundenen Debatten sowie Kurt Waldheims Versuch seine Vergangenheit zu beschönigen. Vgl. <https://www.waldheimswalzer.at/de/> (aufgerufen 23.9.2020).

⁶⁸ Mittnik 2017, 16.

Österreich nach 1945 kann etwa Horst Grubers Arbeit „Antisemitismus im Mediendiskurs“⁶⁹ genannt werden. Darin beschreibt er mithilfe des Begriffs „nachfaschistischer Antisemitismus“ die Nachkriegssituation in Österreich, in der „[...] es seit 1945 eine Kluft zwischen offizieller Geschichtsschreibung (bzw. -deutung) und subjektivem Geschichtserleben [gab].“⁷⁰ Das bedeutet, antisemitische Einstellungen waren nach wie vor in der österreichischen Bevölkerung vorhanden und wurden informell auch tradiert, derartige Vorurteile öffentlich zu zeigen war jedoch nicht mehr salonfähig.⁷¹ Dennoch zeigt Grubers Untersuchung, dass während der Waldheimaffäre Mitte bis Ende der 1980er Jahre zahlreiche antisemitische Inhalte in österreichischen Medien transportiert wurden.⁷²

Es dauerte nach der Waldheimaffäre jedenfalls weitere sieben Jahre bis in Österreich politische Schritte gesetzt wurden, um den „Opfermythos“ zu dekonstruieren. Die Rede des damaligen Bundeskanzlers Franz Vranitzky im Jahr 1991 wird als Wendepunkt in der offiziellen Erinnerungskultur Österreichs verstanden. Darin erwähnt er als erstes Mitglied einer österreichischen Regierung die moralische Mitverantwortung Österreichs an den Verbrechen des Nationalsozialismus⁷³:

„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 österreichischen Bundesregierung tun; als Maßstab für das Verhältnis, das wir heute zu unserer Geschichte haben müssen, also als Maßstab für die politische Kultur in unserem Land, aber auch als unseren Beitrag zur neuen politischen Kultur in Europa.“⁷⁴

Ab diesem Zeitpunkt konnte die „Opferthese“ nicht länger als Staatsdoktrin gelten und Österreich wurde mehr und mehr als Opfer UND Täter des NS-Regimes behandelt und

⁶⁹ Gruber 1991.

⁷⁰ Ebd., 27.

⁷¹ Vgl. ebd., 26 und 30.

⁷² Diese medial verbreiteten Vorurteile reichen von der Idee einer jüdischen Weltverschwörung, über das Klischee Juden und Jüdinnen seien besonders geschäftstüchtig, bis hin zu Vorwürfen der Ehrlosigkeit und Faulheit. Vgl. Gruber 1991, 64-78.

⁷³ Vgl. Bastel 2010, 63.

⁷⁴ Vranitzky, Nationalratsrede 8.7.1991, URL: <http://www.politik-lexikon.at/oesterreich1918plus/1991/> (aufgerufen 23.9.2020).

diskutiert. Auf offizieller politischer Seite bedeutete dies die Bekennung zur Wiedergutmachung gegenüber den Opfern und Überlebenden der Shoah. So wurde 1995 der „Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus“ gegründet und 1998 Gesetze zur Restitution gestohlener Kunst und Goldes verabschiedet.⁷⁵ 2001 unterzeichnete Österreich das Washingtoner Abkommen, welches die Entschädigungen und Restitutionen für Opfer des Nationalsozialismus regelt,⁷⁶ und trat im selben Jahr der ITF bei.

1.4. Holocaust Education in Österreich

In der schulischen Auseinandersetzung mit der Shoah können nach Kühberger grob vier Phasen identifiziert werden. Der Autor verweist dabei auf die Verknüpfung schulischer Vermittlung mit deren gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, welche im letzten Kapitel bereits nachgezeichnet wurden. Ab 1945 begann die erste Phase der Vermeidung („Avoidance“). Diese war gekennzeichnet von Vermeidungsstrategien, kollektivem Schweigen und Vergessen, Tabuisierung des Themas, Externalisierung, also der Abwälzung der Schuld auf Deutschland, und der mangelnden Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg und den damit verbundenen Ereignissen. Die zweite Phase setzt er parallel dazu ebenfalls ab 1945 an und bezeichnet sie als „Victim-only“, also der Ansicht Österreich sei reines Opfer des NS-Regimes gewesen. Diese zeichnete sich durch einen Fokus auf Inhaltsvermittlung, Informationstransfer, Emotionalisierung inklusive Schock-Didaktik und Identitätsbildung aus. Phase drei, Täter/Opfer („Perpetrator/Victim“) fällt zeitlich in die „Waldheimaffäre“ und beginnt somit 1986. Erneut ist für diese Phase der Fokus auf Inhaltsvermittlung charakteristisch, doch werden nun auch zuvor unterdrückte Themen behandelt und Kontextwissen geklärt. Ab dem 21. Jahrhundert setzt die vierte Phase, pluralistische Erinnerungen („Pluralistic memories“) ein mit einem für die aktuelle Geschichtsdidaktik typischen kompetenzorientierten Zugang, Fallstudien, Multiperspektivität, Analyse von Geschichte und Erinnerung als kulturelle Produkte und Identitätsfindung.⁷⁷

⁷⁵ Vgl. Kühberger 2017, 399f.

⁷⁶ Vgl. <https://www.nationalfonds.org/washingtoner-abkommen> (aufgerufen 27.10.2020).

⁷⁷ Vgl. Kühberger 2017, 400. Siehe Tabelle 1 Appendix, 102.

Evident sind diese Phasen der schulischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah vor allem in den Schulbüchern aus der jeweiligen Zeit.⁷⁸ Außerdem können die österreichischen Curricula Aufschluss darüber geben. So wurde erst ab 1970 das Thema Nationalsozialismus für die Sekundarstufe II, mit einer Betonung des Themas „Widerstand“ im österreichischen Lehrplan verankert, ohne jedoch dabei das Thema Holocaust bzw. Shoah zu inkludieren.⁷⁹ Berichte von SchülerInnen dieser Generation, welche darlegen, dass das Thema Nationalsozialismus noch bis in die 1980er Jahre im Unterricht ausgeklammert worden sei, lassen sich im Nachhinein nicht mehr empirisch belegen, unterstreichen jedoch den Eindruck, welchen Schulbücher und Curriculum vermitteln.⁸⁰

Ab den 1990ern entstand laut Heribert Bastel et al. zwar eine große Menge an Materialien und Weisungen zur Holocaust Education⁸¹, jedoch wurde in diesen Jahren in der Vermittlung des Themas Shoah besonders auf eine sogenannte „Schock-Didaktik“ gesetzt, welche über Emotionalisierung, Moralisierung und Überwältigung nicht hinausging. Derartige Ansätze seien laut Kühberger bis heute im Geschichtsunterricht zu finden.⁸² Reinhard Krammer zeigt sich dieser Art von Emotionalisierung insofern skeptisch gegenüber, weil dadurch die Entwicklung eines kritischen Verständnisses gegenüber der NS-Ideologie und Intoleranz verhindert werde. Vielmehr führe der emotionalisierende Zugang zur Holocaust Education zu einer trivialen und oberflächlichen Auseinandersetzung, ohne dabei rational und systematisch die Details und Facetten des NS-Regimes zu untersuchen.⁸³ Dennoch lehnt Krammer Emotionen als Einstieg in das Thema Shoah im Geschichtsunterricht nicht komplett ab und bemerkt: „So kann das im Geschichtsunterricht bevorzugte Mittel, Emotionen anzusprechen und – wenn auch vorsichtige und sensible – Betroffenheit zu forcieren, nur ein erster, wenn auch wichtiger Schritt sein.“⁸⁴ Eine Didaktik, die jedoch ausschließlich auf dem

⁷⁸ Vgl. Kühberger 2017, 400f.

⁷⁹ Vgl. ebd., 401.

⁸⁰ In Gesprächen mit meinen Eltern, Geburtsjahrgänge 1949 und 1956, über deren Geschichtsunterricht in der Schule (Sekundarstufe I und II) erzählen beide, dass die „Geschichte“ im schulischen Unterricht mit dem Ersten Weltkrieg „endete“ und eine Thematisierung des Zweiten Weltkriegs, geschweige denn des Holocaust, nicht existiert habe. Diese Anekdote erscheint mir sinnbildlich für das Verschweigen der österreichischen Rolle innerhalb des NS-Regimes im öffentlichen Diskurs bis in die 1970er Jahre.

⁸¹ Vgl. Bastel 2010, 63f.

⁸² Vgl. Kühberger 2017, 401.

⁸³ Vgl. Krammer 2003, 3.

⁸⁴ Ebd., 1.

Hervorrufen von Emotionen aufbaut, kann nicht zum erwünschten Ziel der Holocaust Education führen. Er setzt daher auf Verstehen durch Selbstreflexion und schreibt weiter:

„Ihm muss das Verstehen folgen, das Wissen um die Denkweise und die Psychologie der TäterInnen sowie die Kenntnis ihrer Unauffälligkeit und Durchschnittlichkeit im vormaligen „bürgerlichen“ Leben. Die prinzipielle Verführbarkeit der Menschen und ihre Gefährdung, den Verlockungen weltanschaulicher und politischer Patentrezepte zu erliegen, müssen ebenso in den Blick genommen werden wie die Strategien und Winkelzüge jener, die sich nicht scheuen daraus politisches Kapital zu schlagen. Nicht um Relativierung von Schuld geht es dabei, sondern um realistische Einschätzung politischer Tendenzen und Gefahren in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und um die Fähigkeit zur Selbstreflexion.“⁸⁵

Weitere Initiativen in den 1990er Jahren im Bereich der Holocaust Education waren 1991 die Eröffnung des Jüdischen Museums in Hohenems (Vorarlberg), 1992 die Gründung des Vereins „Gedekdienst“, 1993 die Neueröffnung des Jüdischen Museums Wien, 1997 die Gründung des „Mauthausen Komitee Österreich (MKÖ)“ und Ende der 1990er die Neueröffnung der Gedenkstätte Schloss Hartheim (Oberösterreich).⁸⁶ Die Plattform *erinnern.at*, welche vor allem in der schulischen Vermittlung durch das Angebot an qualitativen Materialien und Weiterbildungen im Bereich der Holocaust Education zentral ist, wurde im Jahr 2000 vom Bildungsministerium als Vermittlungsprojekt für LehrerInnen etabliert. *Erinnern.at* versteht sich als Institut für Holocaust Education und „[...] fördert den Transfer von historischem und methodisch-didaktischem Wissen sowie die Reflexion seiner Bedeutung für die Gegenwart“.⁸⁷ Zudem muss Österreich seit seinem Beitritt zur ITF, heute IHRA, den allgemeinen Richtlinien der Institution folgen und sich zur internationalen Zusammenarbeit bekennen. Außerdem wird jährlich ein Bericht, in dem aktuelle Lehrpläne, Schulbücher, Fortbildungsangebote für Lehrpersonen, BesucherInnenzahlen an Gedenkstätten u.Ä. dokumentiert werden, an die IHRA verfasst.⁸⁸

Im schulischen Bereich ist seit den frühen 2000er Jahren die domänenspezifische Kompetenzorientierung charakteristisch für die Geschichtsdidaktik und den

⁸⁵ Krammer 2003, 1.

⁸⁶ Vgl. Rajal 2010, 114.

⁸⁷ Vgl. <https://www.erinnern.at/ueber-uns/ueber-uns> (aufgerufen 27.10.2020).

⁸⁸ Vgl. Raja 2010, 119.

Geschichtsunterricht in Österreich. 2008 wurden diese Kompetenzen⁸⁹, die im Zuge des Geschichtsunterrichts von den SchülerInnen entwickelt werden und zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein führen sollen, auch im Lehrplan verankert.⁹⁰ Der aktuelle Lehrplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I und II enthält dabei nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg und der Shoah, sondern verlangt auch eine Reflexion über das Erinnern im öffentlichen Diskurs und eine mögliche Instrumentalisierung der Geschichte in der Gegenwart. Dabei spielt der Vorgang der De-Konstruktion eine wichtige Rolle, unter anderem des bereits genannten „Opfermythos“ in Österreich.⁹¹ Die aktuelle schulische Auseinandersetzung in Österreich mit der Shoah folgt also einem domänenspezifischen Zugang, wie Kühberger feststellt: *“We can say, then, that the Austrian curriculum clearly chooses a domain-specific approach (i.e. ‘historical learning’) for addressing the Holocaust and the Second World War, and thus does not fail to situate the issue within today’s society (‘representations of the past’).”*⁹²

Neben dem Geschichtsunterricht spielen Gedenkstätten und außerschulische Lernorte eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Holocaust Education in Österreich. Im Jahr 2019 haben ca. 290.000 BesucherInnen etwa die KZ-Gedenkstätten Mauthausen und Gusen besucht, wovon 71.550 SchülerInnen aus dem In- und Ausland waren.⁹³ ZeitzeugInnen-Gespräche zählen laut Elke Rajal ebenfalls zu einem zentralen Bestandteil der Holocaust Education in Österreich⁹⁴, wobei die Organisation dieser sicherlich von engagierten Lehrpersonen abhängt und in Zukunft, bzw. schon jetzt ein Auslaufmodell der Vermittlung der Shoah darstellt, weil die Generation derer, welche das NS-Regime persönlich erlebt haben, bald zur Gänze verstorben sein wird.

⁸⁹ In der österreichischen Geschichtsdidaktik werden die domänenspezifischen Kompetenzen in zwei Bereiche gegliedert: erstens die vier historischen Kompetenzen, historische Methoden-, Sach-, Orientierungs- und Fragekompetenz, und zweitens die politischen Kompetenzen, politikbezogene Methodenkompetenz, politische Sach-, Handlungs- und Urteilskompetenz. Vgl. Taubinger/Windischbauer 2011, 6f und Abb. 1, Abb. 2 Appendix, 103f.

⁹⁰ Vgl. Kühberger 2017, 402/ Bastel 2010, 64.

⁹¹ Vgl. Kühberger 2017, 403.

⁹² Kühberger 2017, 403.

⁹³ Vgl. <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Aktuell/KZ-Gedenkstaette-Mauthausen-Jahresbericht-2019> (aufgerufen 27.10.2020).

⁹⁴ Vgl. Rajal 2010, 123.

1.5. Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen

Dem eher optimistischen Blick von Kühberger auf die Holocaust Education in der schulischen Vermittlung in Österreich sind an dieser Stelle bestimmte Herausforderungen im Unterricht über das Thema Shoah hinzuzufügen. Bastel et al. verweisen dabei auf fünf Problembereiche der Holocaust Education in Österreich:

Erstens ist die Holocaust Education nicht als allgemeines Bildungsziel in den Lehrplänen verankert, wodurch die Shoah in der schulischen Vermittlung keine zentrale Stellung einnimmt und es allein den GeschichtslehrerInnen obliegt, das Thema in Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg zu behandeln. Der Holocaust verkomme, so Bastel, auf diese Weise zu einer von vielen Gräueltaten des NS-Regimes und das Lernpotenzial der Holocaust Education werde nicht ausreichend ausgeschöpft. Außerdem führe dies zu einer isolierten Betrachtung des Holocaust und die lange nationalistische und antisemitische Vergangenheit insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts werde dabei ignoriert.⁹⁵ Zweitens sei der Holocaust im Kontext der Religionserziehung zu thematisieren, da stereotypische und verschwörungstheoretische Schuldzuweisungen an Juden und Jüdinnen nach wie vor existieren (Schlagwort „Gottesmordvorwurf“). Drittens verlieren Veranstaltungen im Bereich der Erinnerungskultur immer mehr ihren Anspruch kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit anzuregen und vor Menschenrechtsverletzungen zu warnen. Viertens bedürfe es in Österreich mehr empirischer Studien im Bereich der Holocaust Education, um die Wirksamkeit ihrer Methoden zu untersuchen und diese gegebenenfalls anzupassen. Schließlich sei es zentral, die Wurzeln und Umstände von Nationalismus und Nationalsozialismus in Zusammenhang mit dem Holocaust in der Schule zu reflektieren, um ein tiefgründiges Verstehen zu ermöglichen.⁹⁶

Bastel et al. formulieren daher die Aufgabe der Holocaust Education in Österreich folgendermaßen: *„Holocaust should be seen both as a unique event and in the wider context of unreflected nationalism if we want to fulfil Adorno’s 1966 admonition: “The premier*

⁹⁵ Vgl. Bastel 2010, 62.

⁹⁶ Vgl. ebd., 65f.

*demand upon all education is that Auschwitz not happen again’.*⁹⁷ Zudem müsse die Holocaust Education ganz allgemein ihren Fokus auf die Entwicklung der Fähigkeit der SchülerInnen richten, die historischen Ereignisse mit der Gegenwart und der Zukunft zu verknüpfen.⁹⁸ Das heißt, die aktuelle Lebenswelt der SchülerInnen muss im Vorfeld bedacht und in die Art der Vermittlung miteinbezogen werden.

Dazu zählt etwa der Umstand, dass sich die Zusammensetzung der Gesellschaft seit der Entstehung der Holocaust Education stark pluralisiert hat und somit nicht länger von einem geteilten und homogenen Geschichtsbild, welches SchülerInnen in die Geschichtsklasse bringen, ausgegangen werden kann.

*„Holocaust Education in some countries developed at a time when most societies were perceived as relatively homogeneous and in possession of a relatively uniform shared experience. Since then, however, these countries have entered a phase in which experience is increasingly pluralized or globalized and the awareness of pre-existing differences and a diversity of experience is growing...Unlike classrooms of the past, most of the youth in these classrooms do not share the same history.“*⁹⁹

Besonders der letzte Aspekt erscheint in Zusammenhang mit dieser Arbeit als zentral. Nicht nur in Deutschland¹⁰⁰, sondern auch in Österreich befinden sich zunehmend mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Schulklassen, insbesondere in Mittelschulen, wobei der Begriff des Migrationshintergrunds eine Vielzahl von Familien- und Herkunftshintergründen widerspiegeln kann und es oft nicht klar ist, was er genau beschreibt. Dieser Kritik am Begriff des Migrationshintergrunds zum Trotz steht aber fest, dass die Diversität an österreichischen Schulen wächst. Es ist also davon auszugehen, dass sich der Geschichtsunterricht und die schulische Vermittlung der Shoah nicht länger ausschließlich an dem Teil der Bevölkerung orientieren können, deren Vorfahren zur Zeit des Zweiten Weltkriegs in Österreich gelebt haben und weitgehend ein Geschichtsbild teilen. Laut Bettina Alavi wird die kollektive Erinnerung mit zunehmender Heterogenität einer Gesellschaft

⁹⁷ Bastel 2010., 62f.

⁹⁸ Vgl. ebd., 69.

⁹⁹ Ebd., 66 zitiert Utgaard 2003, 156.

¹⁰⁰ Vgl. Alavi 2013, 79 und Assmann 2013, 76f.

ebenfalls heterogener und diverser, was sich auch in Schulklassen zeige und das historische Lernen beeinflusse.¹⁰¹ Kühberger formuliert dies folgendermaßen:

„In a former “perpetrator nation” that helped establish a society based on racism between 1938 and 1945, and where anti-Semitic and xenophobic sentiments persist to this day, despite Austria having become a society firmly adhering to democratic principles and a destination for many immigrants, history teaching cannot only be directed towards the seemingly autochthonous part of the society. Other perspectives have multiplied in Austria as a result of various streams of migration and should not be neglected or deemed irrelevant. Students with a migration background will not simply accept the narratives and normative constructs of an entrenched, one-sided master narrative. Rather, they will bring their own experiences into society and raise new perspectives on these issues. This is an opportunity that should ultimately be granted for all students.“¹⁰²

Einen Weg solche neuen Perspektiven in die schulische Auseinandersetzung mit der Shoah einzubeziehen, wie Kühberger es anspricht, beschreibt Bettina Alavi, wenn sie davon spricht *„[...] gemeinsame Erinnerungsprozesse zu gestalten, ohne ethnische Zuschreibungen vorzunehmen.“¹⁰³* Sie schlägt ein *„[...] gemeinsames Reflektieren auf der Basis unterschiedlicher Erinnerungen [vor], ohne dass pauschale Zuweisungen und Abwertungen zustande kommen.“¹⁰⁴* Konkret könne eine Öffnung des Blicks in Bezug auf die Behandlung von Opfergruppen des NS-Regimes zielführend sein, indem etwa das Erinnern an Sinti, Roma, Homosexuelle, Euthanasieopfer und die Opfer, welche die Eroberungskriege im Osten forderten, in den Unterricht miteinbezogen wird.¹⁰⁵ Martin Lücke und Christina Brüning schlagen außerdem vor, Themenbereiche wie „Ausgrenzung“, „Verfolgung“ und „Vernichtung“ mit der These des „Dritten Reichs als Rassenstaat“ zu verknüpfen, um so den Wert einer heterogenen Gesellschaft in einer heterogenen SchülerInnenschaft herauszuarbeiten.¹⁰⁶

Die Übersicht über die Entstehung, nationale Entwicklungen und Zielsetzungen sowie Herausforderungen der Holocaust Education verdeutlicht vor allem zwei Punkte im Bestreben einer Konzeptualisierung der Disziplin. Die Debatte um die richtige Vermittlung des

¹⁰¹ Vgl. Alavi 2013, 80.

¹⁰² Kühberger 2017, 414.

¹⁰³ Alavi 2013, 81.

¹⁰⁴ Ebd. 81.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. 81.

¹⁰⁶ Vgl. Lücke/Brüning 2013, 153.

schwierigen Themenfelds ist zum einen davon geprägt, dass es keine Einigkeit darüber gibt, ob die Shoah als einzigartiges historisches Ereignis in einer domänenspezifischen Weise im Geschichtsunterricht zu vermitteln ist, oder ob er als ein Beispiel für Genozid in einer allgemeinen moralpädagogischen Menschenrechtserziehung herangezogen werden soll. Im österreichischen Lehrplan hat man sich für die erste Variante entschieden, was dazu führt, dass das Thema Shoah vor allem Sache des Geschichtsunterrichts ist.

Zum anderen wirft die aktuelle Situation bezogen auf die Verfügbarkeit von ZeitzeugInnen tiefgreifende Fragen auf. Weil die Generation derer, die das NS-Regime und den Zweiten Weltkrieg selbst miterlebt haben, beinahe zur Gänze verstorben ist, wird auch in unmittelbarer Zukunft die Möglichkeit verloren gehen in face-to-face Begegnungen mit Überlebenden in einen Dialog zu treten. Martin Lücke weist etwa auf diese große generationelle Veränderung und die damit verbundenen Herausforderungen hin und betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von archivierten ZeitzeugInnenberichten: *„Dem Verlust der Möglichkeit einer ‚authentischen‘ Begegnung mit Zeitzeugen kann jedoch unter anderem durch die Verwendung von archivierten Lebensgeschichten von Holocaust-Überlebenden begegnet werden.“*¹⁰⁷

Auch Christina Isabel Brüning weist auf diesen besonderen Umstand hin und unterstreicht die neuen Herausforderungen im Umgang mit dem Nationalsozialismus und den damit verbundenen Genoziden, da heute kaum noch Überlebende am Leben sind, auf die in der Vermittlung zurückgegriffen werden kann. Wir befänden uns heute in Bezug auf das Erinnern an den Holocaust, so Brüning, im Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis. Das heißt, dass Erinnerungen an den Holocaust bald nicht mehr unmittelbar von Betroffenen kommunikativ weitergegeben werden können. Damit verbunden sei eine Veränderung der Erinnerungskultur im Allgemeinen.¹⁰⁸ Schließlich wird in Österreich auch im schulischen Kontext dieses generationelle Problem der Vermittlung der Shoah erkannt:

„Die SchülerInnen haben heute kaum mehr Gelegenheit, mit der Erfahrungsgeneration von damals ins Gespräch zu kommen, sind doch auch ihre Großeltern

¹⁰⁷ Lücke 2009, 1.

¹⁰⁸ Vgl. Brüning 2018, 11.

*zumeist Nachkriegskinder. Die LehrerInnen, die sie unterrichten, gehören der zweiten und zunehmend schon der dritten Generation an.*¹⁰⁹

Als Antwort auf dieses vermittlerische Dilemma werden in der Literatur stets Video-Interviews als Ersatz für ZeitzeugInnen-Gespräche angeführt. Diese sollen wie Gespräche mit Überlebenden als Brücke zwischen Gegenwart und Vergangenheit agieren. Individuelle Überlebensgeschichten sollen dem „[...] Schrecken des Holocaust auf diese Weise ein subjektives Gesicht geben.“¹¹⁰ Zu den umfangreichsten Sammlungen von Video-Interviews zählt insbesondere diejenige der bereits erwähnten USC Shoah Foundation, welche über 50.000 Interviews mit Überlebenden der Shoah und anderer Genozide umfasst und große Teile davon in digitaler Form online zur Verfügung stellt.¹¹¹

1.6. Exkurs: interaktive digitale 3-D-Zeugnisse

Einen weiteren Schritt in der technischen Bearbeitung und Entwicklung von Oral-History-Interviews stellen derzeit interaktive digitale 3-D-Zeugnisse, oder besser bekannt als Hologramme, dar, welche in den letzten Jahren verschiedenen Projekten umgesetzt wurden. Dazu zählt etwa das Projekt der USC Foundation „(New) Dimensions in Testimony“, dessen primäres Ziel es ist „[...] eine ‚interaktive‘ Erschließung von Zeugnissen von Überlebenden des Holocaust auch nach ihrem Tod zu sichern und eine Verbindung zwischen fragendem Menschen und Zeuginnen oder Zeugen bzw. deren Zeugnis zu initiieren.“¹¹² Außerdem gibt es in Europa seit 2014 das sogenannte „Forever Project“ im National Holocaust Centre and Museum in Laxton (GB) sowie das Münchner Projekt „LediZ“ (Lernen mit digitalen Zeugnissen), welches aus der Tagung „Holocaust Education Revisited“ im Februar 2018 hervorgegangen ist.¹¹³ Allen Projekten ist gemein, dass sie auf einem „Remix“ von Video-Interviews basieren, wie Ballis et al. es bezeichnen.¹¹⁴ Bei einem derartigen Remix wird die lineare Erzählstruktur der Zeugnisse aufgehoben und durch einen komplexen technischen Prozess, welcher vor allem auf Spracherkennungssoftwares basiert, in potenzielle

¹⁰⁹ Dreier 2010, 12.

¹¹⁰ Lücke/Brüning 2013, 160.

¹¹¹ Vgl. Ballis et al. 2019, 405.

¹¹² Ebd., 407.

¹¹³ Ballis et al. 2019, 418, 425.

¹¹⁴ Ebd., 405.

Einzelfragen und -antworten zerlegt. Auf bestimmte Fragen werden also bestimmte Sequenzen aus den Video-Interviews herangezogen, welche diese Fragen beantworten können. Einige tausend Fragen wurden für solche Interviews, die für die 3D-Zeugnisse geführt wurden, vorbereitet und den Überlebenden an mehreren Drehtagen gestellt. Die fertigen digitalen 3D-Zeugnisse werden in der Regel lebensgroß präsentiert und wirken daher täuschend echt. Das Gegenüber kann in derartigen Ausstellungen bzw. Präsentationen Fragen an die „Hologramme“ stellen und erhält eine Antwort. Ziel dabei sei, die „[...] *Erfahrungen der ‚Face-to-Face‘-Kommunikation zu vermitteln.*“¹¹⁵

KritikerInnen sind sich uneinig wie derartige Präsentationen in Bezug auf den Bildungskontext einzuordnen sind. Wulf Kansteiner argumentiert etwa, dass SchülerInnen bei derartigen 3-D-Zeugnissen auf „digital ghosts of Holocaust survivors“¹¹⁶ trafen. Damit könnte eine potenzielle Überhöhung solcher „Hologramme“ gemeint sein, bei deren Auseinandersetzung im pädagogisch didaktischen Rahmen immer auch der Entwicklungsprozess und die Medialität solcher Produkte miteinzubeziehen und zu reflektieren ist. Es wird weiter kritisiert, dass es sich bei den „Hologrammen“ weniger um interaktive Zeugnisse handelt, ähnlich einer realen Begegnung und einem Dialog mit ZeitzeugInnen, sondern vielmehr um Artefakte.¹¹⁷ In der aktuellen Diskussion werden derartige Entwicklungen also stets mit persönlichen ZeitzeugInnen-Begegnungen verglichen, was zwangsläufig die Defizite der 3-D-Zeugnisse in den Vordergrund rückt. Dabei werden verminderte Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten und der geringere emotionale Erfahrungsraum genannt.¹¹⁸ Ob das zentrale Anliegen der Projekte, den zukünftigen Generationen eine ansprechendere Möglichkeit zu geben, Fragen an Holocaust-Überlebende zu stellen, tatsächlich besser durch 3-D-Zeugnisse als mithilfe anderer Formen der Überlieferung umgesetzt werden kann, bleibt abzuwarten. Bisher gibt es kaum Studien zum Einsatz und der Rezeption der „Hologramme“. Die Verantwortlichen des Projekts „LediZ“ etwa kündigten an, die Produktion der 3-D-Zeugnisse durch ein Forschungsprojekt im Bildungskontext zu begleiten, wobei der Schwerpunkt auf der

¹¹⁵ Ballis et al. 2019, 411.

¹¹⁶ Kansteiner 2017, 321.

¹¹⁷ Vgl. Ballis et al. 2019, 409.

¹¹⁸ Ebd., 409.

Erforschung des Umgangs mit und der medialen Wirksamkeit von derartigen Zeugnissen liegen sollte.^{119 120}

Derartige Projekte spiegeln die aktuellen Bemühungen, das Vergessen der Shoah in Zukunft zu verhindern, bzw. das Erinnern im Bildungsbereich ansprechend zu gestalten. Es stellt sich hierbei die Frage, inwieweit digitale Zeugnisse, genauer gesagt online abrufbare Video-Interviews mit Überlebenden der Shoah, im Unterricht eingesetzt werden können, um einerseits das Vergessen zu verhindern und andererseits historisches und moralisches Lernen zu ermöglichen.

