

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Entwicklung des Geschichtsunterrichts durch Distance Learning im Rahmen der COVID-19 Maßnahmen am Beispiel des Themas „*NS-Vernichtungspolitik*““

verfasst von / submitted by
Katharina Wenk, 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:

UA 199 511 517 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildg.,
Unterrichtsfach Italienisch

Betreut von / Supervisor:

HS-Prof. OStR Mag. Dr. Christian Matzka

Inhalt

1. Einleitung/Vorwort.....	4
2. Aktueller Forschungsstand	5
Historischer Kontext.....	7
3. Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus	7
3.1. Begriffe für die Vernichtung von Juden und Jüdinnen.....	7
3.1.1. Auschwitz.....	8
3.1.2. Holocaust	8
3.1.3. Shoah/Schoah.....	9
3.1.4. „Endlösung der Judenfrage“	10
3.2. Der Weg zur Vernichtung.....	13
3.2.1. Verfolgung und Vertreibung	13
3.2.2. Euthanasie	20
3.2.3. Ghettos, Konzentrationslager, Vernichtungslager	23
3.2.4. Die Wannseekonferenz	31
Umfrage.....	35
4. Forschungsdesign	35
4.1. Aufbau der Stichprobe	35
4.2. Durchführung der Erhebung	35
4.2. Fragebogenform.....	37
4.3. Methode zur Auswertung.....	40
4.4. Lehrplanbezug	41
5. Detailauswertung der Ergebnisse	43
5.1. Technische Ausstattung	43
5.1.1. Laptopklassen.....	43
5.1.2. Verwendung des Laptops in GSPB.....	43
5.2. Weiterbildung / Fortbildung der Lehrkräfte	44
5.2.1. Seminarbesuche während der Ausbildung an der Universität.....	45
5.2.2. Fortbildung während der Lehrtätigkeit	46
5.3. Präsenzunterricht vor COVID-19	50
5.3.1. Form der Vermittlung	50
5.3.2. Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.....	52
5.3.3. Über die Wichtigkeit des Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien bei der Vermittlung der NS-Vernichtungspolitik.....	59
5.3.4. Welche Gedenkstätten werden von der 11. Schulstufe besucht?	61
5.3.5. Lernumfang für das Thema der NS-Vermittlungspolitik.....	62
5.4. Distance Learning – die schulische Pandemieerfahrung	63
5.4.1. Allgemeines zum Unterrichtsgeschehen	63
5.4.2. Vermittlung der NS-Vernichtungspolitik während des Homeschooling?.....	65
5.4.3. Themengebiete	66

5.4.4. Form der Vermittlung	67
5.4.4. Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung während des Distance-Learnings.....	69
5.4.5. Über die Wichtigkeit des Schulbuches beim Distance-Learning.....	76
5.4.6. Online-Gedenkstättenbesuche der 11. Schulstufe.....	77
5.4.6. Lernumfang im Distance-Learning zum Thema NS-Vernichtungspolitik.....	78
5.5. Präsenzunterricht nach COVID-19.....	80
5.5.1. Welchen Mehrwert hatte das Homeschooling laut den Lehrkräften für Ihre Schüler*innen?	80
5.5.2. Welche Programme waren bei der Vermittlung der NS-Vernichtungspolitik besonders hilfreich?	85
5.5.3. Welche persönlichen Erfahrungen konnten die Lehrkräfte aus dem Distance-Learning mitnehmen und wie wirkt sich dies auf Ihre zukünftige Tätigkeit aus?.....	86
6. Digitale Medien im Geschichtsunterricht.....	90
6.1. Was ist digitales Lernen?.....	90
6.2. Digitale Kompetenz im Lehrplan der AHS	93
6.3. Tools für den Geschichtsunterricht.....	94
6.3.1. Kahoot.....	95
6.3.2. Socrative.....	95
6.3.3. Padlet.....	96
6.3.4. LearningApps.....	96
7. Flipped Classroom.....	97
7.1. Was unter Flipped Classroom verstanden wird	97
7.2. Was macht ein Lernvideo aus?	98
7.3. Tools für die Erstellung von Lernvideos	100
7.3.1. PowToon	100
7.3.2. My Simpleshow	101
7.3.3. H5P.....	102
8. Webbasierte Angebote zum Thema Nationalsozialismus	102
8.1. erinnern.at	102
8.2. mauthausen-memorial.org	103
8.3. auschwitz.org	103
8.4. yadvashem.org	104
8.5. mediathek.at.....	104
9. Fazit.....	105
10. Literaturverzeichnis.....	107
11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	112
12. Anhang	115
Abstract	118
Abstract english version	118

1. Einleitung/Vorwort

Zu Beginn des Jahres 2020 konnte sich kaum jemand vorstellen, welche Wendungen das kommende Jahr mit sich bringen würde. Als die ersten Informationen zu COVID-19 nach Europa kamen, dachte man nicht im Entferntesten daran, dass das soziale Leben einen Stillstand erleben würde. Selbst als das Virus unseren Nachbarn Italien fest im Griff hatte, glaubte noch niemand an die Schul- und Geschäftsschließungen, die im März 2020 folgen würden. Mitte März folgte der Schock: alle Geschäfte, die nicht dem täglichen Bedarf, wie Supermarkt, Apotheke, Drogerie und Trafik, angehörten, mussten schließen. Dazu zählten auch Schulen. Von einem Tag auf den nächsten wurde auf Distance-Learning umgestellt. Das Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung hat in den Folgetagen und -monaten zahlreiche Briefe an Direktoren und Eltern ausgesandt, um die Erneuerungen bekannt zu geben.

Doch hat sich der Unterricht durch die Pandemie wirklich geändert?

Die vorliegende Arbeit versucht mittels Umfrage folgende Forschungsfrage zu untersuchen:

Wie hat sich der Unterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am Beispiel der Thematik „NS-Vernichtungspolitik“ durch Distance Learning seit der COVID-19 Pandemie verändert?

Zur Grunde liegt dabei die These, dass die fortschreitende Digitalisierung auch die Schule und das Unterrichtsgeschehen verändert hat. Gerade zum Thema Nationalsozialismus gibt es unzählige Möglichkeiten das Internet und unterschiedliche Tools im Unterricht einfließen zu lassen. Heutzutage haben wir die Möglichkeit neben den klassischen Schulbüchern und Arbeitsblättern, den Unterricht mit Videos, digitalen Zeitzeug*innenberichten, sowie Tonaufnahmen interaktiv zu gestalten.

Die Arbeit gliedert sich dabei in drei verschiedene Bereiche. Im ersten Teil der Arbeit wird auf die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus eingegangen. Dabei soll ein Überblick über die Vorgänge, die zu der industriellen Vernichtung von Millionen Menschen geführt haben, gegeben werden. Der Blick richtet sich hierbei vor allem auf den Osten Europas, da dieser im Mittelpunkt des Geschehens innerhalb dieser Arbeit steht. Keinesfalls soll dabei der Anschein erweckt werden, dass Österreich keine Beteiligung an den Vorgängen hatte oder sogar ein Opfer des Zweiten Weltkrieges war. Es soll gezeigt werden, dass die Wannseekonferenz in Berlin am 20. Jänner 1942 keinen Befehl zur Vernichtung darstellte, sondern der Prozess bereits zu diesem Zeitpunkt eingeleitet und im vollen Gange war. Um dies zu veranschaulichen, werden die Verläufe im Vorfeld beschrieben, die zu einem breiten Genozid geführt haben und keineswegs nur einer Entscheidung zugeschrieben werden können.

Der zweite Teil der Arbeit beinhaltet die durchgeführte Lehrer*innenumfrage, welche ich in Teilen Wiens und Niederösterreich durchgeführt habe. An dieser Stelle soll gleich festgehalten werden, dass die Umfrage nicht repräsentativ ist und nur Rückschlüsse auf die Erfahrungen der befragten

Lehrer*innen gezogen werden können. Die Umfrage bringt in Erfahrung, welche Entwicklungen der Unterricht der befragten Lehrkräfte durch die Pandemie erfahren hat. Dabei steht vor allem der Einsatz digitaler Medien bei der Bearbeitung des Themas „NS-Vernichtungspolitik“ im Vordergrund. Die Daten wurden mittels Häufigkeitsverteilung deskriptiv ausgewertet.

Im dritten Teil dieser Arbeit wird auf die Digitalisierung der Schule Bezug genommen. Die Digitalisierung hat viele Bereiche unseres Lebens bereits erreicht. Tutorials und andere Lernvideos gehören bereits zur Lebenswelt der Jugendlichen. Im Unterricht müssen Lernvideos gewisse Kriterien erfüllen, damit diese wirksam eingesetzt werden können. Unterricht selbst muss neu gedacht werden, wenn digitale Medien das Lernen unterstützen sollen. Das Konzept des Flipped Classroom kann hierbei hilfreich sein, Unterricht neu zu gestalten. Im Weiteren werde ich unterschiedliche Tools und Internetseiten, die auch Teil der Umfrage sind, vorstellen, um deren Bekanntheit zu steigern. Als Goodie finden sich im Anhang ein Video, eine Padletwall und ein LearningApp Zeitstrahl, die zur Veranschaulichung dienen, wie einige der vorgestellten Programme im Unterricht eingesetzt werden könnten.

2. Aktueller Forschungsstand

Auf Grund der Pandemie und der damit einhergehenden Schulschließungen, sowie der Umstellung auf Distance-Learning hat die Fakultät für Psychologie der Universität Wien die Studie „Lernen unter COVID-19 Bedingungen“ gestartet, um die aktuelle Situation der Lernenden und Lehrenden herauszuarbeiten. Herausforderungen und neue Lernwege stehen im Fokus der Studie. Dabei wurden Schüler*innen, Studierende und Lehrpersonen befragt. Da auch die Veränderungen, ob es leichter oder schwieriger wird, beobachtet werden, ist die Studie aktuell noch nicht abgeschlossen. Die ersten Ergebnisse aus der Befragung der Lehrenden zeigt allerdings, dass neue Chancen für den weiteren Unterricht gesehen werden.¹

Aus den Ergebnissen geht nicht nur hervor, dass einige Lehrer*innen das Modell des Flipped Classroom in ihren Unterricht integrieren wollen, sondern auch vermehrt digitale Medien zum Einsatz bringen möchten. Welche Programme konkret von Lehrer*innen für die Gestaltung ihres Unterrichts genutzt werden, wird hierbei noch nicht berücksichtigt.

Die Pandemie selbst hat das Konzept des Unterrichtens komplett auf den Kopf gestellt und über Nacht wurde der Unterricht von der Schule nach Hause verlagert. Für einige Schulen war dies eine Herausforderung und technische Schwierigkeiten mussten gelöst werden. Gerade zu Beginn der Pandemie war es daher schwierig Unterricht überhaupt aufrecht zu erhalten und das Bundesministerium

¹ Barbara Schober, Marko Lüftenegger, Christiane Spiel, Lernen unter Covid-19 Bedingungen, laufende Studie der Universität Wien, online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/> (03.08.2021).

gab bekannt, dass der Unterricht vor allem zur Wiederholung von Gelerntem genutzt werden soll.² Diese Aussage wurde später revidiert, als man sah, dass die Schulschließungen länger andauern würden. Spätestens seit Herbst 2020 war klar, der Unterricht muss auch zu Hause weiter gehen, damit die Schüler*innen nicht noch mehr verpassen.

Das Distance-Learning hat neben der oben genannten Studie der Universität Wien auch andere Wissenschaftler*innen dazu veranlasst, in diesem Gebiet zu forschen. Der aktuelle Forschungsstand beinhaltet unterschiedliche Veröffentlichungen, von denen einige auch Teil dieser Arbeit sind.

Julia Egbers und Armin Himmelrath haben 2020 ihr Buch *„Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss“* herausgebracht, in welchem sie mittels Erfahrungsberichte darüber diskutieren, was Schulen, Lehrer*innen, Schüler*innen und ihre Eltern brauchen, damit Schule zu Hause funktionieren kann.

Nele Hirsch, hat die Toolsammlung *„Unterricht digital“* im selben Jahr (2020) veröffentlicht, welche Programme mittels Praxisbeispielen vorstellt und so den Lehrer*innen nützliche Tipps für die Verwendung digitaler Medien im Unterricht unterbreiten soll.

Johannes Giesinger hat 2021 seinen Artikel *„COVID-19 und die Digitalisierung der Schule“* veröffentlicht, in welchem er darüber diskutiert welche Auswirkungen die Pandemieerfahrungen auf die Digitalisierung der Schulen hat.

In den Jahren vor der Pandemie wurde bereits ausführlich darüber diskutiert, was die fortschreitende Digitalisierung der Schule bedeuten und wie diese umgesetzt werden könnte. Florian Sochatzy und Marcus Ventzke haben sich damit in ihrem Artikel *„Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderung für Unterricht und Unterrichtsmaterialien“* (2017) damit beschäftigt die Auswirkungen der künstlichen Intelligenz auf den Bildungssektor hervorzuheben. Sie befassen sich mit den Chancen und Risiken der KI und führen aus, dass Bildung neu gedacht werden müsste.

Paula Bleckmann und Ralf Lankau veröffentlichten 2019 einen Sammelband mit dem Titel *„Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse“*, in welchem verschiedene Autoren über die Zukunft von Schule diskutieren und mögliche Szenarien beschreiben. Darunter ist auch Michael Zieher, der darauf eingeht, was Schule braucht, um digital arbeiten zu können.

Im selben Jahr (2019) veröffentlichte auch Olaf-Axel Burow sein Werk *„Schule digital – wie geht das?“*, in welchem er darüber schreibt, was Digitalisierung für Schule und Bildung bedeutet und dass Unterricht auch im räumlichen Sinne anders gedacht werden muss. Für ihn ist digitales Lernen keine reine technische Ausstattung, sondern neues Lernen, welches auf Selbstständigkeit und Kreativität, sowie auf projektorientiertes Arbeiten ausgelegt ist.

Ralf Lankau veröffentlichte zudem 2017 sein kritisches Werk *„Kein Mensch lernt digital.“*, in dem er argumentiert, dass es digitale Schule und digitale Bildung nicht gibt und es sich hierbei vielmehr um „mediengestütztes Lernen“ handelt.

² Informationsschreiben für Schulen von Dr. Heinz Faßmann vom 20.03.2020, online unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html (11.08.2021)

Die vorliegende Masterarbeit versucht die aktuelle Forschung innerhalb dieser Arbeit aufzugreifen, erhebt jedoch keinen Anspruch darauf den vollständigen Forschungsstand präsentieren zu können, da dies auf Grund der Fülle an neuen Publikationen nicht möglich ist.

Historischer Kontext

3. Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus

Das folgende Kapitel soll den historischen Kontext zur Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus, ausgehend von der Machtübernahme der NSDAP bis zum Ausbau der industriellen Vernichtung im Jahr 1942 darlegen, um die Komplexität des Zweiten Weltkrieges aufzuzeigen. Das Wissen um diese Komplexität ist meines Erachtens wichtig, um das Thema den eigenen Schüler*innen begreiflich machen zu können. Eine detaillierte, chronologische Ausarbeitung des Zweiten Weltkrieges würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hierfür möchte ich allerdings auf das Werk von Aly Götz, „>Endlösung<, Völkerverschiebung und der Mord an den europäischen Juden“ (Frankfurt am Main 1995) und auf das Werk von Saul Friedländer, „Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden. 2.Bd. 1939-1945“. Aus dem Englischen übersetzt von Martin Pfeiffer (München 2006) verweisen. Beide Werke bieten eine umfassende chronologische Aufarbeitung der Vernichtungspolitik im Zweiten Weltkrieg.

3.1. Begriffe für die Vernichtung von Juden und Jüdinnen

Einige wenige, aber wichtige Begriffe, die für den Zweiten Weltkrieg heutzutage teilweise weltweit verwendet werden, um die Vernichtung von Jüd*innen und anderer Opfergruppen zu beschreiben, sollen in einem ersten Schritt erläutert werden. Obwohl die Begrifflichkeiten – vor allem im deutschsprachigen Raum – suggerieren, dass nur Jüd*innen der Vernichtung durch die Nationalsozialisten zum Opfer fielen, ist dies keineswegs der Fall. Menschen mit Behinderungen, Menschen anderen Glaubens, anderer Kulturen und anderer Staaten wurden von der Vernichtungsmaschinerie des Nationalsozialismus erfasst. Dies wird in dem Kapitel 3.2. ausführlicher behandelt.

Es soll an dieser Stelle kurz angemerkt werden, dass es neben den unten genannten Begriffen, viele weitere gibt, die vor allem kurz nach dem zweiten Weltkrieg für die Ermordung der Menschen verwendet wurden. Noch während das Dritte Reich bestand, aber vor allem kurz nach dem Ende des Krieges im Jahr 1945 herrschte das Gefühl vor, dass es ein einzigartiges³ Ereignis war, das seine ganz eigene Art des Terrors mit sich brachte. Neben den Begriffen Holocaust und Shoah, wurden unter anderem Begriffe wie „Churban/Churbn“ im Jiddischen verwendet, „Kataklysmus“ als Synonym für

³ Auch Raul Hilberg schreibt in seinem Werk, dass es sich hierbei um einen beispiellosen Vernichtungsprozess handelte, da es für die „Ermordung von Menschen wie „am Fließband“ keine vergleichbaren Ereignisse in der Geschichte gab. Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden; die Gesamtgeschichte des Holocaust, 2. Band, (Frankfurt/Main 122016) 927.

eine plötzliche Zerstörung und „Genozid“ für die Ermordung eines Volkes. Nicht jeder dieser Begriffe wird den historischen Prozessen tatsächlich gerecht.⁴

3.1.1. Auschwitz

„*Erziehung nach Auschwitz*“, so hieß das Kapitel von Theodor W. Adorno in seinem 1966 erschienen Werk „*Erziehung zur Mündigkeit*“. Sein einleitender Satz „*Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.*“⁵, zeigt bereits, dass er den Begriff „Auschwitz“ als Synonym für die NS-Vernichtungspolitik verwendet. Das Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz gerät so in den Mittelpunkt der Vernichtungspolitik, und Personen, die sich nicht eingehend mit dem Zweiten Weltkrieg beschäftigen, könnten den Eindruck bekommen, die Vernichtung der Menschen fand nur in Auschwitz statt und sei von Beginn an industriell gewesen. Dabei ist einer von sechs Jüd*innen und nur insgesamt 1 Prozent aller durch die Nationalsozialisten getöteten Menschen in Auschwitz ums Leben gekommen.⁶

Auf der anderen Seite wiederum umfasst der Begriff „Auschwitz“ nicht nur die Ermordung der Jüd*innen, sondern alle Opfergruppen, blendet aber zugleich andere Tötungsmethoden, wie Erschießungskommandos und ähnliches, aber auch andere Konzentrations- und Vernichtungslager, aus. Zudem waren nicht alle Lager solche Lagerkomplexe, wie Auschwitz-Birkenau und trüben so das Verständnis für die unterschiedlichen Lagertypen. Diese werden in Kapitel 3.2.3 konkretisiert.

3.1.2. Holocaust

Ende der 50er Jahre tauchte der Begriff „Holocaust“ im englischen und französischen Raum auf. Das Wort griechischen Ursprungs „*holókauston*“, „gänzlich verbranntes Opfer“ beschreibt den Massenmord an der jüdischen Bevölkerung während des Zweiten Weltkrieges. Im Wörterbuch „*der Duden*“ ist der Begriff seit 1986 aufgelistet und beschreibt einen Massenmord an Menschen. Das Wort selbst war 1979 Wort des Jahres in Deutschland.⁷

In der Bibel wird der Begriff auch synonym als „Opfergabe“ verwendet.⁸ Gemeint ist das Verbrennen von Tieren als Opfergabe für Gott.⁹ Daraus kann auch schon die erste Kritik für diesen Begriff abgeleitet werden, nämlich der, dass „*Holocaust*“ mit seiner biblischen Konnotation, den Prozess der industriellen Vernichtung der Jüd*innen auf Grund des Verbrennens in den Krematorien, nicht beschreiben kann.

⁴ Dan Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 380.

⁵ Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, in: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (Wiesbaden 2012) 125.

⁶ Christian Gerlach, *The Extermination of the European Jews* (New Approaches to European History, Cambridge 2016) 15.

⁷ Wörterbuch „der Duden“, online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Holocaust>

⁸ Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 380.

⁹ Gerlach, *The Extermination of the European Jews* 14.

Das Wort „*Holocaustum*“ wurde schon vor dem Zweiten Weltkrieg, im Hochmittelalter und später im 19. Jahrhunderts für die Verfolgung und Verbrennung von Menschen verwendet. In einer Rede in Großbritannien wurde der Begriff „Holocaust“ zum ersten Mal im Kontext des Zweiten Weltkrieges von Herbert Samuel im Jahr 1943 ausgesprochen.¹⁰

Die TV-Ausstrahlung der gleichnamigen Serie 1978, die auf dem Buch von Gerald Green beruht, verbreitete den Begriff auch in anderen Staaten und vor allem im deutschsprachigen Raum.

Kritik erfährt der Begriff von wissenschaftlicher Seite, dass dieser teleologisch und anachronistisch sei.¹¹ Der Zweck der Handlung (in diesem Fall der Handlungen der Nationalsozialisten) sei auf ein bestimmtes Ziel (die industrielle Vernichtung) gerichtet gewesen, was, wie noch im Kapitel 3.1.4. erklärt werden wird, nicht von Anfang an der Fall war. Außerdem, so die Kritiker, gibt der Begriff „*Holocaust*“ der Vernichtungspolitik und den damit einhergehenden Ereignissen einen singulären Charakter. Als wäre es nur ein einziges „Event“ gewesen.¹²

Neben dieser Kritik stellt sich in der Forschung das Problem der zeitlichen Einordnung. Umfasst das Wort ausschließlich die Ermordung der Jüd*innen, oder auch den Prozess, der dahin geführt hat?¹³

Im deutschsprachigen Raum hat der Begriff „*Holocaust*“ eine enger gefasste Bedeutung und beschreibt die Ermordung der europäischen Jüd*innen. Im anglo-amerikanischen Raum umfasst er nicht nur die Ermordung der Jüd*innen, sondern schließt andere Opfergruppen, wie Roma und Sinti, sowie Kriegsgefangene aus Polen und der Sowjetunion ein.¹⁴

3.1.3. Shoah/Schoah

Der Begriff „*Shoah*“ oder auch „*Schoah*“ geschrieben, stammt aus dem Hebräischen und bedeutet „*unerwartet großes Unglück*“ oder „*Verderben*“.¹⁵ Im Duden wird er auch als „*Katastrophe*“ bzw. „*Untergang*“ beschrieben.¹⁶

Im deutsch- und französischsprachigen Raum – sowie darüber hinaus – verbreitete sich dieser Begriff biblischen Ursprungs erst nachdem der gleichnamige Film von Claude Lanzmann 1985 ausgestrahlt wurde.¹⁷

Erwähnenswert ist außerdem, dass der Begriff im heutigen Israel anders gebraucht wird, als beispielsweise in Europa. Während Israel mit dem Begriff „*Shoah*“ die Vernichtung der Jüd*innen in

¹⁰ Johannes Heil, Holocaust. In: Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 100f.

¹¹ Gerlach, The Extermination of the European Jews 14f.

¹² Gerlach, The Extermination of the European Jews 14f.

¹³ Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 381.

¹⁴ Hanns-Fred Rathenow, Norbert H. Weber, Nationalsozialismus und Holocaust in Gesellschaft, Staat und Erziehung. Ein kritischer Rückblick. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013), 22.

¹⁵ Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 380.

¹⁶ Wörterbuch „Der Duden“, online unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Shoah> (31.05.2021).

¹⁷ Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 380.

Nordafrika einschließt, sind diese in der Bedeutung der „Shoah“ in Europa ausgeschlossen. Außerdem versteht man in Israel unter der „Shoah“ nicht nur die Jahre der Vernichtung der Jüd*innen, sondern auch die Jahre der Verfolgung. Es ist also der Zeitrahmen ab dem Machtantritt des NS-Regimes im Jahre 1933 bis zum Ende des Krieges damit gemeint.¹⁸ Raul Hilberg veranschaulicht wiederum in seinem Werk „Die Vernichtung der europäischen Juden“, dass die Jüd*innenverfolgung eine lange Geschichte hat und es parallelen gibt zu den Maßnahmen der Nationalsozialisten und jenen die über die Geschichte verteilt den Jüd*innen bereits auferlegt wurden. So wurde bereits im Kanonischen Recht, in der Synode von Elvira 306, eine Ehe bzw. der Geschlechtsverkehr zwischen Jüd*innen und Christ*innen verboten. Im „Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ vom 15. September 1935 wurde dasselbe Verbot von den Nationalsozialisten erneut erlassen.¹⁹

In der Forschung wiederum ist man sich uneins, ob der Begriff „Shoah“, aber auch der im vorigen Kapitel erwähnte Begriff „Holocaust“, die Verfolgung und Vertreibung der Jüd*innen oder ausschließlich die Ermordung dieser behandelt. Es gibt auch differenzierte Ansichten zu den Motiven: Liegen der Ermordung der Jüd*innen allgemein rassistische Motive oder aber direkte antijudaistische Motive zu Grunde? Sind diese modernen, oder aber traditionellen Ursprungs?²⁰

Neben den Problemen der zeitlichen und räumlichen Einordnung, muss sich der Begriff „Shoah“ auch der Kritik stellen, dass er „teleologisch“, sprich „eine Handlung auf ein Ziel gerichtet“ ist.²¹ Dies würde bedeuten, dass die industrielle Vernichtung der Menschen bereits in den 1933er Jahren Ziel des Krieges war. Dies, wie im nächsten Kapitel erklärt, war allerdings meines Erachtens nicht der Fall. Außerdem trägt das Wort eine Assoziation, dass es sich dabei um eine natürliche Katastrophe handelt.²² Es ist allerdings davon auszugehen, dass Personen, die sich mit dem Begriff der „Shoah“ näher beschäftigen, seine Bedeutung durchaus kennenlernen.

3.1.4. „Endlösung der Judenfrage“

Der Begriff der „Endlösung der Judenfrage“ war unter den Nationalsozialisten weit verbreitet. Im Oktober 1939 verkündete Hitler öffentlich, dass er Europa durch ein gezieltes Umsiedeln neu ordnen möchte. Hierfür beauftragte er Heinrich Himmler dies zu planen und zu koordinieren. Die „Endlösung“ war zu diesem Zeitpunkt eine Aussiedelung der Jüd*innen aus dem deutschen Einflussbereich, also die Gründung eines sogenannten „Judenreservat“. ²³ Hierfür wurde im November 1939 das Gebiet am San in Polen vorgeschlagen, da es durch „*seinen sumpfigen Charakter [...] womöglich eine starke*

¹⁸ Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Shoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 383.

¹⁹ Juden Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden; die Gesamtgeschichte des Holocaust, 1. Band, (Frankfurt/Main ¹²2016).

²⁰ Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Shoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 381.

²¹ Gerlach, The Extermination of the European Jews 14.

²² Gerlach, The Extermination of the European Jews 14.

²³ Aly Götz, >>Endlösung<<, Völkerverschiebung und der Mord an den europäischen Juden (Frankfurt am Main 1995) 61ff.

*Dezimierung der Juden herbeiführen könnte.*²⁴ Die „Umsiedlung“ oder mehr die Vertreibung der Juden wurde also bereits zu Beginn des Krieges so organisiert, dass sie in Bereiche abgeschoben wurden, in denen das Leben für sie lebensunwürdig ist. Die Pripjat-Sümpfe im Süden von Weißrussland und das Eismeer bei Russland wurden später im Jahr 1941 als „Judenreservat“ vorgeschlagen.²⁵ Der Begriff der „Endlösung“ hatte hier zwar noch keine direkte Vernichtungsbedeutung im Sinne einer aktiven Tötung, die Lebensbedingungen sollten allerdings bei allen Plänen so gestaltet werden, dass die Menschen, die dorthin deportiert werden sollten, bald sterben würden.^{26,27} Dieter Pohl schreibt, dass man diese geplante „Auswanderung“ der Jüd*innen durchaus als indirekten Völkermord durch Verhungern und/oder Zwangsarbeit bis zur Erschöpfung ansehen müsse.²⁸ In seinen Memoiren schreibt Adolf Eichmann:

*„[...] das Wort „Endlösung der Judenfrage“ [hatte] anfänglich nichts mit der Tötung zu tun, sondern der autonome Judenstaat, der einmal im Gen. Gouv. und später auf Madagaskar eingerichtet werden sollte, hatte auch die Bezeichnung „Endlösung der Judenfrage“. Dieser Begriff wurde dann später /112/ [...] als Bezeichnung für den Hitlerschen Tötungsbefehl verwendet.“*²⁹

Im Oktober 1939 wurden die Jüd*innen nach Nisko, einer Stadt südlich von Lublin, deportiert. In diesem Monat wurden auch rund 1000 Jüd*innen aus Wien dorthin deportiert.³⁰ Raul Hilberg schreibt sogar von rund 1500 Jüd*innen die hier „evakuiert“ wurden. Außerdem hält er fest, dass die erste Massendeportation im Oktober 1941 von Wien weg vollzogen wurde.³¹

Während im Mai 1940 noch das Generalgouvernement als „*Sammelbecken der für Deutschland rassisch nicht Brauchbaren*“³² von Himmler vorgesehen war, findet sich in den Aufzeichnungen des Oberbefehlshabers der Kriegsmarine Großadmiral Erich Raeder am 20. Juni 1940 die Notiz, dass Hitler die Insel Madagaskar als neues Deportationsziel für die Jüd*innen und „*rassisch nicht Brauchbaren*“ vorsah.³³ So wollte man das „Judenproblem“ an die Grenze des deutschen Einflusses bringen und ein „Kolonialreich Mittelafrica“ schaffen, welches nach dem Sieg über Frankreich entstehen sollte.³⁴ Im Juli des selben Jahres wird über den Madagaskarplan eingehend gesprochen und Eichmann erklärt, dass erst nach dem Ende des Krieges eine „*voraussichtliche Gesamtlösung der Judenfrage*“³⁵ durchgeführt

²⁴ Götz, >>Endlösung<<, 34.

²⁵ Dieter Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, in: Ulrich Herbert, Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939-1945, Neue Forschungen und Kontroversen (Frankfurt am Main 1998) 102f.

²⁶ Dieter Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42. Zum Kontext der Wannsee-Konferenz, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 174.

²⁷ Zusätzlich sei hier angemerkt, dass es durchaus seit 1933 durch Quellen belegt werden kann, dass die Ausrottung des Judentums hier bereits in den Köpfen der Nationalsozialisten vorhanden war. Mehr dazu in Kapitel 3.2.1.

²⁸ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 100.

²⁹ Bettina Stangneth, Dokument 11: Adolf Eichmann: Meine Memoiren, Juni 1960, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 88f.

³⁰ Götz, >>Endlösung<<, 139.

³¹ Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden; die Gesamtgeschichte des Holocaust, 2. Band, (Frankfurt/Main 1985) 479.

³² Götz, >>Endlösung<<, 139.

³³ Götz, >>Endlösung<<, 143.

³⁴ Götz, >>Endlösung<<, 134f.

³⁵ Götz, >>Endlösung<<, 145.

werden könne. Der Madagaskarplan war also ein Plan, der für „nach dem Krieg“ aufgestellt war. Gleichzeitig wird darüber berichtet, dass das Generalgouvernement keine Jüd*innen mehr aufnehmen könne, weil man diese nicht mehr versorgen kann. Die Deportationen ins Generalgouvernement wurden deshalb im Juli 1940 auch kurzfristig eingestellt.³⁶

Nicht selten wird der Madagaskarplan in der wissenschaftlichen Diskussion als Metapher für einen geplanten Völkermord gesehen, da dieser nicht umgesetzt wurde. Die Unterbrechung der Ummauerung den Ghettos in Warschau 1940, die Vorbereitungen der Mitarbeiter Eichmanns, die auf Malaria geimpft wurden und an Tropenkursen teilnahmen, sprechen, unter anderem, laut Aly Götz dafür, dass der Plan tatsächlich verfolgt wurde und nicht nur als Metapher gesehen werden kann. Das Scheitern des Planes wenige Wochen nach dessen Aufstellung, wird durch die endgültige Abriegelung des Warschauer Ghettos im November 1940, sichtbar.³⁷

Rolf Heinz Höppner, Verbindungsmann Eichmanns in Posen und Verwaltungsjurist, schreibt am 16.07.1941 an Eichmann über die Situation im Warthegau. Dabei stellt er seine „Lösung zum Problem“ vor:

„Es ist ernsthaft zu erwägen, ob es nicht die humanste Lösung ist, die Juden, soweit sie nicht arbeitseinsatzfähig sind, durch irgendein schnellwirkendes Mittel zu erledigen. Jedenfalls wäre das angenehmer, als sie verhungern zu lassen.“³⁸

Die Unmenschlichkeit bzw. Dehumanisierung, mit der diese Menschen konfrontiert waren, kann in diesem Schreiben von Höppner an Eichmann gut gesehen werden. Unter dem Deckmantel eine „humane Lösung“ zu finden, wurde der Tod dieser Menschen durch ein „schnellwirkendes Mittel“ empfohlen. Eine „Lösung“ durch Freilassung dieser Menschen war nicht einmal ansatzweise ein Diskussionspunkt. Vermutlich bezog sich Höppner bei dem Mittel auf die Praxis der Ausrottung und Ermordung von behinderten und geisteskranken Patienten, die unter der „Aktion T4“ bereits durchgeführt wurden. Es ist zwar auch daraus herauszulesen, dass das Morden zu dieser Zeit noch nicht institutionalisiert wurde, sehr wohl aber, dass die „Lösungsvorschläge“ in genau diese Richtung gingen.

Bereits 1939 wurden Meldebögen an die Pflgeanstalten des Deutschen Reiches versandt, um Opfer für die „Aktion T4“, benannt nach der Tiergartenstrasse 4 in Berlin, wo das Projekt verwirklicht wurde, zu sammeln. Am 10. Oktober 1939 war die Liste mit insgesamt rund 70.000 Patienten, die sterben sollten, fertig. Schon bald darauf war bereits von 140.000 Menschen die Rede.³⁹ Während zu Beginn der „Aktion T4“ diese Menschen in die umliegenden Wälder gebracht und erschossen wurden, wurde dieser Prozess stetig weiterentwickelt, um die SS-Männer vor psychischen Schäden und Abstumpfung als Folge der Ermordungen zu schützen. Die Ermordung dieser Patienten wurde also Zusehens anonymisiert

³⁶ Götz, >>Endlösung<<, 146-154.

³⁷ Aly Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, in: Ulrich Herbert, Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939-1945, Neue Forschungen und Kontroversen (Frankfurt am Main 1998) 81f.

³⁸ Aktenvermerk des Leiters des SD-Abschnitts Posen, Höppner, betr. Überlegung zu einer „Lösung der Judenfrage“ im Warthegau mit Anschreiben an Eichmann, 16.07.1941; zitiert nach Aly Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 83f.

³⁹ Götz, >>Endlösung<<, 188.

und für die ausführenden Täter erleichtert.⁴⁰ So wurde von den Erschießungen mehr und mehr Abstand genommen. Mehr hierzu in Kapitel 3.2.2. Final wurden die Ermordungen der Geisteskranken und Behinderten zum Vorbild für die spätere Vernichtung der Häftlinge in den Konzentrations- und Vernichtungslagern. Die Gaskammern in den Lagern der „Aktion Reinhard“, in Auschwitz und in vielen anderen, waren den Gaswagen der „Aktion T4“ nachempfunden und „verbesserten“ bzw. beschleunigten den Prozess der Vernichtung. Der Begriff „Endlösung der Judenfrage“ war somit zu einem Begriff der Vernichtung von Menschen geworden. In der Forschung wird auch davon ausgegangen, dass es keinen allgemeinen Vernichtungsbefehl gegeben hat, sondern dass sich die Vernichtung aus vielen Einzelaktionen⁴¹ heraus entwickelt hat, um „Probleme“ zu lösen, die selbst geschaffen wurden.⁴²

3.2. Der Weg zur Vernichtung

Im vorigen Kapitel wurde beschrieben, dass die NS-Vernichtungspolitik kein klarer Befehl war, sondern vielmehr aus Einzelaktionen heraus entstanden ist. Im folgenden Kapitel soll dieser Weg von der Verfolgung bis zur Vernichtung der Menschen die unter den Nationalsozialisten als „nicht brauchbar“ angesehen wurden, im Überblick beschrieben werden.

3.2.1. Verfolgung und Vertreibung

Als Fundament der Verfolgung, Vertreibung und späteren Vernichtung des Judentums, standen, nach Gerald Reitlingers Ausführungen⁴³, zwei „jüdische Probleme“ im Vordergrund: Einerseits war Hitler der Meinung, dass es eine „Verschwörung des Judentums“ gegen Deutschland und die Welt gab. Hier war das internationale Finanzwesen im „Verdacht“ von dem „Weltjudentum“ beherrscht zu werden. Außerdem war das „Weltjudentum schuld“ an dem Vertrag von Versailles nach dem Ersten Weltkrieg, es hätte zudem eine Allianz mit den Bolschewisten geschlossen, damit keine territorialen Forderungen gestellt werden könnten. Dem nicht genüge, versperrte das „Weltjudentum“, nach den Ausführungen Reitlingers, Deutschland den Zugang zum Marktgeschehen. Auf der anderen Seite gab es die sogenannte „jüdische Unterwelt“, die aus dem Osten nach Deutschland kommt, um dort das Blut zu „schänden“ und somit Deutschland zu schwächen.

Bernward Dörner führt zusätzlich aus, dass Hitler bereits in *Mein Kampf* geschrieben hat, dass man die jüdische Bevölkerung bereits zu Beginn des Ersten Weltkrieges mittels Giftgas vernichten hätte sollen.⁴⁴

⁴⁰ Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 84f.

⁴¹ Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 94f.

Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, 387.

⁴² Hier ist gemeint, dass die Vertreibung und Deportation der Jüd*innen dazu geführt hat, dass die Ghettos überfüllt waren und die jeweiligen Verantwortlichen der Situation nicht mehr Herr wurden. Zu sehen ist dies auch im Brief von Höppner vom 16.07.1941. Die Lebensmittel im Warthegau wurden knapp, man konnte die Bevölkerung innerhalb der Ghettos nicht verpflegen und das Sterben war durch Unterversorgung vorprogrammiert. Viele „Probleme“, mit denen die Nationalsozialisten zu kämpfen hatten, waren selbst verursacht worden.

⁴³ Gerald Reitlinger, Die Endlösung. Hitlers Versuch der Ausrottung der Juden Europas 1939-1945. Aus dem Englischen übersetzt von J.W. Brügel (Berlin 1992) 3f.

⁴⁴ Adolf Hitler, Mein Kampf, 772, vgl. hierzu Bernward Dörner, Die Deutschen und der Holocaust. Was niemand wissen wollte, aber jeder wissen konnte (Berlin 2007) 24.

Aly Götz führt zudem an, dass man der Meinung war, dass Juden keiner „wirklichen“ Arbeit nachgehen würden. Darunter wurde unter anderem die Landwirtschaft verstanden. „Vergessen“ wurde allerdings, dass man den Jüd*innen Landbesitz verweigerte und sie somit nur als Händler bzw. Ladenbesitzer arbeiten konnten. Da man in vielen europäischen Ländern diesen Menschen Landbesitz verweigerte, waren diese Berufe von Jüd*innen überproportional hoch besetzt.⁴⁵

Aus einem Lagebericht des württembergischen Innenministeriums aus dem Jahr 1933, wissen wir heute, dass die Ermordung der Jüd*innen bereits in den Köpfen der Nationalsozialisten vorhanden war. So steht unter dem Titel „Zum gegenwärtigen Stand der Judenfrage“ klar beschrieben, dass die physische Ausrottung des Judentums durch Pogrome überlegt wurde, diese Idee allerdings als nicht geeignet eingestuft wurde, da Russland und Spanien bereits vor Deutschland historisch bewiesen hätten, dass eine Ausrottung durch Pogrome nicht möglich wäre.⁴⁶

Die Absicht einen Krieg zu beginnen, war – rückblickend betrachtet – bereits drei Tage nach der Machtergreifung der NSDAP im Jahr 1933 ersichtlich. Hitler hatte vor der Führung der Reichswehr bereits hier erwähnt, „dass er einen Krieg um Lebensraum führen wolle.“⁴⁷ Die Tschechoslowakei und Frankreich waren die eigentlichen ersten Ziele der Nationalsozialisten, begonnen hat der Krieg allerdings dann in Polen und Nordeuropa. Die Expansion lief bis ins Jahr 1941 – also bis zum Angriff auf die Sowjetunion – aus Sicht der Nationalsozialisten ausgezeichnet.⁴⁸

Am 15. September 1935 wurden die Nürnberger Gesetze veröffentlicht, welche die Menschen in zwei verschiedene Kategorien einteilte: „Reichsbürger“ und „Staatsangehörige“. Während zur ersten Gruppe alle deutschen oder „artverwandten“ zählten, wurden unter dem Begriff „Staatsangehörige“, keine Bürger verstanden; sie waren folglich Untertanen des Regimes. Ergänzt wurden die Nürnberger Gesetze mit dem „Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“, welche die Vermischung beider Kategorien, mittels Geschlechtsverkehr, verbot.⁴⁹

Die „Weltanschauung“ des NS-Regimes wurde auch im schulischen Kontext an die nächste Generation weitergegeben. So finden sich im Frühjahr 1937 unterschiedliche Fragen in den Abschlussprüfungen. Eine davon war „Wie stelle ich mir die Lösung der Judenfrage vor.“⁵⁰ Zusätzlich drang die Ideologie des Regimes in das Familienleben mittels Spiele hervor. Besonders in totalitären Systemen erfüllen Spiele eine Propagandafunktion, welche über Spaß ganze Familien „überzeugen“ sollen. Kinder spielen diese Spiele oft mit, ohne dabei die politische Aussage zu verstehen.⁵¹ Das Spiel „Juden raus“, welches bereits 1936 erschien, wurde allerdings bereits 2 Jahre später wieder aus dem Sortiment genommen, als

⁴⁵ Laurence Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. Aus dem Englischen übersetzt von Petra Post, Udo Rennert, Ilse Strasman und Andrea von Struve (Berlin 2015) 139f.

⁴⁶ Lagebericht des Innenministerium von Württemberg vom 30. November 1933, vgl. hierzu Bernward Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 25.

⁴⁷ Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42, 170.

⁴⁸ Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42, 170.

⁴⁹ Reitlinger, Die Endlösung. 7f.

⁵⁰ Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 70.

⁵¹ Ernst Strouhal, Spiel und Propaganda. In: Ernst Strouhal, Manfred Zollinger, Brigitte Felderer (Hg.), Spiele der Stadt (Wien 2012) 141.

man es 1938 zum Weihnachtsgeschäft vermarkten wollten. Bei dem Spiel ging es darum, dass man so viele Hütchen einsammelt wie nur möglich und diese an den Rand des Spielfeldes bringt. Die Hütchen stehen dabei für die Jüd*innen und am Spielfeldrand ist eine Mauer abgebildet, hinter welcher sich eine „Sammelstelle“ befindet, von wo aus die Hütchen abtransportiert werden sollen. Kritikerstimmen wurden laut, da es missfiel, dass Kinder einen Spaß haben sollen, bei einer Frage⁵², bei der andere sich „abrackern“. Zusätzlich wollte man die Jüd*innen nicht nur „raus“ aus dem Land haben, sondern auch „raus“ aus den Spielen der Kinder.⁵³

Das gesamte Ausmaß an judenfeindlichen Maßnahmen des NS-Regimes, kann durch die insgesamt dreizehn Durchführungsverordnungen, die in den Folgejahren veröffentlicht wurden, analysiert werden. In der fünften Durchführungsverordnung aus dem Jahr 1938, wurden Jüd*innen endgültig aus den freien Berufen verdrängt.⁵⁴

Am 05. Oktober desselben Jahres wurden alle Reisepässe von Jüd*innen für ungültig erklärt und mussten, um wieder Gültigkeit zu erlangen, mit einem Stempel versehen werden, der die Besitzer als Jüd*innen erkennbar macht.⁵⁵

1938 wurde „im Schwarzen Korps, dem Organ der SS, unter dem Titel „Juden, was nun?““⁵⁶ die Verabsäumung der Ausrottung des Judentums im Jahr 1933 bedauert:

„Hätten wir die Judenfrage schon 1933 total und mit brutalen Mitteln gelöst, so wäre das Geschrei [...] auch nicht ärger gewesen, als es seither stetig ist, da wir die Judenfrage Zug um Zug lösen, mit einzelnen Maßnahmen [...]. Das deutsche Volk hat nicht die geringste Lust, in seinem Bereich Hunderttausende von Verbrechern zu dulden, die durch Verbrechen nicht nur ihr Dasein sichern, sondern auch noch Rache üben wollen! [...] Im Stadium einer solchen Entwicklung ständen wir daher vor der harten Notwendigkeit, die jüdische Unterwelt genau so auszurotten, wie wir in unserem Ordnungsstaat Verbrecher eben auszurotten pflegen: mit Feuer und Schwert. Das Ergebnis wäre das tatsächliche und endgültige Ende des Judentums in Deutschland, seine restlose Vernichtung.“⁵⁷

Am 9. November 1938 wurde ein deutscher Diplomat namens Ernst vom Rath in Paris von einem Juden namens Herschel Grynszpan ermordet. Hinter dieser Ermordung sah das NS-Regime einen Angriff des Weltjudentums auf Deutschland und nahm dieses Attentat auf einen Deutschen Reichsbürger als Anlass dafür in der Nacht von 9. auf 10. November 1938 Geschäfte und Synagogen in Brand zu stecken und 25.000 jüdische Männer in Konzentrationslager zu verschleppen. Zusätzlich wurden den Feuerwehrleuten eine Hilfeleistung durch Löschen der Brände untersagt.⁵⁸ In der Reportage von Walli Eldon, der am 10.11.1938 im Reichssender Wien von der Zerstörung des Tempels in Wien Leopoldstadt berichtet, wird unter anderem ein Feuerwehrmann interviewt. Aus diesem Interview geht hervor, dass

⁵² Gemeint ist hier die „Judenfrage“

⁵³ Ernst Strouhal, Spiel und Propaganda. 144.

⁵⁴ Reitlinger, Die Endlösung. 8.

⁵⁵ Reitlinger, Die Endlösung. 9. und Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 72.

⁵⁶ Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 26f.

⁵⁷ Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 26f. und Reitlinger, Die Endlösung. 9.

⁵⁸ Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 418.

die Feuerwehr nur zusah, bis die Grundmauern des Tempels niedergebrannt waren und man sich bis dahin am Feuer die Hände gewärmt hat. Walli Eldon unterstreicht zudem in der Radioübertragung, die Ideologie der Nationalsozialisten, indem er das Pariser Attentat als Vorwand erwähnt, weshalb die Bürger*innen von Wien den Tempel und andere Stätten zerstört haben.⁵⁹ Diese Nacht ging als *Reichskristallnacht* und später als *Novemberpogrom* in die Geschichte ein. Die Unruhen dieser Nacht gingen noch einige Tage im ganzen Reich weiter, bis sie am 12. November von Hitler eingestellt wurden, da sie unerwünschte Auswirkungen auf die Berichterstattung im Ausland erzeugten.⁶⁰

Bereits einen Tag zuvor, am 08.11.1938 hielt Heinrich Himmler eine Rede vor den SS-Gruppenführern, wo er den Zuhörenden die Zukunft des Reiches darlegte:

„In diesem Zusammenhang will ich Ihnen kurz von einem Plan, den ich in einem ganz großen Maßstab vor habe, erzählen. Wir müssen uns darüber klar sein, daß wir in den nächsten 10 Jahren sicherlich unerhörten Auseinandersetzungen kritischer Art entgegengehen. Es ist nicht nur der Kampf der Nationen, die in dem Fall von der Gegenseite nur vorgeschoben sind, sondern es ist der weltanschauliche Kampf des gesamten Juden-, Freimaurer-, Marxisten- und Kirchentums der Welt. Diese Kräfte sind sich darüber klar – wobei ich die Juden als die treibenden, als den Urstoff alles Negativen annehme –, dann, wenn Deutschland und Italien nicht vernichtet werden, sie vernichtet werden. Das ist ein einfacher Schluß. In Deutschland kann sich der Jude nicht halten. – Das ist eine Frage von Jahren. – Wir werden sie mit einer beispiellosen Rücksichtslosigkeit mehr und mehr heraustreiben. Italien geht den gleichen Weg, und auch Polen will die Juden nicht, es kämpft um diese lebenswichtige Frage.“⁶¹

Nicht nur, dass man einen Krieg hier bereits plante, ist daraus abzulesen, dass er für mindestens 10 Jahre geplant wurde. Später sprach man sogar von 25 Jahren, die die „Umsiedlungsprojekte“ inkl. Zwangsarbeitseinsätzen der Kriegsgefangenen, zum Wiederaufbau der Gebäude im Deutschen Reich, in Anspruch nehmen sollten.⁶²

Außerdem wird aus dieser Rede ersichtlich, dass es sich um einen Kampf der „Weltanschauung“ handle und neben Jüd*innen auch andere Gruppen verfolgt und vernichtet werden sollten, wobei das Judentum als Hauptakteur dargestellt wurde. Außerdem vermittelt Himmler in seiner Rede, dass nicht nur das Deutsche Reich, sondern auch Italien und Polen, ihr Gedankengut teilen. Er führt weiter aus:

„Die anderen Staaten, Schweden, Norwegen, Dänemark, Holland, Belgien, sind natürlich heute nicht antisemitisch, aber sie werden es mit der Zeit. Wir schicken ja unsere besten Propagandisten hinüber. In

⁵⁹ Walli Eldon, Novemberpogrom 1938 in Wien. Reportage über die Zerstörung des Tempels in Wien, Bezirk Leopoldstadt [Ausschnitt], Reichssender Wien, Übertragung vom 10.11.1938, online unter <https://www.mediathek.at/unterrichtsmaterialien/suche/detail/atom/15899280-2F7-00005-0000121C-1588D339/pool/BWEB/> (22.08.2021)

⁶⁰ Reitlinger, Die Endlösung. 10.