Im folgenden Kapitel werden daher die Rolle und das Potenzial von digitalen Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes im Allgemeinen als Unterrichtsmaterial in der Holocaust Education bzw. im Geschichtsunterricht näher untersucht, um im Anschluss ein konkretes Video-Interview und dessen Einsatzmöglichkeit im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I zu beschreiben.

¹¹⁹ Ballis et al. 2019, 425.

¹²⁰ Ein erstes begleitendes Forschungsprojekt von „LediZ“ soll 2021 abgeschlossen werden. Siehe Website des Projekts, URL: <https://www.lediz.uni-muenchen.de/index.html> (aufgerufen 28.11.2020).

2. Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes

2.1. Formen von Erinnern und Gedächtnis

Um den Gehalt, die Bedeutung und die zielgerichteten Einsatzmöglichkeiten von ZeitzeugInnen-Berichten im pädagogischen Rahmen, etwa in Form von Video-Interviews mit Verfolgten und Überlebenden des NS-Regimes, abwägen und einordnen zu können, ist es zunächst notwendig, die unterschiedlichen Formen von Erinnern und Gedächtnis näher zu betrachten. Bei derartigen Quellen handelt es schließlich um mündlich überlieferte Geschichte, die, besonders im Fall der ZeitzeugInnenberichte, auf Erinnerungen und dem Gedächtnis basieren. Dass es sich dabei nicht immer um historisch überprüfbare Fakten handelt, ist klar, da Erinnerungen und das persönliche Gedächtnis nicht unfehlbar sind und vor allem auch von inneren wie äußeren Einflüssen mitgeprägt sind.

Das Erinnern gehört zu den grundlegendsten geistigen Tätigkeiten des Menschen. Dabei ruft sich der Mensch die Vergangenheit in das gegenwärtige Bewusstsein. Dazu gehören subjektive Wahrnehmungen, Erlebnisse, Vorstellungen, Gefühle und Gedanken.¹²¹ Die Gesamtheit der Inhalte dessen, was erinnert werden kann, nennen wir Gedächtnis. Während wir im alltäglichen Leben permanent auf die Funktionsfähigkeit unseres Gedächtnisses angewiesen sind, kann das Erinnern an sich auch zum Selbstzweck werden, etwa im Falle von ZeitzeugInnen-Gesprächen, in denen den Erinnerungen eine größere als die rein individuelle Bedeutung zugesprochen wird. Da das Vergessen unweigerlich zum Erinnern dazugehört, sind Erinnerungen immer lückenhaft und selektiv. Dies ist ein wichtiger Punkt für die Einordnung von ZeitzeugInnen-Berichten und vor allem für die Inhalte, welche in ZeitzeugInnen-Berichten wiedergegeben werden sollen und Teil des Langzeitgedächtnisses sind. Besonders hier gibt es beim Erinnern Tendenzen „[...] gleichartige Erlebnisse zu vermischen, zeitlich Fernes durch zeitlich Näheres zu überformen oder zu verdrängen [...] sowie die Bereitschaft inversiv zu berichten, d.h. Früheres später und Späteres früher einzuordnen.“¹²² Außerdem beeinflusst die Situation des Erinnerns stark was und wie etwas erinnert wird. „Wer aus seinem Leben

¹²¹ Vgl. Henke-Bockschatz 2014, 31.

¹²² Ebd., 33.

erzählt, erzählt auch immer mit Blick auf die Zuhörer bzw. Zuschauer“¹²³, so Henke-Bockschatz. Der soziale und kulturelle Kontext des Erinnerns verweist also auf die bedeutende Funktion von InterviewerInnen und ZuhörerInnen bzw. dem Publikum in Bezug auf Oral History bzw. ZeitzeugInnen-Gespräche.

Wie die Unterscheidung zwischen Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis, spielt hierbei auch die Differenzierung von den Begriffspaaren individuelles und kollektives Gedächtnis sowie kommunikatives und kulturelles Gedächtnis eine Rolle. Neben dem persönlichen individuellen Gedächtnis kann das kollektive Gedächtnis als „ein Gedächtnis der Zeitgenossen“¹²⁴ beschrieben werden. „[E]s werde in erster Linie mündlich weitergegeben und erlösche mit dem Tod seiner Träger.“¹²⁵ Somit ist das kollektive Gedächtnis eng an eine Generation und deren Erfahrungen und Werte geknüpft. Das individuelle Gedächtnis kann dabei stark vom kollektiven Gedächtnis, seiner Generation geprägt sein, insbesondere dann, wenn die eigenen Erinnerungen lückenhaft oder kontrovers sind und ausgefüllt bzw. umgeformt werden.

Ähnlich bedeutend in diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis. Ursprünglich in der Ägyptologie für die Folgen des Übergangs von der schriftlosen zur schriftlichen Kultur verwendet, bezeichnet das kommunikative Gedächtnis Erinnerungen, die von Menschen über einen bestimmten Zeitraum sowohl mündlich als auch schriftlich weitergegeben und gespeichert werden. Es nimmt für Individuen eine Orientierungsfunktion ein und soll dabei helfen die eigenen Erfahrungen mit denen der letzten Generationen zu vergleichen.¹²⁶ Die Inhalte des kommunikativen Gedächtnisses gehen jedoch nach einigen Generationen verloren, es sei denn sie werden aktiv organisiert, sodass sie in das kulturelle Gedächtnis übergehen können und dabei eine breitere Bedeutung erhalten. Henke-Bockschatz beschreibt das kulturelle Gedächtnis folgendermaßen: „Im kulturellen Gedächtnis wird in indirekter und/oder symbolischer Form bewahrt, wovon niemand mehr direkt erzählen kann, was es aber als Ursprung und Herkunft des

¹²³ Henke-Bockschatz 2014, 37.

¹²⁴ Ebd., 40.

¹²⁵ Ebd., 40.

¹²⁶ Vgl. ebd., 42.

gesellschaftlichen Zusammenhalts gegeben haben muss.“¹²⁷ Das kulturelle im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis nimmt eine gesellschaftliche Funktion ein und muss aktiv gepflegt und erneuert werden, zum Beispiel in Form von Gedenkveranstaltungen. Da es also an eine bestimmte geschichtskulturelle Praxis geknüpft ist, gibt es permanent Möglichkeiten das kulturelle Gedächtnis mit- bzw. umzugestalten, es ist nicht unveränderbar. „Es entsteht und entwickelt sich aus den Sinnbedürfnissen der Lebenden, die sich auf der Grundlage ihrer aktuellen Gegenwartserfahrungen mit dem je schon bestehenden Kanon auseinandersetzen, ihn deuten und modifizieren.“¹²⁸ In diesem Sinne nehmen ZeitzeugInnen in einer zeitgenössischen Erinnerungskultur die Funktion von AkteurInnen des kulturellen Gedächtnisses ein und haben daher eine bedeutende Stellung inne. Daher wird im nächsten Kapitel näher auf diese Begriffe und deren Stellung im pädagogischen Bereich der Holocaust Education eingegangen.

2.2. ZeitzeugInnen, Erinnerungskultur und deren Rolle in der Holocaust Education

ZeitzeugInnen nehmen in der Erinnerungskultur eine zentrale Rolle ein. Vor allem im Erinnern an das NS-Regime und die Shoah scheint ihre Bedeutung nicht genug hervorgehoben werden zu können. So schreiben Irmgard Bibermann et al. im Bericht zu ihrer Studie über den Einsatz von ZeitzeugInnenberichten im Schulunterricht:

„Über die Erinnerungsberichte der ZeitzeugInnen wird das Wissen über den Holocaust, sei es im familiären Kontext oder in inszenierten Kommunikationssituationen, wie z.B. bei ZeitzeugInnen-Gesprächen in der Schule, weitergegeben und im Alltagswissen gespeichert.“¹²⁹

Dem ZeitzeugInnenbericht wird also die Rolle der Speicherung von Alltagswissen zugeschrieben, welche auf der kommunikativen Ebene entsteht. Gerhard Henke-Bockschatz verweist dabei auf die frühe Rolle bzw. den Anspruch an ZeitzeugInnen-Erzählungen, „eine demokratische Gegenerzählung von unten“¹³⁰ zu liefern, also einer daten- und faktenorientierten Politikgeschichte ein alltags- und sozialgeschichtliches Gegengewicht zu

¹²⁷ Henke-Bockschatz 2014, 42.

¹²⁸ Ebd., 43.

¹²⁹ Bibermann et al. 2016, 4.

¹³⁰ Henke-Bockschatz 2014, 17.

verleihen. Bibermann et al. schreiben weiter, dass es mit dem Versterben der letzten ZeitzeugInnen bzw. Überlebenden aus der Zeit des NS-Regimes von den gesellschaftlichen Bemühungen abhängen wird, inwieweit das Erinnern an dTeil des kulturellen Gedächtnisses werden wird.¹³¹

In Hinblick auf das Erinnern als Teil historischen Lernens und weniger in Bezug auf das Alltagswissen hebt Christiane Bertram die Bedeutung der emotionalen Ebene von ZeitzeugInnenberichten hervor und fragt dabei:

„Wie kann die emotionale Dimension, für die die Zeitzeugen des Holocaust stehen, vermittelt werden, wenn die Zeitzeugen nicht mehr befragt werden können? Können Videointerviews, die in großer Zahl in Archiven und im Netz zur Verfügung stehen, die Lücke schließen?“¹³²

Bertram hinterfragt hier weniger die zentrale Bedeutung von Emotionen im Umgang mit ZeitzeugInnen-Gesprächen bzw. Video-Interviews mit den jeweils dabei interviewten Personen, sondern wirft die Frage auf, inwieweit aufgezeichnete Interviews, die etwa online abrufbar sind, im Verhältnis zu real und analog stattfindenden Begegnungen und Gesprächen mit ZeitzeugInnen stehen. Für derartige aufgezeichnete Oral-History-Quellen verwendet sie dabei den Begriff der ‚Zeitzeugen-“Konserven“¹³³ und fragt nach der Wirksamkeit dieser im Geschichtsunterricht und allgemein.

Hier ist es sinnvoll, einen Exkurs zur Wortbedeutung der ZeitzeugInnen zu machen. Der Begriff spielt deshalb eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit NS-Überlebenden und deren Berichten über die erlebten Erfahrungen während des NS-Regimes, weil das Wort „ZeitzeugInnen“ untrennbar mit der Aufarbeitung der Shoah verbunden ist.¹³⁴ Während im Duden „der Zeitzeuge“ lediglich eine „männliche Person, die als Zeitgenosse Zeugnis geben kann von bestimmten Vorgängen (von historischer Bedeutsamkeit)“¹³⁵ beschrieben wird, beschreibt Martin Sabrow die Genese der Begrifflichkeit in engem Zusammenhang mit der

¹³¹ Vgl. Henke-Bockschatz 2014, 4.

¹³² Bertram 2015, 178.

¹³³ Ebd., 178.

¹³⁴ Vgl. ebd., 179.

¹³⁵ Vgl. Duden online: Zeitzeuge.

Aufarbeitung der NS-Vergangenheit. In seinem Buch „Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945“¹³⁶ beschreibt er, wie beginnend in den 1970ern, vor allem jedoch ab der zweiten Hälfte der 1980er, „der Zeitzeuge“ zum gängigen Schlagwort für eine überfällige Vergangenheitsaufarbeitung in der TäterInnen-Nation Deutschland wurde. Besonders im Medium Fernsehen waren Auftritte von ZeitzeugInnen in Bezug auf Berichte über das (Über-) Leben während des NS-Regimes bald nicht mehr wegzudenken:

„Vor allem wurde der Zeitzeuge zu einer ubiquitären Fernsehfigur, die im Geschichtsfernsehen seit den späten siebziger Jahren prägende Kraft zu entfalten begann und ebenso Produkt wie Produzent eines veränderten Geschichtsbewusstseins wurde.“¹³⁷

Simultan wurden ZeitzeugInnen als Quellen im schulischen Bereich für einen „lebendigen“ Geschichtsunterricht entdeckt. Sabrow schreibt hierzu weiter, dass ZeitzeugInnen: „[...] durch ihre lebendige Schilderung aus der Verfolgtenperspektive dazu bei[trugen], die bis dahin im Geschichtsunterricht oft marginalisierte Erfahrungswelt unter nationalsozialistischer Herrschaft erlebbar zu machen.“¹³⁸

Schließlich muss auch noch die zentrale Funktion von ZeitzeugInnen für den Bereich der Archive erwähnt werden. Während bereits unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkrieg eine systematische Befragung von jüdischen Überlebenden durch die amerikanische Siegermacht stattfand, wurden ab 1981 vom *Fortunoff Video Archive* nun auch Video-Interviews geführt und aufgezeichnet. Auch das ZeitzeugInnenarchiv in Yad Vashem hat seinen Ursprung schon im Jahr 1954.¹³⁹

Auch die heutige Funktion der ZeitzeugInnen ist eine besondere, denn es geht bei ihren Befragungen weniger um Darstellungen des Erlebten, um damit im juristischen Sinn Angeklagte zu be- oder entlasten, also um die Funktion als Augenzeugen, wie es etwa im Eichmann-Prozess 1961 noch der Fall war.¹⁴⁰ Vielmehr sollen ZeitzeugInnen dabei helfen,

¹³⁶ Sabrow 2012.

¹³⁷ Ebd., 15.

¹³⁸ Ebd., 16.

¹³⁹ Vgl. Sabrow 2012, 16.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., 17 und Bertram 2015, 179.

einen individuellen und persönlichen Einblick in eine eigene Erfahrungswelt in Bezug auf eine gewisse Zeitspanne bzw. ein historisches Ereignis zu erhalten. Sabrow beschreibt dies wie folgt:

„Der Zeitzeuge im engeren Sinn [...] konstituiert [...] durch seine Erzählung eine eigene Geschehenswelt. Er bestätigt weniger durch sein Wissen fragliche Einzelheiten eines sich häufig ohne sein Zutun abspielenden Vorgangs, sondern dokumentiert durch seine Person eine raumzeitliche Gesamtsituation der Vergangenheit; er autorisiert eine bestimmte Sicht auf die Vergangenheit von innen als Träger von Erfahrung und nicht von außen als wahrnehmender Beobachter.“¹⁴¹

Somit können und sollen ZeitzeugInnen niemals den Anspruch erfüllen historische Fakten zu liefern oder auch nur zu bestätigen, vielmehr können sie eine holistische Sicht auf eine vergangene Zeit bieten. Dem folgend weist Jared Stark in seinem Artikel, „Die Aufgabe der Zeugenschaft“¹⁴² darauf hin, dass es für die ZeitzeugInnen im Prozess des Zeugnisablegens psychologisch gesehen wichtig ist, eine sinnstiftende Verbindung zwischen der Gegenwart und der erinnerten Vergangenheit zu schaffen. Dies beeinflusst die Erzählung maßgeblich, auch weil in den Zeugnissen versucht wird, dem Vergangenen einen Sinn aus heutiger Perspektive zu verleihen. Demnach sollte in der Rezeption und analytischen Auseinandersetzung von und mit ZeitzeugInnen-Gesprächen, und dies gilt genauso für aufgezeichneten Video-Interviews aus (Online-)Archiven, eher auf Lücken und Brüche in der Narration geachtet werden, also darauf, was ausgelassen wird, als auf das tatsächlich Gesagte.¹⁴³ Auch Harald Welzer hebt die Bedeutung von derartigen Zeugnissen vor dem Hintergrund der Gegenwart hervor und schreibt dazu:

„Was ein Mensch aus einer Vergangenheit erzählt, gewinnt Sinn nur in dem Gegenwartshorizont, den er mit einem oder mehreren Rezipienten teilt. [...] Eine Vergangenheitserzählung an sich ist so bedeutungslos wie ein Datum ohne Interpretation oder eine Vokabel ohne Text. Dass man das Zeitzeugnis an sich für bedeutsam hält, liegt an der Überschätzung seines Informationsgehalts und vor allem seiner Wirkung in der Vermittlung.“¹⁴⁴

¹⁴¹ Sabrow 2012, 14.

¹⁴² Titel des Artikels, Stark 2000.

¹⁴³ Vgl. Stark 2000, 142f.

¹⁴⁴ Welzer 2012, 33.

Die Sinnstiftung entsteht also in einem Prozess zwischen ZeitzeugIn und RezipientIn und kann als ein zentrales Merkmal von Oral History im breiteren Sinn betrachtet werden. Welzer meint weiter, das Ende der ZeitzeugInnen, welche über ihre Erfahrungen aus der NS-Zeit berichten können, sei der größte Einschnitt für die Praxis der Erinnerungskultur, sowohl im pädagogischen als auch im alltäglichen Rahmen. Dabei entstehe eine Lücke, welche nicht zu schließen sei:

„Dabei ist deutlich, dass die entstehende Lücke durch den Einsatz von Videos, die Erzählerinnen und Erzähler zeigen, nicht geschlossen werden kann, weil es den Rezeptionsgewohnheiten zuwiderläuft, längeren Erzählpassagen vor dem Bildschirm zu lauschen und weil der emotionale Rahmen der face-to-face-Interaktion fehlt.“¹⁴⁵

An diesem Punkt erscheint es notwendig den Begriff der Erinnerungskultur näher zu betrachten. Laut Duden bezeichnet das Wort die „kulturelle Art und Weise des Umgangs mit der eigenen Vergangenheit, des Erinnerns an ein bestimmtes historisches Ereignis.“¹⁴⁶ Es scheint jedoch ein recht junger und schwammiger Begriff zu sein, welcher im Zuge intensiver erinnerungswissenschaftlicher Forschung gebräuchlich geworden und durchaus nicht frei von Kontroversen ist.¹⁴⁷ Diese stehen vor allem in Verbindung mit der inflationären Ausbreitung des Begriffes und seiner Pluralität in Auffassung und Verwendung bzw. Praxis.

Aleida Assmann spricht in diesem Zusammenhang etwa von Erinnerungskulturen im Plural.¹⁴⁸ Sie sieht den Begriff der Erinnerungskulturen dabei als Sammelbegriff, der ein breites Interesse an der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, vor allem mit der NS-Zeit, widerspiegelt. Erinnern im öffentlichen Rahmen ist dabei nicht frei von gesellschaftlichen und politischen Interessen. Den Erinnerungskulturen werden unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben, die sich ergänzen oder in Konkurrenz zueinanderstehen.¹⁴⁹ Durch die Aneignung der Vergangenheit und eine dementsprechende erinnerungskulturelle Praxis können etwa bestimmte Gruppierungen ihre Identität und Werte formen und vermitteln. Als

¹⁴⁵ Welzer 2012, 35f.

¹⁴⁶ Vgl. Duden online: Erinnerungskultur.

¹⁴⁷ Vgl. OME-Lexikon der Universität Oldenburg online: Erinnerungskultur.

¹⁴⁸ Vgl. Öllinger 2019, 8 zitiert nach Assmann 2016, 32f.

¹⁴⁹ Öllinger 2019, 7 zitiert nach Erll 2011, 37.

ethische Erinnerungskultur versteht Assmann schließlich den Umgang und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit aus der Sicht der Opfer, wenn es um gesellschaftliche und politische Verbrechen geht, wie es im Zuge des NS-Regimes der Fall war. Dabei gehe es unter anderem darum, den Opfern solcher Verbrechen Gesichter zu geben, Stimmen zu verleihen und sie so im Nachhinein durch das aktive Erinnern zu handelnden Subjekten zu machen.¹⁵⁰ Das Bewusstsein darüber zu schaffen, dass es nicht die eine Erinnerungskultur gebe, sondern es dabei um einen ambivalenten Begriff handle, der kontextualisiert werden müsse und welcher instrumentalisiert werden könne sei somit essenziell in der Vermittlungsarbeit.¹⁵¹

Bezogen auf den Umgang mit Zeugnissen wie ZeitzeugInnen-Berichten bzw. Video-Interviews ist auch der Zugang von Welzer interessant, welcher eine „reflexive Erinnerungskultur“¹⁵² fordert, um einer zukünftigen Erinnerungskultur ohne lebendige ZeitzeugInnen Rechnung zu tragen. In einer zeitgenössischen Erinnerungskultur stünden, so Welzer, die Opfer des NS-Regimes Mittelpunkt, wobei deren Leid endlich anerkannt würde. Weiter führt er dazu aus:

„[...] und jetzt kommt es darauf, sich den Potentialen, Handlungen und Orientierungen zu widmen, die Ausgrenzungsgesellschaften entstehen und Genozide möglich werden lassen. Genau in diesem Sinn ist Erinnerungskultur eine zivilgesellschaftliche Angelegenheit, deren Bezugspunkt die Gegenwart und nicht die Vergangenheit ist.“¹⁵³

Wenn Welzer von einer zivilgesellschaftlichen Angelegenheit schreibt, werden Aspekte gesellschaftlicher und politischer Interessen an den Erinnerungskulturen erkennbar, wie Assmann sie beschreibt. Neben der Orientierung an und Reflexion über Formen des Erinnerns und Gedenkens vor dem Hintergrund des Gegenwartsbezugs meint der Autor mit „reflexive Erinnerungskultur“ auch eine systematische Verknüpfung von „Holocaust- und Völkermordforschung und den Praxisfeldern Schule, politische Bildung, Stiftungen und Gedenkstätten“.¹⁵⁴ Dies deutet auf die zentrale Stellung der aktiven und systematischen

¹⁵⁰ Vgl. Öllinger 2019, 8 zitiert nach Assmann 2016, 32f.

¹⁵¹ Vgl. ebd. 8.

¹⁵² Vgl. Welzer 2012, 43.

¹⁵³ Ebd., 43.

¹⁵⁴ Welzer 2012, 45.

Erinnerung an die Shoah im Zuge einer gegenwartsbezogenen Erinnerungskultur hin und hebt die Verantwortung pädagogischer Institutionen und Schulen dabei hervor.

Dies führt wiederum zur Bedeutung von ZeitzeugInnen als TrägerInnen von Erinnerungskultur in der Holocaust Education. Auch hierbei wird den ZeitzeugInnen und dem Erinnern eine bedeutende Stellung zugeschrieben.¹⁵⁵ Der hebräische Terminus „Sachor“ bedeutet etwa soviel wie „Lernen und Erinnerung“¹⁵⁶ bzw. „Existenzsicherung durch Erinnern“¹⁵⁷ und meint damit die jüdische Tradition aus den Erinnerungen der ZeitzeugInnen Lehren zu ziehen und das absolute Gebot des Erinnerns und Nicht-Vergessens per se. Somit wird das Erinnern als Vermächtnis für die gesamte Menschheit verstanden. Innerhalb des Geschichtsunterrichts sollen ZeitzeugInnen dabei behilflich sein, faktisches Lernen etwa von Zahlen und Statistiken durch Einzelschicksale aufzubrechen und

„[...] den Opfern das menschliche Antlitz zurückgeben, das Unvorstellbare konkret machen, moralische Botschaften vermitteln, die moralische Verpflichtung fördern, menschliches Leiden wahrzunehmen und die Besonderheit der Shoah und der Erinnerung daran den Schülerinnen und Schülern nahe bringen.“¹⁵⁸

Ähnlich der Definition von Holocaust Education durch Juliane Wetzel auf der Website der Bundeszentrale für Politische Bildung¹⁵⁹, wird die Holocaust Education hier als Moral- und Werteerziehung – mit möglicherweise überhöhten Zielen – gesehen, bei der historisches Faktenwissen zwar eine Rolle spielt, nicht aber das primäre Lehr- und Lernziel darstellt. Inwieweit Video-Interviews als Quellen für eine derartige Moral- und Werteerziehung, die das historische Lernen dennoch nicht außer Acht lässt und zugleich einer reflexiven Erinnerungskultur Rechnung trägt, dienen können, wird im nächsten Kapitel behandelt.

¹⁵⁵ Vgl. Bertram 2015, 182.

¹⁵⁶ Ebd., 182.

¹⁵⁷ Vgl. <http://www.israel-information.net/glossar/Sachor.htm>.

¹⁵⁸ Bertram 2015, 182 zitiert Shira Magen 2015, 3f.

¹⁵⁹ Vgl. diese Masterarbeit S.10f.

2.3. Video-Interviews als Quellen einer reflexiven Erinnerungskultur

Die wahrscheinlichste Begegnung mit Überlebenden des NS-Regimes, bzw. mit ZeitzeugInnen dieser Zeit findet heutzutage am ehesten in Form der Rezeption von digitalen Video-Interviews statt, welche zahlreich in online Archiven verfügbar sind. Es handelt sich dabei um in der Vergangenheit vielfach von HistorikerInnen geführte biografische Interviews, welche audiovisuell aufgezeichnet und später digitalisiert, teilweise bearbeitet – z.B. verkürzt, in einzelne Kapitel aufgeteilt oder verschlagwortet – und online zur Verfügung gestellt worden sind. Viele Plattformen, die derartige Video-Interviews beinhalten, bieten auch pädagogische Zusatzmaterialien, welche einen Zugang zu den Quellen v.a. im schulischen Unterricht, erleichtern und unterstützen sollen. Dies erscheint notwendig, um sich diesen Quellen bestmöglich anzunähern, fehlt doch im Vergleich zu einer persönlichen Begegnung mit ZeitzeugInnen hierbei die Möglichkeit des Nachfragens und des In-einen-Dialog-Tretens.

In Video-Interviews treten die ZeitzeugInnen meist als sogenannte „Talking Heads“ auf, das heißt, der Bildausschnitt ist fast immer so gewählt, dass von den Interviewten lediglich der Kopf und der obere Teil des Oberkörpers – etwa vom Kopf bis zu den Schultern oder der Brust – zu sehen sind. Von den InterviewerInnen sieht man fast ausnahmslos nichts, manchmal sind die Fragen jedoch zu hören oder als Text am unteren Bildrand in Form von Untertiteln eingeblendet. Bei der Rezeption entsteht durch diese mediale Beschaffenheit aber durchaus „[...] eine geradezu unausweichliche akustische und visuelle Nähe, die den Zuschauer in den Bann ziehen kann.“¹⁶⁰ Diese Nähe zu den ZeitzeugInnen beim Betrachten von Video-Interviews ist vielleicht sogar stärker als die in einer persönlichen Begegnung, bei der mehrere ZuschauerInnen beteiligt sind. Einerseits besteht die Möglichkeit, das Video-Interview alleine und in Ruhe wiederholt anzusehen, es zu stoppen, und außerdem ist die räumliche Distanz zum Bildschirm wahrscheinlich immer geringer als zu einer Person in der persönlichen Begegnung.¹⁶¹ Es wird also durchaus auch die virtuelle Begegnung mit ZeitzeugInnen in dieser Form zu einer emotionalen Angelegenheit. Assmann und Brauer begründen dies auf dreifache

¹⁶⁰ Aleida Assmann/ Juliane Brauer 2011, 97.

¹⁶¹ Dies ist eine Hypothese, welche auf meiner persönlichen Erfahrung aus der Arbeit mit Video-Interviews beruht, hier aber nicht näher ausgeführt wird, da es nicht der Schwerpunkt dieser Masterarbeit ist, derartige Hypothesen empirisch zu überprüfen.

Weise. Erstens werden die ZeitzeugInnen, meist alte Menschen, als authentisch angesehen, weil sie auf die Erfahrungen ihres eigenen Lebens zurückblicken und darüber aus erster Hand berichten können. Zweitens bietet das Medium des Video-Interviews an sich die Möglichkeit für einen intensiven Kontakt, wie oben beschrieben und drittens können sich in der „virtuellen Begegnung“ die BetrachterInnen „imaginäre Freiräume“ bilden, welche individuelle Auseinandersetzungen und Deutungen erlauben.¹⁶² Diese Möglichkeit zur individuellen, subjektiven und persönlichen Deutung und Bewertung erscheint besonders wichtig vor dem Hintergrund des didaktischen Einsatzes von Video-Interviews im Geschichtsunterricht, da eine Verbindung zwischen Quellenmaterial bzw. Erzählung und Lernenden eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist. Eine emotionale Verbindung kann im dem Sinn starke Anreize für die schulische Auseinandersetzung mit derartigem Quellenmaterial darstellen. Zudem kommt, dass das Thema Shoah bzw. Holocaust im Allgemeinen mit einer enormen latenten „Gefühlsladung“ behaftet ist, wie Assmann und Brauer es beschreiben. Dabei „[...] finden Emotionen in Deutungen und Darstellungen des Vergangenen Ausdruck.“¹⁶³ Hierbei weist Jeffrey Alexander, amerikanischer Soziologe, darauf hin, dass auf historische Ereignisse im medialen Zeitalter nie direkt reagiert wird, sondern immer erst auf die medialen Repräsentationen jener, welche ihrerseits stets Deutungen und Bewertungen innehaben. Somit ist „[d]ie emotionale Resonanz von Ereignissen [...] wesentlich von dieser medialen Aufbereitung bestimmt.“¹⁶⁴

Während Assmann und Brauer von der „virtuellen“ bzw. „emotionalen Begegnung“¹⁶⁵ sprechen, beschreiben Alina Bothe und Christina Brüning die Verbindung zwischen der Quelle der digitalen Video-Interviews und deren RezipientInnen als „Sekundären Dialog“.¹⁶⁶ Dabei wollen die Autorinnen ebenfalls auf „[...] die enge, empathische Verbindung der Archivnutzenden zu den Zeitzeug/innen [hinweisen].“¹⁶⁷ Ihrer Ansicht nach ist zwar die mediale Form der Video-Interviews ausschlaggebend für eine veränderte Qualität der Betrachtung und Auseinandersetzung mit den ZeitzeugInnen und deren Erzählungen, diese

¹⁶² Vgl. Assmann/ Brauer 2011, 97.

¹⁶³ Ebd., 74.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 74.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., 94.

¹⁶⁶ Vgl. Alina Bothe/ Christina Brüning 2015, 209.

¹⁶⁷ Ebd. 209.

muss jedoch nicht zu einer qualitativ verminderten Auseinandersetzung mit der Thematik und der Quelle führen, kann doch der bereits genannte „sekundäre Dialog“ mit den ZeitzeugInnen aufgrund der ungewöhnlichen Nähe zum Medium entstehen. Bothe und Brüning beschreiben im Weiteren pädagogisch-didaktische Hinweise für den Einsatz von Video-Interviews im schulischen Unterricht, welche im nächsten Kapitel erneut aufgegriffen werden.

Wenn digitale Video-Interviews in diesem Zusammenhang auch teilweise als weniger unmittelbar als persönliche Begegnungen mit ZeitzeugInnen beschrieben werden¹⁶⁸, so bieten sie doch gleichzeitig die Möglichkeit einer flexibleren Aneignung. Die Video-Interviews können unterbrochen oder mehrfach angeschaut werden, einzelne Abschnitte können gesondert betrachtet oder mit anderen Interviews verglichen werden und in produktiver Aneignung können derartige Video-Interviews sogar gestalterisch bearbeitet werden. Transkriptionen und Verschlagwortungen, welche die meisten online Archive bieten, helfen zudem relativ schnell, einen Überblick über die Inhalte verschiedener Interviews zu erlangen und darauf basierend anhand thematischer Schwerpunkte zu arbeiten. Es ist jedoch zu erwähnen, dass derartige Eingriffe wie online Archivierung und Verschlagwortung bereits Formen von Interpretationen sind¹⁶⁹, welche im Sinne der reflexiven Erinnerungskultur bewusst gemacht werden müssen. Im konkreten Arbeiten mit Video-Interviews bietet das gezielte Suchen von Begriffen, Themen und Personen aber sicherlich große Vorteile insbesondere in der schulischen Auseinandersetzung, welche meist nur begrenzte zeitliche Ressourcen bietet.

Barricelli et al. sprechen dabei etwa von „autobiografischen Texten der Oral History“ und verweisen vor allem auf die digitale Form der hier beschriebenen Quellenart. Laut den Autoren eignen sich online verfügbare Video-Interviews aufgrund ihrer Beschaffenheit, insbesondere „[...] um Aufbau und Struktur des kulturellen Gedächtnisses im digitalen Zeitalter zu studieren.“¹⁷⁰ Durch den schnellen Zugriff auf digitalisierte Video-Interviews rückt die Form der Präsentation auch vor die zuvor dominante Form der Speicherung der

¹⁶⁸ Vgl. Henke-Bockschatz 2014, 78.

¹⁶⁹ Vgl. Christina Brüning 2018, 25.

¹⁷⁰ Michele Barricelli et. al 2009, 3.

ZeitzeugInnen-Erzählungen.¹⁷¹ Der Blick wandert somit zu den Darstellungs- und Rezeptionsmöglichkeiten aber auch -gewohnheiten von digitalen Video-Interviews und kann dabei wiederum zu einer reflexiven Erinnerungskultur beitragen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Quellenart in ihrer medialen Spezifik thematisiert und bewusst gemacht wird. Dafür spricht sich auch Brüning in Bezug auf ihre Studie zum Einsatz von Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes im Unterricht aus. Sie verlangt im Umgang mit diesen Quellen eine spezifische Quellenkritik, da es sich ihrer Ansicht nach um ein eigenständiges Genre handelt.¹⁷² Sie verwendet den Begriff der „Visual History“ und rückt dabei im Vergleich zu Oral-History-Quellen vor allem die zusätzliche mediale Ebene – also die sichtbare Mimik, Gestik und das Interviewsetting – in den Fokus, welche Gegenstände der Auseinandersetzung und Analyse werden können.¹⁷³ Die Autorin sieht in der vermehrten Arbeit mit digitalen ZeitzeugInnen-Interviews den Wunsch, das kommunikative Gedächtnis an die Shoah und dessen Opfer aufrechtzuerhalten, was ihrer Meinung nach gerade in der aktuellen Phase des Übergangs vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis nachvollziehbar ist. Brüning verwendet jedoch den Begriff des „kommunikativen Gedächtnis zweiten Grades“, welches in der Auseinandersetzung mit derartigen Zeugnissen geschaffen wird, sofern die Rezeption tatsächlich als eine Art von Begegnung, wie Assman/Brauer und Bothe/Brüning sie auch umreißen, empfunden wird.¹⁷⁴

2.4. Online-Archive als virtuelle Erinnerungsräume

Den digitalen Orten, an denen die Video-Interviews gespeichert sind, den Online-Archiven also kommt dabei eine Brückenfunktion zwischen dem kommunikativen und dem kulturellen Gedächtnis zu. Aufgrund ihrer einfachen Zugänglichkeit und weiten Verbreitung eignen sie sich besonders gut, um Erzählungen und Narrative, welche vor Jahren in einer realen Kommunikationssituation produziert wurden, unmittelbar und aktuell zu deuten, und das obwohl die ZeitzeugInnen womöglich bereits verstorben sind.¹⁷⁵ Das wohl umfangreichste und bedeutendste Online-Archiv ist das *Visual History Archive* (VHA) des *Shoah Foundation*

¹⁷¹ Vgl. Michele Barricelli et. al 2009, 3.

¹⁷² Vgl. Brüning 2018, 24.

¹⁷³ Vgl. ebd., 25.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 26.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., 26.

Institute for Visual History and Education der University of Southern California (Los Angeles). Bereits 1979 wurde das *Fortunoff Archive* an der Yale-University/New Haven) angelegt, welches etwa 4500 Interviews umfasste. Das spätere VHA hingegen zählt heute mehr als 54.000 Interviews oder „*testimonies*“, wie sie auf der Website selbst bezeichnet werden. Während zu Beginn nur Interviews mit jüdischen Überlebenden der Shoah gesammelt und archiviert wurden, so wurde die Sammlung mittlerweile um zahlreiche weitere Interviews mit Überlebenden und ZeitzeugInnen anderer Völkermorde, z.B. in Armenien (1915-1917), in Kambodscha an den Roten Khmer (1975-1979), oder in Ruanda an den Tutsi (1994) ¹⁷⁶, erweitert. Das Online-Archiv umfasst Interviews in über 40 Sprachen mit Menschen aus über 60 Ländern, darunter auch zahlreiche in deutscher Sprache. Durch eine Suchfunktion auf der Website kann das Archiv sehr schnell und einfach nach bestimmten Kriterien durchsucht werden, etwa wenn ein „*testimony*“ einer Person aus einer bestimmten Stadt, oder ein Interview mit einer bestimmten thematischen Ausrichtung gesucht wird.

Das VHA ist von einem eher pragmatischen Zugang mit dem ursprünglichen Ziel geprägt, so vielen Überlebenden der Shoah wie möglich die Chance zu geben, ihre Erinnerungen für zukünftige Generationen zu sichern und zu speichern. Der grundlegende Anspruch an die Interviews und die Funktion dieser bezieht sich also auf die Erhaltung oder mehr noch die Etablierung einer Erinnerungskultur, welche sehr stark in Vermittlung und Bildung investieren sollte, aber weniger akademischer Natur ist.¹⁷⁷ Der pädagogische Zugang der Shoah Foundation wird vor allem in seiner positivistischen Konzeption und Verknüpfung der Menschenrechtsbildung mit einer digitalen Grundbildung in der Bearbeitung und dem Einsatz der Video-Interviews deutlich.¹⁷⁸ Der erzieherische Aspekt wird in dieser Institution groß geschrieben. Nicht ohne Grund führt die Shoah Foundation den Begriff „Education“ im Namen, worauf Barricelli et al. hinweisen und weiter ausführen:

„Die Verantwortlichen haben weitgehende erzieherische Ambitionen, was durch ein eindeutiges mission statement explizit gemacht wird: ‚To overcome prejudice,

¹⁷⁶ Vgl. Zentrum für Holocauststudien online: <https://www.ifz-muenchen.de/zentrum-fuer-holocaust-studien/visual-history-archive/>.

¹⁷⁷ Verena Lucia Nägel 2015, 85.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., 87.

intolerance, and bigotry – and the suffering they cause – through the educational use of the Institute`s visual history testimonies.”¹⁷⁹

Die Erreichung sehr hoch gesteckter Lernziele, wie der Vorbeugung von Vorurteilen, Intoleranz, Fanatismus und den Leiden, die damit verbunden verursacht werden, soll durch den Einsatz von visuellen digitalen ZeitzeugInnenberichten gewährleistet werden. Barricelli et al. führen weiter aus:

„Indem wie in den USA üblich Holocaust Education mit antirassistischen Bildungszielen in Verbindung gebracht wird, ist also die dem VHA zugedachte Aufgabe eminent gegenwartsbezogen. Es geht nicht nur um die wissenschaftliche Erforschung der Jahre nach 1933 (Holocaust as history) oder die Formung einer Erinnerungsgemeinschaft (Holocaust as memory), sondern ebenso sehr um die Bildung einer überaus diesseitigen Zivilgesellschaft, in der der Völkermord an den europäischen Juden, nunmehr universalistisch definiert, als role model für alle möglichen Arten von Genoziden steht, denen es zu wehren gilt: Holocaust as learning piece.“¹⁸⁰

Zwar wird dem VHA hier die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Zeit des NS-Regimes eingeräumt, eine quellenkritische Auseinandersetzung mit den Zeugnissen ist dabei aber nicht erkennbar. Nichtsdestotrotz bietet das VHA einen unglaublich großen Fundus an narrativen biografischen Quellen, welche auch für den Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden können. Die Online-Archive selbst können dabei als Erinnerungsorte oder Räume der Erinnerung gesehen werden, da eine aktive und reflexive Beschäftigung mit deren Inhalten, den Video-Interviews samt ihrer digitalen Einbettung, eng an eine zeitgenössische virtuelle Erinnerungskultur geknüpft ist.

Auf der Website *erinnern.at* des Holocaust-Education Instituts des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) gibt es einen eigenen Bereich, der sich mit dem „Lernen mit Video-Interviews“¹⁸¹ beschäftigt. Vor allem die damit verknüpfte Website *weitererzaehlen.at*¹⁸² bietet den einfachen und kostenfreien Zugriff auf zahlreiche Video-

¹⁷⁹ Barricelli et al. 2009, 2.

¹⁸⁰ Ebd., 2.

¹⁸¹ Siehe <https://www.erinnern.at/zeitzeuginnen/lernen-mit-video-interviews>.

¹⁸² Siehe <https://www.weitererzaehlen.at/interviews>.

Interviews, welche mithilfe verschiedener Suchfunktionen (Interviewte/r, Interviewer/innen, Art, Sprache, Themen, Ort, Interviewort, Aufnahmejahr, Sammlung) schnell durchstöbert und sortiert werden können. Für die Auswahl der hier in den Blick genommenen Video-Interviews wurde die Plattform weitererzaelen.at ausgewählt, weil auf dieser Quellen mit Verfolgten des NS-Regimes gesammelt und zur Verfügung gestellt werden, die in Bezug zu Österreich stehen. Dies erscheint im Sinne des didaktischen Prinzips des Lebensweltbezugs zu den SchülerInnen notwendig. Außerdem können die Video-Interviews auf dieser Website kostenfrei und selbstständig aufgerufen und angesehen werden, was verschiedene Arbeitsweisen im schulischen Kontext ermöglicht.

2.5. Einsatz von biografischen Video-Interviews im Geschichtsunterricht

Vor dem Hintergrund, dass bald alle Überlebenden des NS-Regimes verstorben sein werden, stellt sich die Frage, wie die Erinnerungskultur in Bezug auf die Shoah in Zukunft weitergeführt und gepflegt werden kann. Auch in Bereichen der pädagogischen Vermittlung und des schulischen Unterrichts zum Thema Shoah und NS wird diese Frage immer dringender. Brüning schreibt dazu:

*„At the beginning of the 21st century, we are at a crucial turning point that is highly relevant for Holocaust Education: the last survivors who can bear witness to the National Socialist mass murders are about to pass away and ways of teaching and remembering without their presence have to be found“.*¹⁸³

Als Antwort auf diese mit Sorgen erwartete Zeit, in welcher es gar keine Überlebenden des NS-Regimes mehr geben wird, die als ZeitzeugInnen auftreten und über ihre Erfahrungen sprechen können, werden von HistorikerInnen wie GeschichtsdidaktikerInnen immer wieder digitale Video-Interviews und die entsprechenden Online-Archive, welche derartige Quellen sammeln und zur Verfügung stellen, genannt:

„[...] online archives with digital interviews such as The Shoah Foundation’s Institute for Visual History and Education at the University of Southern California (VHA) [...] hold an interesting but also challenging potential for future teaching. The Shoah

¹⁸³ Brüning 2019, 392.

*Foundation's digital interviews are a special source. They are video-recorded, audiovisual, biographical interviews with survivors of the Shoah and of other genocides, which were later digitized, edited and uploaded to the internet. This source and especially its presentation in an online archive usually already motivates the students because it seems very different from the textbook instructions they are used to in the history classroom.*¹⁸⁴

Erstens wird hier auf die Besonderheit der online zugänglichen Video-Interviews in ihrer Funktion als historische Quellen verwiesen. Außerdem wird ihre Qualität für den Einsatz im schulischen Unterricht unterstrichen, seien Video-Interviews doch von sich aus aufgrund ihrer Andersartigkeit, etwa im Vergleich zu Schulbüchern, motivierender für SchülerInnen. Auch Barricelli et al. heben den motivierenden Charakter von „videografierten Lebensgeschichten“ hervor. Diese

*„[...] erweisen sich als ein für Jugendliche motivierendes Medium. Die Lernenden konzentrieren sich über längere Zeitabschnitte auf ungeschnittenes Interviewmaterial, obwohl es ihren durch Film, Fernsehen und digitale Medienformate geprägten Sehgewohnheiten widerspricht. Darüber hinaus fühlen sie sich angesprochen von der Sichtbarkeit des Prozesses der Erinnerung.“*¹⁸⁵

Es könne der Vorgang des Erinnerns in den Video-Interviews besser nachvollzogen werden als mithilfe anderer narrativer biografischer Quellenarten. Außerdem lade derartiges Quellenmaterial zu einer längeren Beschäftigung ein. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle, dass die Speicherungsform in einem offen zugänglichen Online-Archiv vor allem auch zum eigenständigen Ansehen und somit zum selbstständigen Lernen einlädt. Es können zum Beispiel offene Lernformate eingesetzt werden, bei denen freies und erforschendes Arbeiten den Lernprozess leitet. Beim Einsatz von Video-Interviews im Unterricht, verweisen Barricelli et al. bei allem Lob auch auf mögliche Probleme, welche sie auf die Quellenart beziehen:

„[Der] Einsatz der Videozeugnisse in der Schule bedeutet [...], dass die spezifischen technisch-medialen Merkmale des Angebots, das ja der Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern des 21. Jahrhunderts im Hinblick auf ein historisches Lernen im virtuellen Raum durchaus entspricht, möglicherweise auch die bekannten negativen Seiteneffekte zeitigt wie z.B. die Flüchtigkeit und fehlende Vertiefung der Auseinandersetzung oder die popkulturelle Beliebigkeit der Sinnbildung, überhaupt

¹⁸⁴ Brüning 2019, 392.

¹⁸⁵ Barricelli et al. 2009, 13.

die unangemessene Dominanz ästhetischer Äußerlichkeiten im Hinblick auf die inhaltlichen Tiefen des Archivs.“¹⁸⁶

Wenn Video-Interviews also prinzipiell als recht motivierende Quellen angesehen werden, steht dem aber vor allem deren Länge von meist mindestens 30 Minuten gegenüber. Mit dem digitalen Format sind nämlich zeitgenössische Seh- und Beobachtungsgewohnheiten von Jugendlichen des 21. Jahrhunderts verbunden. Damit geht eine bestimmte Erwartungshaltung seitens der SchülerInnen im Umgang mit diesen Quellen und dem Lernen im virtuellen Raum einher, welche bei Verlangen einer intensiven und vor allem längeren Beschäftigung mit Video-Interviews schnell zu Frustration und Enttäuschung führen kann. Dies gilt es in der Auseinandersetzung mit solchen Quellen im schulischen Unterricht zu berücksichtigen. Um einer flüchtigen und wenig vertiefenden Beschäftigung mit den Lebensgeschichten, vor der Barricelli et al. warnen, entgegenzuwirken, bedarf es einer gründlichen Vorbereitung für den Einsatz im Unterricht.

Wie kann die Arbeit mit biografischen Video-Interviews, wie es die hier behandelten Quellen sind, zum historischen Lernen beitragen? Brüning beispielsweise leitet aus ihrer Studie zum praktischen Einsatz solcher Quellen einige befürwortende Argumente ab. Erstens helfe das Arbeiten mit Biografien im Allgemeinen, die eher abstrakte Politikgeschichte in einen Zusammenhang mit den konkreten Alltagswelten der SchülerInnen zu bringen und die Makrogeschichte sozusagen in der Mikrogeschichte zu finden.¹⁸⁷ Ausgrenzungs- und Verfolgungserfahrungen, Themen, von denen viele ZeitzeugInnen in ihren Video-Interviews erzählen, seien außerdem leichter nachzuempfinden als Zahlen und Fakten zu den Gräueltaten des Nationalsozialismus. Als weiterer Vorteil der Arbeit mit Biografien wird die Möglichkeit genannt, vergleichend zu arbeiten. Konkret kann das etwa bedeuten, zu einem speziellen Thema Video-Interviews mit verschiedenen ZeitzeugInnen zu bearbeiten und so das Unterrichtsprinzip der Multiperspektivität in den Geschichtsunterricht einzubauen. Dabei können aus den verfügbaren Video-Interviews auch alternative „Opfergruppen“ zur jüdischen ausgewählt und analysiert werden, um nicht nur eine Perspektivenerweiterung zu fördern, sondern auch einen möglichen Überdruß am Thema zu vermeiden. Schließlich sei es aus

¹⁸⁶ Barricelli et al. 2009, 3f.

¹⁸⁷ Vgl. Brüning 2018, 384.

didaktischer sowie pädagogischer Sicht besonders wichtig, die Lernenden die Auswahl, mit welchen Video-Interviews sie arbeiten möchten, selbst treffen zu lassen. So kann nicht nur geübt werden, dass die SchülerInnen Verantwortung über das eigene Lernen übernehmen müssen, sondern es kann auch selbstständiges Arbeiten angeleitet werden.¹⁸⁸

Besonders beliebt scheint die produktive Aneignung solcher Quellen, welche sowohl von Barricelli et al. als auch von Brüning und Bothe/Brüning in Studien bereits erprobt worden ist. Dabei lernen die SchülerInnen in einem handlungsorientierten Lernsetting, selbst biografische Kurzfilme aus den vorhandenen Video-Interviews zu schneiden, zu präsentieren und über die Manipulationen zu diskutieren und zu reflektieren.¹⁸⁹ Insbesondere wird dabei die Relevanz der Reflexion am Ende hervorgehoben:

„Selbstverständlich ist die Lernhandlung an den Videozeugnissen wie eine jede erst abgeschlossen, wenn eine Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler stattgefunden hat hinsichtlich der anfänglichen Erwartungshaltung, des (ggf. benennbaren) Lernzuwachses, des Bewusstseinswandels, der Bedeutung der Erzählungen für die eigene Lebenswelt.“¹⁹⁰

Um bei derlei Methoden von historischem Lernen sprechen zu können, ist es also wichtig, dass das von den SchülerInnen erzeugte historische Produkt reflektiert und so der Bezug zur eigenen Lebenswelt hergestellt wird. In der Arbeit mit diesen spezifischen Quellen im Geschichtsunterricht muss zudem klar gemacht werden, dass nicht historische Fakten überprüft oder analysiert werden können, sondern in biografischen Video-Interviews vergangene soziale Wirklichkeiten und historische Narrationen aus bestimmten Perspektiven dargestellt sind.¹⁹¹

¹⁸⁸ Brüning 2018, 385.

¹⁸⁹ Vgl. Barricelli et al. 2009, 9ff.; Brüning 2018, Bothe/Brüning 2015, 218ff.

¹⁹⁰ Barricelli et al. 2009, 14.

¹⁹¹ Vgl. ebd., 14.

2.6. Domänenspezifisches kompetenzorientiertes Lernen mit biografischen Video-Interviews

Seit den frühen 2000ern ist das deutschsprachige Bildungswesen in der Theorie und spätestens seit der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne auch in der Praxis von den Konzepten der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards geprägt. Im österreichischen Bildungssystem bezieht man sich dabei auf den Kompetenzbegriff von Franz Weinert. Als Kompetenzen werden

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [verstanden].“¹⁹²

Ziel dieser Umorientierung im schulischen Lehren und Lernen ist eine neue Art Wissen auf eine Weise zu vermitteln, welche es den SchülerInnen ermöglicht, dieses flexibel und situativ eigenständig anzuwenden. Es geht also weniger um den Erwerb von Wissen, sondern vielmehr um die Aneignung von Können bzw. Kompetenzen. Zentral erscheint auch die Erweiterung des Lernbegriffs um die Beachtung von Werten und Einstellungen, besonders in Bezug auf die Vermittlung von emotional geladenen Themen wie die Shoah. Eine Kompetenz kann demnach als Einheit von drei gleichwertigen Aspekten verstanden werden:

„Kompetenzen sind mehr als nur „Wissen“. Sie verbinden immer Wissen (kognitive Fähigkeiten), Fertigkeiten (also Können, oder das handhabend-gestaltende Wirken) sowie Werte und Einstellungen. Eine Kompetenz hat somit immer Anteile von Kopf, Herz und Hand (oder „Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten“ oder „Geist, Seele und Körper“).“¹⁹³

Auch im Geschichtsunterricht sind die Lehr- und Lernziele heute an den Kompetenzbegriff gebunden. Dabei sei das Ziel

¹⁹² Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, nach Weinert 2001. <https://www.iqs.gv.at/>.

¹⁹³ Sebastian Walzig, Kompetenzbegriff, <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/kompetenzbeurteilung/>.

„[...] domänenspezifische Kompetenzen anzubahnen, also jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die vorrangig oder ausschließlich in diesen Fächern erworben werden können.“¹⁹⁴

Wie bereits in Kapitel 2.4. kurz erwähnt werden die domänenspezifischen Kompetenzen, die es im Geschichte- und Politische-Bildung-Unterricht für die SchülerInnen zu erwerben gilt, in diese zwei Subfächer gegliedert: zum einen in die vier historischen Kompetenzen (historische Methoden-, Sach-, Orientierungs- und Fragekompetenz) und zum anderen in die vier politischen Kompetenzen (politische Methoden-, Sach-, Handlungs- und Urteilskompetenz).¹⁹⁵ Im Geschichtsunterricht sind demzufolge die Lehr- und Lernziele nach den genannten Kompetenzen auszurichten, welche im Lehrplan seit 2008 verankert sind.

Wie kann der Einsatz von Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes also die Entwicklung und Förderung von diesen domänenspezifischen historischen Kompetenzen unterstützen? In der praktischen Planung und Umsetzung von kompetenzorientiertem Unterricht erscheint die Sichtweise, dass der Kompetenzbegriff die bloße, unreflektierte Reproduktion von Wissen beenden soll und somit inhaltsneutral angelegt ist, besonders wichtig. Jedoch können Kompetenzen nicht in einem inhaltsleeren Raum erarbeitet werden. Die Aneignung der Kompetenzen muss daher domänenspezifisch und in jedem Fall an Inhalte, etwa Fallbeispiele, gekoppelt sein.¹⁹⁶ Aufgrund ihrer besonders vielschichtigen Thematiken und Medialität erweisen sich virtuelle Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes als besonders wertvolle Quellen. Die erzählten Lebensgeschichten können dabei als Fallbeispiele dienen und so die Entwicklung und Förderung verschiedener Kompetenzen anregen und unterstützen. Gleichzeitig ist aber darauf zu achten, dass die Lebensgeschichten nicht nur als „learning piece“ instrumentalisiert werden, sondern stets in ihrer Gesamtheit und mit Respekt in den Blick genommen werden.

In einem ersten Schritt kann ein gut geplanter und kritisch reflektierter Einsatz von Video-Interviews mit ZeitzeugInnen des NS-Regimes die Fragekompetenz anregen und fördern. Als Fragekompetenz wird die Fähigkeit verstanden, Fragen an die Vergangenheit in historischen

¹⁹⁴ Kühberger 2015, 12.

¹⁹⁵ Vgl. Taubinger/Windischbauer 2011, 6f und Abb. 1 Appendix, 103f.

¹⁹⁶ Vgl. Kühberger 2015, 13.

Darstellungen zu erkennen und in Bezug auf Quellen auch selbst zu formulieren.¹⁹⁷ SchülerInnen, welche mit derartigen Quellen zu arbeiten beginnen, sind aufgefordert eigenständig Fragen an die ZeitzeugInnen, also an die Quellen zu formulieren. Verena Lucia Nägel schreibt dazu:

*„They should formulate their own questions to the testimonies and make connections to their lives. Topics such as current human rights violations, the situation of refugees in Europe and Germany, new forms of anti-Semitism and racism come to mind and should be discussed.“*¹⁹⁸

Das Formulieren von Fragen, welche sich aus den spezifischen Interviews ergeben, soll also zu Beginn der Arbeit mit solchen Quellen motivierend wirken. Das Stellen eigener Fragen hat aber auch die wichtige Funktion, den Lerngegenstand und die ausgewählte Quelle in Verbindung mit den Lebenswelten der Lernenden selbst zu bringen. Diese sollen in einer kritischen Reflexion über ihre Lebenswelten in Relation zu den Lebensgeschichten der ZeitzeugInnen in den Video-Interviews historisches Lernen anregen und einleiten. Auf diese Weise kann zu Beginn die Relevanz und Bedeutung der Quellen und des Themas schülerInnenzentriert erarbeitet werden. Außerdem kann in diesem Kontext die Perspektivität von Quellen thematisiert werden, dass also an bestimmte Quellen auch nur bestimmte Fragen gestellt werden können, andere wiederum unbeantwortet bleiben. Dorothee Wein schreibt dazu:

*„Dass lebensgeschichtliche Video-Interviews Erzählungen aus einer rein subjektiven Perspektive darstellen, scheint [...] ganz offensichtlich zu sein. Was dieser Umstand konkret bedeutet, können sich die Jugendlichen aber oft erst durch geeignete Aufgabenstellungen erschließen.“*¹⁹⁹

Das heißt, es ist Aufgabe der Lehrperson, ein Lernarrangement zu ermöglichen, in dem die SchülerInnen auch verstehen, worüber lebensgeschichtliche Quellen wie Video-Interviews Auskunft geben können und worüber nicht.

¹⁹⁷ Vgl. Abb. 1, Appendix 103.

¹⁹⁸ Nägel 2015, 93.

¹⁹⁹ Wein 2012, 19.

In Bezug auf die spezifische Quellengattung eignen sich die videografierten Lebensgeschichten, welche online zur Verfügung stehen, außerdem hervorragend, um quellenkritisches Arbeiten zu ermöglichen. Laut Barricelli bietet es sich an, dabei vor allem die Deutungs- und Analysekompetenz, etwa das Pendant zur hier erwähnten historischen Methodenkompetenz, zu trainieren:

„[B]ei der Arbeit mit videografierten Interviews ist die Beherrschung der historischen Methode, d.h. die immanente Quellenkritik und fachliche Kontextualisierung des Gehörten (und Gesehenen) unerlässlich. In Maßen erfordert das Medium darüber hinaus die Lösung vom Text bzw. Protokoll und eine Hinwendung zu den parasprachlichen Anteilen.“²⁰⁰

Dafür sei es weiter unerlässlich, sich nicht nur Ausschnitte aus den Videos anzusehen, sondern die Interviews in ihrer gesamten Länge zu sehen, um sie möglichst gut für eine historische und mediale Analyse kontextualisieren zu können. Vor allem die im Zitat genannten parasprachlichen Anteile wie Mimik, Gestik, Stimme etc. bedürfen der Betrachtung längerer Ausschnitte, um einigermaßen gedeutet werden zu können. Brüning fordert in diesem Zusammenhang eine Quellenkritik, welche der Neuartigkeit der Quelle gerecht wird.²⁰¹ Es ergeben sich aus dem digitalen, virtuellen Format der Video-Interviews sicherlich zahlreiche Möglichkeiten, zum Beispiel beim Zusehen zu stoppen, vor und zurückzuspulen und mithilfe der Verschlusswortung schnell nach bestimmten Personen, Orten, Themen und Aussagen zu suchen. Die flexiblen Lernarrangements, die sich daraus ergeben, sind mit Sicherheit vorteilhaft, jedoch muss ein Umstand auch den SchülerInnen bewusstgemacht und kritisch hinterfragt werden. Dass es sich nämlich bei den Video-Interviews um persönliche Narrationen, welche in einem bestimmten Kontext entstanden, produziert und veröffentlicht wurden, handelt, welche nur bedingt als historische Quellen herangezogen werden können, fällt laut Brüning SchülerInnen oft schwer. Für eine ausreichende Kontextualisierung dieser Quellen ist daher eine gründliche Kenntnis des Sachgegenstandes sowie eine intensive Auseinandersetzung mit dem gesamten Video-Interview erforderlich.²⁰² Auch Nägel hebt die Wichtigkeit einer spezifischen Quellenkritik im Umgang mit biografischen Video-Interviews hervor, welche als „subjektive Quellen“ („subjective sources“) nicht primär historische Fakten

²⁰⁰ Barricelli et al. 2009, 14.

²⁰¹ Brüning 2018, 389f.

²⁰² Vgl. Brüning 2018, 390.

liefern, sondern eher in eine Form der autobiografischen Bedeutungskonstruktion eingebettet sind. Die pädagogische Arbeit habe somit die unterschiedlichen Dimensionen, welche die Quelle in ihrer Produktion und Präsentation mitbestimmt haben, den SchülerInnen zu verdeutlichen.²⁰³ Wenn also die Quellen nicht nach historischen Fakten befragt werden können, muss gleichzeitig sichergestellt werden, dass der historische Kontext und das faktische Sachwissen mit den subjektiven Quellen in Verbindung gebracht werden kann, um historisches Lernen zu gewährleisten.²⁰⁴

In enger Beziehung zur spezifischen Quellenkritik und bezogen auf die Deutungs- und Analysekompetenz stehen die besonderen Entstehungskontexte der Video-Interviews mit ZeitzeugInnen des NS-Regimes. Barricelli et al. fassen dies folgendermaßen zusammen:

„Die dialogische Herstellung der Erinnerung ist zu würdigen, das Fordernde der Gesprächssituation zu problematisieren, das Verhalten von Menschen vor einer Kamera zu prüfen. Zu fragen ist, ob und wie die lebensgeschichtlichen Erinnerungen und Erzählungen der Zeitzeugen [sic], angesichts mehr oder weniger dringlicher Interventionen durch die Interviewenden beeinflusst werden.“²⁰⁵

Im Sinne der Dekonstruktionskompetenz, also der Fähigkeit die besondere Art, wie eine historische Erzählung konstruiert ist bzw. in welchem Kontext sie entstanden und von welchen Faktoren sie geprägt worden ist, erscheint die Arbeit mit Video-Interviews auch wegen der Möglichkeit die Erzählung zu pausieren, zurückzuspielen, womöglich Recherchen zwischendurch einzubauen, sehr fruchtend. Erst durch einen derartigen Prozess der genauen und längeren Betrachtung und Kontextualisierung von derartigen Quellen sei ein kritisches Hinterfragen möglich, so Brüning.²⁰⁶

Zusammenfassend können digitalisierte Video-Interviews im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden und wirken zudem motivierender als herkömmliche historische Quellen, so die Autoren. Sie bieten großes Potenzial, um die Lernenden in ihrer Fragekompetenz und historischen Methodenkompetenz

²⁰³ Vgl. Nägel 2015, 93.