Erwähnt sei an dieser Stelle, dass es in den Folgejahren immer wieder zu Pogromen gegen Juden kam. So z.B. am 25. Juni 1941 in Rumänien, am 28. Juni 1941 in Litauen und am 2. Juli in Lemberg. Vgl. hier Reitlinger, Die Endlösung. 598.

⁶¹ Rede vor den SS-Gruppenführern zu einer Gruppenführerbesprechung im Führerheim der SS-Standarte >>Deutschland<< am 8.11.1938 zitiert nach Bradley F. Smith, Agnes F. Peterson (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden 1933 bis 1942 und andere Ansprachen (Frankfurt am Main 1974) 37.

⁶² Jan Erik Schulte, Die Wannsee-Konferenz und Auschwitz. Rhetorik und Praxis der jüdischen Zwangsarbeit als Voraussetzung des Genozids, in: Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 218.

dem Augenblick, in dem die jüdischen Emigranten nach der Schweiz, nach Holland, usw. kommen und sich in ihren typischen Berufen niederlassen, beginnen plötzlich Patrioten Antisemiten zu werden.“⁶³

Gerade zu Beginn der Verfolgung der Jüd*innen, war die Vertreibung aus dem Deutschen Reich das Ziel des NS-Regimes. Man nahm an, dass jene Länder, in denen die flüchtenden Personen Schutz suchen und ansässig werden würden, ebenso antisemitisch werden würden, wie Polen, Italien und das Deutsche Reich selbst. Christian Gerlach führt dabei aus, dass viele Länder Europas bereits lange antisemitisch waren und Jüd*innen nicht als Europäer*innen anerkennen wollten.⁶⁴ Für den Fall, dass der Plan nicht aufgehen würde, würde man Propagandisten in die Länder schicken, die dafür sorgen sollten, dass das Judentum auch dort nicht willkommen geheißen wird. In derselben Rede beruft sich Himmler auch auf die „Tschechei“ und den gesamten Balkan, der durch diese Vorgehensweise antisemitisch geworden ist.⁶⁵ Als Beispiel sei hier auch die Slowakei genannt, welche dem Deutschen Reich rund 500 Reichsmark für jeden deportierten, slowakischen Jüd*innen bezahlte, unter der Voraussetzung, dass keiner von ihnen je wiederkehren wird. Außerdem durften die Deutschen keine Ansprüche an Besitztümer, wie Vermögen oder Grund stellen, die zurückgelassen wurden.⁶⁶ All diese Länder sind jedoch nicht antisemitisch geworden, weil Propagandisten sie dazu getrieben hätten, sondern weil der Hass auf das Judentum bereits lange in den Ländern verankert war.

Vor dem Reichstag drohte Adolf Hitler am 30. Jänner 1939 mit den Worten *„wenn es den Juden gelingen sollte, die Völker Europas noch einmal in einen Weltkrieg zu stürzen“*, dann würde *„die Vernichtung der jüdischen Rasse in Europa das Ergebnis sein.“*⁶⁷ Wie oben bereits erwähnt, war die Absicht Krieg zu führen seit 1933 Plan der Nationalsozialisten, sie wussten, dass nun die Zeit gekommen war und versuchten von vornherein einen Schuldigen für den Ausbruch zu finden, um von ihrer eigenen Kriegstreiberei abzulenken. Auf Grund der wirtschaftlichen Situation im Land, stieß man beim Volk mit einem Sündenbockmodell auf offene Ohren.

Während auf der einen Seite von der Vernichtung unterschiedlicher „Feinde“ des Reiches die Sprache war, führte Himmler aus, dass mit der Auswanderung der einen, eine Einwanderung germanischen Blutes erfolgen sollte. Gemeint waren all jene „deutschverwandten“, die im Ausland lebten und die man zurückzuholen suchte. Als Begründung nennt Himmler, dass jedes germanische Blut, dass nicht auf deutscher Seite ist, den Untergang des Reiches bedeuten könnte, weil dieser Mensch für den Feind kämpfen könnte. Dies wollte man mit einer Aktion „Heim ins Reich“ verhindern.⁶⁸

Hierfür schloss Deutschland mit der Sowjetunion am 23. August 1939 einen „Nichtangriffspakt“ ab, der einen „Minderheiten austausch“ vorsah. So wollte das NS-Regime die Wolgadeutsche Bevölkerung, die

⁶³ Rede vor den SS-Gruppenführern zu einer Gruppenführerbesprechung im Führerheim der SS-Standarte >>Deutschland<< am 8.11.1938 zitiert nach *Smith, Peterson* (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden. 37.

⁶⁴ *Gerlach*, The Extermination of European Jews, 146f.

⁶⁵ Rede vor den SS-Gruppenführern zu einer Gruppenführerbesprechung im Führerheim der SS-Standarte >>Deutschland<< am 8.11.1938 vgl. *Smith, Peterson* (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden. 38.

⁶⁶ *Rees*, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 141.

⁶⁷ *Rees*, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 115f..

⁶⁸ Rede vor den SS-Gruppenführern zu einer Gruppenführerbesprechung im Führerheim der SS-Standarte >>Deutschland<< am 8.11.1938 vgl. *Smith, Peterson* (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden. 38.

in der Sowjetunion lebte, wieder zurück in die eigenen Reihen eingliedern und im selben Zug Menschen mit ukrainischen oder weißrussischen Wurzeln aus dem Reich aussiedeln.⁶⁹

Neben der rassistischen Werteordnung, verfolgte man eine militärisch geführte Expansion mit Beginn des Krieges im Jahr 1939. Damit wollte man mehr Platz für die deutsche Bevölkerung einerseits schaffen, andererseits „nicht brauchbare“ Menschen an den Rande des Herrschaftsgebietes, wie im Kapitel 3.1.4 bereits erwähnt, abschieben und durch eine „natürliche Verminderung“ das „Problem“ beseitigen.⁷⁰

Die Besatzungskonzepte für alle eroberten Gebiete, wie zum Beispiel Polen, Frankreich und später auch Teile der Sowjetunion, hatten das gleiche Grundkonzept: in der Anfangsphase nach der Eroberung wurde das jeweilige Land dreigeteilt. Ein Gebiet diente der „Germanisierung“ und wurde an das Reich angeschlossen, ein Gebiet wurde als Besatzungsgebiet vorgesehen und jene Randgebiete, die nicht weiter von Interesse waren, wurden als Deportationszonen eingerichtet, in die man Jüd*innen und andere „unliebsame Bevölkerungsgruppen“ schicken wollte. In dieser peripheren Zone sollten die Menschen sich selbst überlassen werden – sofern sie nicht zur Zwangsarbeit verpflichtet wurden. Obwohl sie in einem deutschen Herrschaftsgebiet lebten, sah sich das Deutsche Reich in diesen Zonen nicht verpflichtet für den Lebensunterhalt dieser Personen aufzukommen.⁷¹

Bereits einen Monat nach Kriegsbeginn, am 20. Oktober 1939 verließ der erste Transport mit Wiener Jüd*innen Österreich in Richtung Nisko, eine Stadt in Polen. Da die „Umsiedlungsaktionen“ mit den „Einwanderungsaktionen“ kollidierten, setzte man nur einige Tage später die Aussiedlung der Jüd*innen aus dem Reich aus, um zuerst die *„Balten- Galizien- und Wolhyniendeutschen umzusiedeln“*.⁷²

Die Besatzung Polens führte zu einem regelrechten Anstieg an „Lösungsvorschlägen“ wie unter anderem mit den Jüd*innen verfahren werden sollte. Eigene „Judenreservate“ wurden als „Endlösung des Judenproblems“ vorgestellt und bereits einige Monate später, im Frühjahr 1940 wieder verworfen. Der indirekte Völkermord durch Verhungern oder Tod durch Zwangsarbeit war bei all den „Lösungsvorschlägen“ durchgehend herauszuhören. Mit der Eroberung von Gebieten Frankreichs entstand der oben bereits erwähnte *„Madagaskarplan“*. Hier sollte die Insel für rund vier Millionen Jüd*innen als eigener „Judenstaat“ dienen.⁷³

Am 15. August 1940 legte das Referat⁷⁴ Eichmanns, einen konkreten Deportationsplan für die insulare Lösung vor. Die Begründung für diesen Plan lautete, dass man damit vermeiden wollte, dass andere

⁶⁹ Götz, >>Endlösung<<, 40.

⁷⁰ Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 68.

⁷¹ Götz, >>Endlösung<<, 32.

⁷² Götz, >>Endlösung<<, 64. Anm.: Der Begriff „Wolhyniendeutsche“ wurde von den Nationalsozialisten so verwendet. Heutzutage spricht man von Deutsch-Balten, die auch in der weiteren Arbeit als solche bezeichnet werden.

⁷³ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 100.

⁷⁴ Eichmann war „Judenreferent“ im Amt IVB4 des Reichssicherheitshauptamts

Völker mit den Juden in Berührung kommen. Goebbels notierte zwei Tage später: „Die Juden wollen wir später nach Madagaskar verfrachten. Dort können auch sie ihren eigenen Staat aufbauen.“⁷⁵

Anders als die Polen, die nicht mit ihrer Deportation gleichzeitig enteignet wurden, wurden die Jüd*innen im Deutschen Reich bereits vor ihrer Deportation ihrer Mittel beraubt, meist weil die Deportationsmöglichkeiten im direkten Anschluss an die Ausbeutung nicht möglich waren. Dies führte unweigerlich dazu, dass sie zum „unproduktiven“ Teil der Bevölkerung degradiert wurden. Außerdem schuf man das Bild, das man vermitteln wollte: Jüd*innen hungern herum, arbeiten nicht, sind verdreckt (mangels Dusch- und Wohnmöglichkeiten) und liegen dem deutschen Volk auf der Tasche.⁷⁶ Ein „Problem“ dass, wie eingangs bereits erwähnt, von den Nationalsozialisten selbst geschaffen wurde.

Die Deportationspläne der Nationalsozialisten hatten vielleicht zu Beginn noch keinen direkten und aktiven Genozid im Auge, aber der Grundgedanke durch die Transporte zwischen 1939 und 1941 zehntausende und später hunderttausende Menschenleben durch Verhungern, Erschöpfung oder auch unzureichende medizinische Versorgung zu verlieren, wurde aus Sicht des NS-Regimes für gut befunden. Es war eine „natürliche Auslese“ für die Täter des Zweiten Weltkrieges und man trachtete auch danach als Ziel der Deportation Gebiete auszusuchen, in denen das Leben besonders erschwert werden würde.⁷⁷

Anfang 1941 bereitete man einen Feldzug gegen die Sowjetunion vor. Hier entstanden die Pläne, alle Jüd*innen des deutschen Herrschaftsgebietes in die besetzten Teile der Sowjetunion abzuschieben. Hierfür eigneten sich, aus Sicht der Nationalsozialisten, die Pripjet-Sümpfe in Weißrussland oder aber auch das Eismeer, da beide Gebiete als besonders überlebensschwierig eingestuft wurden. Das Generalgouvernement, welches bis zu diesem Zeitpunkt als Ziel der Deportationen „unbrauchbarer Menschen“ diente, sollte somit entlastet werden. Am 17. März 1941 schrieb Hitler daher an Hans Frank, Generalgouverneur des restlichen nicht annektierten polnischen Staates, dass alle Gefangenen in den Osten abgeschoben werden würden. Errichtungen weiterer Ghettos wurden daher ausgesetzt.⁷⁸

Im Juli 1940 hatten bereits Goebbels und Frank darüber gesprochen, dass die „Judenfrage“ im Generalgouvernement kaum noch zu lösen sei.⁷⁹ Bezogen hat man sich hier vermutlich auf die schlechten Lebensbedingungen, die damit einhergehende Seuchengefahren und die Nahrungsknappheit im Land.

Der Krieg gegen die Sowjetunion verlief jedoch nicht wie geplant, Nahrungsmittelpreise stiegen und die Stimmungslage in der Bevölkerung drohte zu kippen. Die Verluste der Deutschen im Krieg gegen die Sowjetunion lag nicht nur an der Macht der Roten Armee und des Regimes unter Stalin, sondern auch an der amerikanischen Unterstützung durch Präsident Roosevelt, der Russland ab dem Frühjahr

⁷⁵ Tagebuch 1/4, 237 – zitiert nach Götz, >>Endlösung<<, 154.

⁷⁶ Götz, >>Endlösung<<, 130.

⁷⁷ Götz, >>Endlösung<<, 33.

⁷⁸ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 102.

⁷⁹ Götz, >>Endlösung<<, 146.

1941 mit Ausrüstung und Waffen versorgte.⁸⁰ Das NS-Regime wusste jedoch wie sie seinen Grundfeind, das Judentum, auch in dieser Situation als Schuldigen anprangern musste. In einer Rundfunkansprache vom 22. Juni 1941 erklärte Hitler:

„Damit ist aber nunmehr die Stunde gekommen, in der es notwendig wird, diesem Komplott der jüdisch-angelsächsischen Kriegsanstifter und der ebenso jüdischen Machthaber der bolschewistischen Moskauer Zentrale entgegenzutreten.“⁸¹

Im Herbst 1941 wurde den Jüd*innen innerhalb des deutschen Reiches die Ausreise aus dem Land untersagt. Die Minderheit im Land bestand vor allem aus alten und kranken Menschen. Die Vertreibungspolitik nahm hier langsam sein Ende und fügte sich in eine allmähliche Vernichtungspolitik.⁸² Während in Polen die Jüd*innen bereits 1939 sogenannte „Judensterne“ als Armbinde zur Kennzeichnung tragen mussten, mussten ab September 1941 alle Jüd*innen des Deutschen Reiches diese tragen.⁸³

3.2.2. Euthanasie

Durch den Beginn der Umsiedlung ethnisch Deutscher kam es bereits kurz nach Kriegsausbruch in Polen zu einem der ersten Massenmorde. Zwei Kommandos der SS ermordeten 10.000 Patienten in Pflege- und Heilanstalten, um Platz für 60.000 Deutsch-Balten zu schaffen, die „zurück in das Reich“ kehrten.⁸⁴ Unter den Menschen die „zurück ins Reich“ kehren sollten, waren all jene Nachkommen der Deutschen Siedler gemeint, die vom 13. Jahrhundert bis ins 16. Jahrhundert den Ordensstaat in Europa gründeten und erweiterten. Sie siedelten vor allem im heutigen Estland, Litauen, Lettland und in Teilen Schwedens, der Dänemark sowie in Italien. In ihren Siedlungsgebieten wurde die deutsche Sprache eingeführt und auch weitgehend gesprochen. Den Ordensstaat gibt es heute nicht mehr, der Deutsche Orden allerdings hat seit 1809 seinen Sitz in Wien.⁸⁵ Die Nachkommen dieser Menschen, die durch den Deutschen Orden aussiedelten und ihr Leben in anderen Ländern lebten, wollte man im Zweiten Weltkrieg wieder zurück ins Deutsche Reich holen, damit sie an der Seite der Deutschen kämpfen. Für diese Rückkehrer musste allerdings Platz geschaffen werden, welcher durch die Ermordung der Patienten geschaffen werden sollte. Dabei gingen die beiden Sonderkommandos unterschiedlich vor. Das Sonderkommando unter der Leitung von Kriminalrat Herbert Lange tötete die Patienten mittels Gaswagen. Das Sonderkommando unter Sturmbannführer Kurt Eimann vollzog Massenerschießungen.⁸⁶ Im Oktober 1939 wurde ein Erlass

⁸⁰ Saul Friedländer, Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden. 2.Bd. 1939-1945. Aus dem Englischen übersetzt von Martin Pfeiffer (München 2006) 228f.

⁸¹ Rundfunkansprache Adolf Hitlers am 22. Juni 1941, zitiert nach Saul Friedländer, Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden. 2.Bd. 1939-1945. 230.

⁸² Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 427f.

⁸³ Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 425.

⁸⁴ Götz, >>Endlösung<<, 114.

Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 85.

⁸⁵ Udo Arnold, der Deutsche Orden, in: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2013, online unter <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/deutscher-orden> (22.08.2021).

⁸⁶ Götz, >>Endlösung<<, 115.

von Hitler veröffentlicht, der die Umsiedlungsmaßnahmen festhielt. Zusätzlich wurde dort auch eine neue Aufgabe mitgeteilt:

„Die Ausschaltung des schädigenden Einflusses von solchen volksfremden Bevölkerungsteilen, die eine Gefahr für das Reich und die deutsche Volksgemeinschaft bedeuten.“⁸⁷

Solche Erlässe waren flexibel formuliert und die Verwaltungsorgane konnten frei handeln. Ein Beispiel hierfür ist die „Aktion T4“, der Mord an behinderten und geisteskranken Menschen. Im selbem Monat wurden vom Reichsinnenministerium Bögen an Pflegeanstalten versendet, um mögliche Opfer für diese Aktion zu ermitteln. Am 10. Oktober lag eine Liste mit 70.000 Patienten vor, die in dem Programm getötet werden sollten.⁸⁸ Viktor Brack, ein Mitarbeiter der Kanzlei Hitlers koordinierte die zum Morden beauftragten Behörden.⁸⁹ Er hatte bedenken, dass eine solch große Zahl an getöteten Menschen geheim gehalten werden könnte. Aus einer Mitschrift einer Rede von Brack geht allerdings die Rechtfertigung für die Tötung der Patienten hervor:

„In den vielen Pflegeanstalten des Reichs sind unendlich viele unheilbar Kranke jeder Art untergebracht, die der Menschheit überhaupt nichts nützen. Sie nehmen nur anderen gesunden Menschen die Nahrung weg und bedürfen oft der zwei- und dreifachen Pflege. Vor diesen Menschen müssen die übrigen Menschen geschützt werden. Wenn man heute schon Vorkehrungen für die Erhaltung gesunder Menschen treffen müsse, dann sei es umso notwendiger, dass man diese Wesen zuerst beseitige und wenn das vorerst nur zur besseren Erhaltung der in den Heil- und Pflegeanstalten untergebrachten heilbaren Kranken wäre. Den freiwerdenden Raum brauche man für alle möglichen kriegswichtigen Dinge: Lazarette, Krankenhäuser, Hilfskrankenhäuser. Im Übrigen entlastet die Aktion die Gemeinen sehr, denn es fallen bei jedem einzelnen Falle die künftigen Unterhalts- und Pflegekosten weg.“⁹⁰

In Grafeneck⁹¹ begannen die ersten Tötungen durch Giftgas an Anstaltspatienten im Jänner 1940.⁹² Im September 1940 wurde die Zahl der Patienten deutlich ausgeweitet auf 140.000 Patienten. Man sprach zwar nicht mehr davon, dass die Heilanstalten für militärische Zwecke gebraucht werden, aber man wisse nicht, wozu man diese in Zukunft nicht doch benötigen könnte.⁹³

SS-Obersturmbannführer Dr. Alfred Widmann war an den Mordprozessen der „Aktion T4“ beteiligt und arbeitete daran, den Akt der Tötung für die SS-Männer erträglicher zu machen und ihn zu „verbessern“.⁹⁴ Hierfür reiste er auch nach Minsk, da dort die SS-Männer von den durchgeführten Erschießungen traumatisiert waren und man befürchtete, dass man sich entweder psychisch Kranke oder aber abgestumpfte Männer „heranzüchte“, wenn man weiterhin so vorging. In einem ersten Schritt versuchte Widmann den Prozess des Mordens durch Sprengungen zu verbessern. Hierfür schickte er Patienten mit

⁸⁷ Zitat nach Götz, >>Endlösung<<, 49f.

⁸⁸ Götz, >>Endlösung<<, 61.

⁸⁹ Götz, >>Endlösung<<, 53

⁹⁰ Zitiert nach Götz, >>Endlösung<<, 54f.

⁹¹ Grafeneck wird hier als exemplarisches Beispiel genannt. Das Euthanasieprogramm wurde in vielen Orten des Dritten Reiches durchgeführt.

⁹² Götz, >>Endlösung<<, 83.

⁹³ Götz, >>Endlösung<<, 188.

⁹⁴ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 90.

Sprengstoff in einen Bunker. Aus Gerichtsprozessen der Nachkriegszeit wissen wir heute, was damals passiert war:

*„Die Explosion sei nicht stark genug gewesen; Verwunderte seien schreiend aus dem Bunker gekrochen. Der Bunker sei zusammengebrochen, überall seien Körperteile verstreut gewesen – auch auf den Bäumen. Man habe sie eingesammelt, aber auf den Bäumen sei einiges hängengeblieben.“*⁹⁵

Im Euthanasieprogramm innerhalb des Dritten Reiches wurde Kohlenmonoxid in Flaschen verwendet. Diese Flaschen waren allerdings zu schwer, um sie nach Minsk führen zu lassen.⁹⁶

Etwas später erinnerte sich Widmann an einen Unfall eines Kollegen, der betrunken bei angelassenem Motor in der Garage seines Hauses eingeschlafen und dabei fast erstickt war. Er führte deshalb Patienten der Anstalt bei Mogliew⁹⁷ in den Keller und leitete Auspuffgase mit Hilfe von Schläuchen in die Räume. Da ein PKW für die Tötung der Patienten nicht ausreichend Kohlenmonoxid produzierte, ersetzte man die PKWs durch LKWs. So wurde eine billige Tötungsmethode entwickelt, die zudem die Belastung der Täter selbst reduzierte.⁹⁸ Hatten die Sonderkommandos (oder auch Mordkommandos) zu Beginn des Krieges mit der Sowjetunion in den ersten acht Wochen 50.000 sowjetische Jüd*innen umgebracht, so konnte die Zahl der Tötungen auf Grund der neuen Methoden in den folgenden vier Monaten auf 500.000 gesteigert werden.⁹⁹

Während die einheimischen Patienten durch Giftgas getötet wurden, war man bei der Ermordung der kranken Angehörigen der Umsiedler, wie den Deutsch-Balten, vorsichtiger. Diese wurden ab Sommer 1941 unterernährt, bis sie daran starben.¹⁰⁰

Aus der „Aktion T4“ konnte die Erfahrung mitgenommen werden, dass das einigermaßen heimliche Morden möglich war. Der Prozess wurde von niemanden aufgehalten oder behindert und das, obwohl doch verhältnismäßig viele Personen davon gewusst haben müssen. Aus Sicht der Nationalsozialisten forderte niemand eine Erklärung für das Vorgehen und so war ein *„Modell für die spätere Ermordung der Juden geschaffen“*.¹⁰¹ Bereits im April 1941 wurden die Mordmethoden der „Aktion T4“ bei geschwächten KZ-Häftlingen durchgeführt.¹⁰² Dies lief unter dem Decknamen „Aktion 14f13“.

Im Hochsommer desselben Jahres prangerten christliche Bischöfe öffentlich das Morden unschuldiger an. Sie bezogen sich auf die Geisteskranken, die im Zuge des Euthanasieprogrammes ermordet wurden. Einer davon war Bischof Graf von Galen, der im Ausland als der „Löwe von Münster“ bekannt wurde, weil er das NS-Regime öffentlich anprangerte.¹⁰³ Daraufhin „stoppte“ das Deutsche Reich, das ohnehin

⁹⁵ Testimony of Wilhelm Jaschke, Vilsbiburg, 5. April 1960, Bundesarchiv Ludwigsburg 202 AR-Z 152/159, zitiert nach Laurence Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 90.