²⁰⁴ Vgl. ebd., 94.

²⁰⁵ Barricelli et al. 2009, 14.

²⁰⁶ Vgl. Brüning 2018, 391.

zu schulen. Dabei ist es wichtig, die Video-Interviews in deren Gesamtheit zu betrachten und zu analysieren. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass für die Kontextualisierung jener Quellen eine gründliche Sachkenntnis im Vorhinein im Geschichtsunterricht aufgebaut werden muss. Zudem können erst mithilfe einer fundierten Sachkenntnis die subjektiven Erfahrungen aus den Video-Interviews mit historischen Fakten in Relation gebracht werden, um so letztlich historisches Lernen zu ermöglichen. Der Einsatz biografischer videografierter Quellen eignet sich dabei am ehesten in Form einer vertiefenden Aufgabe bzw. eines Projekts, in der durch eine produktive Aneignung des Quellenmaterials handlungsorientiert gearbeitet wird und der Bezug zu den Lebenswelten der SchülerInnen hergestellt werden kann. Nur wenn SchülerInnen einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen können und somit die Relevanz des Themas in der heutigen Zeit erkennen, kann historisches Lernen nachhaltig stattfinden.

3. Einsatz von Video-Interviews im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

3.1. Historischer Kontext I: Verfolgung und Flucht von Juden und Jüdinnen während des Nationalsozialismus

Die „Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Volk“, und dazu gehörten nach nationalsozialistischer Ideologie spätestens ab dem „Anschluss“ Österreichs 1938 auch die jüdischen Einwohner Österreichs, zählte zu einem der primären Ziele der NSDAP.²⁰⁷ Während in Deutschland der Prozess der Desintegration der jüdischen Bevölkerung in Etappen erfolgte²⁰⁸, geschah die sukzessive systematische Diskriminierung von Juden und Jüdinnen in Österreich ab 1938 weitaus schneller.²⁰⁹ Bereits mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten in der Nacht vom 11. auf den 12. März 1938 kam es zu zahlreichen Verhaftungen innerhalb der jüdischen Bevölkerung. Zudem gab es während des „Anschlusses“ bereits gewaltsame Übergriffe seitens der Zivilbevölkerung und Mitglieder der SA (NS-Sturmabteilungen) und HJ (Hitlerjugend) gegenüber Juden und Jüdinnen, welche im Nachhinein betrachtet fast wie eine Vorschau auf die Novemberpogrome desselben Jahres wirken.²¹⁰ Dieter Hecht beschreibt die Ausschreitungen während des sogenannten „Anschlusspogroms“ folgendermaßen:

„Öffentliche Misshandlungen und Demütigungen sowie ‚Reibpartien‘, bei denen Jüdinnen und Juden gezwungen waren, Straßen und Häuser mit Bürsten und ätzender Lauge zu reinigen, waren in ganz Wien an der Tagesordnung. Dazu kamen Plünderungen von Geschäften und Wohnungen.“²¹¹

Im ersten Transport, welcher am 1. April 1938 in das KZ Dachau führte, wurden von insgesamt 151 Männern schon 60 Juden deportiert. Nur kurz später, im Mai, sollten 5000 weitere Juden folgen.²¹² Im April rief die NSDAP zum offiziellen „Judenboykott“ auf, in welchem jüdische

²⁰⁷ Vgl. Büttner 1986, S.11; schließlich wurde während der Wannseekonferenz am 20. Jänner 1942 die Planung und Umsetzung des Genozids an den europäischen Juden und Jüdinnen offiziell beschlossen. Vgl. Hämmerle 2010, 25.

²⁰⁸ Vgl. ebd., 13f.

²⁰⁹ Vgl. Botz 2016, 243f.

²¹⁰ Vgl. Hecht et al. 2017, 16.

²¹¹ Ebd., 16f.

²¹² Vgl. Hofreiter 2010, 19.

Geschäfte gekennzeichnet werden sollten und beschmiert und geplündert wurden. Über Nacht war die jüdische Bevölkerung Österreichs entrechtet²¹³ und jeden Schutzes entzogen worden.²¹⁴ Neben der Schutzlosigkeit gegenüber der Brutalität von Behörden und großen Teilen der Bevölkerung wurde die Existenzsicherung zu einem weiteren lebensbedrohlichen Problem für die jüdische Bevölkerung. Den Juden und Jüdinnen wurde durch zahlreiche Gesetze schnell die Existenzgrundlage entzogen, so galten jene ab dem 20. Mai 1938 per gesetzlicher Verordnung nicht mehr als „Reichsbürger“.²¹⁵ Die Zahl der jüdischen Bevölkerung sank von geschätzten 201.000 im März 1938 auf 94.530 im Mai 1939 und sollte in den Folgejahren weiter drastisch dezimiert werden.²¹⁶ Außerdem stieg die Rate der Selbstmorde in der jüdischen Bevölkerung gleich im März und April 1938 merklich an, was die Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit vieler Betroffener hervorhebt.²¹⁷

Wie Gerda Hofreiter schreibt, teilten viele der ZeitzeugInnen, welche in den letzten Jahrzehnten über die Zeit des NS in Österreich berichtet haben, in Bezug auf die Verfolgungserfahrungen besonders ihre Erinnerungen aus der Kindheit und Schulzeit. Greifbar wurde die Entrechtung und Verfolgung der Juden und Jüdinnen für viele ZeitzeugInnen etwa in der Schule:

„Die meisten blieben bis Ende des Schuljahres 1937/38 in der eigenen Klasse, wurden aber mit den anderen jüdischen Kindern in die letzte Bank versetzt [...] Viele erlebten verbale und körperliche Attacken der Mitschüler oder von Hitlerjungen vor der Schule. Ab Herbst 1938 mussten alle in die jüdische Schule gehen, was für Kinder außerhalb Wiens meist nicht möglich war.“²¹⁸

Angesichts der äußerst bedrohlichen Lage, in welcher sich Juden und Jüdinnen spätestens seit der Machtübernahme der NSDAP in Österreich befanden, ist es nicht verwunderlich, dass Zehntausende von ihnen 1938 aus Österreich flohen. Einen ersten Höhepunkt erreichte die jüdische Emigration aus Österreich im August 1938, als fast 10.000 Juden und Jüdinnen

²¹³ Einen Überblick über die zahlreichen antijüdischen Bestimmungen in Österreich ab der Machtübernahme im März 1938 gibt Hecht et al. 2017, 560-563.

²¹⁴ Vgl. Hecht et al. 2017, 17.

²¹⁵ Vgl. Hofreiter 2010, 19.

²¹⁶ Vgl. Raggam-Blesch 2016, 293.

²¹⁷ Vgl. Hofreiter 2010, 20.

²¹⁸ Ebd., 20.

auswanderten.²¹⁹ Die Möglichkeit bzw. eine reelle Chance, das Land heil zu verlassen gab es jedoch nur für jene Teile der jüdischen Bevölkerung, welche über ausreichend finanzielles Kapital oder gute Kontakte ins Ausland verfügten, im besten Fall über beides. So wurden paradoxerweise für eine Flucht „[v]on den Nazi-Behörden [...] einerseits Hindernisse in den Weg gelegt, andererseits großer Druck gemacht, auszuwandern.“²²⁰ Wer emigrieren wollte, musste ein Aufnahmeland finden, welches ein Einwanderungsvisum auszustellen bereit war, und alle behördlichen Hürden im Inland fristgerecht überwinden.²²¹ Vor allem die Vorgaben seitens der NS-Behörden belasteten die Finanzen der auswanderungswilligen Juden und Jüdinnen enorm. So war bei einer Emigration eine „Reichsfluchtsteuer“ und eine „Judenabgabe“²²² zu entrichten, nachdem zuerst eine „Steuerunbedenklichkeitsbescheinigung“ vorgelegt werden musste. Ab dem 20. August 1939 wurde die jüdische Emigration von der „Zentralstelle für jüdische Auswanderung“ abgewickelt. Gegen 5% des Vermögens konnten hier Reisepässe erworben werden.²²³ Es erscheint logisch, dass nur gut situierte jüdische Familien derartige finanzielle Hürden überwinden konnten. Zusätzlich hatte die Plünderung des Vermögens von auswandernden Juden auch eine politische Funktion. „Niemand sollte reich das Land verlassen, die Armut der Juden sollte nach Hitlers Wunsch im Ausland den Antisemitismus anheizen“, so Hofreiter.²²⁴ Dazu kam, dass ein Handel mit gefälschten Ausreisetickets und Visa entstand, dem nicht wenige Juden und Jüdinnen zum Opfer fielen.²²⁵ Hofreiter fasst die Zahlen zur jüdischen Auswanderung aus Österreich zusammen:

²¹⁹ Vgl. Hofreiter 2010, 20.

²²⁰ Ebd., 20.

²²¹ Beispielsweise bekamen nur jene einen Pass, die bereits ein gültiges Einwanderungsvisum hatten, ein solches erhielt man in der Regel aber nur mit einem gültigen Pass. Dass der Reisepass von Juden und Jüdinnen ab 5. Oktober 1938 mit einem „J“ versehen werden musste, erschwerte die Genehmigung eines Einwanderungsvisums nur noch zusätzlich. Vgl. Hofreiter 2020, 21 und Hecht et al. 2017, 560.

²²² Diese „Judenabgabe“ betrug einen 100%igen Steuerzuschlag auf das Gesamtvermögen und die Wertgegenstände. Vgl. Hofreiter 2010, 21.

²²³ Vgl. Hofreiter 2010, 21.

²²⁴ Hofreiter 2010, 22.

²²⁵ Vgl. Hofreiter 2010, 23; Ein Beispiel dafür bietet die Geschichte der MS St. Louis. Im Jahr 1939 soll das deutsche Schiff 937 Flüchtlinge, darunter fast ausschließlich Juden und Jüdinnen, von Hamburg nach Kuba bringen. Aufgrund politischer Machenschaften wird die St. Louis aber sowohl von Kuba als auch den USA abgelehnt und muss auf einer Irrfahrt zurück nach Europa, wo ein Großteil der Flüchtlinge in Ländern von Bord geht, welche später von den Nationalsozialisten eingenommen werden, und somit dem Schicksal, vor dem diese ursprünglich fliehen wollten, wieder in die Arme laufen. Vgl. dazu <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/voyage-of-the-st-louis> (aufgerufen 30.3.2021).

„Bis zum Kriegsausbruch ist es etwa 128.000 Juden gelungen, Österreich zu verlassen. 30.850 fanden in Großbritannien Zuflucht, 4460 in Italien, 4270 in Belgien, 2265 in der Schweiz, 2260 in Polen, 1644 in Jugoslawien, 1635 in Frankreich, 1151 in Holland und 915 in Ungarn.“²²⁶

Da jedoch viele der hier genannten Länder nicht vom Zweiten Weltkrieg und somit der Wehrmacht und der jüdischen Verfolgung verschont blieben, war für fast 17.000 Juden und Jüdinnen die innereuropäische Flucht letztendlich umsonst.²²⁷ Hofreiter schreibt weiter:

„Von den anderen Erdteilen nahm Nordamerika 28.615 auf, Südamerika 11.580, Asien 28.172 (China 18.124 und Palästina 9195), Australien und Neuseeland 1880 und Afrika 644. Nach Staaten aufgegliedert liegt Großbritannien an der Spitze mit 30.850 vor den USA, dann folgen China und Palästina.“²²⁸

In diesen Zahlen scheinen die illegal Geflüchteten nicht auf. Der Jischuv²²⁹ etwa organisierte in den späten 30ern und frühen 40ern die illegale Auswanderung zehntausender Juden und Jüdinnen aus europäischen Ländern nach Palästina, da die Zionisten glaubten, eine Integration von Juden und Jüdinnen in nicht-jüdischen Umgebungen wäre eine Illusion, welche durch den Holocaust bewiesen worden sei.²³⁰

3.2. Historischer Kontext II: Kindertransporte als Fluchtchance für jüdische Kinder

Weil die Auswanderung ganzer Familien oft noch schwieriger bzw. unmöglich war, bemühte sich die IKG²³¹ vor allem um die Emigration und Rettung jüdischer Kinder. Zuerst schickten jüdische Eltern mit Kontakten in die USA unterstützt durch die verantwortliche Stelle der IKG ihre Kinder dorthin. Der erste Kindertransport fand im Dezember 1938 statt und zeitgleich wurden von da an Möglichkeiten gesucht, weitere Kinder jüdischen Hintergrunds von Wien

²²⁶ Hofreiter 2010, 23f.

²²⁷ Vgl. ebd., 24.

²²⁸ Ebd., 24.

²²⁹ Als Jischuv (oder Jischuw) werden die jüdischen Siedler in Palästina vor der Staatsgründung Israels im Jahr 1948 bezeichnet. Vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung, Shoah und Einwanderung, URL: <https://www.bpb.de/internationales/asien/israel/44987/shoah-und-einwanderung> (aufgerufen 30.3.2021).

²³⁰ Vgl. ebd.

²³¹ Die IKG (Israelitische Kultusgemeinde) wurde mit sofortiger Wirkung am 12. März 1938 aufgelöst, jedoch schon am 2. Mai 1939 neugegründet und stand seither unter dem Befehl des SD (Sicherheitsdienst), da durch den Einsatz jüdischer Beamter in der neuen IKG Personalkosten gespart werden konnten. Vgl. Hofreiter 2010, 39.

in ein sicheres Land zu schicken. Sechs europäische Länder, Palästina und die USA erklärten sich schließlich dazu bereit, jüdische Kinder aufzunehmen. In Zahlen: bis Kriegsbeginn schafften auf 43 Kindertransporten insgesamt 2821 jüdische Kinder sicher ins Ausland, etwa nach England, Belgien, Frankreich, Holland, Schweden, in die USA und die Schweiz. Nach Beginn des Zweiten Weltkriegs konnten bis zum Sommer 1941 noch sechs Transporte in die USA organisiert werden.²³² Danach fiel auch diese Chance auf eine offiziell organisierte Flucht weg. Die 1932 geborene Gertraud Fletzberger, die in dem hier zentralen Video-Interview vor allem über ihre Flucht und diejenige des jüdischen Vaters erzählt, konnte 1939 im Alter von 6 Jahren im Zuge eines Kindertransportes nach Schweden fliehen. Im Folgenden werden daher die Kindertransporte nach Schweden näher beschrieben.

Eine Emigration nach Schweden war prinzipiell ohne den Nachweis einer Erwerbstätigkeit aufgrund des schwedischen Einwanderungsgesetzes von 1927 schwierig. Nur aufgrund einer intensiven Zusammenarbeit zwischen der IKG und dem „Hilfskomitee der Mosaischen Gemeinde“ in Stockholm ab 1933 konnten jüdische Flüchtlinge auf Unterstützung in Schweden hoffen.²³³ Ab 1938 wurden aufgrund der für Juden und Jüdinnen immer prekärer werdenden Lage die Bitten seitens der IKG Wien, jüdische Kinder in Schweden aufzunehmen, immer stärker. Auch die Schwedische Missionsgesellschaft bemühte sich um eine Aktion, jüdische Kinder vor dem Nationalsozialismus zu retten.²³⁴ So wurde eine Einwanderungsquote für Kinder geschaffen und eine beträchtliche „Garantiesumme“²³⁵ in Schweden für die aufzunehmenden Kinder gesammelt. Die Kinder sollten direkt bei schwedischen Familien oder in extra für die Aktion geschaffenen Heimen untergebracht werden.²³⁶ Da es mehr Anfragen der Berliner und Wiener jüdischen Gemeinden als Plätze für jüdische Kinder in Schweden gab, wurden Auswahlkriterien für die Aufnahme der Kinder festgelegt. So sollten sich diese schnell einleben können und der schwedischen Gemeinde finanziell nicht zur Last fallen. Außerdem wurden noch sehr junge Mädchen bevorzugt, vor allem wenn es die Möglichkeit zur Adoption gab.²³⁷ Schwierigkeiten gab es dabei, männliche

²³² Vgl. Hofreiter 2010, 40.

²³³ Vgl. Maier-Wolthausen 2017, 324.

²³⁴ Vgl. Pammer 2013, 143-148.

²³⁵ Vgl. ebd. 325.

²³⁶ Vgl. Abb. 7 Appendix, 108.

²³⁷ Vgl. Maier-Wolthausen 2017, 325f.

Jugendliche und Geschwisterpaare zu vermitteln. Die Kinder in allen Fällen bei jüdischen Familien unterzubringen, war ebenfalls unmöglich. Außerdem wurde durch eine verpflichtende ärztliche Untersuchung sichergestellt, dass weder kranke noch behinderte Kinder nach Schweden gebracht werden konnten, da dies zusätzlicher finanzieller Mittel bedurft hätte.²³⁸ Bis Ende November 1939 schafften es die Behörden, 466 Kinder nach Schweden zu bringen. Obwohl man zu Beginn der Rettungsaktion davon ausging, die Kinder würden nur vorübergehend in Schweden bleiben, waren 1941 noch 385 Kinder im Land.²³⁹ Die Aktion der Kindertransporte rettete Leben, unterlag aber auch einer strengen sozialen Selektion, wie Clemens Maier-Wolthausen schreibt:

„Die empfangenden Länder und Hilfskomitees legten Wert auf die intelligentesten, begabtesten und anpassungsfähigsten – oder aber so brutal es klingt, die ‚begehrtesten‘ Kinder. Diese konnten in den Aufnahmeländern erfolgreich vermittelt und integriert werden. Für Kinder und Jugendliche, die unangepasst waren, deren Elternhäuser weniger gebildeten Schichten zugehörten oder die traumatisiert waren, verringerten sich somit Flucht- und damit Überlebenschancen.“²⁴⁰

Nur wenige der geretteten Kinder hatten das Glück, später mit ihren Familien wieder zusammengeführt zu werden, der Großteil von jenen wurde im Verlauf der Folgejahre zu Waisen.²⁴¹

Die Erfahrungen derer, die als Kinder ohne ihre Eltern vor dem NS Regime flüchten mussten, unterscheiden sich laut Rebekka Göpfert erheblich von den Erfahrungen Erwachsener Flüchtlinge, da Kinder ihre Emigration nicht selbst entscheiden konnten und oft erst unmittelbar vor der Trennung von ihrem Schicksal erfuhren.²⁴² In Interviews mit Betroffenen zeige sich oft ein *„Dilemma zwischen Dankbarkeit und Verbitterung“*²⁴³ aufgrund des Schulgefühls überlebt zu haben, während Tausende andere im Zuge des Nationalsozialismus verfolgt und ermordet wurden. Erst seit Ende der 1980er Jahre, als erste Kindertransport-

²³⁸ Vgl. ebd., 329-332.

²³⁹ Vgl. ebd., 334.

²⁴⁰ Ebd., 335.

²⁴¹ Vgl. ebd., 336 und Rebekka Göpfert 2003, 34.

²⁴² Vgl. Göpfert 2003, 34.

²⁴³ Göpfert 2003., 38.

Treffen stattfanden, wurde ein Diskurs eröffnet, in dem auch die Erfahrungen dieser ehemaligen Kinder als Traumata formuliert werden konnten. Göpfert schreibt dazu, dass

„[...] die Umstände des Kindertransportes – die Erinnerungen an Verfolgungen und Erniedrigungen durch die Nationalsozialisten, die frühe Trennung von den Eltern, der teilweise wiederholte Wechsel von nahen Bezugspersonen, Evakuierung und Internierung, die Erfahrung als Außenseiter im fremden Land, der Verlust von Familienangehörigen und Survivor Guilt – traumatische Erlebnisse sind, die bis in die Gegenwart fortwirken.“²⁴⁴

Inwieweit das Thema Flucht und Kindertransport im Kontext der Shoah eine Verbindung zum österreichischen Lehrplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie zur Lebenswelt heutiger Jugendlicher in der Sekundarstufe I hat, wird im folgenden Kapitel behandelt.

3.3. Bezug zum Lehrplan und zur Lebenswelt von SchülerInnen der Sekundarstufe I

Die Inhalte des Geschichtsunterrichts in Österreich sind an die Lehrpläne für die entsprechenden Schultypen und -stufen gebunden. Dementsprechend gilt es in der Planung jeglicher Unterrichtsinhalte, den Bezug zum Lehrplan herzustellen. Da sich diese Arbeit mit dem Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I, im Speziellen im Bereich der Mittelschulen, beschäftigt, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf den österreichischen Lehrplan für Mittelschulen.²⁴⁵

Der Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist in Österreich seit 2016 in Module, die wiederum in historische, historisch-politische und politische Bildung eingeteilt sind, gegliedert.²⁴⁶ Jedes Modul enthält zudem Vorschläge zur konkreteren Kompetenzorientierung sowie thematische Schwerpunkte. Das Thema Holocaust bzw. Shoah wird dabei in der 4. Klasse in zwei Modulen behandelt. Zum einen kommt es im Modul 5 im Bereich der historischen Bildung unter der Überschrift „Holocaust/Shoah, Genozid und

²⁴⁴ Göpfert 2003, 39.

²⁴⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschule, Fassung vom 2.4.2021, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (aufgerufen 2.4.2021).

²⁴⁶ Vgl. Zentrum Polis, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016), URL: <https://www.politik-lernen.at/gskpb> (aufgerufen 2.4.2021).

Menschenrechte“ vor. Unter Kompetenzkonkretisierung werden dabei die Beschreibung, Analyse und Interpretation von schriftlichen und bildlichen Quellen und das Erstellen von eigenen historischen Erzählungen angeführt. Zudem werden unter anderen die folgenden thematische Schwerpunkte angeführt:

„Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden; Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen. Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen; [...]“²⁴⁷

Zum anderen ist das Thema im Modul 6 im Bereich der historisch-politischen Bildung unter „Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik“ zu finden. Hierbei werden unter Kompetenzorientierung der Bezug zu Quellen und Darstellungen und deren Überprüfung, der Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen sowie die Ableitung lokaler wie regionaler Bezüge aus Quellen und Darstellungen angeführt. Inhaltliche Konkretisierungen sollen dabei „[d]ie Instrumentalisierung von Geschichte und Erinnerungen [...], Denkmäler, Gedenkstätten und Zeitzeugenberichte (Videoarchive) [...]; [ö]ffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg [...] sowie die historische[n] und politische [n] Darstellungen zum Opfermythos [behandeln].“²⁴⁸

Besonders relevant für diese Arbeit ist einerseits die Thematisierung von Opfererfahrungen vor dem Hintergrund der Beschäftigung mit in diesem Fall audio-visuellen Quellen und andererseits das Erstellen von eigenen historischen Erzählungen aus Modul 5. Außerdem ist der Bezug zu den Zeitzeugenberichten aus Videoarchiven aus Modul 6 gegeben. Das Thema Flucht scheint im österreichischen Lehrplan für die Mittelschulen nicht auf. Jedoch soll in der 3. Klasse im Geschichtsunterricht das Thema Migration im 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart behandelt werden. Wenngleich der Begriff „Flucht“ nicht direkt im Lehrplan aufscheint, lässt sich die Fokussierung auf das Thema im Sinne des didaktischen Prinzips des

²⁴⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschule, Fassung vom 2.4.2021, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (aufgerufen 2.4.2021).

²⁴⁸ Ebd.

Gegenwartsbezugs gut argumentieren. So heißt es unter den allgemeinen didaktischen Prinzipien für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung:

„Didaktische Prinzipien helfen, die Lerngegenstände sowie die Lehr-Lern-Methoden und anzuwendende fachspezifische Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden. Folgende didaktische Prinzipien sind zu berücksichtigen: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung.“²⁴⁹

Didaktisch gilt es im Geschichtsunterricht neben dem Bezug zur Gegenwart, also auch thematisch und inhaltlich einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen. Dies sehe ich vor allem in der Bearbeitung des Themas „Fluchterfahrungen von Überlebenden des NS Regimes“ gegeben, weil viele SchülerInnen im Bereich der Mittelschule einen Fluchthintergrund haben bzw. jemanden mit Fluchthintergrund kennen. Ein Projekt des Bundesverbands Information & Beratung für NS-Verfolgte verdeutlicht, wie historisches Lernen und biografisches Arbeiten zum Thema Flucht und Shoah erfolgreich verknüpft werden können. In einer Biografiewerkstatt an einer deutschen Schule arbeiteten SchülerInnen der 12. Schulstufe während eines Schuljahres mit Überlebenden des NS Regimes und mit Menschen, die heute auf der Flucht sind, an deren Biografien. Durch den biografischen Ansatz ergaben sich laut den Projektverantwortlichen unterschiedliche Lerngelegenheiten:

„Die Erzählenden selbst machen die positive Erfahrung, mit ihrer individuellen Biografie angenommen zu werden und für die Gesellschaft wichtig zu sein. Bei den Fragenstellenden, die sich auf ihre Gesprächspartner und -partnerinnen einstellen müssen, werden soziale Kompetenzen gestärkt. Auch im Hinblick auf die Vermittlung von Geschichte gestaltet sich das Lernen im unmittelbaren Kontakt mit Überlebenden in der Regel intensiver als die Lektüre eines Geschichts- oder Politikbuches. So erschien der biografische Ansatz als geeignet für ein Projekt, das Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Sprachen und kultureller Prägungen zusammenbringen und Geschichte lebendig vermitteln wollte.“²⁵⁰

²⁴⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschule, Fassung vom 2.4.2021, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (aufgerufen 2.4.2021).

²⁵⁰ Bundesverband Information & Beratung für NS-Verfolgte, Rebentisch et al. 2018, 11.

Neben der Stärkung sozialer Kompetenzen im biografischen Befragen und Erzählen wird die Arbeit an Biografien und Fluchterfahrungen von Überlebenden des NS Regimes und Personen, die gegenwärtig von Flucht betroffen sind, als besonders gewinnbringend im Sinne des historischen Lernens beschrieben. Dementsprechend soll die Bearbeitung von lebensgeschichtlichen Video-Interviews mit Überlebenden des NS mit dem Fokus auf Fluchterfahrungen insbesondere in Klassen, in denen SchülerInnen Fluchterfahrungen gemacht haben, historisches und soziales Lernen ermöglichen und die Frage beantworten, was die Geschichte mit unserem heutigen Leben zu tun hat. Aufgezeichnete Video-Interviews sollen außerdem anleiten und motivieren, selbst ZeitzeugInnenbefragungen durchzuführen. Mithilfe der Oral History kann dabei nicht nur ein wichtiger Beitrag zur Alltagsgeschichte geleistet werden, sondern SchülerInnen können sich auch in die Rolle von ForscherInnen begeben und etwas über das subjektive Erleben von Geschichte sowie die konkreten Auswirkungen von historischen Ereignissen auf individuelle Lebensverläufe erfahren.²⁵¹

Ausgangspunkt und inhaltlicher Schwerpunkt dieser Arbeit soll jedoch die Bearbeitung und das Lernen mithilfe eines ausgewählten Video-Interviews bleiben. Im Folgenden wird daher die App „Fliehen vor dem Holocaust“ vorgestellt, weil dabei Video-Interviews eine zentrale Rolle spielen und daraus Anregungen für das später präsentierte Unterrichtskonzept stammen. In der App kann interaktiv mit Biografien von Überlebenden des Nationalsozialismus und deren Fluchterfahrungen gearbeitet werden.

3.4. Analyse der App „Fliehen vor dem Holocaust“

Die App „Fliehen vor dem Holocaust“ kann kostenlos über die Website „erinnern.at“ heruntergeladen werden und ist für den Gebrauch im Geschichtsunterricht, als auch für die individuelle Nutzung für Interessierte zu empfehlen.²⁵² Sie wurde in einem geschichtswissenschaftlich und didaktisch begleiteten Projekt²⁵³ seit 2013 immer wieder

²⁵¹ Vgl. Siegfried 2005, 65.

²⁵² Vgl. <https://www.erinnern.at/app-fliehen> (aufgerufen 8.4.2021).

²⁵³ Das Projekt hieß SiSAT (Shoah im schulischen Alltag – historisches Lernen mit Video-Interviews von Überlebenden in einer Tablet basierten Lernumgebung) und wurde von HistorikerInnen 2013 bis 2016 an Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt. Vgl. Bibermann et al. 2016.

erprobt und nach einem fünfjährigen Entwicklungsprozess öffentlich gelauncht. In dieser Phase wurde die App mit wissenschaftlicher Begleitung vor allem an Schulen erprobt und weiterentwickelt. Ziel der App ist es, den NutzerInnen einen Zugang zu historischen Erfahrungen zu ermöglichen, und zwar durch Begegnungen zwischen den NutzerInnen und geflüchteten ZeitzeugInnen aus der Zeit des NS mithilfe des Mediums der Video-Interviews.²⁵⁴ Das Thema Flucht wurde deshalb als Kernthema der App gewählt, weil es einen besonders starken Bezug zu derzeitigen Lebenswelten von SchülerInnen bietet.²⁵⁵ Dazu heißt es in der online beiliegenden Dokumentation der App:

„Das Thema «Flucht», nämlich unter Verfolgung leiden, sich trennen, seine Habe zurücklassen müssen, Risiken auf sich nehmen und Strapazen ertragen müssen, Hilfe erfahren, ist gleichzeitig historisch bedeutsam und aktuell relevant. Es ist gleicherweise präsent in der heutigen Welt und im Geschichtsunterricht.“²⁵⁶

Somit kann die historische Dimension von den menschenverachtenden Maßnahmen des NS Regimes, von Flucht und Shoah mit der zeitgenössischen Ebene persönlicher Fluchterfahrungen von SchülerInnen verbunden und für historisches Lernen nutzbar gemacht werden.²⁵⁷ Folgende vier Lernziele werden mithilfe der App laut Dokumentationsbeilage angestrebt:

„Die Schüler/-innen erkennen, dass für viele Menschen die Flucht vor dem Holocaust die einzige Möglichkeit zum Überleben war, und sie wissen, dass einzelne Menschen den Fliehenden bei ihrer Flucht geholfen und andere die Fliehenden ausgenutzt sowie deren Flucht behindert haben. Sie können, nach ihrer Beschäftigung mit der App, die konkrete Geschichte eines Zeitzeugen auf der Flucht vor dem Holocaust nacherzählen. Sie sind sich bewusst, dass beim Umgang mit Interviews die Erzählung der Zeitzeugen mit zusätzlichen Materialien abgestützt und in einen größeren Zusammenhang gestellt

²⁵⁴ Vgl. ebd.

²⁵⁵ Dokumentation der App „Fliehen vor dem Holocaust“, <https://www.erinnern.at/media/fa8080a94cd422d3f6ef32b82b9b7f79/FliehenApp-Doku-20180426.pdf> (aufgerufen 8.4.2021), 10.

²⁵⁶ Ebd., 2.

²⁵⁷ In einer Mittelschule im 21. Wiener Gemeindebezirk konnten im Schuljahr 2020/21 ähnliche Erfahrungen beobachtet werden. In Situationen, in denen geflüchtete SchülerInnen die Gelegenheit bekommen hatten, über ihre Fluchterfahrungen zu sprechen, konnte aus persönlicher Sichtweise der Verfasserin eine gesteigerte Lernmotivation und ein besseres Verständnis der SchülerInnen für bestimmte Lerninhalte entwickelt werden, etwa für das Thema „Asyl“, welches in dieser konkreten Situation im Geografieunterricht behandelt wurde.

*werden muss. Sie sind motiviert, der Geschichte anhand von Zeitzeugen-Interviews zu begegnen.*²⁵⁸

Im besten Fall verstehen die SchülerInnen nach Gebrauch der App die Bedeutung von Flucht im historischen Kontext der Shoah, lernen auf exemplarische Weise ein Einzelschicksal kennen, können es narrativ reproduzieren und verstehen, dass für historisches Lernen die Unterstützung von faktischen historischen Dokumenten nötig ist und werden motiviert sich weiterhin mit ZeitzeugInnen-Interviews zu beschäftigen.

Im Folgenden werde ich die Handhabung und Inhalte der App beschreiben, um später auf deren Vorteile näher eingehen zu können. Basierend auf dieser Analyse wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit eine konkrete Einsatzmöglichkeit eines ausgewählten Video-Interviews im Geschichtsunterricht der Sek I mit dem Fokus Flucht und Shoah entwickelt.

In der App werden die Fluchterfahrungen von fünf jüdischen Überlebenden des Nationalsozialismus bearbeitet. Die Video-Interviews dauern zwischen 18 und 22 Minuten. Man beginnt mit der Auswahl der ZeitzeugInnen und sieht sich zuerst das Video-Interview mit einer Person an. Vor dieser Auswahl sind nur einige Eckdaten zur Person zu sehen: Der Name, das Geburtsjahr und der Geburtsort sowie die Art der Flucht werden in wenigen Worten beschrieben. Beim Ansehen des Video-Interviews lautet die Aufgabe: setze im Video an zwei Stellen bei den Themen einen Marker, die für dich von besonderem Interesse sind. Diese ersten zwei Handlungen sind didaktisch insofern gelungen, als die NutzerInnen die Wahlmöglichkeit haben und nicht zur Auseinandersetzung mit einer bestimmten Person bzw. Geschichte gezwungen werden. Vor allem in selbstständiger Arbeit an einem Video-Interview erscheint mir diese Wahlmöglichkeit sehr wichtig, da Lernende dazu angeregt werden, ihre Wahl dementsprechend zu begründen und sich die angegebenen Eckdaten zur Person genau durchzulesen und zu reflektieren. Auch das Setzen von Markern bei den Stellen, die einem interessant erscheinen, sehe ich im Sinne schülerinnenzentrierten Lernens positiv. Womöglich wäre es hier aber sinnvoller erst beim zweiten Mal Ansehen die Markierungen zu setzen, da NutzerInnen der App diese möglicherweise zu schnell festlegen, ohne zu wissen worüber im Verlauf des Video-Interviews noch gesprochen werden wird.

²⁵⁸ Dokumentation der App „Fliehen vor dem Holocaust“, <https://www.erinnern.at/media/fa8080a94cd422d3f6ef32b82b9b7f79/FliehenApp-Doku-20180426.pdf> (aufgerufen 8.4.2021), 2.

Nachdem das Video-Interview angesehen und die zwei Marker gesetzt worden sind, wird ein Überblick über die verschiedenen Aspekte, die im Interview angesprochen werden, in Form von Schlagworten präsentiert. Die Schlagworte, bei denen im Interview Marker gesetzt worden sind, sind dabei grün markiert, können aber nach Interesse noch geändert werden. NutzerInnen erhalten so einen guten Überblick über inhaltliche Schwerpunkte des Video-Interviews. Nach der Bestätigung der zwei Themen durch „OK“ folgt die Frage, was einen an diesen Themen interessiert. NutzerInnen müssen hier eine schriftliche Begründung in ein Feld schreiben. Es gibt dabei keine Formulierungshilfen oder sonstige Hinweise dazu, in welcher Form die Frage beantwortet werden soll. Auch wenn nur eine sinnlose Aneinanderreihung von Buchstaben eingetippt wird, kann man in der App weiterarbeiten.²⁵⁹

Nach der Begründungsfrage werden die NutzerInnen der App mit einem Zitat aus dem Video-Interview konfrontiert, unterstützt durch zwei Fotos, einer historischen Fotografie der Person zur Zeit der Flucht und einem zeitgenössischen Foto dieser Person. Auf dem gleichen Screen wird zum Zitat eine Frage gestellt und zwar, was die beschriebene Situation für einen selbst bedeutet. Erneut gibt es zur Art der Beantwortung der Frage keinen Rahmen, wie bereits oben angemerkt worden ist.

Im nächsten Schritt ist eine Kurzbiografie der ausgewählten Person zu lesen. Diese Kurzbiografie reicht von der Geburt bis zur heutigen Situation dieser Person. Basierend auf den Informationen aus der Biografie müssen nun auf einem Zeitstrahl die zentralen Lebensabschnitte bestimmten Jahren zugeordnet werden, z.B. Geburt, Flucht, Tod etc., je nach Inhalten des Video-Interviews gibt es dabei Abweichungen. In allen Fällen sind drei fixe zeitgeschichtliche Daten auf dem Zeitstrahl markiert, nämlich „Besetzung Österreichs“, „Beginn 2. Weltkrieg“, und „Ende 2. Weltkrieg“. Diese Daten bilden den politikgeschichtlichen Hintergrund der Lebensereignisse der Person, der man durch die App im Video-Interview „begegnet“. Auf diese Weise wird die historische Kontextualisierung der Biografie eingeleitet. Nach dieser Aufgabe, werden einem als NutzerIn zum ersten Mal die bisherigen Aufgaben und Antworten in Form eines „Albums“ überblicksmäßig präsentiert. Danach wird man aufgefordert zu den am Anfang ausgewählten zwei Themen je zwei begleitende Quellen

²⁵⁹ Eine konkretere Vorgabe in Bezug auf Formulierung der Begründung wäre in der Mittelschule als Unterstützung für lernschwache SchülerInnen sinnvoll und hilfreich, um Antworten zu erhalten, die eine tatsächliche Reflexion der Lernenden widerspiegeln. Sprachliche Formulierungshilfen, wie zum Beispiel Satzanfänge, wären beim Einsatz für SchülerInnen mit sprachlichen Defiziten in Deutsch ebenfalls nötig.

auszuwählen, etwa Bilder, Landkarten, Fotos, Textquellen, etc. Zu jeder ausgewählten Quelle ist eine kurze Aufgabe zu erledigen, welche eine nähere Betrachtung und eine schriftliche Formulierung der Ergebnisse erfordert. Insgesamt sind also vier begleitende Quellen in diesem Schritt zu bearbeiten.

Als nächstes erfolgt in der App ein Sprung in die Gegenwart. Es wird der Bogen von der Fluchterfahrung der ausgewählten Person zu einem namenlosen syrischen Flüchtlingskind gespannt. Unter dem Foto von diesem Kind ist in einem kurzen Text zu lesen:

„Auch heute machen Menschen ähnliche Erfahrungen wie [...] und sind auf Hilfe angewiesen. Dieses Foto entstand 2013 im Lager Kawergosk für syrische Flüchtlinge in der Nähe von Erbil (kurdischer Irak) im Auftrag von UNICEF, dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen. Laut UNICEF sind rund die Hälfte der weltweit 60 Millionen Flüchtlinge Kinder.“²⁶⁰

Die Aufgabe zu diesem Foto und dem Begleittext lautet, eine konkrete Gruppe von Flüchtlingen, die Unterstützung brauchen, zu nennen, und einen Vorschlag zu machen, wie auf Flüchtlingskinder aufmerksam gemacht werden und wie man sie unterstützen kann. Besonders in diesem Abschlussteil der App wird durch den Aspekt der Menschenrechtsbildung der Anspruch, humanitäre Missstände zu thematisieren, deutlich. Dies entspricht der eher moralpädagogischen Auslegung der Holocaust Education.²⁶¹ Mit der letzten Aufgabe ist das „Album“, welches für die NutzerInnen erstellt wird, komplett. Es kann nun angesehen, überarbeitet, und via E-Mail verschickt werden.

Positiv zu bemerken ist, dass es bei jedem Arbeitsschritt in der App die Möglichkeit gibt, einen Schritt zurück zu klicken und andere Aspekte der Biografie auszuwählen und zu bearbeiten. Die Präsentation der Ergebnisse in Form des „Albums“ erinnert dabei an ein Portfolio, in dem sowohl der Prozess des Bearbeitens als auch das Produkt des Lernens gleichwertig sind. Wie bereits erwähnt ist die Wahlmöglichkeit zu Beginn der App, als auch, wenn es um die Bearbeitung begleitender Quellen geht, ebenfalls als positiv hervorzuheben. Müssten jedoch neue Biografien, etwa in Hinblick auf einen anderen thematischen Schwerpunkt, derartig für

²⁶⁰ App „Fliehen vor dem Holocaust“.

²⁶¹ Vgl. Kapitel 1.2. dieser Arbeit, 11-13.

den Geschichtsunterricht vorbereitet werden, wäre die Vorbereitung von fünf Video-Interviews wohl sehr zeitaufwendig.

Zu erwähnen ist auch, dass in der App nur Ausschnitte der Video-Interviews gezeigt werden, während Geschichtsdidaktiker dafür plädieren Video-Interviews mit ZeitzeugInnen in ihrer gesamten Länge anzusehen.²⁶² Diese Forderung bezieht sich jedoch vor allem auf die quellenkritische Arbeit mit Video-Interviews. Da die Bearbeitung dieser Quellenart in der hier vorgestellten App jedoch einen thematischen Schwerpunkt hat, nämlich die Fluchterfahrungen von Überlenden des Nationalsozialismus und die Möglichkeit diesen möglichst individuell zu begegnen, sie zu verstehen und in einen gegenwärtigen Kontext zu setzen, erscheint die verkürzte Darstellung der Video-Interviews als sinnvoll. In Bezug auf die digitalen Seh- und Nutzungsgewohnheiten von Jugendlichen, besonders im Bereich von Apps, ist es wohl auch schwer vorstellbar Video-Interviews in ausgedehnter Länge zu zeigen, obwohl Barricelli et al. genau dies als besonders motivierend hervorheben, wenn es um die Begegnung zwischen Jugendlichen und digitalen Narrationen von ZeitzeugInnen und deren Prozess des Erinnerns geht.²⁶³ Es scheint hier keine Einheitslösung zu geben. Die Entscheidung ob ein Video-Interview zur Gänze oder nur ausschnittsweise gezeigt wird, hängt stark von den gesetzten Lernzielen und dem Lernarrangement ab und ist daher situationsspezifisch zu treffen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die fehlende Möglichkeit den Arbeitsfortschritt in der App zu speichern. Lediglich das fertige „Album“ kann per E-Mail versandt oder lokal auf dem benutzten Gerät gespeichert werden. Dies erfordert eine hohe Konzentration und macht es nötig, dass im Vorfeld genügend Zeit für die Bearbeitung eingeplant wird. Schließlich ist noch zu erwähnen, dass das Arbeiten in der App sehr stark auf Schriftlichkeit basiert. Die Mehrheit der Aufgaben müssen in Form einer schriftlichen Antwort gegeben werden. Dies könnte zu Schwierigkeiten bei Kindern, die nicht mit der deutschen Sprache als Erstsprache aufgewachsen sind, führen. Eine Form der mündlichen Bearbeitung wäre in manchen Fällen eventuell leichter. Dies ist in einer Lernapp wohl schwieriger als in einer realen Unterrichtssituation, in der zu einem Dialog angeregt werden kann.

²⁶² Vgl. Kapitel 2.6. dieser Arbeit, 51f.

²⁶³ Vgl. Kapitel 2.5. dieser Arbeit, 45f.

Die App bietet trotz der Kritik viele Ansätze und Ideen, die aus didaktischer Sicht für diese Arbeit relevant sind. In der Handreichung für LehrerInnen werden die folgenden didaktischen Prinzipien, denen die App gerecht wird, zusammengefasst: Personifizierung, Erzählung/Narrativität, Quellen, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, Perspektivität, Differenzierung, Interaktivität, Soziales Lernen.²⁶⁴ Vor allem die Prinzipien der Personifizierung, also des exemplarischen Lernens anhand der Biografie und der realen Erfahrungen einer Person, des Bezugs zu kontextualisierenden Quellen, welche die Erzählung objektivieren und einen allgemeinen historischen Rahmen geben, und des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs wird für diese Arbeit als besonders wichtig erachtet. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Kapitel die Auswahl des hier bearbeiteten Video-Interviews begründet, gefolgt von einem biografischen Dossier von Frau Fletzberger, die den Mittelpunkt der Arbeit darstellt.

3.5. Quellenauswahl und biografisches Dossier von Gertraud Fletzberger

Das Video-Interview, welches nun näher betrachtet wird, wurde 2015 in Wien aufgenommen und ist über die Website *weitererzaehlen.at* kostenfrei abrufbar.²⁶⁵ Gertraud Fletzberger (Mädchenname Propper) wird dabei von Georg Traska auf Deutsch interviewt. Das Video-Interview hat eine Dauer von 3 Stunden, 6 Minuten und 4 Sekunden. Es ist verschlagwortet, wodurch auch einzelne Themen ausgewählt und die entsprechenden Stellen im Video-Interview separat angesehen werden können. Ein knapper Infotext unter dem Video gibt Auskunft über Frau Fletzbergers Leben von ihrer Geburt im Jahr 1932 bis zum Zeitpunkt des Video-Interviews im Jahr 2015.

Das Video-Interview mit Gertraud Fletzberger wurde zum einen für diese Masterarbeit ausgewählt, weil in ihrer Erzählung das Thema Flucht in mehrfacherweise thematisiert wird: sie beschreibt ihre eigene Flucht mit den Geschwistern über einen Kindertransport nach Schweden, dann die Flucht des Vaters und schließlich auch noch die Flucht der Mutter. Zum

²⁶⁴ Vgl. *erinnern.at*, Handreichung für LehrerInnen zu App „Fliehen vor dem Holocaust“, URL: <https://www.erinnern.at/app-fliehen/downloads> (aufgerufen 11.4.2021), 2f.

²⁶⁵ *weitererzaehlen.at*, Interview mit Gertraud Fletzberger 2015, URL: <https://www.weitererzaehlen.at/interviews/gertraud-fletzberger> (aufgerufen 13.4.2021).

anderen war Frau Fletzberger ein Kind, als sie getrennt von den Eltern von Wien nach Schweden geschickt wurde. Das Kindesalter und der Bezug zur Stadt Wien sollen im Idealfall Wiener SchülerInnen Anhaltspunkte liefern, an denen sie mit ihren eigenen Lebenserfahrungen bereits anschließen und so die Erinnerungen und Erfahrungen von Frau Fletzberger nachvollziehen können. Besonders jene SchülerInnen, welche selbst im Kindes- oder Jugendalter nach Österreich geflohen sind, sollten angehalten werden ihre eigene Geschichte vor dem Hintergrund des Video-Interviews zu reflektieren und nach Möglichkeit zu erzählen. Außerdem spricht Frau Fletzberger während des Video-Interviews sehr deutlich und liefert eine sehr gut strukturierte Erzählung, der man als ZuschauerIn gut folgen kann. Dies sollte auch SchülerInnen, die nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, helfen inhaltlich alles gut zu verstehen. Die klare Struktur der Erzählung von Frau Fletzberger sollte aber auch im Sinne der Quellenkritik reflektiert werden, da es so wirkt, als hätte die Zeitzeugin ihre Geschichte schon mehrfach erzählt, teilweise wirkt es fast so, als würde sie vorlesen. Da Frau Fletzberger laut Infotext seit ihrer Pensionierung als Zeitzeugin aktiv ist, erscheint es durchaus nachvollziehbar, dass ihre Erzählung sehr geschliffen wirkt.

Gertraud Fletzberger beginnt ihre Erzählung mit einem kurzen Überblick über ihre Familienverhältnisse im Jahr 1938. Zu diesem Zeitpunkt lebte sie mit ihrem jüdischen Vater, einem Rechtsanwalt mit seiner Kanzlei in der Mahlerstraße 7 im 1. Wiener Gemeindebezirk, ihrer Mutter, einer „Arierin“ wie sie sagt, dem 10-jährigen Bruder und der 5-jährigen Schwester in der Lindengasse 57 im 7. Wiener Gemeindebezirk.²⁶⁶ Zu Beginn schildert sie ihre Erlebnisse und Eindrücke vom „Einmarsch“ Hitlers, welchen sie mit ihrer Familie von der Mariahilfer Straße aus miterlebte. Vor allem die Schulerlebnisse des älteren Bruders machten nach der Machtübernahme schnell deutlich, dass sich die Situation für jüdische Familien rasch und kontinuierlich verschlechterte. Es war Frau Fletzberger und ihren Geschwistern zu diesem Zeitpunkt aber nicht bewusst, dass ihr Vater jüdisch war und sie ab 1938 daher gefährdet waren. Die Verwandten des Vaters seien liberale Juden gewesen, welche zum Großteil nicht

²⁶⁶ Die Wohnadresse der Familie Propper, sowie die Adresse der Rechtsanwaltskanzlei des Vaters im Jahr 1938 konnte mithilfe der folgenden Quelle bestätigt werden: Adolf Lehmann's Allgemeiner Wohnungsanzeiger, „Lehmann 1938“, 1002. URL: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/periodical/pageview/268902> (aufgerufen 17.4.2021).

mehr der IKG angehörten und auch keine jüdischen Feiertage zelebrierten. Familie Propper selbst war evangelisch, ihr Vater war im Alter von 21 Jahren konvertiert.²⁶⁷

Frau Fletzberger erzählt, ihre Eltern hätten den Kindern nichts über die prekäre Situation der Familie erzählt und ihr war sogar nach dem Kindertransport in Schweden noch nicht klar, wieso sie von der Ziehmutter als „Judenkind“ bezeichnet wurde. Erst mit ca. 12 oder 13 Jahren verstand Frau Fletzberger, dass sie selbst aufgrund ihres jüdischen Hintergrunds nach Schweden geschickt worden war, wie sie sagt. Während der Novemberpogrome konnte die „arische“ Mutter durch ihren Einspruch bewirken, dass Familie Propper nicht innerhalb von 24 Stunden ihre Wohnung in der Lindengasse räumen musste.²⁶⁸ Als im Dezember 1938 dem Vater die Arbeitsbewilligung als Rechtsanwalt entzogen wurde und auch der Mutter aufgrund ihrer Ehe mit einem Juden die Möglichkeit, als Schneiderin zu arbeiten, verwehrt wurde, stand Familie Propper plötzlich ohne finanzielle Einkommen da.

Als Frau Fletzbergers Eltern von einem Kindertransport, organisiert durch die Schwedische Missionsgesellschaft, erfuhr, entschieden sie noch im Dezember 1938 ihre Kinder für einen solchen Kindertransport anzumelden.²⁶⁹ Da die Kinder den Auswahlkriterien der Schwedischen Israelmission genau entsprachen (sie waren protestantisch, hatten einen jüdischen Hintergrund, waren laut Frau Fletzberger wohlerzogen und hatten respektable Eltern) konnten sie Ende Jänner 1939 nach Schweden geschickt werden. Der Kindertransport führte die drei Geschwister vom Ostbahnhof Wien²⁷⁰ über Berlin, wo sie umsteigen mussten,

²⁶⁷ Nach den „Nürnberger Rassengesetzen“ von 1935, welche seit 27. Mai 1938 auch in Österreich gültig waren, waren Frau Fletzberger und ihre Geschwister aufgrund der jüdischen Abstammung des Vaters „Mischlinge 1. Grades“, auch wenn der Vater bereits zum evangelischen Glauben konvertiert war. Die nationalsozialistische Ideologie beruhte auf der Annahme, dass das Judentum eine Rasse war, welche nicht durch Konvertieren abgelegt werden konnte und daher auch an die Kinder vererbt wurde. Vgl. Abb. 3-5, Appendix 105-107.

²⁶⁸ Die Arierisierung jüdischer Wohnungen begann bereits unmittelbar mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten im März 1938, das heißt jüdische MieterInnen und EigentümerInnen von Wohnungen und Häusern wurden aus ihren Unterkünften verdrängt, waren sie ja auch gesetzlich entrechtet worden. Da seit dem 19. Jahrhundert in Wien eine Wohnungsnot herrschte, war die Entrechtung und Vertreibung von Juden und Jüdinnen aus ihren Wohnungen und Häusern ein Weg, größere Wohnräume für nicht-jüdische WienerInnen und VolksgenosInnen zu schaffen. Vgl. Hecht et al. 2017, 43.

²⁶⁹ Seit 1921 bemühte sich die Schwedische Missionsgesellschaft von ihrem Sitz in der Seegasse im 9. Wiener Gemeindebezirk aus, wohlhabende Juden und Jüdinnen zum Christentum zu bekehren. Mit der Machtübernahme 1938 war die Gesellschaft nun auch für die Betreuung von etwa 8.000 protestantischen WienerInnen mit „nicht-arischer“ Herkunft zuständig, zu der auch die Emigrationshilfe zählte. Dazu zählten auch die 1939 durchgeführten Kindertransporte nach Schweden, mithilfe derer ungefähr 150 vor allem katholische und protestantische Kinder mit jüdischem Hintergrund nach Schweden gebracht wurden. Vgl. Pammer 2013, 141ff.

²⁷⁰ Der frühere Ostbahnhof, später in den Südbahnhof integriert, ist heute ein Teil des Hauptbahnhofs. Vgl. Suda, Die Geschichte der Wiener Hauptbahnhöfe: Der Ostbahnhof, URL: <http://www.tramway.at/wien/ostbahnhof.html> (aufgerufen 18.4.2021).

nach Stockholm, wobei Frau Fletzberger davon berichtet, dass die kleinere Schwester bereits in Södertälje, südwestlich von Stockholm, ihrer Pflegefamilie übergeben wurde und auch sie selbst in Stockholm schließlich allein in eine Pflegefamilie kam, von der sie herzlich empfangen wurde. Die nächsten Jahre verbrachte Frau Fletzberger mit ihren Pflegeeltern und ihrer Pflegeschwester, die etwa im Alter ihres Bruders war. Sie berichtet, dass sie in der ersten Zeit nach der Ankunft seelische Probleme hatte, sie verweigerte das Essen, hatte Schlafstörungen und einen Ausschlag zwischen den Fingern. Mit Wiedereintritt in die Schule verbesserte sich jedoch auch ihre psychische Lage, da sie die Schule immer liebte, wie sie im Interview sagt. In der Schule konnte sich Frau Fletzberger, sobald sie die schwedische Sprache erlernt hatte, gut einleben, fühlte sich bald als Schwedin und wurde von den KlassenkameradInnen auch als solche wahrgenommen. Zwischen der schwedischen Pflegemutter und Frau Fletzbergers Mutter in Wien herrschte während der Zeit der Trennung reger Briefverkehr, der bis zum Ableben der Pflegemutter anhielt. Auch zu ihrer Schwester und ihrem Bruder bei jeweils anderen Pflegeeltern etablierte sich ein steter Kontakt, so dass die drei Geschwister immer wieder längere Zeit miteinander verbringen konnten.

Für Gertraud Fletzbergers jüdischen Vater wurde die Situation nach der Flucht der Kinder nach Schweden ab 1939 immer unerträglicher. Zuerst mussten die Eltern ihre Wohnung in der Lindengasse aufgeben und zogen in eine Pension in der Kirchengasse, ebenfalls im 7. Wiener Gemeindebezirk, wo sie sich mehr Schutz vor den NS-Behörden erhofften. Bald erschien dem Vater eine Flucht als einziger Ausweg. Er schaffte es, zuerst mit dem Zug nach Ventimiglia (I) und mit einem Fischerboot schließlich illegal nach Nizza (Fr) zu fliehen. An der französischen Küste bestand zuerst noch die Gefahr, von der Grenzpolizei aufgegriffen und des Landes verwiesen zu werden, doch Frau Fletzbergers Vater schaffte es nach Nizza, um sich dort als Flüchtling zu melden. Zuerst wurde er daraufhin in einem Internierungslager gefangen gehalten, bis er nach Clermont-Ferrand²⁷¹ weiterreisen durfte, wo er die nächsten zwei Jahre bis 1942 mit Deutschunterricht Geld verdienen und außerdem das Studium der evangelischen Theologie absolvieren konnte. Während dieser Zeit wartete Frau Fletzbergers Mutter noch auf ein Visum, sie hatte sowohl eines für Schweden als auch für Frankreich

²⁷¹ Von 1940 bis 1942 gehörte Clermont-Ferrand zur „Freien Zone“ innerhalb des von der deutschen Wehrmacht besetzten Frankreichs. Als diese im November 1942 als Antwort der Landung der Alliierten in Nordfrankreich in jene „Freie Zone“ im Süden Frankreichs einmarschierte, wurden auch dort Deportationen forciert. Vgl. Arnulf Scriba, Das Deutsche Besatzungsregime in Frankreich, in: LEMO. Lebendiges Museum Online.

beantragt, da sie als „Arierin“ reelle Chancen auf eine legale Auswanderung hatte. Mit der Besetzung der „Freien Zone“ in Frankreich durch die deutsche Wehrmacht Ende 1942 musste Frau Fletzbergers Vater nun auch in seinem Exil untertauchen. Mithilfe eines befreundeten Ehepaares bekam er einen gefälschten Ausweis, mit dem er sich auf den Weg in die Schweiz machte und es durch „viele Wunder“²⁷², wie Frau Fletzberger betont, dorthin schaffte. Nachdem er auch in der Schweiz wieder interniert worden war, war es ihm dort nach seiner Freilassung möglich, bis zum Kriegsende als Pastor zu arbeiten.

Gertraud Fletzbergers Mutter erhielt noch vor Kriegsbeginn ein Visum für Schweden und „[...] *ist mit dem letzten Zug vor Kriegsausbruch in Schweden eingetroffen*“²⁷³, wie es die Zeitzeugin formuliert. Nachdem sie eine Zeit lang bei Bekannten und Verwandten der Pflegeeltern ihrer Kinder untergebracht worden war, konnte sie sich bald eine kleine Wohnung in der Nähe von Stockholm mieten, da sie als Schneiderin Arbeit gefunden hatte. Gertraud Fletzberger und ihr älterer Bruder konnten daraufhin auch zu ihrer Mutter ziehen und beide schafften es, eine höhere Schule zu besuchen. Dennoch erlebte die Zeitzeugin die Jahre in Stockholm als harte Zeit, da die Mutter gerade so viel Geld verdiente, dass sie sich die Miete für die Wohnung und genug zu essen leisten konnten. Auch in der Schule fühlte Frau Fletzberger sich nun als Außenseiterin. Nach fünf Jahren in Schweden formulierte nun auch die kleine Schwester den Wunsch, zu ihrer Familie zu ziehen. Deren Pflegeeltern schlugen daraufhin vor, dass Gertraud Fletzbergers Mutter mit den beiden Kindern lieber nach Södertälje ziehen sollte, damit sie dort alle zusammen in einem Ort wohnen konnten. Durch den Umzug verbesserte sich die Lebenssituation der Familie erheblich, da sie in einer geräumigeren Wohnung unterkommen konnten und die Mutter mehr Geld mit ihren Schneiderarbeiten verdiente.

Im Jahr 1947, als Gertraud Fletzberger 15 Jahre alt war, kehrte die Familie zurück nach Wien. Die Rückkehr war von Enttäuschung geprägt, da die Verwandten distanziert auf zurückgekehrte Familienmitglieder reagierten. Auch allgemein fehlte es ihnen gegenüber an Akzeptanz, wie die Zeitzeugin erzählt. Außerdem hatten die Kinder die deutsche Sprache verlernt und mussten sie daher in der Schule neu erlernen. Besonders glücklich machte sie aber, dass sie den Vater wieder sehen konnte, welcher ebenfalls aus Frankreich nach Wien zurückgekehrt war. Frau Fletzberger konnte nach anfänglicher Angst vor dem Schulbesuch

²⁷² Video-Interview mit Gertraud Fletzberger, Wien 2015, 1:36:10.