⁹⁶ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 90.

⁹⁷ Mogliew ist eine Stadt östlich von Minsk.

⁹⁸ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 90f.

⁹⁹ Götz, >>Endlösung<<, 333.

¹⁰⁰ Götz, >>Endlösung<<, 121f.

¹⁰¹ Götz, >>Endlösung<<, 126.

¹⁰² Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42, 169.

¹⁰³ Biografie Bischof Graf von Galen, online unter <https://www.dhm.de/lemo/biografie/biografie-clemens-august-graf-von-galen.html> (22.08.2021).

durch den laufenden Krieg mit der Sowjetunion stimmungsmäßig geschwächt war, die Euthanasieaktionen. Inoffiziell wurden diese allerdings weiterhin im Geheimen weitergeführt. Man verlagerte den Opfertypus immer mehr hin zu KZ-Häftlingen.¹⁰⁴

3.2.3. Ghettos, Konzentrationslager, Vernichtungslager

Konzentrationslager entstanden nicht erst während des Zweiten Weltkrieges, sondern wurden bereits nach dem Machtantritt der NSDAP 1933 durch Polizei und Herrschaftsträger errichtet. 1934 wurde das Konzentrationslager zum politischen Herrschaftsmittel. Der Begriff „Konzentrationslager“ war allerdings kein neuer, von den Nationalsozialisten, erfundener. In der Forschung wird nach den Vorbildern dieser Lagersysteme gesucht und es wurden vorsichtige Vergleiche mit den „*concentration camps*“ der Briten in Südafrika Krieg (1899-1902), den „*campos de reconcentración*“ der Spanier in Cuba (1896), mit den „*plague and famine camps*“ der Briten in Indien (1896), mit amerikanischen Lagern auf den Philippinen aufgestellt. All diese Lager, einschließlich der deutschen Variante während des „*Kolonialkrieges gegen Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika*“¹⁰⁵ (1904-1907), hatten neben dem Motiv der Machtdemonstrierung, den Zweck die dort gefangen gehaltenen Menschen zu „disziplinieren“ bzw. umzuerziehen. Des Weiteren werden Parallelen zu den russischen Konzentrationslagern, welche unter Lenin 1918 entstanden, gesehen. Heute besser als „Gulags“ bekannt, wurden dort „Klassenfeinde“ inhaftiert und zur Zwangsarbeit verpflichtet. Unter Stalin wurden die „Gulags“ erweitert und ausgebaut.¹⁰⁶

Die „Schutzhaft“, welche von den Nationalsozialisten 1933 eingeführt wurde, geht auf die „Militärische Sicherungshaft“ der preußischen Regierung zurück.¹⁰⁷ In der preußischen Verfassung vom 31. Januar 1850 steht unter Artikel 5:

„Die persönliche Freiheit ist gewährleistet. Die Bedingungen und Formen, unter welchen eine Beschränkung derselben, insbesondere eine Verhaftung zulässig ist, werden durch das Gesetz bestimmt.“¹⁰⁸

In Ausnahmезuständen konnte das Recht auf Freiheit genommen werden. Im Ersten Weltkrieg wurde von diesem Gesetz Gebrauch gemacht, indem man Widerständische, die gegen die Kriegspolitik arbeiteten, unterdrückte.¹⁰⁹

In der Verfassung der Weimarer Republik wird die Freiheit der Bürger*innen in Art. 114 geregelt. Art. 48 sieht jedoch vor, dass der Reichspräsident unter anderem Art. 114 zum „*Schutz der öffentlichen Sicherheit und Ordnung*“ außer Kraft setzen kann.¹¹⁰

¹⁰⁴ Friedländer, Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden. 2.Bd. 1939-1945, 229f.

¹⁰⁵ Julia Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< in den Konzentrationslagern 1933 bis 1938 (Göttingen 2016) 60.

¹⁰⁶ Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<<, 61.

¹⁰⁷ Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< 61.

¹⁰⁸ Preußische Verfassung vom 31. Januar 1850, Art. 5., online unter https://www.vonwolkenstein.de/texte/preussische_verfassung_1850.pdf (09.06.2021)

¹⁰⁹ Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< 61.

¹¹⁰ Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Verfassung) vom 11. August 1919, Art. 48, online unter <https://www.jura.uni->

Nach der Machtergreifung der NSDAP im Jahr 1933 dienten die Konzentrationslager vor allem dazu, die Opposition auszuschalten. Die politischen Häftlinge wurden erst zu Beginn des Zweiten Weltkrieges zu einer Minderheit unter den KZ-Häftlingen, als man unter anderem auch Zeugen Jehovas, Homosexuelle, „Asoziale“, „Berufsverbrecher und Juden inhaftierte.“¹¹¹

Durch den enormen Anstieg an Häftlingen, reichten die Justiz- und Polizeianstalten nicht aus und man wick auf stillgelegte Fabriksgelände (z.B. Dachau) oder auf Schlösser bzw. Klöster (z.B. Sachsenburg) aus, um dort die Konzentrationslager zu errichten. 1933 entstanden so zwischen 70 und 80 solcher Lager.¹¹² Diese Lager waren in der Bevölkerung bereits bekannt, da die Festnahme der politischen Gegner von den Familienangehörigen, Freund*innen und Kolleg*innen durchaus wahrgenommen wurde und auch sollte. So wurde auf die Bevölkerung, die nicht hinter dem NS-Regime stand, bereits zu Beginn Druck ausgeübt.¹¹³

Die Menschen „akzeptierten“ die Konzentrationslager und auch von der damaligen Presse wurden diese positiv hervorgehoben. Man war „stolz darauf“, dass man endlich etwas gegen Unruhestifter unternahm und für mehr Sicherheit und Ruhe im Land sorgte. Die Presse führte dazu bei, dass über die gewaltsamen Umstände hinweggesehen wurde und es zu einem „stillschweigenden Einverständnis in der Bevölkerung“ kam.¹¹⁴

Die Konzentrationslager wurden im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Die größte Grundlage für die Weiterentwicklung der Konzentrationslager in Vernichtungslager¹¹⁵ kann in den Euthanasieprojekten gesehen werden. Die „Aktion T4“ verlief aus Sicht der Nationalsozialisten reibungslos und hat bereits zu einer Entwicklung einer industrialisierten Ermordung „unbrauchbarer“ durch Gas geführt.

Aus einem Schreiben vom 8. September 1941 ist erkennbar, dass es nicht der Fall war, dass die Bevölkerung keinerlei Einwände gegen die Euthanasieprojekte hatte. Ein Einwohner von Neheim bei Arnsberg schrieb gegen die „Ausmerzungen von Geisteskranken“ an das stellvertretende Generalkommando des VI. Armeekorps in Münster Westfalen:

„Das Geraune über dies schwerwiegende und tief einschneidende Problem will kein Ende nehmen. Es ist nunmehr, seitdem die Kirche von hoher Warte aus ihr religiöses und sittliches Veto dawider verkündete und jene Tat als gemeinen Mord bezeichnete, in jede Hütte gedrungen [...] Hinzu kommt nun jene fiebernde Phantasie, die den einmal aufgefangenen Faden weiterspinn, bereits in Krüppel- und Altersheimen wütet,

wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung_2017ge.pdf (09.06.2021)

¹¹¹ Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< 69.

¹¹² Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< 76f.

¹¹³ Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< 77. Julia Hörath schreibt hier auch, dass „Internierung, Arbeit und Umerziehung“ nichts Neues für die Bevölkerung selbst war. Dies wurde auch in den früheren sogenannten „Arbeitshäusern“ so gehandhabt, um Arbeitslose wieder in die Gesellschaft einzugliedern. Die frühe Funktion eines Konzentrationslagers – Menschen mittels Arbeit umzuerziehen – war für die Bevölkerung nachvollziehbar.

¹¹⁴ Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< 79f.

¹¹⁵ Ich vertrete die Ansicht, dass auch ein Lager ohne Gaskammern ein Vernichtungslager war, da dort die Menschen genauso systematisch durch Arbeit bis zur Erschöpfung wissentlich, wenn auch passiv, getötet wurden. Aus Zeitzeug*innenberichten wissen wir außerdem, dass auch in Konzentrationslagern ohne Gaskammern Menschen aktiv durch Erschießung ermordet wurden. Deshalb stelle ich beide Lagertypen auf die Ebene des Vernichtungslagers, auch wenn im Weiteren nur jene mit Gaskammern besprochen werden.

Tuberkulöse und Krebskranke umbringt und selbst vor dem gesegneten Haupt der altersschwachen Mutter nicht haltmacht. Ja man überträgt dieses Tun in der Phantasie schon in unsere Lazarette an der Front. In allen nur möglichen Abwandlungen durchzieht dieses Gerücht die deutschen Lande und schwächt so die Widerstandskraft des Volkes aufs empfindlichste. Hoffnung und Glaube an den Segen der Partei schwinden dahin, wie Schnee vor der Sonne. [...] – Was unsere Regierung bewogen hat, diesen Weg zu beschreiten – niemand weiß es. Der eine sagt, die Anstalten hätten wegen der vielen nervenkranken Fliegeroffiziere geräumt werden müssen, der andere spricht von ökonomischen Maßnahmen hinsichtlich der Ernährung. Doch verfängt das alles nicht. Man pariert diese Einwände einfach mit dem Hinweis auf die vielen Millionen Juden, die immer noch im Lande sind. Weshalb lebt dieser Auswurf der Menschheit noch, während man unsere Kranken einfach umbringt?! Wer will hier Anwalt der Juden sein? “¹¹⁶

Aus diesem Schreiben geht hervor, dass die Euthanasiemorde der Nationalsozialisten von einem Teil der Bevölkerung durchaus nicht nachvollzogen werden können, wohl aber der Gedanke das Judentum zu vernichten eine Option ist, über die auch innerhalb des Volkes gesprochen wurde.

Aus etlichen Quellen geht allerdings hervor, dass selbst die Vernichtung der Jüd*innen auf Ablehnung stieß, doch unter dem NS-Regime hatten nur wenige den Mut sich dieser öffentlich entgegenzusetzen und für die Opfer einzutreten.¹¹⁷

Selbst innerhalb der Reihen der SS gab es Männer, welche der Vernichtung von Menschenleben nicht standhielten. Dies ist wohl auch der Grund, dass Heinrich Himmler in seiner Rede vor den SS-Gruppenführern im Jahr 1938 bereits verkündete, dass es ein Grundsatz der SS-Männer sein sollte, seinen Platz nicht zu verlassen. Des Weiteren führt er aus, dass weder in der SS, noch in der Polizei dafür Platz sei, dass auch nur einer austrete, weil er die Aufgabe nicht bewältigen kann.¹¹⁸

„Es hat kein einiger SS-Mann das Recht, irgendwo im Sturm oder in der Polizei oder sonst wo im Staat seinen Platz zu verlassen. Diese Möglichkeit gibt es nicht. Wir haben uns auf das Schiff Adolf Hitlers begeben und haben getreu seine Leute zu sein. Ich glaube nicht, dass wir je wieder einmal in einem Leben – wenn das Leben sich wiederholt – einen solchen Mann wiederbekommen.“¹¹⁹

1940/41 wurden die Menschen, vor allem Jüd*innen nicht mehr nur verfolgt und gleichermaßen abgeschoben. Man teilte sie in „arbeitsfähige“ und „arbeitsunfähige“ ein. Mit beiden Gruppen wurde unterschiedlich verfahren. „Arbeitsunfähige“ sollten verhungern oder anders dem Sterben zugeführt werden. Die Euthanasieprojekte der „Aktion T4“, die das Morden bereits industriell vollzogen, waren die Grundlage für das oben genannte Projekt „Aktion 14f13“, in dem auch arbeitsunfähige Menschen und „unliebsame KZ-Häftlinge“ ihren Tod fanden. Ein Ort dieser Aktion war Schloss Hartheim bei Linz in Österreich. Bis Juni 1942 wurden bei dieser Aktion rund 20.000 KZ-Häftlinge ermordet.¹²⁰

¹¹⁶ Schreiben eines Einwohners an das stellvertretende Generalkommando des VI. Armeekorps von Münster, zitiert nach Bernward Dörner, *Die Deutschen und der Holocaust*, 370.

¹¹⁷ Dörner, *Die Deutschen und der Holocaust*, 430.

¹¹⁸ Smith, Peterson (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden. 45.

¹¹⁹ Rede Heinrich Himmlers vor den SS-Gruppenführern zu einer Gruppenführerbesprechung im Führerheim der SS-Standarte >>Deutschland<< am 8.11.1938, zitiert nach Smith, Peterson (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden. 45.

¹²⁰ Götz, >>Endlösung<<, 267f.

Mit den Umsiedlungsaktionen mussten die Jüd*innen aus ihren Häusern weichen, um Platz für heimkehrende deutschverwandte, aber auch Einheimische zu machen. Sie wurden in Ghettos deportiert und warteten dort auf ihren endgültigen Verbleib. Da die Jüd*innen (auch aus dem Generalgouvernement) alle abgeschoben werden hätten sollen, war die Errichtung fester Ghettos zu Beginn nicht vorgesehen.¹²¹ Zusätzlich wurden sie auch nicht als „*vorbildliche deutsche Einrichtungen präsentiert, sondern als Absturz der Zivilisation*“¹²², die nicht lange währen sollte. In der Bevölkerung wurde so der Eindruck geschaffen, dass die Ghettos bald beseitigt werden.

Mit der Idee eines Ghettos verbanden manche Nationalsozialisten die Idee einer eigenen Zwangsarbeitswirtschaft, die von der nächstgelegenen Großstadt abgetrennt ist. Andere sahen darin die Möglichkeit, durch schwierige Lebensbedingungen, die Menschen vor weiteren „Umsiedelungen“ zu ermorden.“¹²³

Da die Jüd*innen vor der Ghettoisierung bereits enteignet wurden, musste die Versorgung von der Gesellschaft mitgetragen werden. Dies führte unweigerlich zu einem Problem in der Versorgung. Im Frühjahr 1941 hatte deshalb Rudolf Gater, Leiter der Dienststelle Generalgouvernement des Reichskuratoriums für Wirtschaftlichkeit, die Aufgabe das Warschauer Ghetto auf seine Wirtschaftlichkeit hin zu begutachten. Er rechnete aus, dass dieses Ghetto eine hohe Summe an staatlichen Geldern verschlingen würde und kam zu drei Vorschlägen, um die Lage „zu verbessern“¹²⁴:

- 1) Unterversorgung – man lässt die Menschen verhungern.
- 2) Beschleunigung des Tempos der Organisation, die für die Ausbeutung der Arbeitskraft der Jüd*innen verantwortlich ist – so sollten schneller Jüd*innen für die Deutschen arbeiten.
- 3) Lockerung der Absperrung des Ghettos, sodass die Jüd*innen die Möglichkeit erhalten, doch noch gewissen Geschäften nachzugehen, um selbst für den Unterhalt sorgen zu können.

Alle drei Vorschläge wurden in der Folge umgesetzt. Dadurch stieg auch die Zahl der Hungertoten in den Folgemonaten stark an.¹²⁵

Anfang September 1941 schrieb Höppner an Eichmann um zu erfahren, ob unter dem Begriff „Evakuierung“ immer noch die Deportation verstanden wird, oder den Tod bedeutete.

„[...] Wesentlich ist dabei im übrigen, dass von Anfang an völlige Klarheit darüber herrscht, was nun mit diesen ausgesiedelten, für die großdeutschen Siedlungsräume unerwünschten Volksteilen endgültig geschehen soll, ob das Ziel darin besteht ihnen ein gewisses Leben für dauernd zu sichern, oder ob sie völlig ausgemerzt werden sollen.“¹²⁶

Aus einem Bericht eines Offiziers, der eine Inspektionsreise machte, weiß man, dass die Tötungen in z.B. Libau bereits an der Tagesordnung standen. Er berichtet über die „Liquidierung“ tausender Juden,

¹²¹ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 100.

¹²² Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42, 176.

¹²³ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 101.

¹²⁴ Götz, >>Endlösung<<, 266.

¹²⁵ Götz, >>Endlösung<<, 267.

¹²⁶ Vermerk Höppners vom 2.9.1941 für Eichmann und Ehlich mit Anschreiben vom 3.9.; BA-DH, ZR 890 A 2, Bl. 222-238. Zitiert nach Götz, >>Endlösung<<, 338.

wobei Frauen und Kinder seines Erachtens noch nicht ermordet wurden. Diese sollten aber, wie aus dem Schreiben hervorgeht, später vergast werden.¹²⁷

Todesmärsche, die in einer Vielzahl in den letzten Monaten des Krieges 1945 stattfanden, waren auch schon im Spätsommer 1941 für den Abtransport von Häftlingen aus den Kesselschlachten der Sowjetunion eingesetzt worden. Etliche, welche die Märsche überlebten, starben an Hunger oder dem Mangel an medizinischer Versorgung in den Gefangenenlagern. Sowjetische Kriegsgefangene zählten auch zu den ersten Opfern innerhalb der Konzentrationslager, die systematisch durch Genickschuss und später durch Gas ermordet wurden. Bis Ende 1941 fanden so ungefähr zwei Millionen Menschen den Tod, weniger als eine Million davon waren Jüd*innen.¹²⁸

Die sowjetischen Kriegsgefangenen waren auch der Grund, warum Auschwitz II-Birkenau im Herbst 1941 erbaut wurde. Das eigentliche Kriegsgefangenenlager in Lublin, war für die Menge an Gefangenen zu klein, das Stammlager Auschwitz I war mit polnischen Häftlingen voll und so wurde im September 1941 der Bau des Lagers für 50.000 Mann befohlen. Auschwitz II – im ehemaligen polnischen Dorf Brzezinska (Birkenau) – war neben Lublin-Majdanek das zweite zentrale Zwangsarbeitslager, welches für die enormen Siedlungspläne der Nationalsozialisten zum Einsatz kommen sollte.¹²⁹

Durch den Bau von Auschwitz II-Birkenau, wurden auch „Verbesserungen“ vorgenommen und man tätowierte den sowjetischen Häftlingen Nummern ein, da man bei einer so hohen Anzahl an Toten, die Insassen besser identifizieren konnte. Eine Marke um den Hals, ging zu schnell verloren.¹³⁰

In der Forschung ist man sich uneins, ob zu diesem Zeitpunkt bereits ein Befehl zur Vernichtung der Jüd*innen bzw. zur „Machbarkeit“ einer massenhaften Ermordung gegeben worden ist oder nicht. Peter Klein fasst diese Meinungen in seinem Artikel *„Die Wannsee-Konferenz als Echo auf die gefallene Entscheidung zur Ermordung der europäischen Juden“* zusammen. Auf der einen Seite ist Christopher Browning der Meinung, dass Hitler an Himmler und Heydrich bereits im Juli 1941, als der Krieg gegen die Sowjetunion noch gut voran ging, einen Befehl ausgesprochen haben soll. Als Indiz sieht er den Aufbau der Vernichtungszentren ab Oktober 1941. Christian Gerlach, auf der anderen Seite, ist der Meinung, dass der Bau der Lager Belzec und Chelmno für ihn noch kein Beweis sind, dass ein Befehl ausgesprochen wurde, wohl aber darauf hinweist, dass der Mord an Jüd*innen im Warthegau und in Lublin bereits vollzogen wurde. In einer geheimen Reichs- und Gauleitersitzung am 12. Dezember 1941 soll Hitler jedoch seine „Prophezeiung“ wiederholt haben, dass die Vernichtung der jüdischen „Rasse“ nun ins Rollen gebracht werde.¹³¹

¹²⁷ Götz, >>Endlösung<<, 333.

¹²⁸ Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42, 169.

¹²⁹ Schulte, Die Wannsee-Konferenz und Auschwitz, 221.

¹³⁰ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 104.

¹³¹ Peter Klein, Die Wannsee-Konferenz als Echo auf die gefallene Entscheidung zur Ermordung der europäischen Juden, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 182.

In Belzec wurden am 17. März 1942 die ersten Jüd*innen ermordet. Die Vernichtungslager Sobibor und Treblinka, die später entstanden, wurden errichtet, um die Transportwege zu kürzen und um die Vernichtungskapazitäten zu erhöhen.¹³²

Belzec war allerdings nicht das erste Vernichtungslager. Die ersten Massenvernichtungen, die auf diese Form zurückzuführen sind, gehen auf Chelmno zurück, welches wiederum aus den Erfahrungen der „Aktion T4“ entstand. In Chelmno wurden drei Gaswagen, die schon bei den Euthanasieprojekten Verwendung fanden, eingesetzt. Die ersten „Vergasungen“ in diesem Lager starteten am 08. Dezember 1941.¹³³ Im Gegensatz zu Chelmno, hatte Belzec bereits von Anfang an feste Gaskammern, in welche man Kohlenmonoxid einlassen konnte.¹³⁴

Einen Monat zuvor wurden „Probevergasungen“ im KZ-Sachsenhausen durchgeführt. Die dort eingesetzten Wagen waren für den Einsatz in der Sowjetunion gedacht. Da die Vernichtung aber innerhalb des Deutschen Reiches ohne besonders großes Aufsehen von Statten ging, wurden die Verbrennungsöfen die eigentlich nach Mogilew – einer Stadt in Weißrussland – hätten gehen sollen, nach Auschwitz gebracht.¹³⁵

Am 16. November 1941 schrieb Goebbels einen Artikel in der Wochenzeitschrift „*Das Reich*“ unter dem Titel „*Die Juden sind schuld!*“ und verlautbarte dort die „Erfüllung“ der „Prophezeiung“ Hitlers aus dem Jahr 1939, wo dieser mit der Vernichtung der Juden gedroht hatte.¹³⁶ Goebbels schreibt in diesem Artikel nicht nur, dass „*die historische Schuld des Weltjudentums am Ausbruch und an der Ausweitung des Krieges hinreichend erwiesen ist*“, sondern auch, dass „*darüber keine Worte mehr zu verlieren sind.*“¹³⁷ Er schreibt weiter, dass Mitleid unangebracht ist und dass die Maßnahmen, die getroffen wurden zum Schutze der deutschen Bevölkerung wäre. Zudem stellt er Jüd*innen mit Raubmördern, Kindervergewaltigern und Dieben auf eine Stufe und sagt ihnen in dem Artikel nach, die Ausländischen Zeitungen im Griff zu haben, da diese über die Maßnahmen gegen die Jüd*innen berichteten. Zusätzlich schürt er die Angst der Menschen, dass wie „*Juden zu Wölfen werden*“, falls man den Krieg verlieren würde.¹³⁸ In diesem Hassartikel wird Goebbels zudem nicht müde zu betonen, welchen vermeintlichen Schaden die Jüd*innen dem Deutschen antun möchte, darunter nennt er als Beispiel, dass die Jüd*innen alle Deutschen unter 60 Jahren sterilisieren wollen.¹³⁹ In den darauf folgenden „10 Geboten“, fasst Goebbels in zehn Punkten das Geschriebene zusammen. Er betont noch einmal, dass die Jüd*innen den Krieg angezettelt haben, dass der Judenstern die Jüd*innen als

¹³² Götz, >>Endlösung<<, 267.

¹³³ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 112.

¹³⁴ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 113.

¹³⁵ Götz, >>Endlösung<<, 361.

¹³⁶ Dörner, Die Deutschen und der Holocaust, 430f.

¹³⁷ Joseph Goebbels, Die Juden sind schuld!, in: Das Reich, Nr. 46 (16.11.1941) 1.

¹³⁸ Goebbels, Die Juden sind schuld! 2.

¹³⁹ Goebbels, Die Juden sind schuld! 2.

Volksfeinde kennzeichnet und dass jeder, der ihnen hilft, wie ein Jude/eine Jüdin behandelt werden sollte.¹⁴⁰

Im selben Monat erließ die Polizei einen „Schießbefehl“ gegen alle Jüd*innen, die außerhalb eines Ghettos aufgegriffen werden. Grund für diesen Befehl, waren die Seuchen die zu dieser Zeit durch die Kriegsgefangenenlager und auch durch die Ghettos, in denen vor allem geschwächte Jüd*innen eingesperrt waren, gingen. Jene Menschen, die aus Ghettos flüchteten, wurden daraufhin als „Seuchenüberträger“ angesehen und unterlagen damit der Todesstrafe.¹⁴¹

Am 29. November 1941, als die Vernichtungsapparate sich im Aufbau befanden und Ermordungen teilweise bereits industriell betrieben wurden, lud Heydrich zu einer „Besprechung der Staatssekretäre“ am Wannsee in Berlin ein. Die Besprechung, die heute als „Wannsee-Konferenz“ bekannt ist, sollte ursprünglich am 09. Dezember 1941 stattfinden.¹⁴²

Durch den Angriff der Japaner auf Pearl Harbor am 07. Dezember 1941 und den darauffolgenden Kriegseintritt der USA, sah sich Hitler darin bestätigt, dass das „Weltjudentum“ einen Krieg gegen die Welt führte. Er war der Meinung die Jüd*innen manipulierten nicht nur Stalin in Russland, sondern auch Roosevelt in den Staaten. In seinem Tagebuch hält Goebbels am 13. Dezember 1941 fest:

„Bezüglich der Judenfrage ist der Führer entschlossen, reinen Tisch zu machen. Er hat den Juden prophezeit, dass, wenn sie noch einmal einen Weltkrieg herbeiführen würden, sie dabei ihre Vernichtung erleben würden. Das war keine Phrase gewesen. Der Weltkrieg ist da, die Vernichtung der Juden muss die notwendige Folge sein. Diese Frage ist ohne jede Sentimentalität zu betrachten.“¹⁴³

Wie oben bereits erwähnt, begann die Massenvernichtung der Jüd*innen in provisorisch eingerichteten Vernichtungslagern am 08. Dezember 1941 im Chelmino (Kulmhof), also einen Tag nachdem die Japaner Pearl Harbor angegriffen und drei Tage vor der Kriegserklärung Deutschlands an die USA am 11. Dezember 1941. Da die Vernichtung bereits außerhalb dieser Lager seit langem im Gange war, ist davon auszugehen, dass der Kriegseintritt der Amerikaner auch im Sinne der Deutschen war, um ihre Vernichtungsmaschinerie weiter begründen bzw. die Motive untermauern zu können.

Die ersten Zwangsarbeiter, die nach Auschwitz-Birkenau verschleppt wurden, kamen jedoch nicht aus dem Deutschen Reich, sondern aus der Slowakei und Frankreich. Während aus der Slowakei ab April 1942 ganze Familien nach Auschwitz gebracht wurden, waren es in Frankreich zu Beginn im März und Juli 1942 Männer, die als arbeitsfähig eingestuft wurden.¹⁴⁴

Im März 1942, als die Vernichtungsmaschinerie bereits ausgereift und im vollen Maße eingesetzt wurde, notierte Goebbels: *„[...]von den Juden selbst bleibt nicht viel übrig. [...] Gott sei Dank haben wir jetzt während des Krieges eine ganze Reihe an Möglichkeiten, die uns im Frieden verwehrt wären. Die müssen wir ausnützen.“¹⁴⁵*

¹⁴⁰ Goebbels, Die Juden sind schuld! 2.

¹⁴¹ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 103.

¹⁴² Götz, >>Endlösung<<, 362. und Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 120.

¹⁴³ zitiert nach Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 116.

¹⁴⁴ Schulte, Die Wannsee-Konferenz und Auschwitz, 233.

¹⁴⁵ zitiert nach Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, 74.

Aus dieser Notiz ist abzulesen, dass man sich sehr wohl darüber im Klaren war, dass man hier Verbrechen beging, die nicht zu rechtfertigen sind. Man nützte allerdings den Deckmantel des Krieges, um die Ziele, die schon lange geplant wurden, verwirklichen zu können.

In Auschwitz-Birkenau diente zu Beginn ein verlassenes Bauernhaus, dass mit zwei Gaskammern ausgestattet wurde, als Vernichtungsapparat. Bekannt ist es unter der Bezeichnung „rotes Häuschen“ oder auch „Bunker 1“. Hier konnten ab März 1942 bis zu 800 Personen gleichzeitig ermordet werden. Das „weiße Häuschen“ oder „Bunker 2“ wurde einige Wochen nach der Errichtung des „roten Häuschens“ erstellt und lag nur einige 100 Meter von diesem entfernt. Mit vier Gaskammern konnte es 1200 Personen vernichten. Zusätzlich wurden bessere Lüftungen eingebaut, sodass das Gas schneller entweichen und die „Sonderkommandos“ die Leichen schneller entfernen konnten. „Bunker 2“ war also im Mordprozess „effizienter“ als „Bunker 1“.¹⁴⁶

Durch die Anlagen der „Aktion Reinhardt“¹⁴⁷ Belzec, Sobibor und Treblinka war der Vernichtungsprozess vor allem im Generalgouvernement beschleunigt worden. Himmler gab daher den Befehl, dass die „Umsiedlung“ des Judentums aus diesem Gebiet bis zum Ende des Jahres 1942 abgeschlossen sein sollte. Das Wort „Umsiedlung“ war hier als Synonym für die Vernichtung zu verstehen.¹⁴⁸ Die jüd*innen des Warschauer Ghettos fanden zu einem Großteil im Lager Treblinka ihren Tod.¹⁴⁹

Im Gegensatz zu den Lagereinheiten in Auschwitz, waren die Vernichtungslager der „Aktion Reinhardt“ keine Zwangsarbeitslager, sondern dienten der reinen Vernichtung. Alle drei hätten Flächenmäßig in Auschwitz-Birkenau Platz gefunden und es wäre sogar noch ein wenig übriggeblieben. Dennoch oder vor allem, weil sie reine Vernichtungslager waren, wurden dort 600.000 Menschen mehr¹⁵⁰ vergast als in Auschwitz.¹⁵¹

Im Lager Treblinka ermordete man allein zwischen Juli und August 1942 312.500 Menschen, auf den Tag gerechnet, ergibt dies eine Zahl von rund 10.000 Menschen die täglich dort ihren Tod fanden. Zu dieser Zeit brach auch der Betrieb innerhalb des Lagers zusammen. Der damalige Lagerkommandant Dr. Irmfried Eberl, wollte jedoch die anderen Lagerquoten übersteigen und nahm weiterhin Transporte an, obwohl in den Gaskammern kein Platz mehr war. Da es zur reinen Vernichtung vorgesehen war, gab es keine Baracken, in denen die Häftlinge hätten unterkommen können. So wurden die „überschüssigen“ erschossen. Daraus resultierend, konnten die Vorgänge im Lager nicht mehr geheim gehalten werden. Die umliegende Bevölkerung war dem Gestank verwesender Leichen ausgesetzt und wusste, dass in

¹⁴⁶ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 145ff.

¹⁴⁷ Der Name des Projektes ging auf Reinhard Heydrich zurück, der im Mai 1942 bei einem Attentat getötet wurde. Himmler sagte nach dem Tod Heydrichs am 09. Juni 1942 zu seinen SS Generälen *„Die dritte Aufgabe ist die Völkerwanderung in Europa, die wir vollziehen. Die Völkerwanderung der Juden werden wir in einem Jahr bestimmt fertig haben, dann wandert keiner mehr.“* Zitiert nach Götz, >>Endlösung<<, 362.

¹⁴⁸ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 207ff.

¹⁴⁹ Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, 105.

¹⁵⁰ In diesen drei Lagern wurden gesamt rund 1,7 Millionen Menschenleben vernichtet.

¹⁵¹ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 211.

Treblinka Menschen ermordet wurden.¹⁵² Im Ausland wurden die Taten der Nationalsozialisten im Juli 1942 in der *Polish Fortnightly Review* in London veröffentlicht. Darin war eine Liste mit 22 Lagern (inkl. Auschwitz) enthalten.¹⁵³

Auschwitz war in seinem Lagersystem flexibler als die „Aktion Reinhardt“. Bevor man die Menschen ermordete, wurden ihre Arbeitskräfte ausgebeutet. Gab es keine Arbeitskraft zu holen, wurden die Menschen direkt ermordet. Aus Sicht der Nationalsozialisten, starben allerdings auch diese Menschen nicht ohne etwas „dafür zu geben“. Die Haare, die man den Menschen zuvor rasierte, wurden zu Industriefilzen weiterverarbeitet. Daraus machte man Strümpfe für die Reichsbahn oder U-Boot-Besatzungen.¹⁵⁴

Zusammenfassend, muss an dieser Stelle die Frage gestellt werden, ob es tatsächlich allein Hitler und seine engsten Gefolgsmänner waren, die die Vernichtungspolitik im Zweiten Weltkrieg vorantrugen, oder ob diese den Prozess, der sich durch eine gezielte Herabsetzung von Menschenleben heraus entwickelt hatte, unterstützten. Ohne den Einsatz und der Bereitschaft vieler Menschen einen Mord zu begehen; ohne den Erfahrungen die z.B. Widmann gemacht hat und ohne den Weiterentwicklungen dieser Erfahrungen; aber auch ohne den Menschen, die wegsahen – wäre die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten, meiner Meinung nach, gescheitert.

3.2.4. Die Wannseekonferenz

Als die Wannsee-Konferenz einberufen wurde, fand bereits die Vernichtung tausender Menschen statt, die Methoden wurden durch Erfahrungswerte „verbessert“ und teilweise sogar industriell durchgeführt. Die Konferenz wurde ursprünglich für den 09. Dezember 1941 angesetzt, musste jedoch auf Grund des Angriffs auf Pearl Harbor am 07. Dezember 1941 verschoben werden. Das Protokoll der Besprechung, welches von Heydrich am 26. Januar 1942 an die Teilnehmer verschickt worden war, blieb nach dem Krieg erhalten und liegt heute im Haus zum Wannsee in Berlin auf¹⁵⁵.

Beim Lesen des Protokolls, muss man sich darüber im Klaren sein, dass es in einer „Tarnsprache“ formuliert wurde und Begriffe wie u.a. „Evakuierung“, „umsiedeln“ oder „abschieben“ die Benennung des Mordens „verschönern“ sollten. Somit sollte die Durchführung des Massenmords „*einfacher verwaltbar gemacht*“ werden.¹⁵⁶

Im Folgenden sollen Passagen auszugsweise vorgestellt und besprochen werden:

*„Anstelle der Auswanderung ist nunmehr als weitere Lösungsmöglichkeit nach entsprechender vorheriger Genehmigung durch den Führer die Evakuierung der Juden nach Osten getreten.“*¹⁵⁷ An dieser Stelle kann davon ausgegangen werden, dass unter „Auswanderung“ noch die Deportationen in

¹⁵² Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 216f.

¹⁵³ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 328f.

¹⁵⁴ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 240 und 312f..

¹⁵⁵ Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz, 20.01.1942, online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf (14.06.2021)

¹⁵⁶ Götz, >>>Endlösung<<<, 363.

¹⁵⁷ Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz, 20.01.1942, 5 online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf (14.06.2021)

sogenannte „Judenreservate“ bzw. Ghettos im Generalgouvernement gemeint waren, während unter „Evakuierung der Juden nach Osten“ die Deportation der Jüd*innen in die neu gebauten bzw. im Bau befindlichen Vernichtungslager gemeint war.

„Die Aktionen sind jedoch lediglich als Ausweichmöglichkeiten anzusprechen, doch werden hier bereits jene praktischen Erfahrungen gesammelt, die im Hinblick auf die kommende Endlösung der Judenfrage von wichtiger Bedeutung sind.“¹⁵⁸ In diesem Absatz wurden zwei wichtige Punkte verschleiert dargestellt. Zum einen die „praktischen Erfahrungen“ auf die man sich bezieht und zum anderen die „Endlösung der Judenfrage“. Die Erfahrungen, die hier wohl gemeint worden sind, waren jene die man durch die „Aktion T4“ bereits gesammelt hatte und im Krieg gegen die Sowjetunion weiterentwickelt wurden. Widmann half, wie oben erwähnt, sowohl bei den Euthanasieprojekten mit, als auch bei der Entwicklung eines automatisierten Mordens im Osten. Er entwickelte so z.B. die Gaswagen, die später in den Vernichtungslagern als Gaskammern adaptiert wurden. Andere Ärzte, wie z.B. Carl Blauberg, Horst Schumann oder auch Viktor Brack, waren bei der „Aktion T4“ beteiligt und brachten ihre Erfahrungen später in Konzentrations- und Vernichtungslagern ein. Alle drei soeben erwähnten Ärzte trugen dazu bei, dass tausende Menschen Zwangssterilisiert wurden. Carl Blauberg und Horst Schumann waren in Auschwitz führende Ärzte, die aus dem Leid ihrer Opfer Profit machten.¹⁵⁹ Dies Zwangssterilisationen wurden ebenfalls bei der Wannsee-Konferenz besprochen. Da ein vorgeschlagenes Projekt – den Jüd*innen die Wahl zu lassen sich sterilisieren zu lassen oder evakuiert zu werden – in der Verwaltungsarbeit zu auffällig wäre, wurde von Dr. Stuckart, einem Teilnehmer der Konferenz, vorgeschlagen Zwangssterilisationen durchzuführen.¹⁶⁰

In manchen aktuellen Schulgeschichtsbüchern¹⁶¹ wird die Wannsee-Konferenz fälschlicherweise als der Ort beschrieben, an dem die systematische Vernichtung der Juden beschlossen wurde. Der heutige Stand der Wissenschaft wurde teilweise noch nicht berücksichtigt.

Bettina Stangneth schreibt treffend „Dass Politik vornehmlich an offiziellen Terminen stattfindet, ist zwar eine elegante, aber letztlich romantische Vorstellung.“¹⁶² Sie bezieht sich dabei auf den Versuch Adolf Eichmanns die Wannsee-Konferenz – während seines Verhörs durch Avner Werner Less in Jerusalem 1960 – als Entscheidungsquelle darzustellen, welcher er sich nicht beugen konnte. Sie begründet ihre Aussage damit, dass Eichmann Less gegenüber Gedächtnislücken bei anderen Themen vortäuschte, um schnell über die Wannsee-Konferenz selbst sprechen zu können. Aus Protokollen, die

¹⁵⁸ Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz, 20.01.1942, 5 online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf (14.06.2021)

¹⁵⁹ Götz, >>Endlösung<<, 330f.

¹⁶⁰ Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz, 20.01.1942, 14 online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf (14.06.2021)

¹⁶¹ Als Beispiel sei hier „Geschichte für alle. 4. Klasse“ genannt.

¹⁶² Bettina Stangneth, Eichmanns Erzählungen, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 148.

der Forschung heute – anders als im Jahr 1960 – bekannt sind, weiß man, dass sich Eichmann sehr wohl erinnern konnte.¹⁶³

Laurence Rees beschreibt die Wannsee-Konferenz als eine wichtige, aber als keine entscheidungstragende Konferenz. Er sieht die Besprechung in Berlin als eine Art Bekanntgabe des Vernichtungsprozesses, der bereits im Gange war, an jene Ministerien, die damit noch nicht begonnen hatten. Er stellt jedoch die These auf, ob die Vernichtungen, die nach der Konferenz mittels der „Aktion Reinhardt“ vollzogen wurden, ohne Pearl Harbor und dem Kriegseintritt der USA, so stattgefunden hätten, oder ob die Eliminierung des Judentums auf die Nachkriegszeit verschoben worden wäre.¹⁶⁴

Aly Götz sieht die Verwaltungsperspektive der Konferenz ähnlich wie es auch Rees beschreibt, mit dem Zusatz, dass sich, durch die verwendete „Tarnsprache“, die Täter besser aus der Verantwortung stehlen wollten. Er ist außerdem der Meinung, dass die bürokratischen und organisatorischen Verfahren bei dieser Konferenz ausdiskutiert wurden.¹⁶⁵

Jan Erik Schulte wiederum betrachtet die Konferenz als „Schnittstelle zwischen den Ostsiedlungsplanungen“ und der „Ausbeutung jüdischer Arbeitskraft.“¹⁶⁶ Dieser Betrachtung kommt auch Rees nach, wenn er schreibt, dass man sich Jahrelang nicht darüber einig werden konnte, ob man die Jüd*innen alle töten sollte, oder man die Arbeitskraft vor der Ermordung ausbeuten sollte.¹⁶⁷ Im Protokoll selbst liest man hierzu:

„Unter entsprechender Leitung sollen nun im Zuge der Endlösung die Juden in geeigneter Weise im Osten zum Arbeitseinsatz kommen. In großen Arbeitskolonnen, unter Trennung der Geschlechter, werden die arbeitsfähigen Juden straßenbauend in diese Gebiete geführt, wobei zweifellos ein Großteil durch natürliche Verminderung ausfallen wird.“¹⁶⁸

Als „natürliche Verminderung“ wird zwar der „natürliche Tod“ verstanden, dieser wiederum ist gewollt durch das Arbeiten bis zur Erschöpfung hervorgerufen. Im Weiteren heißt es:

„Der allfällig endlich verbleibende Restbestand wird, da es sich bei diesem zweifellos um den widerstandsfähigsten Teil handelt, entsprechend behandelt werden müssen, da dieser, eine natürliche Auslese darstellend, bei Freilassung als Keimzelle eines neuen jüdischen Aufbaues anzusprechen ist.“¹⁶⁹

All jene Jüd*innen, die nun die Zwangsarbeit überleben, sollten im weiteren Schritt ermordet werden, da die Nationalsozialisten befürchteten, dass diese das Überleben des Judentums sichern könnten. Himmler führt einen ähnlichen Grund im Jahr 1943 bei einer Rede vor Reichs- und Gauleitern an, als es um die Frage der Ermordung von Frauen und Kindern ging:

„Ich bitte Sie, dass was ich Ihnen in diesem Kreise sage, wirklich nur zu hören und nie darüber zu sprechen. Es trat an uns die Frage heran: Wie ist es mit den Frauen und Kindern? – Ich habe mich entschlossen,

¹⁶³ Stangneth, Eichmanns Erzählungen, 144.

¹⁶⁴ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 120ff.

¹⁶⁵ Götz, >>Endlösung<<, 363.

¹⁶⁶ Schulte, Die Wannsee-Konferenz und Auschwitz, 237.

¹⁶⁷ Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. 239.

¹⁶⁸ Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz, 20.01.1942, 7 online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf (14.06.2021)

¹⁶⁹ Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz, 20.01.1942, 8 online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf (14.06.2021)

*auch hier eine ganz klare Lösung zu finden. Ich hielt mich nämlich nicht für berechtigt, die Männer auszurotten, sprich also, umzubringen oder umbringen zu lassen – und die Rächer in Gestalt der Kinder für unsere Söhne und Enkel groß werden zu lassen. Es musste der schwere Entschluss gefasst werden, dieses Volk von der Erde verschwinden zu lassen.*¹⁷⁰

Diese Begründung sollte als „Rechtfertigung“ für die Täter des Nationalsozialismus ausreichen, um Kinder und Frauen in den Tod zu schicken oder sogar selbst zu töten. Man schuf damit nicht nur eine „Bestätigung“ für jene, die an den Tötungsaktionen freiwillig mitmachten und Freude daran hatten, sondern auch eine „Angst“ in jenen, die noch zweifelten.

Abschließend kann hier noch einmal festgehalten werden, dass die Besprechung der Staatssekretäre am Großen Wannsee in Berlin, keine großen neuen Entscheidungen gebracht hat, sondern vielmehr alle Prozesse, die bereits vollzogen oder ausgebaut wurden, vereint und organisiert hat. Die Frage, inwieweit Hitler hier einen tragenden Befehl gegeben hat, oder seine Gefolgsmänner eigenmächtig hat entscheiden lassen, kann aus den Dokumenten jedoch nicht herausgelesen werden.¹⁷¹

¹⁷⁰ Rede Heinrich Himmlers vor den Reichs- und Gauleitern in Posen am 06.10.1943, zitiert nach *Smith, Peterson* (Hg.), *Heinrich Himmler Geheimreden*. 169.

¹⁷¹ *Götz*, >>Endlösung<<, 94f.

Umfrage

4. Forschungsdesign

4.1. Aufbau der Stichprobe

Die vorliegende Umfrage bedient sich einer willkürlichen Stichprobe. Die Umfrage selbst wurde mittels Online-Fragebogen über die Plattform Sosci-Survey durchgeführt. Dieser wurde an 16 willkürlich ausgesuchte Allgemeinbildende Höhere Schulen in Wien und an 19 AHS in Niederösterreich ausgeschickt. Er wurde von insgesamt 6 Lehrer*innen aus Wien und 15 Lehrer*innen aus Niederösterreich beantwortet.

Der Fragebogen beinhaltet sowohl geschlossene als auch offene Fragen zum Thema Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf Grund der Covid-19 Maßnahmen zum Thema „NS-Vernichtungspolitik“. Dabei wurde der Fragebogen in drei große und zwei kleine Blöcke unterteilt, die die Themen technischen Ausstattung, Aus- und Weiterbildung, Präsenzunterricht vor der Pandemie, Distance-Learning, sowie Erfahrung und Entwicklung durch Homeschooling abdecken sollen.

Der Untersuchung selbst liegt die Forschungsfrage zu Grunde wie Unterricht in Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung zum Thema „Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus“ mit Hilfe digitaler Medien gestaltet werden kann und welche Veränderung in der Gestaltung des Unterrichts sich aus der Pandemie ergeben haben. Unterschiedliche digitale Medien wurden dabei auf ihren Einsatz im Unterricht erfragt, unter der Berücksichtigung, ob sich diese als hilfreich erwiesen haben.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden die einzelnen Items der Umfrage ausgewertet und präsentiert. Um eine eventuelle Entwicklung feststellen zu können, werden zudem im Zuge der Auswertung des Blockes „Distance-Learning“ die Ergebnisse mit jenen des Blockes „Präsenzunterricht vor der Pandemie“ verglichen. Zusätzlich werden am Ende der Untersuchung die persönlichen Erfahrungswerte der befragten Lehrer*innen ausgewertet.

4.2. Durchführung der Erhebung

Die Befragung richtete sich an all jene Lehrkräfte der AHS in Wien und Niederösterreich, die in den Schuljahren 2019/20 bzw. 2020/21 GSPB in einer 11. Schulstufe unterrichtet haben.

Im Schuljahr 2019/20 haben insgesamt 130 Lehrer*innen in Niederösterreich und 236 Lehrkräfte in Wien eine 11. Schulstufe in GSPB unterrichtet. Im Schuljahr 2020/21 waren es 153 in Niederösterreich und 230 in Wien. Anzumerken ist hier, dass rund 6 Prozent schulstufenübergreifenden Unterricht haben, bei dem keine genaue Schulstufe feststellbar ist¹⁷².

¹⁷² Die Zahlen wurden mir von dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung über ADir. Christian Wimer zur Verfügung gestellt.

Die Zusammensetzung sieht wie folgt aus:

Bundesland	Gesamt	Stichprobe	Stichprobe %
Wien	466	6	1,3%
Niederösterreich	283	15	5,3%

Tabelle 1: Stichprobengröße nach Bundesland

Hier ist anzumerken, dass innerhalb des Fragebogens keinerlei Bezug auf die beiden Schuljahre selbst genommen wurde und es somit auch zu Verschiebungen hinsichtlich der technischen Ausstattung und des Wissens der Lehrkräfte kommen konnte. Die Schuljahre können deshalb nicht miteinander verglichen werden. Zudem hatten nicht alle Lehrer*innen aus Wien und Niederösterreich die Möglichkeit an dieser Umfrage teilzunehmen, da die Schulen willkürlich und in Niederösterreich zudem nur eingeschränkt nach Bezirken (Baden, Mödling, St. Pölten Land, Melk, Gmünd und Korneuburg) ausgesucht wurden. Die Schulstandorte in Wien verteilen sich auf zwölf Bezirke. Aus all dem ergibt sich, dass die Daten aus dieser Erhebung nicht repräsentativ sind, sondern nur Aufschluss über die Erfahrungen und Entwicklungen der befragten Lehrer*innen geben können.