²⁷³ Ebd., 1:39:22.

wegen ihrer dürftigen Kenntnisse der deutschen Muttersprache²⁷⁴ doch die Oberstufe einer Mädchenschule besuchen und später in Wien auch das Lehramt für Biologie und „Leibeserziehung“ studieren. Erst im Studium wurde Frau Fletzberger dann bewusst, dass sie auch die deutsche Sprache wieder sehr gut beherrschte, eine Erfahrung, die sie bis zum Zeitpunkt des Interviews sehr prägte. Frau Fletzbergers Vater konnte nach seiner Rückkehr in Wien die Arbeit als Rechtsanwalt wieder aufnehmen und eine Kanzlei übernehmen. Zudem arbeitete er später als Pastor. Von 1951 bis 1976 war er außerdem für die Schwedische Israelmission tätig und versuchte in dieser Zeit den Dialog zwischen Juden und Christen zu fördern.²⁷⁵ Die Mutter fand recht früh wieder Anschluss bei ihren Verwandten in Wien und musste nun auch nicht mehr beruflich als Schneiderin tätig sein. Sie wurde 104 Jahre alt. Der ältere Bruder ging nach 6 Jahren in Wien zurück nach Schweden, heiratete dort und gründete eine Familie. Die kleinere Schwester blieb in Österreich heiratete und gründete hier eine Familie. Frau Fletzberger erzählt, sie war diejenige, die immer zurück nach Österreich wollte, in Österreich glücklich lebte und Wien liebte. Gleichzeitig bereue sie aber nicht, eine Zeit ihrer Kindheit und Jugend in Schweden verbracht zu haben und sagt weiter, dass sie von dieser Erfahrung profitiert habe. Frau Fletzberger heiratete ebenfalls und gründete in Wien eine Familie. Sie arbeitete bis zu ihrer Rente als Lehrerin. Danach studierte sie bis 1997 Skandinavistik.

Da die Erzählung aus dem Video-Interview nicht nach historischen Fakten²⁷⁶, sondern vielmehr nach persönlichen Erinnerungen, Erlebnissen und Erfahrungen, welche die Zeitzeugin aufgrund ihrer familiären Herkunft und einer bestimmten historischen Situation machte, befragt werden soll, ist eine historische Kontextualisierung der Erzählung im

²⁷⁴ Gertraud Fletzberger beschreibt ihre Gefühlslage in der ersten Zeit zurück in Wien folgendermaßen: *„Ich bin mir vorgekommen wie eine Fremde im eigenen Land und das ist ganz schrecklich. Das war ein ganz furchtbares Gefühl.“* Video-Interview mit Gertraud Fletzberger, Wien 2015, 2:12:16.

²⁷⁵ Vgl. Pammer, Hilfsaktionen der Schwedischen Israelmission, URL: <https://www.aebw.at/rueckblick/hilfsaktionen-der-schwedischen-israelmission> (aufgerufen 22.4.2021).

²⁷⁶ Zu einem späteren Zeitpunkt im Video-Interview gibt Frau Fletzberger an, die Mutter sei ein halbes Jahr nach den Kindern nach Schweden gekommen, das heißt es könnte in den Sommermonaten gewesen sein. Die Formulierung aber, Frau Fletzbergers Mutter sei „mit dem letzten Zug vor Kriegsausbruch“ nach Schweden gekommen (siehe Fußnote 261) erinnert etwa sehr stark an die Familienerzählung des Vaters der Verfasserin und über das darin beschriebene Kriegsschicksal deren Großvaters. Darin heißt es ebenfalls, mein Großvater sei mit dem letzten Rettungsflugzeug aus Stalingrad geflogen worden, bevor die Stadt völlig zerbombt wurde. Derartige persönliche Narrationen sind, wie ich meine, nicht aufgrund ihres Wahrheits- oder Halbwahrheitsgehalts interessant, sondern können heute viel eher die Dramatik der Erlebnisse der Kriegsgeneration verdeutlichen.

Geschichtsunterricht unumgänglich, um historisches Lernen anzuleiten. Dafür soll begleitendes Quellenmaterial eingesetzt werden.²⁷⁷ Als solches bietet sich zum einen die Darstellung der Nürnberger Gesetze²⁷⁸ an, welche die Rassenideologie und somit auch den Grund für die Prekarität, in welcher Familie Propper sich nach der Machtübernahme 1938 zunehmend befand, veranschaulicht. Zum anderen sollen zwei Fotografien, die nicht direkt mit Frau Fletzberger und ihrer Erzählung in Verbindung stehen, den historischen Kontext der Kindertransporte und damit verbundenen Schicksale vieler Kinder illustrieren. Erstens die Fotografie von am Bahnhof in London ankommenden Kindern mit Gepäck und Nummernschildern und zweitens ein Bild von einem Kinderheim in Schweden, welches Kinder der Kindertransporte beherbergte.²⁷⁹ Der Zweck dieser beiden Quellen ist es, zu verdeutlichen, dass Frau Fletzbergers Erlebnisse und Erfahrungen kein Einzelschicksal waren und die Kindertransporte als historisches Ereignis in Verbindung mit der Shoah gesehen werden können. Die Fotografien von Frau Fletzberger, ihrer Familie und ihrer Pflegeeltern sollten wiederum die konkrete Biografie der Überlebenden in das Zentrum stellen und Verbindungen zu ihrer Erzählung im Video-Interview ermöglichen.²⁸⁰ Schließlich bietet das Foto des Denkmals „Für das Kind“²⁸¹, welches seit 2008 am Wiener Westbahnhof steht und an die Kindertransporte erinnert, die Möglichkeit Formen der Erinnerungskultur zu reflektieren, zu der auch Erzählungen in Video-Interviews und deren Veröffentlichung auf Websites bzw. die Bearbeitung im schulischen Unterricht gehören.

Nachdem die verwendeten Quellen und der Inhalt des Video-Interviews mit Gertraud Fletzberger beschrieben und deren Auswahl begründet worden sind, wird im nächsten Kapitel vorgestellt, wie biografisches Arbeiten zum Thema Flucht und Shoah auf Basis des Quellenmaterials im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I möglich ist, wobei das Video-Interview die zentrale Quelle für das folgende Unterrichtskonzept darstellt.

²⁷⁷ Vgl. Kapitel 2.6. dieser Arbeit, 52.

²⁷⁸ Siehe Abb. 3, Appendix 105.

²⁷⁹ Siehe Abb. 6 und 7, Appendix 108.

²⁸⁰ Siehe Abb. 8-11, Appendix 109f.

²⁸¹ Siehe Abb. 12, Appendix 111.

3.6. Biografisches Arbeiten zum Thema Flucht und Shoah mithilfe des Video-Interviews von Gertraud Fletzberger

Die hier beschriebene Unterrichtsidee bezieht sich auf den österreichischen Lehrplan im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe 1, weshalb SchülerInnen der 8. Schulstufe die Zielgruppe sind. Hier sind im Speziellen MittelschülerInnen als spezifische Lerngruppe angedacht. Die Auseinandersetzung mit Video-Interviews und das biografische Arbeiten sind sehr zeitintensiv und nehmen mehrere Unterrichtseinheiten in Anspruch. Darum ist das folgende Konzept als Projektarbeit angedacht. Im Idealfall steht der Lehrperson und den SchülerInnen also zur Bearbeitung der Inhalte ein gesamter Vormittag geblockt zu Verfügung. Voraussetzung für dieses Unterrichtskonzept ist, genügend digitale Geräte zur Verfügung zu haben, damit die SchülerInnen selbstständig am Video-Interview arbeiten können. Es kann zum Beispiel phasenweise in einem Computerraum gearbeitet werden. Dies hängt aber natürlich von schulinternen technischen Kapazitäten und der Organisation der jeweiligen Lehrkraft ab. Ist das Smartphone der SchülerInnen als erlaubtes Lernmittel in der jeweiligen Schule etabliert, kann dieses alternativ genutzt werden. Das Produkt der Projektarbeit soll einerseits das Erreichen der formulierten Lernziele sein, andererseits soll ganz konkret ein Portfolio entstehen, in dem die wichtigsten Inhalte von den SchülerInnen schriftlich festgehalten und gesichert werden. Außerdem müssen die SchülerInnen am Schluss ein kurzes Video-Interview produzieren, welches ebenfalls als Resultat dieses Unterrichtsprojekts entstehen soll.

Am Anfang einer jeden Unterrichtsplanung muss die Formulierung von Lernzielen stehen. Immerhin ist der Zweck von Unterricht nicht ein Thema zu vermitteln, also rein inputorientiert, sondern der Wissens- und Kompetenzzugewinn der Zielgruppe, nämlich der SchülerInnen. Die Qualität guten Unterrichts wird seit der Kompetenzorientierung also vor allem am Output der SchülerInnen gemessen. Die Lehrperson kann sich so auch in jedem folgenden Schritt der Unterrichtsvorbereitung auf die zu Beginn formulierten Lernziele besinnen und prüfen, ob Inhalt, Methoden, Materialien und Sozialformen zur Erreichung jener beitragen.

Für die folgende Unterrichtseinheit werden folgende zentrale Lernziele formuliert:

Die SchülerInnen

- verstehen zentrale Begriffe, die in Verbindung mit dem Thema Shoah stehen und können diese erklären
- verstehen die besondere Funktion von Video-Interviews als perspektivische Quellen der Alltagsgeschichte und wissen welche Fragen an derartige Quellen gestellt werden können
- lernen anhand eines konkreten Beispiels Fluchterfahrungen vor dem historischen Hintergrund der Shoah kennen
- können auf Basis des Video-Interviews einen Leitfaden für ein biografisches Interview erstellen und dieses nach Möglichkeit mit MitschülerInnen führen
- können über Parallelen und Unterschiede zwischen der historischen Fluchterfahrung von Frau Fletzberger und den gegenwärtigen Erfahrungen mit dem Thema Flucht reflektieren

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Unterrichtskonzepts, welches zur Erreichung der festgelegten Lernziele erarbeitet wurde, beschrieben und das verwendete Material inklusiver didaktischer Anmerkungen vorgestellt.²⁸²

Einstieg: Bildcollage und Ausschnitt aus dem Video-Interview

Als Einstieg dient eine Bildcollage, welche sowohl eine thematische als auch biografische Einführung in das Projekt ermöglichen soll.²⁸³ Mithilfe verschiedener Fotografien, welche sowohl in direktem Zusammenhang mit Gertraud Fletzbergers Biografie, als auch mit dem

²⁸² Eine tabellarische Übersicht über die einzelnen Unterrichtsphasen finden sich im Appendix, 114f.

²⁸³ Dorothee Wein beschreibt im Begleitheft zum Projekt „Zeugen der Shoah“, dass zu Beginn des Arbeitens mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews immer „[e]ine grundlegende Entscheidung [...] darin [besteht], ob man mit einem primär thematischen oder einem primär biografischen Zugang arbeiten möchte. Nähert man sich mit einer ereignisbezogenen Fragestellung [...] oder entscheidet man sich für das Interview nur *einer* Person, dem sich die Schülerinnen und Schüler unter verschiedenen Gesichtspunkten in Gänze nähern, sodass persönliche Wahrnehmungen und Deutungen erarbeitet werden können. Bei den meisten Projekttagen wurde eine Synthese aus beiden Zugängen versucht: Einer multiperspektivischen, thematischen Fragestellung zu Beginn folgt die Wahl und die Auseinandersetzung mit einer Einzelbiografie, die schließlich auf das vertiefte Eingangsthema zurückbezogen wird.“ Wein 2012, 22.

Thema Kindertransporte stehen, sollen sich die SchülerInnen in einer Think-Pair-Share²⁸⁴ Übung dem Thema annähern.²⁸⁵ Folgender Arbeitsauftrag soll den Lernenden zu Beginn helfen, in die gewünschte Richtung zu überlegen: *Suche dir ein Bild aus. Überlege wie du das Bild beschreiben kannst und welches darauf Thema dargestellt ist. Besprich deine Gedanken zum Bild zuerst mit einem/r PartnerIn und später mit der gesamten Klasse.*

Die Ergebnisse des Einstiegs sollen stichwortartig im Portfolio, an dem die SchülerInnen während des Projekts arbeiten, festgehalten werden. Optimal ist in diesem Zusammenhang ein digitales Portfolio, damit nach Gruppenphasen die Ergebnisse schnell und einfach geteilt und in einem gemeinsamen Dokument gesammelt werden können. Anschließend an diese Einstiegsübung lernen die SchülerInnen die primäre Quelle kennen, das Video-Interview mit Gertraud Fletzberger. Im Portfolio findet sich ein kurzer Infotext zur Zeitzeugin, welcher von der Website *weitererzaehlen.at*, über die das Video-Interview verfügbar ist, stammt.²⁸⁶ Wie in der App „Fliehen vor dem Holocaust“, in der die User neben den Fotos der ZeitzeugInnen auf Basis von knappen Texten die Auswahl des Interviews treffen²⁸⁷, wird auch hier der kurze Infotext gemeinsam gelesen und die SchülerInnen sollen, bevor ein Auszug aus dem Video-Interview gezeigt wird, Notizen zu folgenden Fragen machen:

- *Wie alt war Frau Fletzberger zum Zeitpunkt der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten in Österreich (1938)?*
- *Was erwartest du in dem Video-Interview mit Frau Fletzberger zu erfahren?*
- *Welche Fragen würdest du Frau Fletzberger stellen, wenn du sie persönlich treffen könntest?*

Diese sollen den Lernenden helfen, sich auf die Thematik und die Lebenssituation der Zeitzeugin einzustellen. Außerdem knüpfen die zweite und dritte Frage an die Lernpotenziale der Quelle an und zwar, was aus einem lebensgeschichtlichen Interview gelernt werden kann

²⁸⁴ Als Think-Pair-Share Methode wird eine Vorgehensweise des kooperativen Lernens bezeichnet, in der die SchülerInnen zuerst still über ein Thema nachdenken, sich in einem zweiten Schritt in Partnerarbeit austauschen und zuletzt das Besprochene im Plenum teilen sollen. Vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung, Think-Pair-Share, URL: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148908/think-pair-share> (aufgerufen 24.4.2021).

²⁸⁵ Siehe Abb. 13, Appendix 112.

²⁸⁶ Siehe Abb. 14, Appendix 112.

²⁸⁷ Vgl. Kapitel 3.4. dieser Arbeit, 65.

und was nicht. Die Notizen der SchülerInnen werden im Anschluss verglichen und diskutiert, um so auf die Potenziale und Grenzen lebensgeschichtlicher historischer Quellen aufmerksam zu machen und die Perspektivität der Quellenart hervorzuheben.

Nun wird ein erster Ausschnitt aus dem Video-Interview gezeigt. Frau Fletzberger beschreibt hier ihre Erfahrungen, die sie bald nach der Ankunft in Schweden als unwissendes Kind machte.²⁸⁸ Frau Fletzberger wusste zuerst nicht, warum genau sie mit ihren Geschwistern nach Schweden geschickt worden war. Dort angekommen war sie dann mit Bezeichnungen wie „Judenkind“ konfrontiert und schämte sich für ihre Unwissenheit. Ziel dieses Unterrichtsschritts ist in Verbindung mit der zuerst gezeigte Bildcollage, Emotionen in den SchülerInnen hervorzurufen und eine Bindung zwischen diesen und der Zeitzeugin aufzubauen. Gerade beim Einstieg in ein Thema sind Emotionen zentral, wie Reinhard Krammer schreibt.²⁸⁹ Außerdem sind diese wichtig, um in den sogenannten „sekundären Dialog“, wie ihn Bothe und Brüning definieren, zwischen RezipientInnen von Video-Interviews und den erzählenden ZeitzeugInnen einzusteigen.²⁹⁰ Neben der Etablierung einer Beziehung zwischen den SchülerInnen und Gertraud Fletzberger im Video-Interview verweist der gewählte Ausschnitt bereits auf den jüdischen Hintergrund der Zeitzeugin und auf die Frage, warum sie als Kind ihre Heimat verlassen musste und in Schweden bei Pflegeeltern wohnte. Es soll also auch eine gewisse Neugierde und Motivation, das Video-Interview weiter anzusehen und die Geschichte von Frau Fletzberger kennenzulernen, bei den SchülerInnen entstehen. Nach dem ersten kurzen Ausschnitt aus dem Video-Interview werden die Notizen der SchülerInnen im Plenum verglichen und besprochen, bevor sie mit der ersten inhaltlichen Erarbeitungsphase beginnen.

Erarbeitungsphase I: Glossar

In der schulischen Auseinandersetzung mit dem Video-Interview ist eine doppelte Kontextualisierung nötig. Einerseits wird Gertraud Fletzberger im Video-Interview zu einem bestimmten historischen Kontext befragt, nämlich dem NS-Regime und der Flucht davor sowie ihren Erfahrungen aus dieser Zeit. Andererseits steht die vorliegende Quelle, die

²⁸⁸ Video-Interview mit Gertraud Fletzberger, Wien 2015, 00:15:06-00:17:58

²⁸⁹ Vgl. Kapitel 1.4. dieser Arbeit, 19.

²⁹⁰ Vgl. Kapitel 2.3. dieser Arbeit, 39.

lebensgeschichtliche Erzählung von Frau Fletzberger, in einem bestimmten Entstehungskontext. Beides gilt es zu reflektieren, wobei zu Beginn der Arbeit mit dem Video-Interview im Geschichtsunterricht sichergestellt werden muss, dass die SchülerInnen über genügend historisches Kontextwissen verfügen, um die Inhalte des Video-Interviews überhaupt zu verstehen. Dazu werden die SchülerInnen in einem ersten Schritt aufgefordert, kollaborativ ein Glossar mit zentralen Begriffen zum Thema Nationalsozialismus, Antisemitismus und Shoah, welche auch im Video-Interview verwendet werden, zu erstellen. Folgende Begriffe sollen im Zuge dessen recherchiert werden: *Assimilierte Juden*, „Anschluss“, *Novemberpogrome*, „Arier“, „Rassenschande“, *Gestapo*, *Deportation*, *Kindertransport*, und *Shoah/Holocaust*.²⁹¹ Um sicherzustellen, dass die SchülerInnen qualitative Definitionen recherchieren, werden geeignete Websites vorgeschlagen.²⁹² Das Glossar soll schriftlich als Teil des Portfolios, welches das finale Produkt des Projektunterrichts darstellt, festgehalten werden. Es besteht die Möglichkeit, die SchülerInnen in Kleingruppen an einem Begriff arbeiten zu lassen, um später jede Gruppe ihre Definition des eigenen Begriffs vorstellen zu lassen und so am Ende ein komplettes Glossar zusammenzustellen. Dies kann etwa mithilfe eines geteilten Dokuments, an dem gemeinsam gearbeitet werden kann, umgesetzt werden.

Erarbeitungsphase II: Video-Interview ansehen

In der zweiten Erarbeitungsphase sehen sich die SchülerInnen in Kleingruppen jeweils einen längeren Teil des Video-Interviews an und bearbeiten passend dazu Fragen und zusätzliches Quellenmaterial. Ich habe mich dafür entschieden, die SchülerInnen kürzere Teile des insgesamt etwas über dreistündigen Video-Interviews in Gruppen bearbeiten zu lassen, weil es dadurch möglich ist, einerseits Feinheiten der Art und Weise wie Frau Fletzberger über ihre Erfahrungen und Erinnerungen spricht zu erkennen, und andererseits thematische Schwerpunkte intensiver herausgearbeitet werden können. Diese sollen in einer späteren Erarbeitungsphase durch die Auseinandersetzung mit zusätzlichen Quellenmaterialien an die allgemeinen historischen Ereignisse anknüpfen und im Arbeitsprozess historisches Lernen

²⁹¹ Bei den Begriffen ist es notwendig, den SchülerInnen klarzumachen, dass die Begriffe, welche mit Anführungszeichen versehen sind, heute nicht mehr im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet werden dürfen, sondern aus dem Sprachgebrauch des Nationalsozialismus stammen und somit nationalsozialistisches Gedankengut beinhalten.

²⁹² Folgende seriöse Websites können hierbei vorgeschlagen werden: <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/>, <https://www.demokratiewebstatt.at/>, <https://www.hdgoe.at/>, <https://learnattack.de/schuelerlexikon/geschichte>.

unterstützen.²⁹³ Alle folgenden Fragen und Anweisungen finden die SchülerInnen in ihrem Portfolio. Sie sind dabei aufgefordert ihre Antworten und Ausarbeitungen schriftlich festzuhalten. Später sollen die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse aber auch mündlich mit dem der gesamten Klasse teilen, so dass am Ende alle SchülerInnen ein vollständiges Portfolio haben.

Gruppe 1: Video-Interview Abschnitt 00:00:00-00:24:00

Thematischer Schwerpunkt: Fluchtgründe

Fragen zum Video-Ausschnitt: *Notiere zu jeder Antwort den jeweiligen Zeitcode aus dem Video-Interview!*

- Wie wirkt Frau Fletzberger auf dich? Denkst du, dass sie ihre Geschichte zum ersten Mal erzählt? Beschreibe deine Eindrücke!
- Welche Fragen zu ihrem Leben und ihren Erfahrungen beantwortet Frau Fletzberger? (Notiere mindestens drei Fragen, die dir wichtig erscheinen!)
- Wo und wie erlebt Frau Fletzberger die Machtübernahme der Nationalsozialisten in Wien 1938 („Anschluss“)?
- Wie beschreibt Frau Fletzberger die erste Zeit nach diesem Ereignis?
- Aus welchen Gründen müssen Frau Fletzberger und ihre Geschwister Österreich verlassen?

Gruppe 2: Video-Interview Abschnitt 00:24:00-00:55:00

Thematischer Schwerpunkt: Kindertransport nach Schweden

Fragen zum Video-Ausschnitt: *Notiere zu jeder Antwort den jeweiligen Zeitcode aus dem Video-Interview!*

- Wie wirkt Frau Fletzberger auf dich? Denkst du, dass sie ihre Geschichte zum ersten Mal erzählt? Beschreibe deine Eindrücke!
- Welche Fragen zu ihrem Leben und ihren Erfahrungen beantwortet Frau Fletzberger? (Notiere mindestens drei Fragen, die dir wichtig erscheinen!)

²⁹³ Die Idee zusätzliches Quellenmaterial einzusetzen stammt aus der App „Fliehen vor dem Holocaust“, siehe Kapitel 3.4. dieser Arbeit, 67.

- Welche Gründe nennt Frau Fletzberger dafür, dass sie und ihre Geschwister für den Kindertransport in Frage kamen.
- Wie beschreibt die Zeitzeugin den Abschied von den Eltern und die Reise nach Schweden?
- Wie erlebte Frau Fletzberger die erste Zeit bei ihren Pflegeeltern in Schweden?

Gruppe 3: Video-Interview Abschnitt 00:55:00-01:37:00

Thematischer Schwerpunkt: Flucht des Vaters

Fragen zum Video-Ausschnitt: *Notiere zu jeder Antwort den jeweiligen Zeitcode aus dem Video-Interview!*

- Wie wirkt Frau Fletzberger auf dich? Denkst du, dass sie ihre Geschichte zum ersten Mal erzählt? Beschreibe deine Eindrücke!
- Welche Fragen zu ihrem Leben und ihren Erfahrungen beantwortet Frau Fletzberger? (Notiere mindestens drei Fragen, die dir wichtig erscheinen!)
- Wann und warum beschloss Frau Fletzbergers Vater aus Wien zu fliehen?
- Zähle die Stationen während der Flucht des Vaters auf!
- Auf welche Weise beschreibt Frau Fletzberger die Fluchtgeschichte ihres Vaters?

Gruppe 4: Video-Interview Abschnitt 01:37:00-02:08:00

Thematischer Schwerpunkt: Wiedervereinigung mit Mutter in Schweden

Fragen zum Video-Ausschnitt: *Notiere zu jeder Antwort den jeweiligen Zeitcode aus dem Video-Interview!*

- Wie wirkt Frau Fletzberger auf dich? Denkst du, dass sie ihre Geschichte zum ersten Mal erzählt? Beschreibe deine Eindrücke!
- Welche Fragen zu ihrem Leben und ihren Erfahrungen beantwortet Frau Fletzberger? (Notiere mindestens drei Fragen, die dir wichtig erscheinen!)
- Wie gelang es Frau Fletzbergers Mutter nach Schweden zu kommen?
- Wie entwickelten sich die folgenden Jahre für Familie Fletzberger in Schweden?
- Auf welche Weise erlebte Frau Fletzberger diese Zeit?

Während die ersten beiden Fragen in jeder Gruppe gleich sind, zielen die restlichen Fragen auf den Inhalt der jeweiligen Sequenzen aus dem Video-Interview ab. In Frage eins und zwei müssen alle SchülerInnen zum einen die Narration von Frau Fletzberger quellenkritisch reflektieren und zum anderen werden sie bereits aufgefordert zu ergründen, welche Fragen im Video-Interview beantwortet werden und welche Fragen in einem biografischen Interview wichtig sind. Diese Fragen werden später für die Erstellung des Interviews mit MitschülerInnen noch gebraucht. Während die SchülerInnen das Video-Interview ansehen und darauf basierend die Fragen beantworten, sollen sie zu jeder Antwort auch den jeweiligen Zeitcode notieren, wann die Antwort vorkommt, damit später im Plenum einzelne Passagen noch einmal gemeinsam angesehen und besprochen werden können.

Nachdem alle Mitglieder einer Gruppe ihre Videoausschnitte gesehen und die dazugehörigen Fragen beantwortet haben, sollte den SchülerInnen noch ausreichend Zeit gegeben werden innerhalb der Gruppen die Antworten zu reflektieren und zu diskutieren, bevor diese im Plenum vorgestellt und besprochen werden. Die Ergebnisse aller Gruppenarbeiten, die im Plenum besprochen und diskutiert werden, können wiederum in einem geteilten Dokument, auf das alle SchülerInnen am Ende zugreifen können, festgehalten und geteilt werden.

Erarbeitungsphase III: zusätzliches Quellenmaterial bearbeiten

In der nächsten Phase soll die biografische Narration von Frau Fletzberger mit zusätzlichem Quellenmaterial in Verbindung gebracht werden, um den historischen Hintergrund ihrer Erfahrungen noch einmal ins Zentrum zu rücken und diese zu kontextualisieren. Ziel ist, dass die SchülerInnen erkennen, inwiefern Frau Fletzbergers Geschichte kein Einzelschicksal darstellt, sondern aus speziellen historischen Ereignissen heraus entstand, die auch zahlreiche andere Menschen betrafen. Die SchülerInnen arbeiten nun wieder in Gruppen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass wie in der Methode des Gruppenpuzzles ein Mitglied aus jeder der vorherigen Gruppen ist, damit jede Gruppe zusammengekommen das gesamte Video-Interview, das bisher bearbeitet wurde, gesehen hat. Folgende Quellen und Fragen sollen dabei bearbeitet und im Portfolio notiert werden:

Schautafel „Die Nürnberger Gesetze“, 1935²⁹⁴

- Wie wurde Frau Fletzberger und ihre Geschwister nach den Nürnberger Gesetzen“ von den Nationalsozialisten eingestuft?
- Was bedeutete diese Einstufung für die Familie Fletzberger?

Fotografie, Ankunft von Kindern aus Berlin und Hamburg in Waterloo Station in London am 2. Februar 1939,**Fotografie, Kinder eines Kindertransports im Kinderheim Hemhult in Tollarp 1939²⁹⁵**

- Beschreibe die Personen, ihre Ausstattung und die Umgebung in beiden Fotos!
- Vergleiche die Fotos mit dem Kindertransport und der Wohnsituation von Frau Fletzberger in Schweden!

Fotografie, Denkmal am Wiener Westbahnhof „Für das Kind“ seit 2008²⁹⁶

- Beschreibe die Figur und ihre Umgebung im Foto!
- Aus welcher Zeit stammt es und wo könnte es gemacht worden sein?
- Welche heutige Bedeutung schreibst du dem Denkmal im Foto zu?

Am Ende werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit wieder im Plenum vorgestellt und diskutiert. Als Abschluss der Arbeit mit Frau Fletzbergers Geschichte wird gemeinsam der letzte Teil des Video-Interviews gesichtet. Die SchülerInnen erfahren dabei, wie es der Familie nach ihrer Rückkehr nach Wien ergangen ist und wie die geschilderten Erfahrungen das Leben der Zeitzeugin bis zum Zeitpunkt des Interviews geprägt haben. Wie in der App „Fliehen vor dem Holocaust“ ist das Erstellen eines Zeitstrahls²⁹⁷, in dem historische Ereignisse als Fixpunkte²⁹⁸ bereits vorgegeben und die biografischen Daten von Frau Fletzberger noch einzutragen sind, eine weitere Übung, die der Kontextualisierung der Erzählung und der Verknüpfung des Einzelschicksals mit den historischen Rahmenbedingungen dient und historisches Lernen fördert.

²⁹⁴ Siehe Abb. 3, Appendix 105.

²⁹⁵ Siehe Abb. 6 und 7, Appendix 108.

²⁹⁶ Siehe Abb. 12, Appendix 111.

²⁹⁷ Siehe Kapitel 3.4. dieser Arbeit, 66.

²⁹⁸ Folgende historische Fixpunkte, welche in Frau Fletzbergers Erzählung vorkommen, sollen am Zeitstrahl bereits eingetragen sein: Machtübernahme der NSDAP in Österreich 1938, Novemberpogrome 1938, Beginn der Zweiten Weltkriegs 1939, Einmarsch in die „freie Zone“ in Frankreich 1942, Ende des Zweiten Weltkriegs 1945.