Die geschlechtliche Verteilung aller an der Umfrage teilgenommenen Lehrer*innen liegt bei einem männlichen Anteil von rund 52 Prozent und einem weiblichen Anteil von rund 48 Prozent (Abbildung 1):

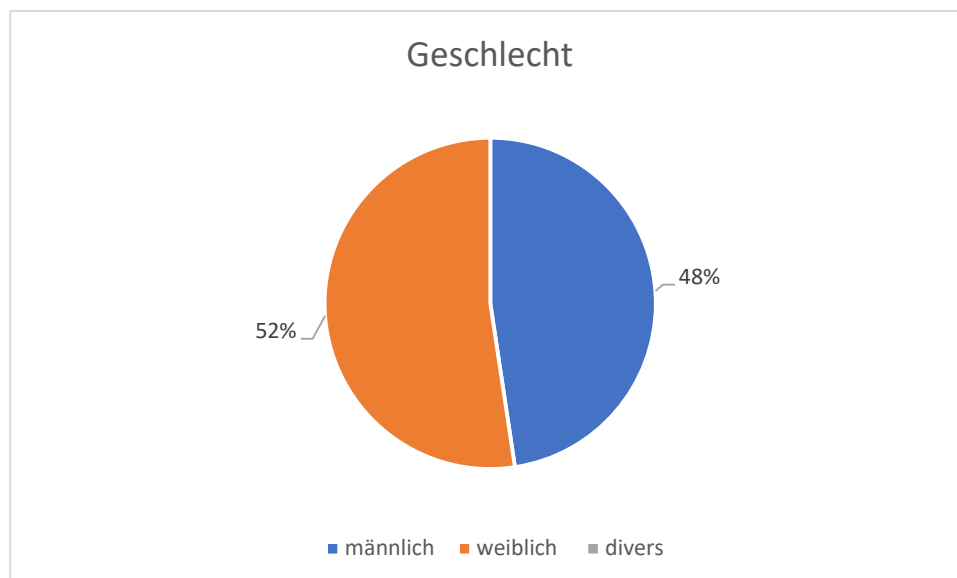


Abbildung 1: Verteilung nach Geschlecht, n=21, relative Häufigen in %

Neben dem Geschlecht, wurde auch die Diensterfahrung im Sinne der Dienstjahre erfasst. Abbildung 2 zeigt die Verteilung nach Dienstalter unter den Befragten:

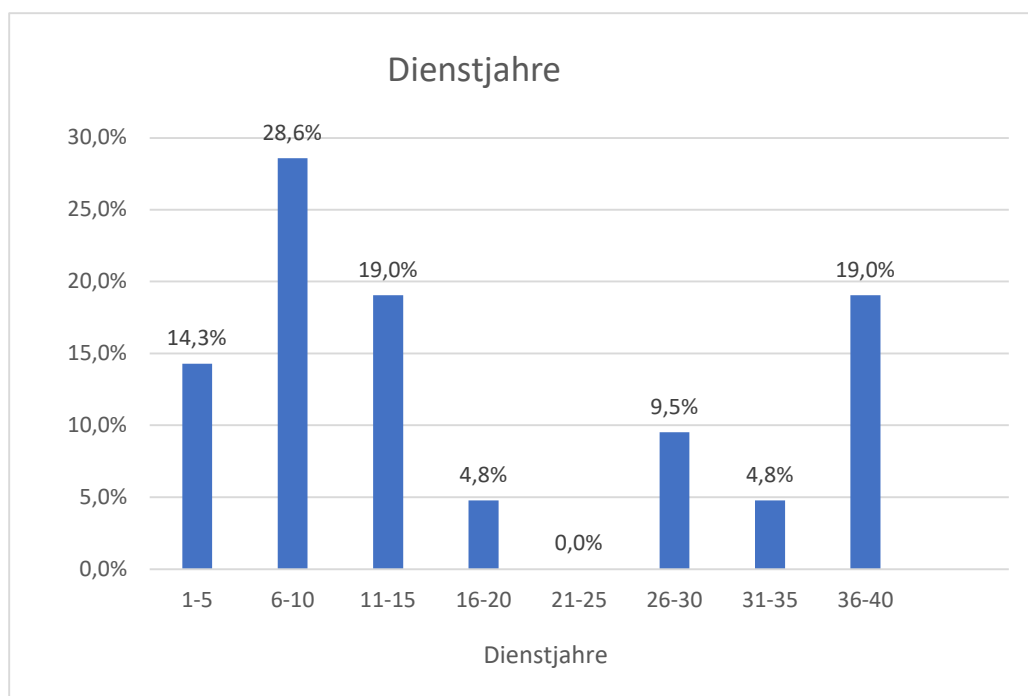


Abbildung 2: Stichprobenverteilung nach Dienstalter, n=21, relative Häufigkeit in %

Ausgeführt wurde die Befragung von Ende April 2021 bis Ende Juni 2021. Die Befragung wurde anonym über einen Link, den die Lehrer*innen über ihre Direktionen bzw. in Niederösterreich über die Bildungsdirektion zugeschickt bekamen, durchgeführt. Die ersten Seiten des Fragebogens erklärten den Ablauf und die anonymisierte Datenverarbeitung¹⁷³ des Fragebogens. Zudem wurde hier ausdrücklich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme verwiesen und die Zustimmung der Datenverarbeitung eingeholt. Die Beantwortung des Fragebogens dauerte durchschnittlich 10-15 Minuten.

4.2. Fragebogenform

Der Fragebogen bestand, neben den Fragen zu den Demographischen Daten der Befragten, aus insgesamt 24 Fragen, wovon 22 geschlossen und 2 offen waren. Zusätzlich konnte bei 7 der geschlossenen Fragen unter „anderes“ eine Antwort individuell eingegeben werden. Außerdem wurden manche Fragen gefiltert (F) gestellt, je nach gegebener Antwort des/r Befragten.

Folgende Tabelle zeigt die Fragen der vorliegenden Umfrage:

Fragebogen der vorliegenden Umfrage:	
1.	Werden in Ihrer Schule Laptop-Klassen geführt? Ja, nein
1.1. (F)	Verwendet Ihre Klasse im Unterrichtsfach GSPB Laptops? Ja, nein
2.	Denken Sie bitte zurück an Ihre Ausbildung an der Universität Wien. Haben Sie ein Seminar/Vorlesung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht besucht? Ja, nein

¹⁷³ Jede Lehrkraft wurde im Zuge der Umfrage mit einer Zahl anonymisiert.

2.1. (F)	Sie haben angegeben, dass Sie ein Seminar/eine Vorlesung zu digitalen Medien an der Universität Wien während Ihrer Ausbildung besucht zu haben. Bitte geben Sie an, ob Ihnen das Seminar /die Vorlesung für Ihrer Unterrichtstätigkeit im Distance-Learning geholfen hat. Trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu
3.	Haben Sie eine Fortbildung, die sich mit dem Einsatz digitaler Medien beschäftigt, besucht? Ja, nein
3.1. (F)	Wie hieß die Fortbildung, die Sie besucht haben? Offene Antwort
3.2. (F)	Hat Ihnen die genannte Fortbildung bei Ihrer Unterrichtstätigkeit geholfen? Trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu
4.	Wenn Sie an die Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" in Ihrem Geschichtsunterricht vor COVID-19 zurückdenken, wie haben Sie diese an Ihre Schüler*innen vermittelt? Frontalvortrag, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit (je wählbar zw. Sehr häufig, häufig, selten, nie und kann ich nicht beurteilen)
4.1.	Wenn Sie an die Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" in Ihrem Geschichtsunterricht vor COVID-19 zurückdenken, welche digitalen Medien haben Sie verwendet? Items siehe Auswertung (je wählbar zw. Sehr häufig, häufig, selten und nie)
4.2.	Wenn Sie das Schulbuch/E-Book-Plus für die Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" verwendet haben, würden Sie sagen, dass es für Sie einen höheren Stellenwert hatte als der Einsatz digitaler Medien? Schulbuch, E-Book-Plus (je wählbar zwischen trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu)
4.3.	Welche der folgenden Gedenkstätten haben Sie mit Ihren Schüler*innen besucht? Mauthausen, Auschwitz, andere
4.4.	Wie viele Stunden Unterricht haben Sie in GSPB für das Themengebiet "NS-Vernichtungspolitik" durchschnittlich verwendet? 0-3 Stunden, 4-6 Stunden, 7-10 Stunden, mehr als 10 Stunden
5.	Bitte lesen Sie sich die folgenden Aussagen durch und wählen Sie jene aus, die auf Ihren Unterricht im Fach GSPB während des Distance-Learning zugetroffen hat. 1. Der Unterricht wurde durch Arbeitsaufträge ersetzt. 2. Der Unterricht bestand vor allem aus Arbeitsaufträgen. Der Online-Unterricht via Zoom/Microsoft Teams etc. wurde zur Klärung von Fragen zu den Arbeitsaufträgen verwendet. 3. Der Unterricht konnte im Onlinemodus via Zoom/Microsoft Teams etc. mit weniger Wochenstunden fortgeführt werden. Ergänzend haben die Schüler*innen mehr Arbeitsaufträge zwischen den Einheiten erhalten. 4. Der Unterricht konnte im Onlinemodus via Zoom/Microsoft Teams etc. mit weniger Wochenstunden fortgeführt werden. 5. Der Unterricht konnte im Onlinemodus via Zoom/Microsoft Teams etc. normal weitergeführt werden.
5.1.	Wenn Sie an die Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" in Ihrem Online-Geschichtsunterricht denken, wie haben Sie diese an Ihre Schüler*innen vermittelt? Frontalvortrag, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit (je wählbar zw. Sehr häufig, häufig, selten, nie und kann ich nicht beurteilen)

5.2.	Haben Sie im Online-Unterricht das Thema der "NS-Vernichtungspolitik" behandelt? Ja, nein
5.2.1 (F)	Wieso haben Sie dieses Thema nicht behandelt? 1. Es erschien mir nicht richtig, diese Thema im Online-Unterricht durchzugehen. 2. Wir konnten die "NS-Vernichtungspolitik" noch vor dem Distance-Learning durchführen. 3. Das Thema wurde erst nach dem Distance-Learning relevant. 4. Wir haben den Online-Unterricht nur für die Wiederholung von bereits Gelerntem verwendet. 5. Anderes (offene Eingabe)
5.3.	Welche Themen haben Sie behandelt? Autoritäre und totalitäre Staatensysteme; Begriffserklärungen (Faschismus, Nationalsozialismus, Holocaust, Antisemitismus); Nürnberger Gesetze; Novemberpogrome; Ghettos, Konzentrationslager, Vernichtungslager, Zwangsarbeiterlager; NS-Ideologie - Ausgrenzung und Verfolgung; Wannseekonferenz; Euthanasie und Genozid; Widerstand; anderes (offene Eingabe)
5.4.	Wenn Sie an die Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" in Ihrem Online-Geschichtsunterricht zurückdenken, welche digitalen Medien haben Sie verwendet? Items siehe Auswertung (je wählbar zw. Sehr häufig, häufig, selten und nie)
5.5.	Wenn Sie das Schulbuch/E-Book-Plus für die Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" im Online-Unterricht verwendet haben, würden Sie sagen, dass es für Sie einen höheren Stellenwert hatte als der Einsatz digitaler Medien? Schulbuch, E-Book-Plus (je wählbar zwischen trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu)
5.6.	Haben Sie /Planen Sie eine der folgenden Gedenkstätten mit Ihren Schüler*innen online zu besuchen? Mauthausen, Auschwitz, andere (offene Eingabe)
5.7.	Wie viele Stunden Online-Unterricht haben Sie in GSPB für das Themengebiet "NS-Vernichtungspolitik" durchschnittlich verwendet? 0-3 Stunden, 4-6 Stunden, 7-10 Stunden, mehr als 10 Stunden
6.	Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen (Auswahl je zwischen stimme zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu, stimme nicht zu): 1. Meine Schüler*innen können selbstständiger Arbeiten als vor dem Distance-Learning. 2. Meinen Schüler*innen fiel das Lernen im Distance-Learning leichter. 3. Meine Schüler*innen waren durch den Einsatz digitaler Medien motivierter. 4. Ich selbst habe mein Know-how über digitale Medien durch das Distance-Learning erweitern können. 5. Ich werde in meinem zukünftigen Präsenzunterricht mehr digitale Medien zum Einsatz bringen als vor dem Distance-Learning. 6. Ich werde zukünftig im Präsenzunterricht mehr Zeit für den Umgang mit digitalen Medien verwenden, damit meine Schüler*innen diese auch einsetzen können. 7. Das Thema "NS-Vernichtungspolitik" konnte ich meinen Schüler*innen auch während des Online-Unterrichts gut vermitteln.

6.1.	Bei der Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik" haben mir folgende Programme am besten gefallen bzw. geholfen und werde ich weiterhin einsetzen: (Items siehe Auswertung; je wählbar zwischen trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu)
6.2.	Bitte teilen Sie mir mit, ob und welchen Mehrwert Sie persönlich für sich und Ihre Schüler*innen aus den Distance-Learning Erfahrungen mitnehmen konnten und was sich in Ihrem Unterricht für die Zukunft geändert hat. Offene Antwortmöglichkeit

Jene Fragen, welche hier mit (F) gekennzeichnet wurden, bekamen die Befragten nur, wenn sie eine entsprechende Antwort in der vorhergehenden Frage gegeben haben. So wurde zum Beispiel Frage 1.1 (F) nur gestellt, wenn bei Frage 1. mit „ja“ geantwortet wurde. Frage 5.2. ermittelte wiederum, ob das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ im Online-Unterricht durchgenommen wurde, antwortete man hier mit „nein“, kam automatisch Frage 5.2.1 als Filterfrage. Danach wurden diese Lehrkräfte automatisch zu Frage 6 weitergeleitet.

Daraus ergibt sich, dass bei einem Teil der Fragen die Stichprobengesamtheit 21 Personen ausmacht (n=21) und bei einem anderem Teil 15 Personen ausgewertet wurden (n=15). Dies wird bei der Einzelauswertung in der jeweiligen Abbildungs-/Tabellenbeschreibung eigens angeführt.

4.3. Methode zur Auswertung

Die Lehrer*innen wurden hauptsächlich mittels geschlossener Fragen zu ihren Unterrichtserfahrungen vor und während der Pandemie befragt. Die Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben, das bedeutet, dass die Lehrer*innen z.B. zwischen „ja“ und „nein“, Rankings (trifft zu – trifft nicht zu) oder Single-Choice-Verfahren wählen konnten. Bei der Erstellung der Antwortmöglichkeiten wurde auf eine klare Formulierung geachtet und darauf, dass die Bedeutung der Aussage für alle dieselbe ist. Dort wo es notwendig war, wurden zusätzliche Erklärungen vorgenommen.¹⁷⁴ Die daraus resultierenden Daten wurden durchgehend deskriptiv ausgewertet.¹⁷⁵ Hierfür wurde vor allem auf die Methode der Häufigkeitsverteilung zurückgegriffen, welche ich in dem Universitätskurs der Sozialwissenschaften „Statistik 1“ von Dr. Carolina Berghammer, als Gasthörerin, erlernt habe. Eventuelle Zusammenhänge wurden durch bedingte Häufigkeiten in Spalten- bzw. Zeilenprozent innerhalb von Kreuztabellen ausgerechnet. Alle Berechnungen wurden mittels Excel durchgeführt.

Offene Fragen, wie jene bzgl. der Erfahrungen der befragten Lehrkräfte wurden kodiert, um sie quantitativ auswerten zu können.¹⁷⁶ Hierfür wurden Kodierungen vorgenommen, in welche die Antworten kategorisiert wurden. Die Kategorien wurden zur Veranschaulichung ebenso präsentiert, wie die Ergebnisse aus der Kodierung heraus.

¹⁷⁴ Wolfgang Kallus, Erstellung von Fragebogen (Wien 2016), 63.

¹⁷⁵ Patrick Rössler, Inhaltsanalyse (Stuttgart 2017), 18f.

¹⁷⁶ Steffen M. Kühnel, Dagmar Krebs, Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (Hamburg 2018) 19.

Da die Studie keinen repräsentativen Anspruch hat, wurden keinerlei Zusammenhänge errechnet, die auf die Grundgesamtheit schließen lassen. Alle Ergebnisse repräsentieren nur die Erfahrungen der jeweils befragten Lehrkräfte.

Da mit Filterfragen gearbeitet wurde, ergibt sich daraus, wie bereits erwähnt, dass bei manchen Fragen die Stichprobengesamtheit nicht 21 ausmacht, sondern 15. In diesem Fall wurde keine Gewichtung der Antworten durchgenommen, da nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann. In den Abbildungsbezeichnungen wird darauf immer eingegangen. Die unterschiedlichen Stichprobengesamtheiten müssen jedoch auch beim Vergleich zwischen Präsenzunterricht vor Corona und Online-Unterricht während der Pandemie gedanklich berücksichtigt werden. Darauf wird bei dem Vergleich der beiden Kategorien jeweils eingegangen.

4.4. Lehrplanbezug

Im Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung aus dem Jahr 2018 ist verankert, dass die Schüler*innen zu kritisch denkenden, demokratisch handelnden und mündigen Menschen gebildet werden sollen. Dabei ist vor allem auf die Akzeptanz und Toleranz des jeweils anderen Individuums zu achten. Sie sollen Ursachen und Wirkungen von Vergangenheit und Gegenwart einordnen können und die Menschenrechte wahren. Verschiedene Betrachtungsweisen der Geschichte sollen gelehrt und eine Erziehung zur Rechtsstaatlichkeit gewährleistet werden.¹⁷⁷

Dies soll mit Hilfe der unterschiedlichen Kompetenzen aus den didaktischen Grundsätzen vermittelt werden. Hierzu zählen die historische Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenz auf der einen Seite und die politische Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz auf der anderen Seite. Im Kompetenzmodul 5 der 11. Schulstufe AHS wird zudem festgelegt welche Kompetenzen speziell gefördert werden sollten. Keine von ihnen kann dabei isoliert gefördert werden, wenn es um das Thema des Zweiten Weltkrieges geht. Ganz im Gegenteil, alle Kompetenzen des Moduls 5 bauen aufeinander auf bzw. unterstützen sich gegenseitig. So kann zum Beispiel die historische Fragekompetenz, also eigenständig Fragen zur Vergangenheit stellen zu können, nicht ohne der historischen Sachkompetenz funktionieren. Die Re- und De-Konstruktion der Vergangenheit kann nur gemacht werden, wenn zuvor Konzepte und Begriffe gelernt wurden. Die politische Urteilskompetenz – z.B. unterschiedliche Perspektiven verstehen zu können - kann nicht erreicht werden, ohne dass unterschiedliche Informationen aus z.B. Medien mittels politischer Methodenkompetenz oder historische Sachverhalte im Sinne der historischen Sachkompetenz vermittelt wurden.

Die Themenbereiche, die das Kompetenzmodul 5 der 11. Schulstufe einer AHS vorgibt, reichen von dem Ende des Ersten Weltkrieges, über den Zweiten Weltkrieg bis zu den 1990er Jahren. Neben der nationalen und internationalen Politik des Zweiten Weltkrieges, sollen autoritäre und totalitäre

¹⁷⁷ Lehrplan der AHS, 2018 online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>

Staatensysteme erklärt werden. Zum Thema Zweiten Weltkrieg schreibt der Lehrplan vor, dass das nationalsozialistische System, der Holocaust, sowie die Erinnerungskulturen gelehrt werden sollen.¹⁷⁸

Was der Lehrplan nicht vorgibt, sind jene Themenbereiche, die Teil der Umfrage dieser Arbeit sind. Es obliegt den Lehrer*innen manche Themenbereiche genauer mit ihren Schüler*innen durchzugehen. Ob und in welchem Ausmaß also zum Beispiel die Wannseekonferenz, oder die genaue Entwicklung der Vernichtungsindustrie im Zweiten Weltkrieg im Schulunterricht durchgenommen wird, entscheidet die Lehrkraft nach eigenem Ermessen. Positiv ist hier hervorzuheben, dass die Lehrkraft auch Alltagsgeschichte mit hineinfließen lassen kann, ein Thema auf das, meiner persönlichen Erfahrung nach, Schüler*innen meist interessiert reagieren.

In der vorliegenden Arbeit wurde das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ so aufbereitet, wie ich es persönlich aufbereiten würde. Keinesfalls möchte ich jedoch damit andere Bereiche ausschließen, weil sie weniger Relevanz besitzen, jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Die Zusammensetzung meiner Herausarbeitung der „NS-Vernichtungspolitik“ spiegelt sich auch in den Fragen des Fragebogens wider, als auch in der Verarbeitung des Themas der digitalen Medien in den Kapiteln 6 bis 8. Da in der 11. Schulstufe besser in der Tiefe des Themas gearbeitet werden kann, habe ich mich dazu entschieden auch nur diese in meinem Fragebogen zu berücksichtigen.

¹⁷⁸ Lehrplan AHS GSPB 2018, Kompetenzmodul 5, 7. Klasse AHS, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (02.08.2021)

5. Detailauswertung der Ergebnisse

5.1. Technische Ausstattung

Die Frage zur technischen Ausstattung, bezog sich auf das generelle Vorhandensein von Laptopklassen in den befragten Schulen auf der einen Seite und dem Gebrauch der Laptops im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung auf der anderen Seite. Einen Aufschluss über die Entwicklung des Unterrichts können diese Fragen allein nicht bieten, gemeinsam analysiert mit anderen Fragen, können sie einen eventuellen Zusammenhang aufzeigen, ob sich der Einfluss eines vorhandenen Laptops vor der Pandemie positiv auf das Unterrichtsgeschehen auswirkte.

5.1.1. Laptopklassen

In einem ersten Schritt wurde gefragt, ob Laptopklassen an der Schule vorhanden sind.

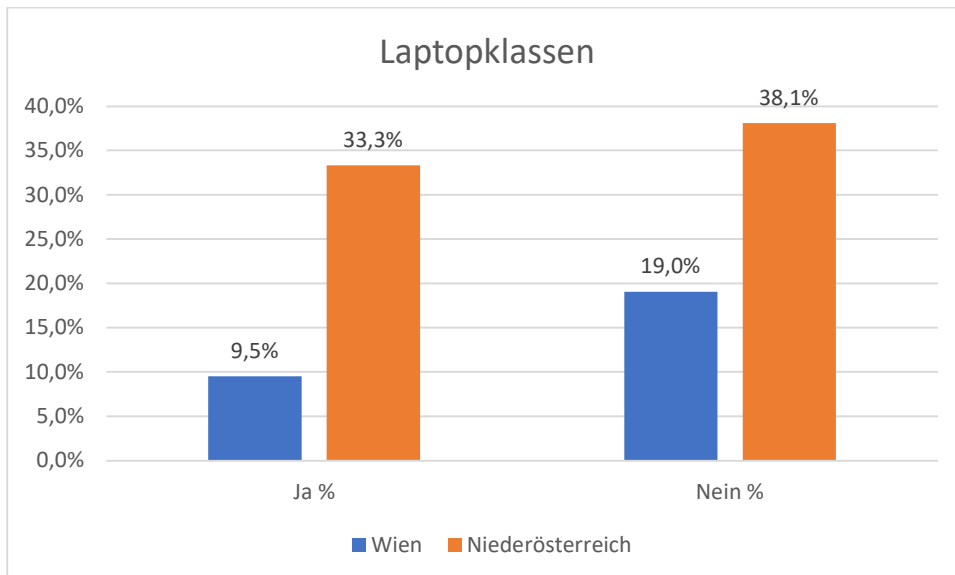


Abbildung 3: Werden in Ihrer Schule Laptopklassen geführt? n=21; absolute Häufigkeit in %

Abbildung 3 zeigt, dass zwei Lehrer*innen aus Wien und sieben Lehrer*innen aus Niederösterreich angeben, dass ihre Schule Laptopklassen führt. Dem gegenüber geben vier Lehrkräfte aus Wien und acht aus Niederösterreich an, dass keine Laptopklassen vorhanden sind.

In der Gesamtheit betrachtet geben 57,1 Prozent der Lehrer*innen aus Wien und Niederösterreich an, dass an ihrer Schule keine Laptopklassen geführt werden.

5.1.2. Verwendung des Laptops in GSPB

In einem weiteren Schritt wurde mittels Filterfrage ermittelt wie viele Lehrkräfte einen Laptop im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verwenden. Da es sich um eine Filterfrage handelt, bekamen diese Frage nur jene Lehrkräfte, die bei der vorherergehenden Frage mit „Ja“ geantwortet haben. Aus dem ergibt sich, dass insgesamt 12 Lehrer*innen diese Frage nicht gestellt bekommen haben.

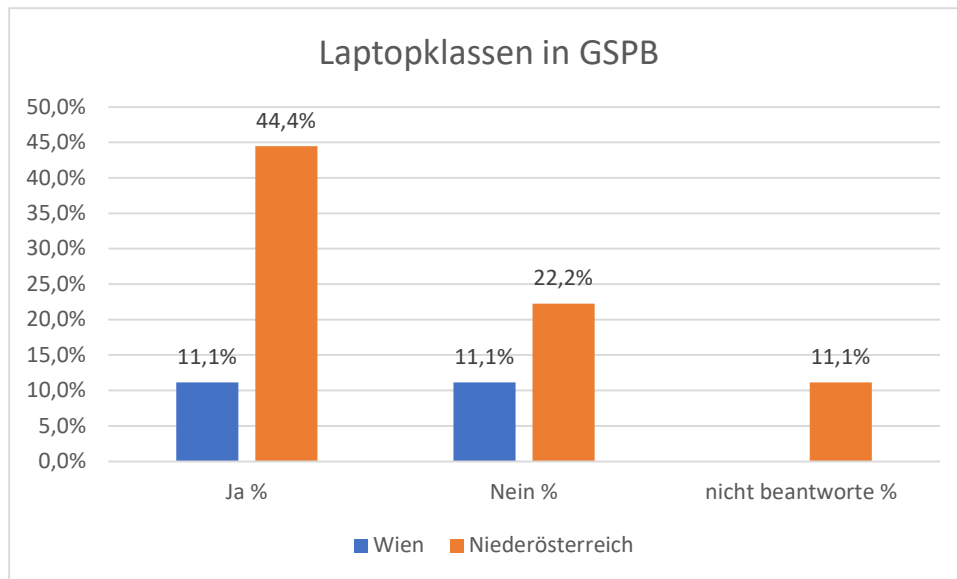


Abbildung 4: Verwendet Ihre Klasse im Unterrichtsfach GSPB Laptops? n=9, absolute Häufigkeit in %

Es zeigt sich, dass bei rund 44 Prozent der Lehrer*innen aus Niederösterreich, die zuvor angaben, dass in ihrer Schule Laptopklassen geführt werden, dieser auch in ihrem eigenen Unterricht zum Einsatz kommt (Abbildung 4). Die Verteilung der zwei Lehrkräfte in Wien liegt bei 50 Prozent „Ja“ und 50 Prozent „nein, das heißt, dass von den zwei Lehrkräften, die mit „Ja“ bei der vorherergehenden Frage geantwortet haben, lediglich eine Person angibt, dass auch in ihrem Unterrichtsfach (GSPB) ein Laptop verwendet wird. Zusätzlich hat eine Lehrkraft in Niederösterreich die Aussage über den Einsatz von Laptops im Unterricht verweigert.

Von den 42,8 Prozent, die in Niederösterreich und Wien angaben, dass Laptopklassen in der Schule geführt werden, gaben rund 55,5 Prozent an Laptops im eigenen Unterricht zu verwenden.

Offen bleibt jedoch die Frage, ob an jenen Schulen, in denen keine Laptopklassen geführt werden bzw. Laptops nicht automatisch im Unterricht zum Einsatz kommen, die Schüler*innen das eigene Gerät freiwillig verwenden.

5.2. Weiterbildung / Fortbildung der Lehrkräfte

Im Curriculum des Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Geschichte wurde im Masterstudium das Seminar „digitale Medien im Geschichtsunterricht“ aufgenommen. In diesem innovativ gestalteten Seminar lernen die Studierenden nicht nur nützliche Programme kennen, sondern auch wie diese adäquat im Unterricht eingesetzt werden können.¹⁷⁹ Aus diesem Grund wurden die Lehrer*innen nicht nur gefragt, ob sie ein Seminar zum Thema „Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht“ besucht haben, sondern auch, ob ihnen dieses bei ihrer Tätigkeit geholfen hat. Zusätzlich, da ich annahm, dass

¹⁷⁹ Ich selbst habe das Seminar bei Frau Prof. Ottner-Diesenberger und Herrn Prof. Preisinger besuchen dürfen und konnte daraus für mich persönlich viel mitnehmen. Zusätzlich besuchte ich das Seminar ein Semester vor der Pandemie und konnte in meiner eigenen Praxisphase, welche direkt in die Pandemie fiel, das Gelernte sogleich erproben. Aus meiner Erfahrung kann ich sagen, dass es hilfreich war und mir die Praxisphase um ein Vielfaches erleichterte.

gerade in älteren Curricula solche Seminare unter Umständen nicht angeboten wurden, oder auch Inhalte in Vergessenheit geraten sein könnten, wurde in einem nächsten Schritt die Fortbildung zu diesem Thema während der eigenen Lehrtätigkeit erfragt. Da es unterschiedliche Fortbildungen gibt, wurde auch nach der Bezeichnung gefragt. Das Interesse lag auch hier darin, ob diese Kurse bei der weiteren Lehrtätigkeit hilfreich waren.

5.2.1. Seminarbesuche während der Ausbildung an der Universität

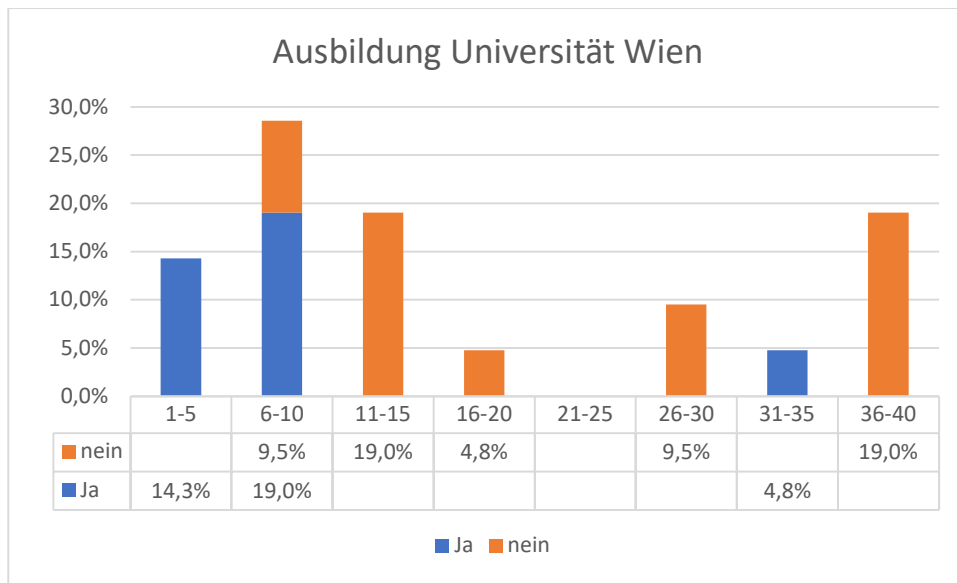


Abbildung 5: Denk Sie zurück an Ihre Ausbildung an der Universität Wien. Haben Sie ein Seminar/Vorlesung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht besucht? n=21, absolute Häufigkeit in %

Abbildung 5 zeigt hier deutlich, dass vor allem jene Lehrkräfte, welche ihre Lehrtätigkeit in den letzten 10 Jahren begonnen haben, eine Ausbildung zu diesem Thema während ihres Studiums an der Universität Wien besucht haben. Während 100 Prozent aller Lehrer*innen mit 1-5 Dienstjahren diese Frage mit „Ja“ beantwortet haben, ist in der nächsten Klassenbreite, also jene zwischen 6 und 10 Jahren Unterrichtserfahrung, ein Rückgang zu verzeichnen. Hier geben rund 66,7 Prozent aller in dieser Klassenbreite befindlichen an, ein Seminar/eine Vorlesung zu diesem Thema besucht zu haben.

Von der Gesamtheit der Befragten ausgehend, ist jedoch erkennbar, dass der Großteil (61,8 Prozent) kein Seminar / Vorlesung zu digitalen Medien besucht hat.

Ein Ausreißer bei dieser Fragestellung ist jene Person, die zwischen 31 und 35 Jahren unterrichtet und angibt in ihrer Ausbildung zum Thema Einsatz digitaler Medien ein Seminar/eine Vorlesung besucht zu haben. Hier stellt sich die Frage, ob noch eine zusätzliche Ausbildung in jüngerer Zeit gestartet worden ist, oder ob es Kurse zu diesem Thema auf freiwilliger Basis gab. Eine Verwechslung von Ausbildung und Fortbildung kann in diesem Punkt auch nicht ausgeschlossen werden.

Mittels Filterfrage wurden all jene welche angaben, ein Seminar oder eine Vorlesung zum Thema „Einsatz digitaler Medien“ während ihrer Ausbildung besucht zu haben, gefragt, ob dieses für ihren Unterricht während dem Distance-Learning hilfreich war (Abbildung 6).

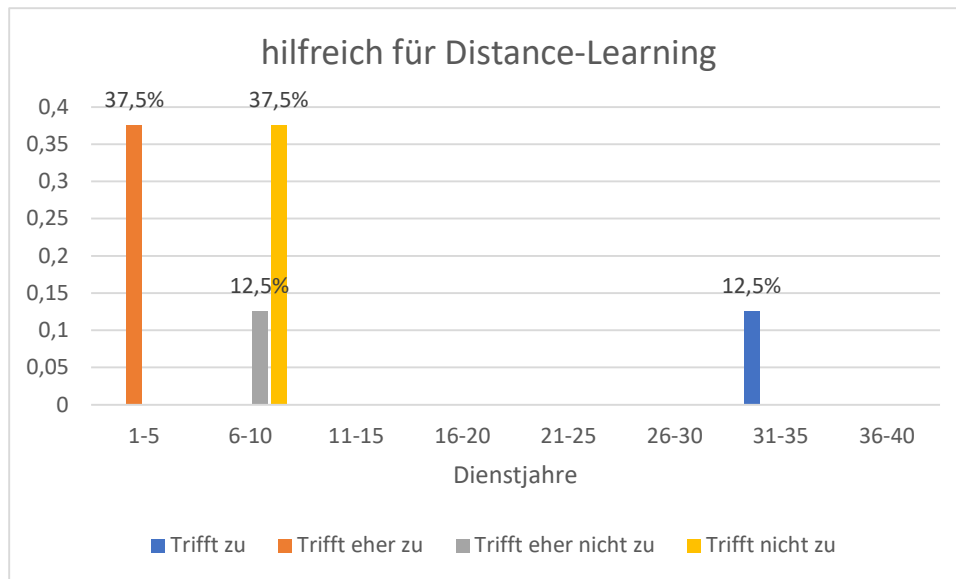


Abbildung 6: Bitte geben Sie an, ob Ihnen das Seminar / die Vorlesung für Ihre Unterrichtstätigkeit im Distance-Learning geholfen hat. n=8, absolute Häufigkeit in %

Lediglich eine Person gibt an, dass die besuchte Vorlesung bzw. das besuchte Seminar für das Distance-Learning hilfreich war.

Für 37,5 Prozent der Befragten, die in der vorherergehenden Frage gesagt haben, ein Seminar bzw. eine Vorlesung zum Thema „Einsatz digitaler Medien“ besucht zu haben, geben an, dass es eher zutrifft, dass es ihnen bei ihrer Unterrichtstätigkeit geholfen hat. Alle Personen, die diese Antwort gegeben haben, befinden sich in der Klassenbreite 1-5 Dienstjahren.

Jene der Klassenbreite 6-10 Dienstjahren empfanden das Seminar bzw. die Vorlesung, die sie besucht haben als eher nicht bis gar nicht hilfreich.

Offen bleibt die Frage, ob jene Personen, welche den besuchten Kurs als hilfreich empfanden, sich mehr mit dem Thema digitale Medien auseinandergesetzt haben, als jene die angeben, dass der besuchte Kurs nicht oder eher nicht hilfreich war. Nicht auszuschließen ist ebenfalls, dass jene Personen, die den Kurs für nicht oder eher nicht hilfreich empfanden, sich bereits vor der Teilnahme intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt haben und deshalb nichts Neues oder Hilfreiches für Ihre Lehrtätigkeit daraus mitnehmen konnten.

5.2.2. Fortbildung während der Lehrtätigkeit

Da, wie oben bereits erwähnt, davon ausgegangen werden muss, dass Kurse zum Thema „Einsatz digitaler Medien“ während der Ausbildung nicht angeboten wurden, oder Kursinhalte schon länger zurück lagen und deshalb nicht mehr erinnert wurden, wurden die Lehrer*innen befragt, ob sie eine Fortbildung hierzu besucht haben.

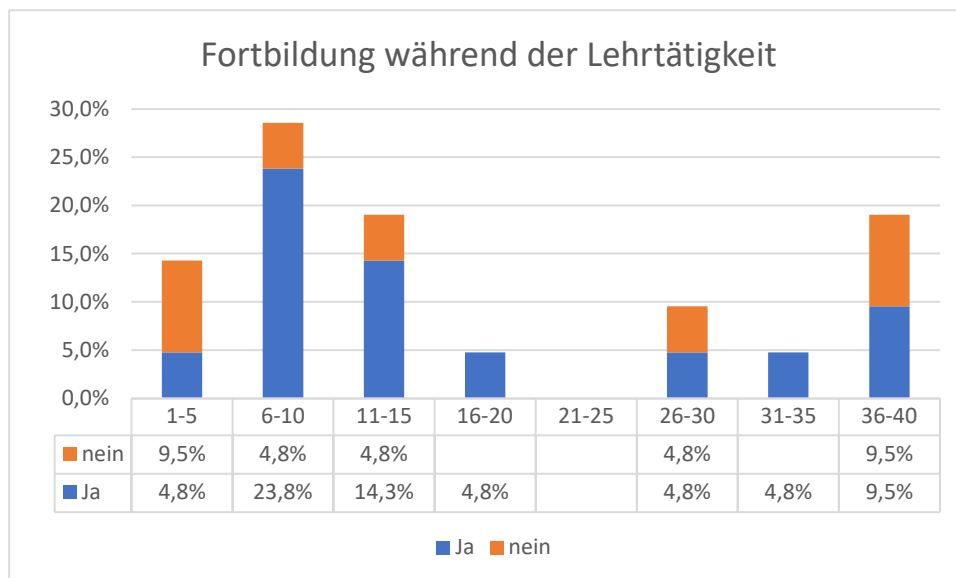


Abbildung 7: Haben Sie eine Fortbildung, die sich mit dem Einsatz digitaler Medien beschäftigt, besucht? $n=21$, absolute Häufigkeit in %

Abbildung 7 verdeutlicht, dass mehr als die Hälfte (66,8 Prozent bzw. 14 von 21 Befragten) im Zuge einer Fortbildung während ihrer Lehrtätigkeit zumindest einen Kurs zum Thema „Einsatz digitaler Medien“ besucht hat. Hervorgehoben werden kann auch, dass aus allen in der Stichprobe enthaltenen Dienstjahresgruppen zumindest eine Person eine solche Fortbildung durchlaufen hat.

Im Vergleich mit der vorherergehenden Frage (Ausbildung Universität Wien Abbildung 5) ist ersichtlich, dass von den 7 Personen, die angeben keine Fortbildung zu dem Thema besucht zu haben, 4 Personen auch während ihrer Ausbildung an keinem Seminar bzw. keiner Vorlesung dazu teilgenommen haben.

Sieht man sich die Geschlechterverteilung aus Tabelle 2 an, so besuchen 70 Prozent der Männer und 63,6 Prozent der Frauen eine Fortbildung zum Thema „Einsatz digitaler Medien“. 30 Prozent der männlichen und 36,4 Prozent der weiblichen Lehrkräfte geben an, keinen Kurs während ihrer Lehrtätigkeit dazu besucht zu haben.

	Ja	Nein	Gesamt	n
männlich	70,0%	30,0%	100,0%	10
weiblich	63,6%	36,4%	100,0%	11

Tabelle 2: Geschlechterverteilung Fortbildung zum Thema Einsatz digitaler Medien; bedingte Häufigkeiten in %

Jene 14 Personen, welche angaben, eine Fortbildung zum Einsatz digitaler Medien besucht zu haben, wurden wiederum mittels Filterfrage nach dessen Bezeichnung gefragt.

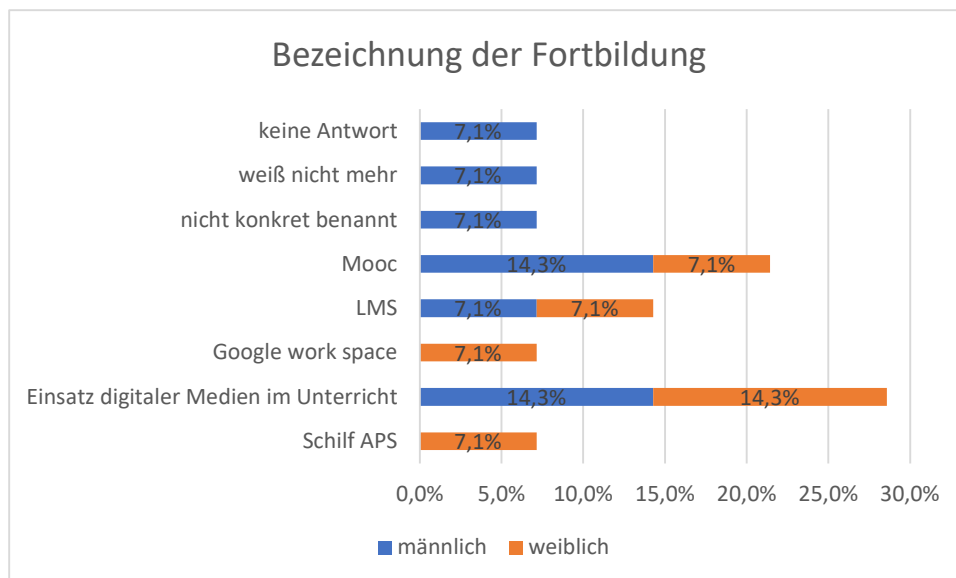


Abbildung 8: Wie hieß die Fortbildung, die Sie besucht haben? n=14; absolute Häufigkeit in %

Abbildung 8 zeigt, welche Kurse besucht wurden, wobei ähnliche Nennungen in eine Gruppe zusammengefasst wurden. Dabei stechen allgemeine Kursbenennungen zum „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ mit insgesamt 28,6 Prozent, MOOC (= Massive Open Online Courses) der PH Wien mit insgesamt 21,4 Prozent und Fortbildungen zu LMS (Learning Management Systems; Lernplattformen) mit 14,3 Prozent hervor. Eine Person hat keine Angabe zur Kursbezeichnung gemacht, eine weitere Person wusste nicht mehr wie die besuchte Fortbildung hieß und eine Person führte keine konkrete Benennung an (gegebene Antwort: *Unterschiedliche*). Eine Person hat zudem angegeben Fortbildungen zu dem Thema aus den Schilf APS der PH Wien besucht zu haben.

Zur Veranschaulichung der Gruppenbildung „Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ werden hier die gegebenen Antworten einzeln aufgelistet:

Kategorie Einsatz digitaler Medien im Unterricht:
Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht
Einsatz von Online-Tools im Unterricht
Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht
Neue Medien im GSPB-Unterricht

Diese 14 Lehrer*innen wurden anschließend gefragt, ob die gewählte Fortbildung hilfreich war für ihren Unterricht im Distance-Learning:

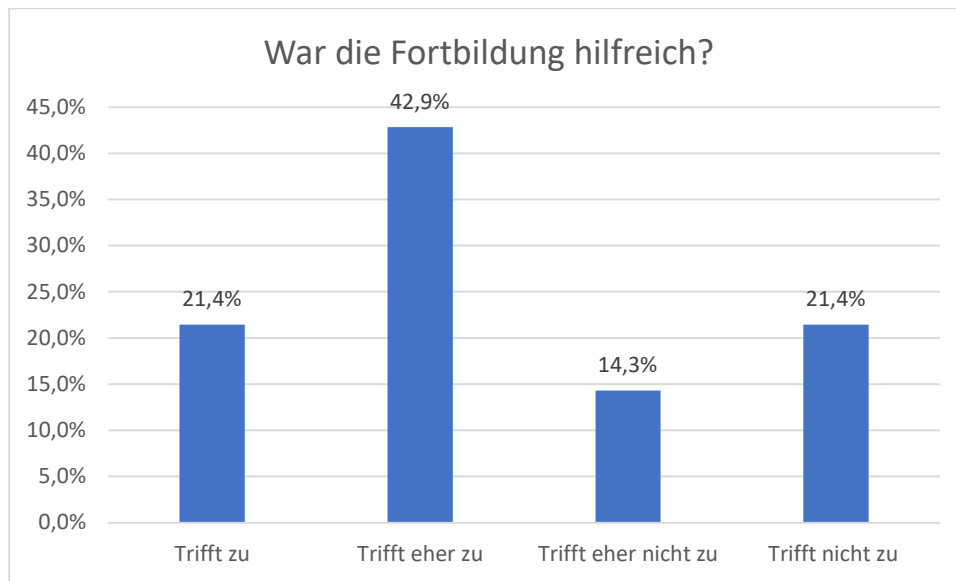


Abbildung 9: Hat Ihnen die genannte Fortbildung bei Ihrer Unterrichtstätigkeit geholfen? n=14, relative Häufigkeit in %

In Abbildung 9 ist ersichtlich, dass rund 64,3 Prozent der Befragten angeben, dass ihnen die Fortbildung für ihre Unterrichtstätigkeit geholfen bzw. eher geholfen hat. Dies sind in absoluten Zahlen 9 von 14 Personen. Als eher nicht oder gar nicht hilfreich empfanden es insgesamt 35,7 Prozent der Lehrkräfte. Umgerechnet sind das 3 Personen, die den besuchten Kurs als nicht hilfreich empfanden und 2 Lehrer*innen die angeben, dass die Fortbildung eher nicht hilfreich war.

Sieht man sich die Verteilung nach den Kursen, so ergibt sich folgendes Bild:

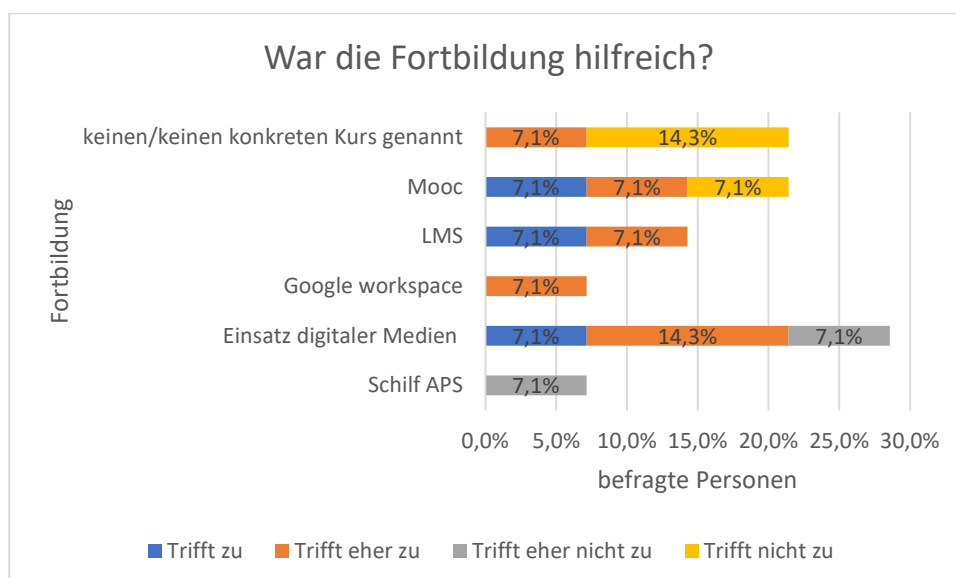


Abbildung 10: Hat Ihnen die genannte Fortbildung bei Ihrer Unterrichtstätigkeit geholfen? n=14, absolute Häufigkeit

Abbildung 10 zeigt, dass jene zwei Drittel der Lehrkräfte, die keine oder keine konkrete Bezeichnung ihrer Fortbildung nennen konnten, diese auch als nicht hilfreich empfanden, während eine Lehrperson ihre Fortbildung als eher hilfreich bezeichnet.

Kurse zu digitalen Medien, LMS, MOOC, und Google workspace wurden allgemein als hilfreich oder eher hilfreich eingestuft. Lediglich je eine Lehrperson gibt an, dass MOOC bzw. die Fortbildung zu digitalen Medien eher nicht bzw. gar nicht hilfreich war. Schilf APS, also das Fortbildungsprogramm der PH Wien wurde als eher nicht hilfreich eingestuft, wobei hier nicht klar ist, welcher Kurs konkret besucht wurde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Großteil (8 von 14) der befragten Lehrkräfte ihre jeweiligen Fortbildungen für hilfreich befand. Es ist allerdings auch hier anzumerken, dass nicht klar ist, auf welchem Wissensstand die jeweiligen Lehrkräfte vor ihrer Fortbildung waren und welche Inhalte bereits bekannt waren, weshalb diese unter Umständen als nicht oder eher nicht brauchbar eingestuft wurden.

5.3. Präsenzunterricht vor COVID-19

Um Vergleichswerte zu haben, wurden die Lehrkräfte nicht nur zu ihrem Unterricht während Distance-Learning befragt, sondern auch zu ihrem Präsenzunterricht vor der Pandemie. Hierzu wurden neben der Form der Vermittlung und dem Einsatz digitaler Medien auch die Wichtigkeit des Schulbuches, sowie Gedenkstättenbesuche und der Zeitaufwand, welcher für das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ im Unterricht in Anspruch genommen wurde, erfragt.