Erarbeitungsphase IV: eigenes Video-Interview erstellen

In der letzten Erarbeitungsphase gestalten die SchülerInnen einen Interview-Leitfaden für ein biografisches Interview, welches sie nach Möglichkeit im Anschluss mit einem/r MitschülerIn führen. Da heutzutage fast alle SchülerInnen ein Smartphone mit Videofunktion besitzen, ist davon auszugehen, dass in jeder Klasse ausreichend technisches Equipment vorhanden ist, um für diese letzte Übung in einer Gruppenarbeit kurze Videoporträts zu erstellen. Auf der Website *ueber-leben.at* findet sich dazu ein Lernmodul, in dem das einfache Erstellen von Videoporträts im Unterricht beschrieben wird.²⁹⁹ Dabei wird zum Beispiel die Wichtigkeit eines Interviewleitfadens, an dem sich die SchülerInnen während des Interviews orientieren können, erwähnt. Dafür können all die Fragen gesammelt werden, welche die SchülerInnen bereits in der Erarbeitungsphase II bezogen auf das Video-Interview mit Frau Fletzberger im Portfolio notiert haben. In einem ersten Schritt müssen die Fragen kategorisiert werden. Folgende Kategorien, denen die vorhandenen Fragen zugeordnet werden müssen, werden den SchülerInnen dafür zur Verfügung gestellt:³⁰⁰

- Biografische Daten (Name, Adresse, Familienmitglieder, Herkunftsland, Alter)
- Erinnerungen (z.B. an ein spezielles Ereignis aus der Vergangenheit)
- Erfahrungen (z.B. wie eine bestimmte Situation erlebt wurde)
- Einstellungen (z.B. wie der/die InterviewpartnerIn zu einem bestimmten Thema steht)
- Bezug zur Gegenwart (z.B. wie kam es zur aktuellen Situation der Interviewpartner?)

Auf Basis dieser groben Kategorien kann daraufhin ein Interviewleitfaden mit Fragen erstellt werden. Weiter ist zu erwähnen, dass es von der konkreten Zusammensetzung der Klasse, in der das Projekt umgesetzt wird, abhängt, worauf die Interviews fokussieren. Befinden sich in der Gruppe SchülerInnen, welche selbst einen Fluchthintergrund haben, können diese gefragt werden, ob sie interviewt werden möchten. In dem Fall können Fragen zu Erinnerungen, Erfahrungen und Einstellungen zum Thema Flucht und dem aktuellen Leben in Österreich

²⁹⁹ Vgl. Lernmodul Videoporträt, URL: <https://www.ueber-leben.at/downloads/modul-videoportraet> (aufgerufen 18.4.2021).

³⁰⁰ Detlef Siegfried empfiehlt in seinem Artikel zur Zeitzeugenbefragung im projektorientierten Geschichtsunterricht außerdem eine Interviewkarte für jedes Interview anzulegen. Dies ist im kleinen Rahmen dieses Unterrichtskonzepts nicht zwingend nötig, jedoch hilfreich, um Fragen zu kategorisieren. Siehe Abb. 15, Appendix 113.

gestellt werden. In der Wiener Mittelschulklasse, die der Verfasserin als Zielgruppe des hier entwickelten und präsentierten Projekts diente, befanden sich in der Zeit, während diese Arbeit entstand, fünf Jugendliche mit Fluchthintergrund. In einer spontanen Diskussion innerhalb der Klasse haben diese SchülerInnen bereits einmal über ihre Erfahrungen in Verbindung mit deren Flucht berichtet. Dennoch ist vor Start des Projekts in jedem Fall zu beachten, dass mit diesen SchülerInnen geklärt werden muss, ob sie vor der Kamera bereit wären, ihre persönlichen Lebensgeschichten zum Thema Flucht zu teilen. Ein sensibler und respektvoller Umgang mit SchülerInnen, welche Fluchterfahrungen gemacht haben, hat hierbei Priorität. Sie dürfen also in keinem Fall zu einem Interview gezwungen werden, nur um ein Lernziel im Geschichtsunterricht zu erreichen.

Wenn die SchülerInnen, welche interviewt werden sollen, ihre Zustimmung gegeben haben, kann in Gruppen an der weiteren Planung der Video-Interviews gearbeitet werden. Es wird in jenem vorhin erwähnten Lernmodul zum Erstellen von Videoporträts noch hervorgehoben, dass die SchülerInnen neben den inhaltlichen auch gestalterische Fragen zu beachten haben, etwa den Bildausschnitt, das Sujet und die Rollenverteilung während des Video-Interviews. In jeder Gruppe muss also vor Beginn des Interviews die Rollenverteilung geklärt und festgelegt werden, z.B.: InterviewerIn, Kameramann/-frau, RegisseurIn etc. Am Ende sollte das Video-Interview nicht zu lange dauern, da sowohl geringe Speicherkapazitäten am Smartphone als auch eine mögliche Nachbearbeitung des Videomaterials in Erwägung gezogen werden sollten. Die von den SchülerInnen produzierten Video-Interviews knüpfen durch den inhaltlichen Fokus auf das Thema Flucht an die Arbeit mit dem Video-Interview von Frau Fletzberger. Somit werden in dieser Übung biografisches Arbeiten und historisches Lernen produktiv miteinander verbunden und die Lebenswelten der SchülerInnen in den Unterricht miteinbezogen sowie ein Bezug zur Gegenwart hergestellt.

Abschluss: Präsentation der Video-Interviews und Diskussion

Wie im Lernmodul „Videoporträt“ auf der Website *ueber-leben.at* für die abschließende Präsentation werden nach Absprache mit den SchülerInnen einige Videoporträts ausgewählt,

die im Plenum gezeigt werden.³⁰¹ In der anschließenden Podiumsdiskussion mit den ProduzentInnen bzw. Arbeitsgruppen der Video-Porträts sollen die folgenden Leitfragen zu einer Diskussion und Reflexion anregen:³⁰²

- *Was ist die Absicht der Arbeitsgruppe?*
- *Wie war die Arbeit am Videoporträt allgemein? Was war leicht, was war eher schwierig?*
- *Wie zufrieden ist die Gruppe mit dem Ergebnis? Begründet eure Antwort!*
- *Wie ist die Reaktion des/der Porträtierten auf das Videoporträt?*³⁰³
- *Was macht ein Porträt zu einem gelungenen Porträt?*³⁰⁴
- *Welchen Bezug gibt es zum Videoporträt mit Frau Fletzberger?*
Beschreibt die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede.

Am Schluss sind die SchülerInnen aufgefordert in ihrem Portfolio zu notieren, was sie zum Thema Flucht und Shoah in diesem Projekt gelernt haben. Dafür kann folgende Impulsfrage gestellt werden: *Wenn du heute gefragt wirst, was du im Projekt „Flucht und Shoah“ gelernt hast, was wirst du erzählen?* Alternativ kann auch ein Bild gezeichnet werden. Dies soll SchülerInnen, welche eventuell Probleme mit der deutschen Sprache haben, eine Möglichkeit geben ihren Lernprozess darzustellen. Durch diese abschließende Übung haben die SchülerInnen die Gelegenheit noch einmal individuell über die Lerninhalte zu reflektieren. Sie sollen dabei ein besseres Verständnis des Gegenwartsphänomens „Flucht“ vor dem historischen Hintergrund der Shoah und der biografischen Auseinandersetzung mit der Narration von Frau Fletzberger erlangen und dieses auch bewerten können.

³⁰¹ Je nach Schulstandort besteht auch die Möglichkeit diese Präsentation als interne Schulveranstaltung zu organisieren, bei der die anderen Klassen der 8. Schulstufe eingeladen werden.

³⁰² Die Diskussionsfragen wurden ebenfalls aus dem Lernmodul „Videoporträt“ auf der Website ueber-leben.at entnommen und an dieses Unterrichtskonzept angepasst, vgl. Lernmodul Videoporträt, URL: <https://www.ueber-leben.at/downloads/modul-videoportraet> (aufgerufen 18.4.2021).

³⁰³ Weiterführende Fragen könnten hier sein: Wie war es für die Interviewten über die Flucht zu sprechen und sich dann im Video-Interview selbst zu sehen?

³⁰⁴ In dieser und der letzten Frage sollten auch die Reaktionen des Publikums eingeholt werden.

4. Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, im Allgemeinen den Einsatz von Video-Interviews mit Überlebenden aus der Zeit des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht zu ergründen und im Speziellen anhand eines konkreten Beispiels ein Unterrichtskonzept für die Sekundarstufe I zum Thema „Flucht und Shoah“ zu entwickeln, in dem biografisches Arbeiten und historisches Lernen verknüpft werden.

Dafür wurden im ersten Teil die theoretischen Grundlagen beschrieben und diskutiert. In einem ersten Schritt wurde das Feld der Holocaust Education thematisiert, die in der anfänglichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurzelt. Dies gilt jedoch nur für die Situation in Deutschland, wo im Zuge der Re-Education, dem Erziehungsprogramm durch die Alliierten, eine erste Aufarbeitung in der Bevölkerung erzwungen wurde. In Österreich hingegen sollte die Thematisierung der Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs erst ab den 1960ern mit der Gründung des DÖW einsetzen. Bis heute hat sich die Holocaust Education zu einer eigenen institutionalisierten Disziplin entwickelt. Sie bietet dabei den pädagogischen und didaktischen Rahmen der schulischen Auseinandersetzung mit der Shoah. Im Allgemeinen gibt es heute in der Holocaust Education zwei Tendenzen, was ihre Zielsetzung betrifft. Zum einen existieren eher historisch kognitive Zugänge, in denen vor allem das historische Lernen das Ziel der Vermittlung darstellt. Zum anderen gibt es allgemein moralpädagogische Ansätze, in denen die Shoah als ein Beispiel von vielen gewählt wird, um eine Werteerziehung zu fördern. In Österreichs Schulen ist die Disziplin derzeit in den allgemeinen Trend der Kompetenzorientierung eingebettet. In dieser Arbeit wurde versucht beiden Ausrichtungen der Holocaust Education und der Kompetenzorientierung Rechnung zu tragen, indem durch die intensive Bearbeitung eines ausgewählten Video-Interviews sowohl historisches Lernen als auch moralpädagogische Aspekte durch die Etablierung eines Gegenwartsbezugs gewährleistet werden sollen. Ein solcher Ansatz trägt der aktuellen Forderung Rechnung, die Holocaust Education müsse ihren Fokus auf die Entwicklung der Fähigkeit der SchülerInnen richten, die historischen Ereignisse mit der Gegenwart und Zukunft zu verknüpfen.³⁰⁵

³⁰⁵ Bastel 2010, 69.

Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes nehmen innerhalb der Holocaust Education eine prominente Stellung ein. Diesem Thema widmete sich das zweite Kapitel des theoretischen Teils. Nachdem die Formen von Erinnerung und Gedächtnis als grundlegende geistige Tätigkeit, welche nicht nur zwangsweise selektiv und lückenhaft, sondern auch an soziale und geschichtskulturelle Sinnbedürfnisse in der Gegenwart geknüpft ist, erläutert wurde, habe ich die zentrale Rolle von ZeitzeugInnen in der heutigen Erinnerungskultur und Alltagsgeschichte beschrieben. Eine wichtige Frage war in diesem Zusammenhang, ob Video-Interviews die Lücke füllen können, welche entsteht, wenn keine Überlebenden aus der Zeit des NS mehr existieren, die ihre Erinnerungen und Erfahrungen face-to-face vermitteln können.³⁰⁶ Diese Frage erscheint deshalb drängend, weil es sehr bald keine Möglichkeit mehr geben wird, mit ZeitzeugInnen aus dieser Zeit zu sprechen. „Begegnungen“ mit diesen werden dann ausschließlich in Form von Video-Interviews, die vielfach online und kostenlos zur Verfügung stehen, oder von neueren 3D-Zeugnissen möglich sein. Während der flexiblere Einsatz von Video-Interviews von vielen AutorInnen gelobt wird, verlangen andere nach einer spezifischen Quellenkritik im Umgang damit und verschieben den Fokus in Richtung einer reflexiven Auseinandersetzung mit Darstellungsformen und Formen der Erinnerungskultur. Emotionen nehmen dabei eine zentrale Rolle ein, damit die Rezeption von Video-Interviews tatsächlich als Begegnung mit ZeitzeugInnen und im weiteren Verlauf als Lerngelegenheit wahrgenommen wird. Schließlich würden sich Video-Interviews besonders für den Einsatz im schulischen Geschichtsunterricht eignen, da sie durch ihre Andersartigkeit motivierend wirken und SchülerInnen durch den exemplarischen biografischen Charakter leichter einen Zugang zum Thema Shoah und allgemein zu historischen Themen fänden.³⁰⁷

Im zweiten praktischen Teil dieser Arbeit wurde ein ausgewähltes Video-Interview inklusive entsprechendem historischen Kontext von Verfolgung, Flucht und den Kindertransporten während des NS-Regimes in den Blick genommen. Im Allgemeinen bietet das Thema Flucht einen doppelten Bezugspunkt in dieser Arbeit. Einerseits mussten viele Verfolgte während des NS-Regimes fliehen, um ihr Leben zu retten. Andererseits ist das Thema heute für viele

³⁰⁶ Vgl. Bertram 2015, 178.

³⁰⁷ Vgl. Barricelli et al. 2009, 13.

Jugendliche insofern aktuell, als zahlreiche SchülerInnen selbst einen Fluchthintergrund haben oder zumindest Jugendliche kennen, welche in den letzten Jahren nach Österreich geflohen sind. Somit bietet das Thema einen biografischen Gegenwartsbezug und die Voraussetzung, historisches Lernen über die Shoah zu fördern.

Das Video-Interview mit Frau Gertraud Fletzberger wurde aus verschiedenen Gründen ausgewählt, um darauf basierend ein Unterrichtskonzept für eine Projektarbeit im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I zu entwickeln. Frau Fletzberger erlebte als Kind eines jüdischen Vaters und einer „arischen“ Mutter in Wien zwar nur indirekt Verfolgungen, musste jedoch mithilfe eines Kindertransportes 1939 nach Schweden fliehen und verbrachte dort ihre Kindheit und frühe Jugend, bis sie 1947 mit ihrer Familie wiedervereint nach Wien zurückkehren konnte. Das Thema Flucht ist in dem Video-Interview zentral, da auch die Flucht des jüdischen Vaters und der „arischen“ Mutter detailliert beschrieben wird. Die verschiedenen Unterrichtsphasen des hier vorgestellten Projekts zielen darauf ab, durch das exemplarische Arbeiten an der Biografie und Narration von Frau Fletzberger das historische Lernen über einen Aspekt der Shoah anzuleiten. Am Ende steht eine Verknüpfung der eigenen Geschichten und Narrationen der SchülerInnen mit dem historischen Kontext der NS-Zeit und der Narration von Frau Fletzberger.

Ziel ist es, dass die Lernenden, welche im Zuge des Projekts auf Basis des bearbeiteten Video-Interviews selbst kurze biografische Video-Interviews vorbereiten, durchführen und präsentieren, am Ende der Unterrichtseinheiten ein Bewusstsein und besseres Verständnis für das gegenwärtige Phänomen von Flucht verknüpft mit dem Thema Shoah und Empathie für von Flucht Betroffene Menschen entwickelt haben. Das Projekt und die Unterrichtsphasen im praktischen Teil konnten zwar nicht erprobt werden, sind jedoch derartig konzipiert, dass sie inklusive des vorgeschlagenen Materials in der 8. Schulstufe eingesetzt werden können. Da die Verfasserin im nächsten Schuljahr eine 4. Klasse einer Mittelschule in Wien im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten wird, kann das Projekt erprobt werden und gegebenenfalls empirische und didaktische Rückschlüsse auf den Einsatz von Video-Interviews mit Überlebenden des NS-Regimes im Geschichtsunterricht gezogen.

Literaturverzeichnis

Theodor W. Adorno, Education after Auschwitz, in: Helmut Schreiner/Matthias Heyl (Hg.), Never again! The Holocaust's Challenge for Educators, Hamburg 1997, 11-20.

Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main 1971.

Bettina Alavi, Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, in: Hans-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Reihe Politik und Bildung 66, Schwalbach/Ts. 2013, 79-94.

Heinrich Ammerer/Elfriede Windischbauer, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern, Wien 2011, URL: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902 (aufgerufen 24.9.2020).

Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention, München 2016.

Aleida Assmann, Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft, in: Hans-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Reihe Politik und Bildung 66, Schwalbach/Ts. 2013, 67-78.

Aleida Assmann/Juliane Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, in: Geschichte und Gesellschaft 37 (2011), 72-103.

Brigitte Bailer, Widerstand, Opfermythos und die Folgen für die Überlebenden, in: Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (Hg.), Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“, Wien 2015, 162-174.

Anja Ballis/Michele Barricelli/Markus Gloe, Interaktive digitale 3-D-Zeugnisse und Holocaust Education - Entwicklung, Präsentation und Erforschung, in: Anja Ballis/Markus Gloe (Hg.), Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität (Holocaust Education – Historisches Lernen – Menschenrechtsbildung), Springer VS eBook 2019.

Michele Barricelli/Juliane Brauer/Dorothee Wein, Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung, in: Medaon. Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung 5 (2009), 1-17.

Wolfgang Benz/Claudia Curio/Andrea Hammel (Hg.), Die Kindertransporte 1938/39. Rettung und Integration, Frankfurt am Main 2003.

Wolfgang Benz, Verweigern und Erinnern: Zur Entstehung der deutschen Gedenkkultur, in: Eva Matthes/Elisabeth Meilhammer (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2015, 31-42.

Christiane Bertram, Lebendige Erinnerung oder Erinnerungskonserven und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf historisches Lernen, in: BIOS 28 Heft 1/2 (2015), 178-199.

Irmgard Bibermann/Werner Dreier/Maria Ecker/Peter Gautschi/Guido Kempter/Bernd Körte-Braun/Martin Lücke, Vermittlung der Shoah im schulischen Alltag in einer Tablet unterstützten Lernumgebung. Schlussbericht zur Pilotstudie, Bregenz 2016, URL: https://www.erinnern.at/media/38f626387436ee41f30d1c4e9d779d64/Schlussbericht_Forschungsprojekt_SISAT_25-10-16.pdf (aufgerufen 30.11.2020).

Alina Bothe/Christina Brüning, Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht. Eine Quellenkritik, in: Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger/Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck 2015, 207-227.

Gerhard Botz, Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme, Herrschaftssicherung, Radikalisierung 1938/39, in: Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement 1 (2016) 241-315.

Gerhard Botz, Der „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich, in: Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (Hg.), Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“, Wien 2015, 121-133.

Christina Isabel Brüning, Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht, Frankfurt/Main 2018.

Christina Isabel Brüning, Holocaust Education in Multicultural Classrooms. Some Insights into an Empirical Study on the Use of Digital Survivor Testimonies, in: Anja Ballis/Markus Gloe (Hg.), Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität (Holocaust Education – Historisches Lernen – Menschenrechtsbildung), Springer VS eBook 2019, 391-402.

Bundesverband Information & Beratung für NS-Verfolgte, Jost Rebentisch/Angelika Calmez/Elisabeth Amling/Tatiana Dettmer (Hg.), Wir haben überlebt! Flucht und Verfolgung in Erzählungen von Holocaust-Überlebenden und Geflüchteten, Köln 2018.

Ursula Büttner (Hg.), Das Unrechtsregime. Internationale Forschung über den Nationalsozialismus, Band 2, Hamburg 1986.

Werner Dreier, Lehren und Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich, in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Holocaust Education in Austria. Lehren und Lernen über den Holocaust in Österreich. 2000-2010 (2010), 12-15.

Werner Dreier, Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research. Eine internationale Organisation zur Förderung des Lernens über den Holocaust, in: Karl Klambauer/Herbert Seher (Hg.), Holocaust in Education in Centropo. Spurensuche zwischen Vergessen und Erinnern, Wien 2011, 184-191.

Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: eine Einführung, Stuttgart 2011.

Leopold Figl, Mahnmal unerbittlicher Gerechtigkeit, in: Das Kleine Volksblatt, 21.8.1945, 1-3.

Olaf Glöckner/Helmut Müssener (Hg.), Deutschsprachige jüdische Emigration nach Schweden. 1774-1945, Berlin/Boston 2017.

Rebekka Göpfert, Kindertransport. Geschichte und Erinnerung, in: Wolfgang Benz/Claudia Curio/Andrea Hammel (Hg.), Die Kindertransporte 1938/39. Rettung und Integration, Frankfurt am Main 2003, 34-43.

Horst Gruber, Antisemitismus im Mediendiskurs. Die Affäre „Waldheim“ in der Tagespresse, Wiesbaden 1991.

Christa Hämmerle, Trost und Erinnerung. Kontexte und Funktionen des Tagebuchschreibens von Therese Lindenberg (März 1938 bis Juli 1946), in: Christa Hämmerle/Li Gerhalter (Hg.), Apokalyptische Jahre. Die Tagebücher der Therese Lindenberg 1938-1946, Wien 2010.

Dieter J. Hecht/Eleonore Lappin-Eppel/Michaela Raggam-Blesch (Hg.), Topographie der Shoah. Gedächtnisorte des zerstörten jüdischen Wien mit einem Vorwort von Heidemarie Uhl, Wien 2017.

Gerhard Henke-Bockschatz, Oral History im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2014.

Gerda Hofreiter, Allein in die Fremde. Kindertransporte von Österreich nach Frankreich, Großbritannien und in die USA 1938-1941, Innsbruck 2010.

Wulf Kansteiner, Transnational holocaust memory. Digital culture and the end of reception studies, in: Tea Sindbaek Andersen/Barbara Törnquist-Plewa (Hg.), The twentieth century in European memory, Boston 2017, 305–343.

Stefan Karner/Alexander O. Tschubarjan (hg.), Die Moskauer Deklaration 1943. „Österreich wieder herstellen“, Wien 2015.

Robert H. Keyserlingk, Austria in World War II, Kingston/Montreal 1988.

Karl Klambauer/Herbert Seher (Hg.), Holocaust in Education in Centropo. Spurensuche zwischen Vergessen und Erinnern, Wien 2011.

Raoul Kneucker, Holocaust: Unterrichten (in Österreich) – Wie? in: Friedrich Stadler, Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre. Internationales Symposium 5.-6. Juni 2003, Wien, Wien 2004, 196-202.

Katharina Kniefacz, Die Borodajkewycz-Affäre 1965, Website der Universität Wien, URL: <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/die-borodajkewycz-affe-1965> (aufgerufen 18.3.2021).

Helmut, Konrad, Moskauer Deklaration, Website des HdGÖ, URL: <https://www.hdgoe.at/moskauer-deklaration> (aufgerufen 18.3.2021).

Reinhard Krammer, Zeitgeschichte in der Schule – ein didaktischer Problemaufriss, in: Informationen zur Politischen Bildung 20 (2003), 1-10, URL: http://www.politischebildung.com/pdfs/di1a_20.pdf (aufgerufen 24.9.2020).

Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck 2015.

Christoph Kühberger, Teaching the Holocaust and National Socialism in Austria: politics of memory, history classes, and empirical insights, in: Holocaust Studies 23:3 (2017), 396-424.

Martin Lücke, Überlebensgeschichten. Sprache und historisches Lernen zum Thema Holocaust mit Video-Interviews aus dem Visual History Archive, in: Medaon. Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung 5 (2009), 1-5.

Martin Lücke/Christina Brüning, Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I. Produktive eigen-sinnige Aneignungen, in: Hans-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Reihe Politik und Bildung 66, Schwalbach/Ts. 2013, 149-166.

Shira Magen, Die Verwendung von Zeitzeugnissen im Holocaust-Unterricht, URL: http://www.yadvashem.org/yv/de/education/learning_environments/testimony.asp (zuletzt aufgerufen durch Christiane Betram (2015) 10.11.2015).

Clemens Maier-Wolthausen, Rettung über die Ostsee. Die Kindertransporte nach Schweden, in: Olaf Glöckner/Helmut Müssener (Hg.), Deutschsprachige jüdische Emigration nach Schweden. 1774-1945, Berlin/Boston 2017, 323-336.

Eva Matthes/Elisabeth Meilhammer (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2015.

Eva Matthes/Elisabeth Meilhammer, Holocaust Education im 21. Jahrhundert: Einleitung zu diesem Band, in: Eva Matthes/Elisabeth Meilhammer (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2015, 9-28.

Philipp Mittnik, Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich, Schwalbach 2017.

Verena Lucia Nägel, Witnesses of the Shoah: The USC Shoah Foundation's Video Testimonies in School Education in Germany, in: Eva Matthes/Elisabeth Meilhammer (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2015, 84-96.

Irene Nawrocka, Im Exil in Schweden. Österreichische Erfahrungen und Perspektiven in den 1930er und 1940er Jahren, Wien 2013.

David Öllinger, Auftritte der Erinnerungskultur an die Shoah in den sozialen Medien. Möglichkeiten der Bearbeitung im GSP-Unterricht, Diplomarbeit Universität Graz 2019.

Thomas Pammer, Die Schwedische Israelmission und ihre Kindertransporte, in: Irene Nawrocka, Im Exil in Schweden. Österreichische Erfahrungen und Perspektiven in den 1930er und 1940er Jahren, Wien 2013, 137-148.

Anton Pelinka, Den Holocaust verstehen. Ein Versuch in fünf Thesen und fünf Schlussfolgerungen, in: Karl Klambauer/Herbert Seher (Hg.), Holocaust in Education in Centropo. Spurensuche zwischen Vergessen und Erinnern, Wien 2011, 26-32.

Michaela Raggam-Blesch, Alltag unter prekärem Schutz. Mischlinge und Geltungsjuden im NS-Regime in Wien, in: Zeitgeschichte 6 (2016) 292-307.

Hans-Fred Rathenow/Birgit Wenzel/Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Reihe Politik und Bildung 66, Schwalbach/Ts. 2013.

Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln 2015.

Martin Sabrow und Norbert Frei (Hg.), Die Geburt der Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012.

Helmut Schreiner/Matthias Heyl (Hg.), Never again! The Holocaust's Challenge for Educators, Hamburg 1997.

Detlef Siegfried, Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz, in: Lothar Dittmer/Detlef Siegfried (Hg.), Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit, Hamburg 2005, 65-81.

Robert Sigel, Die International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) – die internationale Definition und Durchsetzung eines europäischen Geschichtsnarrativs, in: Eva Matthes/Elisabeth Meilhammer (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2015, 57-70.

Friedrich Stadler, Österreichs Umgang mit dem Nationalsozialismus. Die Folgen für die naturwissenschaftliche und humanistische Lehre. Internationales Symposium 5.-6. Juni 2003, Wien, Wien 2004.

Jared Stark, Die Aufgabe der Zeugenschaft. Das Holocaust-Zeugnis der Alina Bacall-Zwirn, in: Ulrich Baer (Hg.), „Niemand zeugt für den Zeugen“ Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah, Frankfurt am Main 2000, 133-155.

Michael Suda, Die Geschichte der Wiener Hauptbahnhöfe: Der Ostbahnhof, URL: <http://www.tramway.at/wien/ostbahnhof.html> (aufgerufen 18.4.2021).

Wolfgang Taubinger/Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, in: Heinrich Ammerer/Elfriede Windischbauer, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern, Wien 2011, 4-11, URL: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64434&pCurrPk=3902 (aufgerufen 24.9.2020).

Heidemarie Uhl, Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformation in der Zweiten Republik, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 30: 1 (2001), 19–34.

Peter Utgaard, Remembering and forgetting Nazism: Education, national identity and the victim myth in postwar Austria. Oxford/ New York 2003.

Franz Vranitzky, Stenographisches Protokoll der Nationalratsrede vom 8.7.1991, URL: <http://www.politik-lexikon.at/oesterreich1918plus/1991/> (aufgerufen 23.9.2020).

Sebastian Walzig, Kompetenzbegriff, URL: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/kompetenzbeurteilung/> (aufgerufen 14.2.2021).

Dorothee Wein, Didaktische Grundsätze und Impulse zur Arbeit mit lebensgeschichtlichen Video-Interviews, in: Zeugen der Shoah. Schulisches Lernen mit Video-Interviews. DVD-Begleitheft für Lehrende, 2012, 18-37.

Harald Welzer, Vom Zeit- zum Zukunftszeugen. Vorschläge zur Modernisierung der Erinnerungskultur, in: Martin Sabrow und Norbert Frei (Hg.), Die Geburt der Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012, 33-48.

Juliane Wetzel, Holocaust-Erziehung, in: Website der Bundeszentrale für Politische Bildung, 2008, URL: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung> (aufgerufen 15.9.2020).

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrpläne der Mittelschule, Fassung vom 2.4.2021, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (aufgerufen 2.4.2021).

Bundeszentrale für Politische Bildung, Shoah und Einwanderung, URL: <https://www.bpb.de/internationales/asien/israel/44987/shoah-und-einwanderung> (aufgerufen 30.3.2021).

Bundeszentrale für Politische Bildung, Think-Pair-Share, URL: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148908/think-pair-share> (aufgerufen 24.4.2021).

Demokratiezentrum Wien, Der "Opfermythos" in Österreich: Entstehung und Entwicklung, URL: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/der-opfermythos-in-oesterreich-entstehung-und-entwicklung.html> (aufgerufen 14.9.2020).

Demokratiezentrum Wien, Austrofaschismus, URL: <http://www.demokratiezentrum.org/wissen/wissenslexikon/austrofaschismus.html> (aufgerufen 23.9.2020).

Die Presse online, URL: <https://www.diepresse.com/5635057/attacke-auf-holocaust-bilder-drei-mahnwachen-angekündigt> (aufgerufen 5.5.2021).

Duden online, Zeitzeuge, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zeitzeuge> (aufgerufen am 11.1.2021).

Duden online, Erinnerungskultur, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Erinnerungskultur> (aufgerufen 13.1.2021).

Erinnern.at, URL: <https://www.erinnern.at/ueber-uns/ueber-uns> (aufgerufen 27.10.2020).

Erinnern.at, Handreichung für LehrerInnen zu App „Fliehen vor dem Holocaust, URL: <https://www.erinnern.at/app-fliehen/downloads> (aufgerufen 11.4.2021),

Erinnern.at, Antisemitische Übergriffe in Graz, URL: <https://www.erinnern.at/bundeslaender/steiermark/artikel/antisemitische-uebergriffe-in-graz> (aufgerufen 5.5.2021).

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/bildungsstandards/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> (aufgerufen 14.2.2021).

International Holocaust Remembrance Alliance, URL:
<https://www.holocaustremembrance.com/about-us/countries-membership> (aufgerufen 14.9.2020).

Israel-Information.net, URL: <http://www.israel-information.net/glossar/Sachor.htm>
(aufgerufen 11.1.2021).

KZ-Gedenkstätte Mauthausen, URL: <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Aktuell/KZ-Gedenkstaette-Mauthausen-Jahresbericht-2019> (aufgerufen 27.10.2020).

Nationalfonds der Republik Österreich für Opfer des Nationalsozialismus, URL:
<https://www.nationalfonds.org/washingtoner-abkommen> (aufgerufen 27.10.2020).

"Night Will Fall" - warum der "Lehrfilm für die Deutschen" in Archiven verschwand.
Geschichte eines aufwühlenden Dokfilms, URL: <https://www.mdr.de/zeitreise/night-will-fall128.html> (aufgerufen 25.11.2020).

OME-Lexikon der Universität Oldenburg online: Erinnerungskultur, URL: <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/erinnerungskultur> (aufgerufen 13.1.2021).

Thomas Pammer, Hilfsaktionen der Schwedischen Israelmission, URL:
<https://www.aebw.at/rueckblick/hilfsaktionen-der-schwedischen-israelmission> (aufgerufen 22.4.2021).

Parlamentskorrespondenz Nr. 292 vom 12.03.2021, URL:
https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2021/PK0292/index.shtml (aufgerufen 5.5.2021).

Projekt „LediZ“ Lernen mit digitalen Zeugnissen, URL: <https://www.lediz.uni-muenchen.de/index.html> (aufgerufen 28.11.2020).

Arnulf Scriba, Das Deutsche Besatzungsregime in Frankreich, in: LEMO. Lebendiges Museum Online, URL:
<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/besatzungsregime-in-frankreich.html> (aufgerufen 20.4.2021).

Task Force Force for International Cooperation on Holocaust Education, Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust (26.-28. Jänner 2000), URL:
https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/didaktik/methodik-didaktik-1/Erklärung%20des%20Stockholmer%20Internationalen%20Forums%20uber%20den%20Holocaust.pdf (aufgerufen 14.9.2020).

United States Holocaust Memorial Museum, Holocaust Encyclopedia online, URL:
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/voyage-of-the-st-louis> (aufgerufen 30.3.2021).

Videoporträt in: ueber-leben.at, URL: <https://www.ueber-leben.at/downloads/modul-videoportraet> (aufgerufen 18.4.2021).

Weitererzählen.at, URL: <https://www.weitererzaehlen.at/> (aufgerufen 3.2.2021).

Zentrum für Holocaust-Studien. Institut für Zeitgeschichte. München – Berlin, URL: <https://www.ifz-muenchen.de/zentrum-fuer-holocaust-studien/visual-history-archive/> (aufgerufen 3.2.2021).

Zentrum Polis, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016), URL: <https://www.politik-lernen.at/gskpb> (aufgerufen 2.4.2021).

Primärquellen

Adolf Lehmann's allgemeiner Wohnungs-Anzeiger, Lehmann 1938, 1002. URL: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/periodical/pageview/268902> (aufgerufen 17.4.2021).

Erinnern.at, App: Fliehen vor dem Holocaust. Version von Mai 2018 (heruntergeladen 7.4.2021).

Fotografie, Ankunft von Kindern aus Berlin und Hamburg in Waterloo Station in London am 2. Februar 1939 (Bildquelle: ÖNB/Wien, S 52/11), URL: <https://flucht-geschichten.de/nowhere-to-go/component/dt-modul-kindertransport/phase-2-kindertransport/arbeitspaket-quellenarbeit/> (aufgerufen 18.4.2021).

Fotografie, Kinder eines Kindertransports im Kinderheim Hemhult in Tollarp 1939, URL: https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Geschichte/Exil_in_Schweden (aufgerufen 18.4.2021).

Fotografie, Familie Propper 1939, (Bildquelle: Gertraud Fletzberger), URL: <https://www.ueber-leben.at/home/gertraud-fletzberger> (aufgerufen 18.4.2021).

Fotografie, Gertraud Fletzberger mit den Pflegeeltern in Schweden, (Bildquelle: Gertraud Fletzberger), URL: <https://www.ueber-leben.at/home/gertraud-fletzberger> (aufgerufen 18.4.2021).

Fotografie, Familie Propper in den späten 1940er Jahren, (Bildquelle: Gertraud Fletzberger), URL: <https://www.ueber-leben.at/home/gertraud-fletzberger> (aufgerufen 18.4.2021).

Fotografie, Gertraud Fletzberger 2015 (Bildquelle: Sabine Sowieja), URL: <https://www.ueber-leben.at/home/gertraud-fletzberger> (aufgerufen 18.4.2021).

Fotografie, Denkmal am Wiener Westbahnhof „Für das Kind“ seit 2008, URL: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Denkmal_F%C3%BCr_das_Kind_-_Rettung_j%C3%BCdischer_und_nichtj%C3%BCdischer_Kinder_1938 (aufgerufen 18.4.2021).

Gesetzblatt für das Land Österreich. Jahrgang 1938. Ausgegeben am 27. Mai 1938. 51. Stück. Nr. 150. Kundmachung: Bekanntmachung der Verordnung über die Einführung der Nürnberger Rassengesetze im Lande Österreich.

Schautafel „Die Nürnberger Gesetze“, 1935, Entwurf Willi Hackenberger, Reichsausschuß für Volksgesundheitsdienst, Reichs- und Preußisches Ministerium des Innern, URL: <http://www.judentum-projekt.de/geschichte/nsverfolgung/gesetze/> (aufgerufen 18.4.2021).

Video-Interview mit Gertrud Fletzberger, Wien 2015, online: [weitererzaehlen.at](http://www.weitererzaehlen.at), URL, <https://www.weitererzaehlen.at/interviews/gertraud-fletzberger> (aufgerufen 13.4.2021).

Appendix

Abstract

Während sich antisemitisch motivierte Übergriffe in Österreich in den letzten Jahren gehäuft haben, wird die Generation Überlebender, die noch aus erster Hand über die Zeit des NS-Regimes berichten können, bald ausgestorben sein. ZeitzeugInnengespräche sind jedoch in den letzten Jahrzehnten zu einem festen Bestandteil der schwierigen, aber wichtigen Vermittlung der Shoah an Schulen, spezieller im Geschichtsunterricht geworden. Eine Alternative zu ZeitzeugInnengesprächen könnten videografierte Interviews mit Überlebenden darstellen. In dieser Masterarbeit wird daher ergründet, wie diese Quellenart zielführend im Geschichtsunterricht eingesetzt werden und historisches Lernen fördern kann. Während im ersten theoretischen Teil vorwiegend das Feld der Holocaust Education und die Quellenart der Video-Interviews diskutiert wird, widmet sich der zweite praktische Teil einem konkreten Video-Interview mit einer Zeitzeugin aus Wien, Frau Gertraud Fletzberger, welche als Kind aufgrund des jüdischen Hintergrunds ihres Vaters mithilfe eines Kindertransports nach Schweden fliehen konnte. Dass der Fokus im praktischen Teil auf dem Thema „Flucht und Shoah“ liegt, entstammt dem Anspruch im Geschichtsunterricht einen Gegenwartsbezug zwischen dem historischen Thema der Shoah und der Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen. Das Thema Flucht umgibt uns heute überall und viele SchülerInnen in Österreich bringen selbst einen Fluchthintergrund mit. Auf Basis des Video-Interviews mit Frau Fletzberger findet sich abschließend ein Unterrichtskonzept für eine Projektarbeit im Geschichtsunterricht mit dem Titel „Flucht und Shoah“. Mit dem Ziel historisches Lernen und biografisches Arbeiten zu verknüpfen, wird darin zum einen das Video-Interview mit Frau Fletzberger intensiv von den SchülerInnen bearbeitet und zum anderen ein prozessorientiertes Portfolio und ein Video-Interview mit KlassenkameradInnen als Lernprodukte erstellt. Neben dem Anspruch historisches Lernen zu fördern, sollen SchülerInnen, mit denen das vorgestellte Projekt durchgeführt wird, am Ende der Unterrichtseinheiten ein Bewusstsein und besseres Verständnis für das gegenwärtige Phänomen von Flucht verknüpft mit dem Thema Shoah haben und Empathie für von Flucht Betroffene entwickelt haben.

Tabellen und Abbildungen

Tabelle 1: Phasen der Behandlung von Nationalsozialismus und Holocaust in der Österreichischen Geschichtsvermittlung, in: Kühberger 2017, 400.

Table 1. Phases in the treatment of National Socialism and the Holocaust in Austrian history instruction.

Phase	Phase name	Timeframe	Characteristics of instruction
Phase 1	Avoidance	from 1945	• avoidance strategy • silence/collective amnesia • taboo subject • externalization • no systematic engagement
Phase 2	Victim-only	from 1945	• focus on content • transfer of information • instruction • emotionalization, sometimes shock • shape identity
Phase 3	Perpetrator/Victim	From the Waldheim affair (1986)	• focus on content • address topics previously suppressed • clarify contexts
Phase 4	Pluralistic memories	From the twenty-first century	• competence-oriented approach • case studies • pluralization of insights and perspectives • analysis of history and memory as cultural products • finding identities

Historische Kompetenzen			
HISTORISCHE METHODENKOMPETENZ	HISTORISCHE SACHKOMPETENZ	HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZ	HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZ
Sie soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau einer Vorstellung über die Vergangenheit sowie einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher) fördern. Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können. <i>Die SchülerInnen erzählen auch selbst über die Vergangenheit (Re-Konstruktion).</i> Die Beschäftigung mit „Erzählungen über die Vergangenheit“ (= Geschichte), die von anderen Menschen erstellt wurden (Comics, Zeitungsberichte, Denkmäler, Oral-History-Interviews, TV-Dokumentationen, Geschichtserzählungen in Schulbüchern, Rekonstruktionszeichnungen etc.), soll verdeutlichen, dass jede Darstellung der Vergangenheit eine Konstruktion ist: Die Regisseurin, ein Zeichner, eine Drehbuchautorin, ein Journalist – sie alle konstruieren eine Sichtweise auf die Vergangenheit, die abhängig ist vom individuellen Informationsstand, der politischen Haltung, technischem Können usw. Die Darstellungen sollen systematisch und kritisch analysiert werden (De-Konstruktion).	Im Unterricht dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Der altersgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung dieser Begriffe und Konzepte ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Aufmerksamkeit ist dabei allgemeinen und historischen Begriffen zu widmen (u.a. Polis, Pharaos, Faschismus), systematischen Konzepten der Gesellschaftswissenschaft (u.a. Herrschaft, Macht, Staat), aber auch analytischen und methodischen Konzepten (u.a. Perspektive / Blickwinkel, Objektivität, Geschichtlichkeit, mündliche Quelle). Historische Sachkompetenz meint daher nicht die Anhäufung von Fachwissen oder das unreflektierte Auswendiglernen von Begriffsdefinitionen, sondern ein Nachdenken über die unterschiedlichen Bedeutungen, die Begriffe und deren inhaltliche Ausfüllung einnehmen können, sowie ihre Nutzung zur Strukturierung von Gedankengängen.	Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Sinnfindung zu achten. Es geht also darum, welcher Sinn aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit (etwa aus historischen Quellen) oder aus Erzählungen über die Vergangenheit (Geschichten) gezogen wird. Dieser ergibt sich nämlich nicht zwangsläufig aus der Vergangenheit, sondern muss erst durch Bewertungen im Heute erzeugt werden. SchülerInnen sollen dazu selbstständig die Gelegenheit erhalten. Dabei gilt es, in unserer multikulturellen und postmodernen Gesellschaft besonders auf die Offenheit und die Meinungspluralität im Klassenzimmer zu achten. So sollten vor allem Konzepte der Politikdidaktik herangezogen werden (vgl. u.a. Urteilskompetenz).	Geschichte, also eine Erzählung über die Vergangenheit, gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Es gilt, im Unterricht vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen (Geschichte) aufzuzeigen und die SchülerInnen zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und auch selbst zu formulieren. Dabei sollte etwa darauf geachtet werden, dass deutlich wird, dass die Fragen selbst bereits die Antwortmöglichkeiten einschränken.

Abbildung 1: Historische Kompetenzen nach Kühberger und Windischbauer, in: Taubinger/Windischbauer 2011, 6.

Politische Kompetenzen			
POLITIKBEZOGENE METHODENKOMPETENZ	POLITISCHE SACHKOMPETENZ	POLITISCHE HANDLUNGSKOMPETENZ	POLITISCHE URTEILSKOMPETENZ
Grundlagen und Informationen werden reflektiert und entschlüsselt, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten zur Verfügung steht und angewendet wird. Gleichzeitig sollen SchülerInnen dazu befähigt werden, sich mündlich, schriftlich, visuell und / oder in (modernen) Medien politisch zu artikulieren. Es geht also etwa darum, Plakate von wahlwerbenden Parteien, Fernsehnachrichten, aktuelle Karikaturen, Pop-Songs mit (gesellschafts-)politischen Themen, Statistiken usw. kritisch hinsichtlich ihrer Intentionen und Wirkung zu analysieren. Darüber hinaus sollten die SchülerInnen durch die politikbezogene Methodenkompetenz auch dazu befähigt werden, selbst an der gesellschaftlichen und politischen Diskussion adäquat teilzunehmen und die dafür notwendigen Schritte zu setzen (Erstellen von Leserbriefen, Protest-E-Mails, Flugzetteln, Diskussionen führen usw.).	Begriffe und Konzepte des Politischen (wie z.B. Geschlecht, Schicht, Macht, Herrschaft) dienen der Erfassung politischer Sachverhalte. Mit altersgemäßen Methoden und Hilfestellungen sollen die SchülerInnen dazu befähigt werden, den Konstruktionscharakter von Begriffen und Konzepten des Politischen und ihre Einbettung in ganz konkrete kulturelle und historische Zusammenhänge zu erfassen. Wie hier deutlich wird, gibt es in diesem Bereich grundlegende Überschneidungen zur historischen Sachkompetenz (vgl. oben). Beiden Kompetenzen geht es nämlich darum, Begriffe und Konzepte (z.B. Familie, Herrschaft, Antisemitismus) in ihrer historischen und (inter-)kulturellen Bedingtheit zu betrachten, ihren Konstruktionscharakter, Veränderungen und mögliche Traditionen zu erkennen.	Sie bezieht sich auf das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen und auf das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken, schließt die Bereitschaft zum Kompromiss, die Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz / Akzeptanz und zur Konfliktfähigkeit ein. Um politisch handlungsfähig zu sein, ist es erforderlich, eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten, allein oder mit anderen für gemeinsame und / oder für die Interessen anderer einzutreten, Kompromisse zu akzeptieren, Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung zu nützen. Als handlungskompetente BürgerInnen sollen SchülerInnen mit 16 Jahren fähig sein, bewusst über die eigene Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen (z.B. Wahlen, Demonstrationen, Volksabstimmungen ...) zu befinden. Die Kompetenz, sich an politischen Prozessen zu beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen zu übernehmen, wird nur ein Teil der SchülerInnen erwerben, jedoch sollten sie sich der Möglichkeiten und Grenzen bewusst sein.	Wird ein selbstständiges, begründetes und möglichst sach- bzw. wertorientiertes politisches Urteil getroffen, wird die Ebene des bloßen Meinens überschritten. Dazu müssen notwendige Informationen eingeholt, abgewogen und bewertet werden. Jedes politische Urteil basiert auf einer Anzahl von Teilurteilen und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. So kann sich das Urteil „Ich bin für die Einführung des Führerscheins für 16-Jährige“ aus Teilurteilen zusammensetzen wie z.B.: „16-Jährige sind so verantwortungsbewusst, dass sie auch die Berechtigung zum Autofahren haben sollen“, „16-Jährige dürfen wählen, also sollen sie auch Autofahren dürfen“, „16-Jährige müssen heutzutage so mobil sein, dass der Führerscheinbesitz unbedingt erforderlich ist“. Die Vermittlung von Urteilskompetenz erfordert es, vorliegende oder selbst gebildete (Teil-)Urteile wie die oben genannten hinsichtlich ihrer Qualität, ihrer Relevanz und Begründung zu überprüfen; Unterschiede zwischen begründeten Urteilen und Vorurteilen müssen deutlich werden. Auch einer Überprüfung ihrer möglichen Interessen- und Standortgebundenheit müssen sie standhalten – denn im oben genannten Fall werden 14- oder 16-Jährige wahrscheinlich allein aufgrund der unterschiedlichen Interessen anders urteilen als ihre Eltern.

Abbildung 2: Politische Kompetenzen nach Kühberger und Windischbauer, in: Taubinger/Windischbauer 2011, 7.

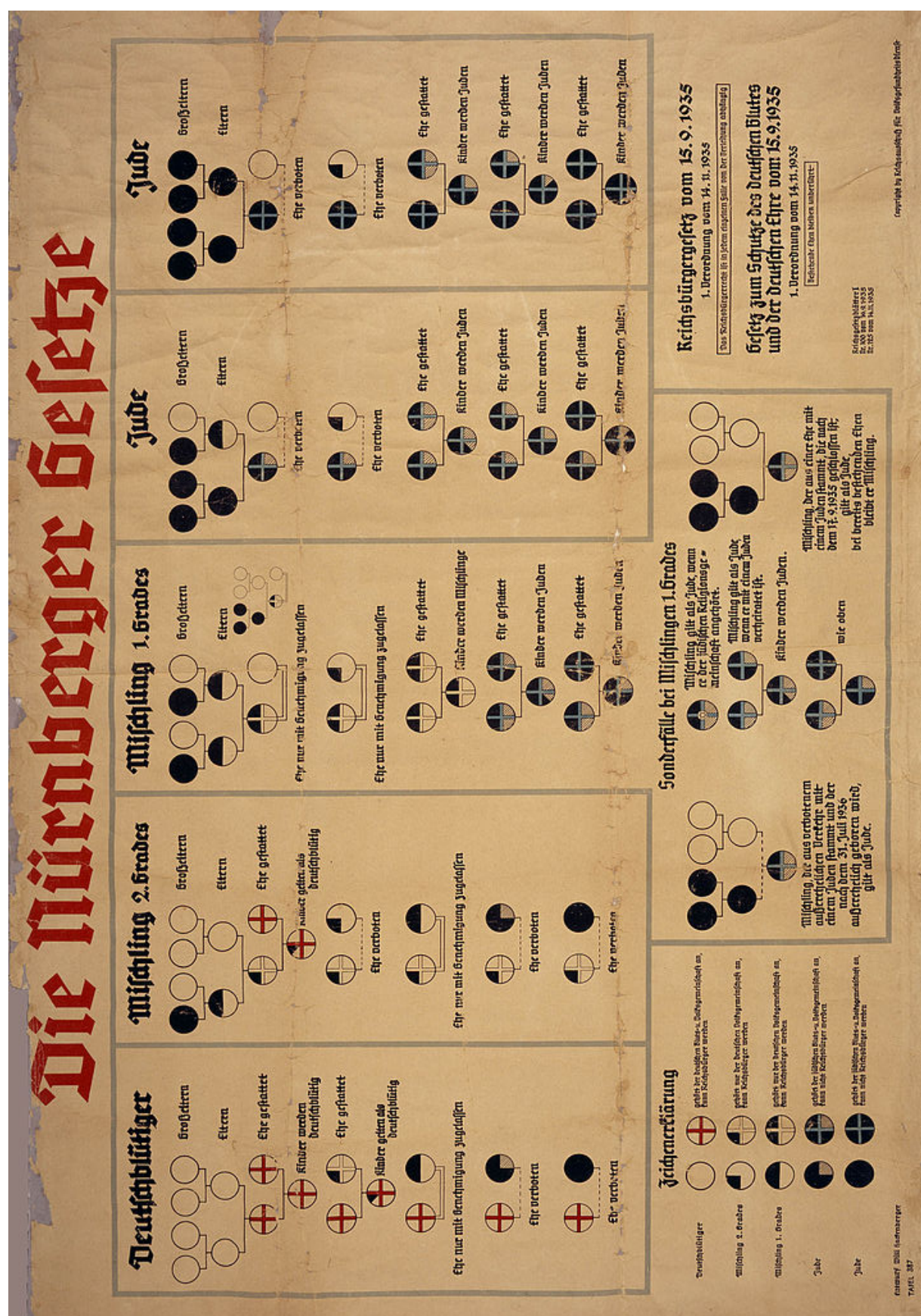


Abbildung 3: Darstellung der "Nürnberger Gesetze" vom 15.9.1935.



Abbildung 4: Gesetzblatt für das Land Österreich. Jahrgang 1938. Ausgegeben am 27. Mai 1938. 51. Stück. 150. Kundmachung: Bekanntmachung der Verordnung über die Einführung der Nürnberger Rassengesetze im Lande Österreich. 420-421.

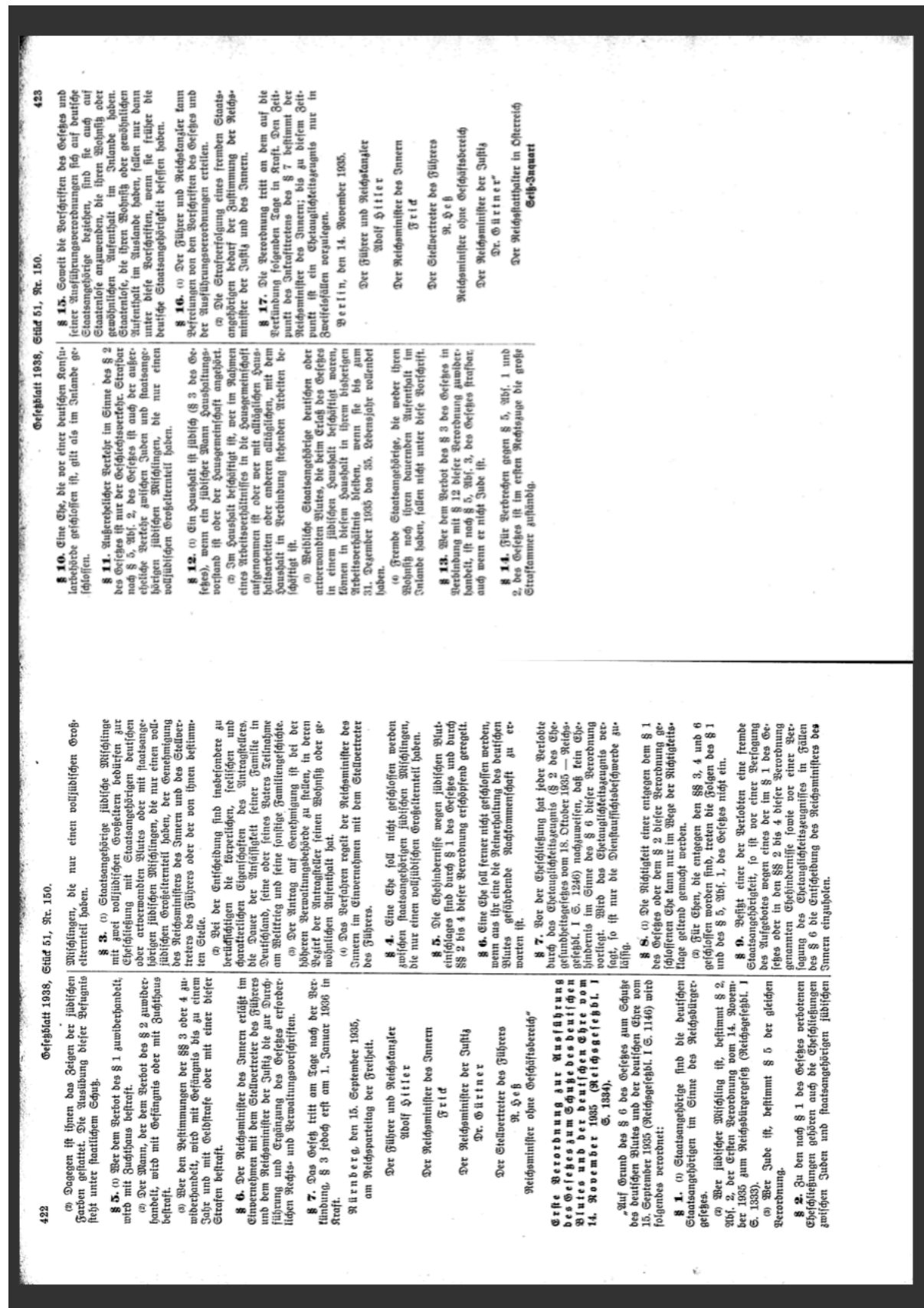


Abbildung 5: Gesetzblatt für das Land Österreich. Jahrgang 1938. Ausgegeben am 27. Mai 1938. 51. Stück. 150. Kundmachung: Bekanntmachung der Verordnung über die Einführung der Nürnberger Rassengesetze im Lande Österreich. 422-423.



Abbildung 6: Ankunft von Kindern aus Berlin und Hamburg in Waterloo Station in London am 2. Februar 1939 (Bildquelle: ÖNB/Wien, S 52/11).



Abbildung 7: Kinder eines Kindertransports im Kinderheim Hemhult in Tollarp 1939.



Abbildung 8: Familie Propper 1939, von links: Gerda, Leopoldine, Gerold, Gertraud und Felix (Bildquelle: Gertraud Fletzberger).



Abbildung 9: Gertraud Fletzberger (links) mit den Pflegeeltern in Schweden (Bildquelle: Gertraud Fletzberger).



Abbildung 10: Familie Propper in den späten 1940er Jahren (Bildquelle: Gertraud Fletzberger).



Abbildung 11: Gertraud Fletzberger 2015 (Bildquelle: Sabine Sowieja).



Abbildung 12: Denkmal am Wiener Westbahnhof "Für das Kind" seit 2008.



Abbildung 13: Unterrichtsmaterial I - Einstieg Bildcollage

Gertraud Fletzberger



Geboren 1932 in Wien in eine zum evangelischen Glauben konvertierte Familie, erst nach dem „Anschluss“ erfuhr sie von ihren jüdischen Wurzeln; Flucht mit ihren zwei Geschwistern mit einem Kindertransport nach Schweden, nach zwei Jahren bei Pflegeeltern Wiedervereinigung mit ihrer Mutter, die ebenfalls nach Schweden flüchten hatte können; der Vater überlebte den Krieg in Italien und Frankreich; 1947 Rückkehr der Familie nach Wien; Gertraud Fletzberger studierte Biologie und Sport und wurde Lehrerin; nach der Pensionierung studierte sie noch Skandinavistik und begann sich als Zeitzeugin zu engagieren.
 (Textquelle: <https://www.weitererzaehlen.at/interviews/gertraud-fletzberger>, aufgerufen am 26.4.2021).

Abbildung 14: Unterrichtsmaterial II – knapper Einstieg Infotext zu Frau Fletzbergers Biografie.

Interview-Karte

Es ist sinnvoll, sich zu jedem befragten Zeitzeugen eine Interview-Karte anzulegen, auf der Informationen zur Person festgehalten werden. Je nach dem eigenen Thema kann Folgendes interessant sein:

- ☐ Name
 - ☐ Adresse
 - ☐ Beruf / Tätigkeit der Eltern
 - ☐ Geschwister
 - ☐ Schul- und Ausbildung
 - ☐ Beschäftigungen / Positionen
 - ☐ Wohnorte
 - ☐ Organisationszugehörigkeiten (Kirche, Parteien, Gewerkschaften, Vereine etc.)
 - ☐ Sonstige Interessen und Aktivitäten
 - ☐ Familienstand (seit / bis)
 - ☐ Beruf / Beschäftigung von Ehepartnern
 - ☐ Kinder (Alter, Schulbildung, Berufsausbildung etc.)
 - ☐ Besitz spezieller Dokumente oder Gegenstände
 - ☐ Hinweis auf weitere Interviewpartner
 - ☐ Gesprächsthemen (Stichworte)
-
- ☐ Wann und wo wurde das Interview geführt?
 - ☐ Verwundungseinschränkungen für das Interview?
 - ☐ Mitschrift? Bandaufnahmen? Transkript?

Wichtig: Da die Angaben teilweise sehr persönlich sind, sollten nicht zu Beginn des Interviews schematisch alle Angaben abgefragt werden. Besser ist es, am Ende des Gesprächs gezielt nach den Bereichen zu fragen, die sich bis dahin noch nicht aus dem Gespräch ergeben haben.

Abbildung 15: Interviewkarte, in: Detlef Siegfried 2005, 78.

Übersicht der Unterrichtsphasen

Arbeits- phasen	Inhalt	Materialien und Medien	Ziele Die SchülerInnen...
Einstieg	Bildcollage wird mithilfe der Think-Pair-Share Methode erschlossen. Kurzer biografischer Infotext wird gelesen. Erster Ausschnitt des Video-Interviews wird gezeigt und Notizen auf Basis von Fragen werden gemacht.	Bildcollage Portfolio Video-Interview 00:15:06-00:17:58	werden auf das Thema eingestimmt und bauen eine emotionale Verbindung zur Zeitzeugin auf.
Erarbeitungsphase I	SchülerInnen erarbeiten in Kleingruppen zentrale Begriffe zum Thema Shoah und erstellen gemeinsames Glossar .	Internetzugang Portfolio	können zentrale Begriffe zum Thema Shoah definieren.
Erarbeitungsphase II	SchülerInnen schauen sich in Kleingruppen Teile des Video-Interviews an und bearbeiten dazu spezifische Fragen. Reflexion und Diskussion der Antworten in der Gruppe und anschließend im Plenum.	Video-Interview Portfolio	rekonstruieren die Biografie einer Zeitzeugin und erarbeiten zeitgleich Fragen für ein biografisches Interview.
Erarbeitungsphase III	Zusatzquellen werden im Plenum mit den Inhalten des Video-Interviews in Verbindung gebracht. Letzter Teil des Video-Interviews wird gemeinsam gesichtet. Zeitstrahl wird erstellt.	Video-Interview 2:08:00-3:06:00 Zusatzquellen Portfolio	erkennen, dass Frau Fletzbergers Erfahrungen kein Einzelschicksal darstellen.
Erarbeitungsphase VI	Erstellen eines Interview-Leitfadens auf Basis der in Erarbeitungsphase II im Portfolio notierten Fragen aus dem Video-Interview und Erstellen eines eigenen kurzen Video-Interviews	Portfolio Smartphone	kategorisieren Fragen aus dem Video-Interview und dekonstruieren so die Primärquelle; produzieren eine eigene Narration.

Sicherung und Abschluss	Präsentation der Videoporträts und Reflexion über den Lern- und Produktionsprozess	Eigene Video- Interviews Portfolio	Reflektieren über eigene und fremde historische Narrationen im Medium des Video-Interviews.
-------------------------	--	--	--