5.3.1. Form der Vermittlung

Die Lehrkräfte wurden befragt, welche Form der Vermittlung sie verwendet haben, um ihren Schüler*innen das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ zu lehren. Die Lehrer*innen hatten die Möglichkeit zwischen *sehr häufig*, *häufig*, *selten*, *nie* oder *kann ich nicht beurteilen* zu wählen. Da es sehr individuelle Empfindungen sind, habe ich in der Frage als Zusatz angegeben, welchen Umfang die Kategorien annehmen. So sollten als *sehr häufig* jene Sozialformen gewählt werden, die zwischen 80-100 Prozent der Unterrichtszeit einnehmen, als *häufig* sollen jene ausgewählt werden, die zwischen 40-80 Prozent der Unterrichtszeit ausmachen, weniger als 40 Prozent sollte mit *selten* beurteilt werden. *Nie* bzw. *kann ich nicht* beurteilen, sollten dann gewählt werden, wenn die Sozialform nie gewählt wurde oder man kein Zeitmaß schätzen kann.

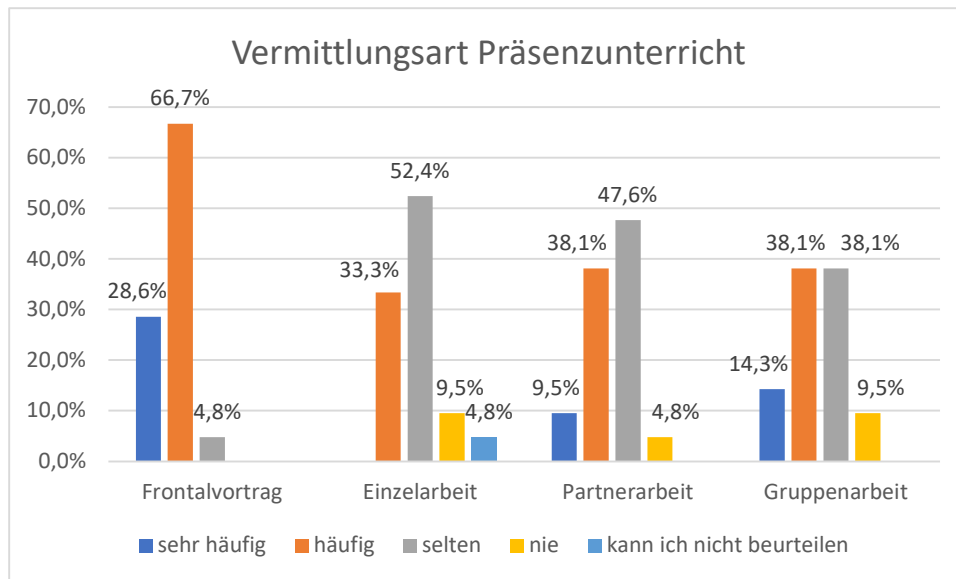


Abbildung 11: Form der Vermittlung. n=21, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 11 zeigt die Verteilung der Sozialformen die bei der Vermittlung des Themas „NS-Vernichtungspolitik“ von den befragten Lehrkräften verwendet wurden. Aus den Daten kann herausgelesen werden, dass der Frontalvortrag bei den befragten Lehrer*innen gegenüber den anderen Sozialformen dominiert (95,3 Prozent *sehr häufig* bis *häufig*), gefolgt von Gruppenarbeit, welche 14,3 Prozent der Lehrer*innen *sehr häufig* und 38,1 Prozent *häufig* zum Einsatz bringen. 11 von 14 Lehrer*innen geben an, dass sie die Sozialform Einzelarbeit *selten* verwendet haben im Präsenzunterricht. Partnerarbeit wurde zudem von 10 Lehrer*innen als nur *selten* verwendet bei der Vermittlung des Themas angegeben.

Sieht man sich die kumulierten Häufigkeiten in Prozent an (Tabelle 3), so wird ersichtlich, dass der Median¹⁸⁰ (fett markiert) der Sozialform Frontalvortrag bei einer *häufigen* Verwendung liegt, gefolgt von Gruppenarbeit. Einzelarbeit und Partnerarbeit werden im Durchschnitt von den befragten Lehrkräften *selten* verwendet, wobei Partnerarbeit gegenüber Einzelarbeit dominiert.

	Frontalvortrag	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
<i>sehr häufig</i>	28,60%		9,50%	14,30%
<i>häufig</i>	95,30%	33,30%	47,60%	52,40%
<i>selten</i>	100%	85,70%	95,20%	90,50%
<i>nie</i>		95,20%	100,00%	100%
<i>kann ich nicht beurteilen</i>		100%		

Tabelle 3: Verteilung der Sozialform, n=21, kumulierte Häufigkeiten in %

Hinzuzufügen ist, dass die befragten Lehrkräfte mehrere Sozialformen mit derselben Häufigkeit beurteilen konnten. Das heißt, dass ein und dieselbe Lehrkraft zum Beispiel Frontalvortrag und Gruppenarbeit als *sehr häufig* verwendet beurteilen konnte. Unter Umständen wurden die Sozialformen

¹⁸⁰ Bei kumulierten Häufigkeiten liegt der Median dort, wo erstmals 50% überschritten wurden. Vgl. hierzu Vorlesungsunterlagen von Frau Ass-Prof. Dr. Caroline Berghammer, Kurs: Statistik 1, 5. Einheit, Folie 17 (SoSe 2021).

parallel zueinander verwendet, weshalb eine Abgrenzung im Sinne eines Zeitumfanges für die befragte Lehrkraft nicht möglich war.

5.3.2. Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Unter dem Begriff digitale Medien habe ich verschiedene Kategorien gegliedert. Darunter fallen auf der einen Seite Filme, Bildmaterial aus dem Internet und Internetseiten zum Thema „NS-Vernichtungspolitik“ und auf der anderen Seite Apps und Lernvideos zum Thema, sowie Programme, die bei der Vermittlung hilfreich sein können.

Da es nicht möglich ist alle Filme/Internetseiten etc. zu dem Thema abzufragen und die Bereitschaft der Teilnahme dadurch gesunken wäre, habe ich eine persönliche Auswahl getroffen.

Für eine bessere Übersichtlichkeit habe ich die genannten Kategorien für die Präsentation der Daten gewählt. Jede*r Lehrer*in hatte die Möglichkeit zwischen *sehr häufig*, *häufig*, *selten* und *nie* zu wählen. Zum besseren Verständnis, was ich unter diesen Begriffen meinte, habe ich einen Zusatz verfasst, der erklärt, dass *sehr häufig* bedeutet, dass diese Medien bei dem Thema in jeder Klasse zum Einsatz kommen. Unter *häufig* soll verstanden werden, dass die genannten Medien oft, aber nicht immer eingesetzt werden und *selten* bedeutet, dass man die Medien abhängig von der Klasse verwendet.

In der ersten Kategorie „Filme“ habe ich unter anderem jene Filme gewählt, die ich selbst in meiner Schulzeit zu dem Thema gesehen habe (exkl. Schindlers Liste). Darunter fallen „Die Welle“ von Dennis Gansel aus dem Jahr 2008, und „die Mühlviertler Hasenjagd“ von Andreas Gruber aus dem Jahr 1994. Außerdem habe ich die ORF Dokumentation „Der Zweite Weltkrieg. Die größte Katastrophe des 20. Jahrhunderts“ (im Folgenden abgekürzt als ORF Dokumentation), welche von erinnern.at empfohlen wird, in meine Auswahl eingeschlossen. Es ist eine 15-teilige Dokumentation auf vier DVDs, die den zweiten Weltkrieg aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Es ist davon auszugehen, dass nur Ausschnitte dieser 15-teiligen Dokumentation im Unterricht gezeigt werden können. Außerdem habe ich die beiden Kurzfilme „Der kleine Nazi“ von Petra Lüchow aus dem Jahr 2010 und „Spielzeugland“ von Jochen Alexander Freydank aus dem Jahr 2007 in meinem Fragebogen inkludiert, da ich diese beiden Kurzfilme im Zuge meines Studiums kennengelernt habe und der Fokus meines Interesses darin lag, ob diese Kurzfilme tatsächlich im schulischen Kontext Einzug gefunden haben.

Außerdem wurde der Frage die Möglichkeit beigelegt, selbstständig andere Filme unter der Antwortkategorie „Anderes“ hinzuzufügen, falls er nicht in der Auswahl steht.

Diese erste Kategorie ist in die Bundesländer Wien und Niederösterreich unterteilt, um etwaige Unterschiede herauszufiltern.

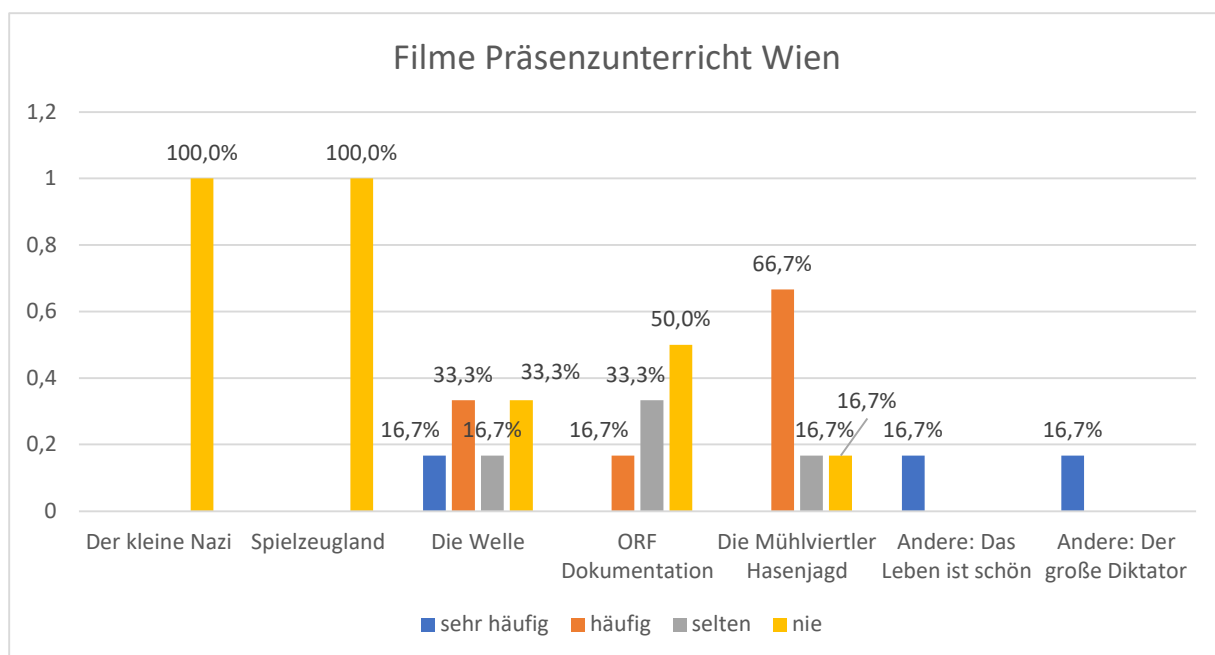


Abbildung 12: Gezeigte Filme im Unterricht vor der Pandemie in Wien, n=6, relative Häufigkeiten in %

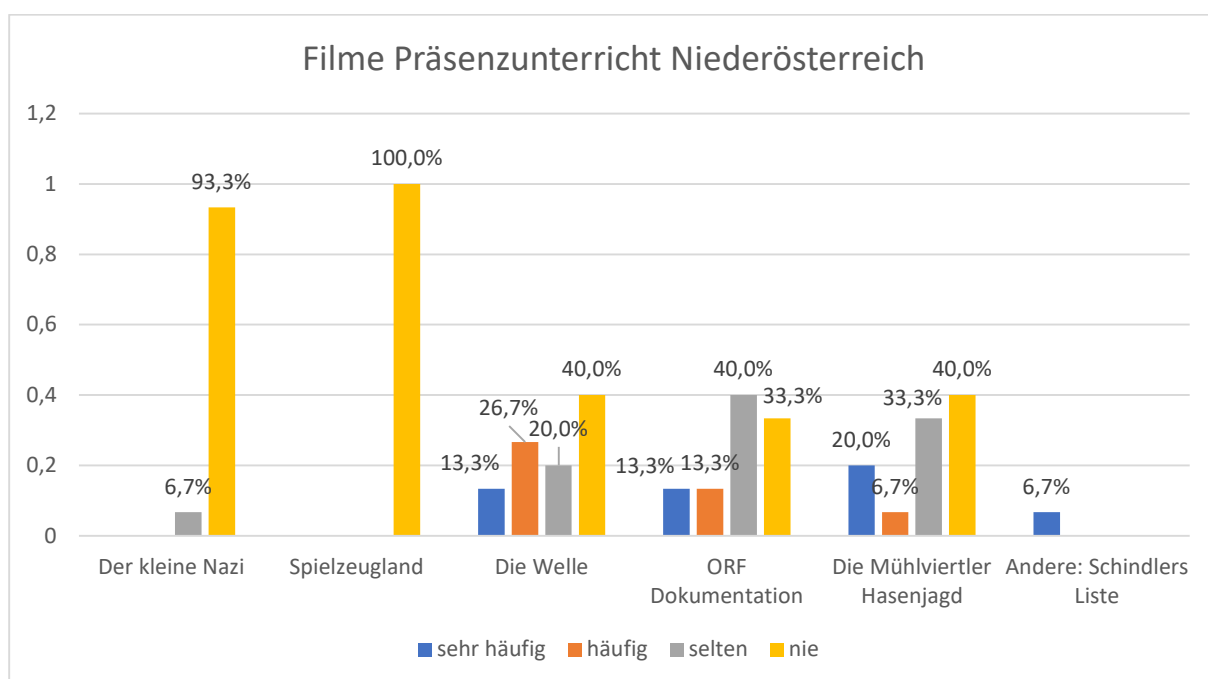


Abbildung 13: Gezeigte Filme im Unterricht vor der Pandemie in NÖ, n=15, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 12 zeigt, dass der meistgezeigte Film unter den Befragten in Wien „die Mühlviertler Hasenjagd“ mit 67 Prozent ist, wobei eine Lehrkraft angibt den Film „die Welle“ bei der Behandlung der „NS-Vernichtungspolitik“ immer und in jeder Klasse zu zeigen. Eine weitere Lehrkraft hat zudem den Film „das Leben ist schön“ als *sehr häufig* gezeigten Film bei der Behandlung des Themas hinzugefügt. Der Film „der große Diktator“, der ebenfalls von einer Lehrkraft selbstständig hinzugefügt wurde, wird ebenso *sehr häufig* von dieser verwendet.

Die beiden Kurzfilme „der kleine Nazi“ und „Spielzeugland“ wurden von keiner der befragten Lehrkräfte bei der Behandlung des Themas verwendet.

Sieht man sich im Vergleich zu Wien die Daten aus Niederösterreich an (Abbildung 13), so lässt sich erkennen, dass der Film „die Mühlviertler Hasenjagd“ im Durchschnitt, ausgehend von der kumulierten Häufigkeit (60 Prozent), klassenabhängig gezeigt wird und „die Welle“ mit rund 40 Prozent *sehr häufig* bzw. *häufig* im Unterricht verwendet wird.

Die ORF Dokumentation wird von rund 73,3 Prozent der Befragten aus Niederösterreich und von rund 83,3 Prozent aus Wien nur *selten* bis *gar nicht* gezeigt.

Bei den Kurzfilmen sieht das Bild in Niederösterreich ähnlich aus. Lediglich eine Lehrkraft gibt an, den Film „der kleine Nazi“ klassenabhängig zu zeigen, während die anderen Lehrkräfte aus Niederösterreich einheitlich beide Filme nicht im Unterricht verwenden.

Die zweite Kategorie Bildmaterialien habe ich zusammengefasst in eine Statistik und soll nur einen Überblick darüber geben, ob Bildmaterialien von Internetseiten wie z.B. Austria-forum.at verwendet werden bzw. in welcher Intensität.

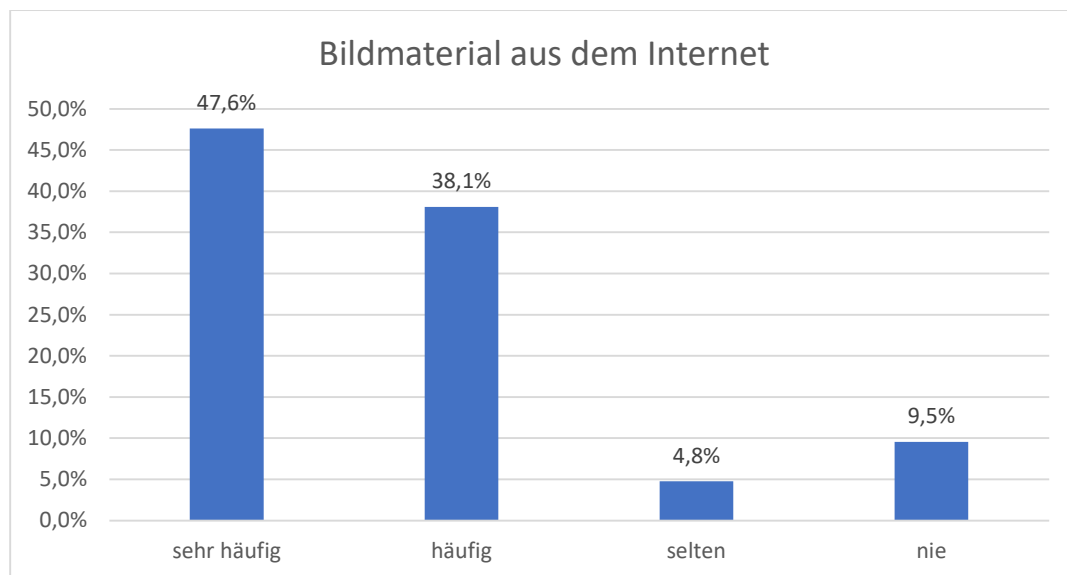


Abbildung 14: Werden Bildmaterialien aus dem Internet verwendet? n=21, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 14 zeigt deutlich, dass Bilder aus dem Internet mit fast 50-prozentiger Zustimmung *sehr häufig*, also in jeder Klasse bei der Behandlung des Themas „NS-Vernichtungspolitik“ verwendet werden. Nur eine Lehrkraft gibt an, dies klassenabhängig in den Unterricht zu integrieren und zwei Lehrkräfte geben an *nie* Bilder aus dem Internet zu nehmen.

Welche Internetseiten hier für die Lehrkräfte als Quelle für ihre Bilder dienen, kann aus dieser Umfrage nicht gesagt werden.

In der dritten Kategorie wurden die, mit den Schüler*innen, besuchten Internetseiten zum Thema erfragt. Neben der Auswahl, die von mir vorgegeben wurde, konnten die Lehrkräfte selbstständig unter dem Punkt „Anderes“ Internetseiten hinzufügen, die sie verwenden und nicht Teil der Liste waren.

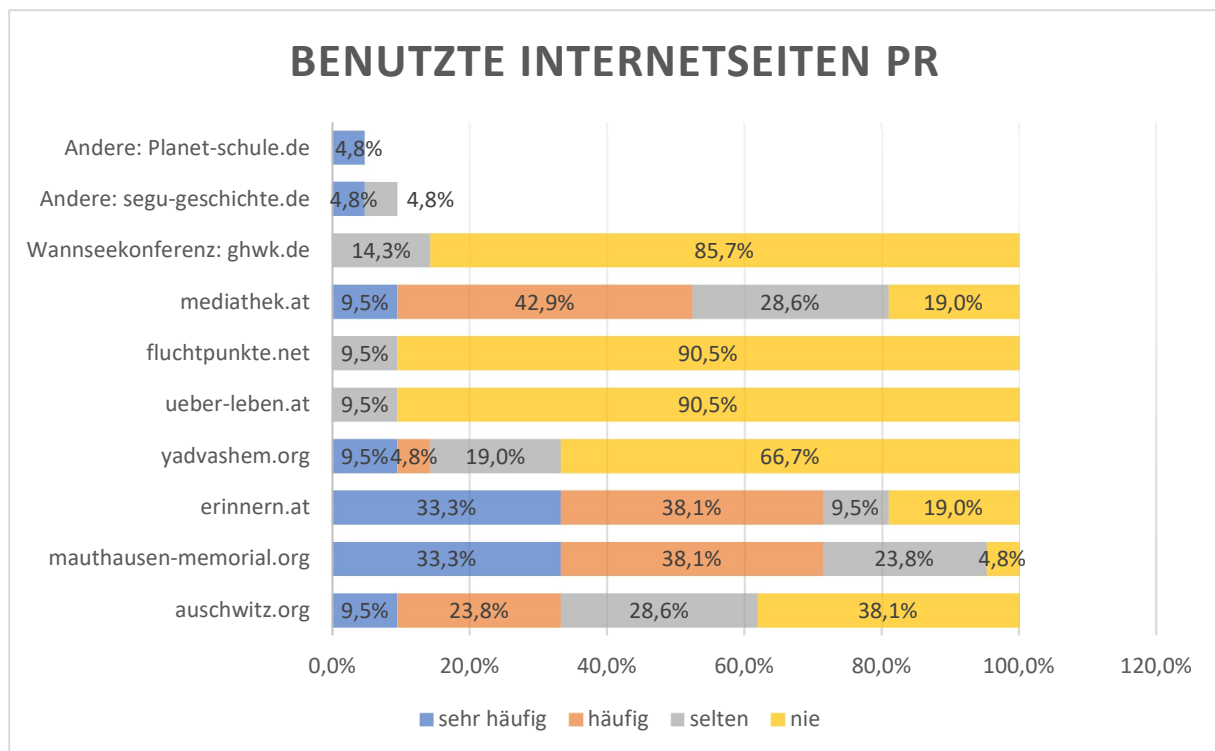


Abbildung 15: Besuchte Internetseiten vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %

Aus Abbildung 15 geht hervor, dass die Internetseiten erinnern.at und mauthausen-memorial.org mit je rund 71,4 Prozent, sowie mediathek.at mit rund 52,4 Prozent *häufig* bis *sehr häufig* im Unterricht zur NS-Vernichtungspolitik besucht und verwendet werden.

Zusätzlich haben zwei Lehrkräfte die Seite segu-geschichte.de angegeben, wobei eine Person angibt diese *sehr häufig* zu verwenden und eine Person diese klassenabhängig zum Einsatz bringt.

Die deutsche Seite Planet-schule.de wird ebenfalls von einer Lehrkraft zusätzlich genannt und *sehr häufig* benutzt.

Fluchtpunkte.net und ueber-leben.at sind - neben der Seite des Wannseehauses (85,7 Prozent) in dem die Wannseekonferenz stattgefunden hat und auf dessen Seite sich das überlieferte Protokoll der Sitzung befindet – mit je rund 90,5 Prozent nie benutzt worden. Je rund 9,5 Prozent bzw. 14,5 Prozent (ghwk.de) geben an, diese Seiten klassenabhängig zu verwenden. Warum diese Seiten nicht Einzug ins Unterrichtsgeschehen erhalten, kann nur spekuliert werden und unterschiedliche Gründe haben. Zum einen kann es sein, dass Zeitzeug*innenberichte nicht oder nur über andere Seiten oder sogar mittels direkten noch lebenden Zeitzeug*innen im Unterrichtsgeschehen behandelt werden. Zudem ist es möglich, dass die beiden Seiten fluchtpunkte.net und ueberleben.at von den befragten Lehrkräften nicht gekannt wurden.

Die Seite der Wannseekonferenz könnte aus ähnlichen Gründen nicht verwendet worden sein – weil einerseits das Thema der Wannseekonferenz nur am Rande oder gar nicht behandelt wird oder aber, weil die Seite nicht bekannt ist unter den Teilnehmern der Umfrage. Andere Gründe können natürlich nicht ausgeschlossen werden.

Auf Grund der Lesbarkeit habe ich mich hier entschieden, keine Einteilung nach Bundesländern vorzunehmen. Ein Vergleich nach Dienstalter konnte ausgeschlossen werden, da die Seiten, sofern *sehr häufig* und *häufig* angegeben, von allen Dienstalterklassen gewählt wurde.

Die vierte Kategorie der Fragestellung beinhaltet den Einsatz von Lernvideos. Dabei wurde differenziert, ob diese selbst zusammengestellt wurden und/oder man Gebrauch von bereits vorhandenen Lernvideos aus dem Internet – wie zum Beispiel *The Simple Club* oder *Mr. Wissen to go* – verwendet wurden.

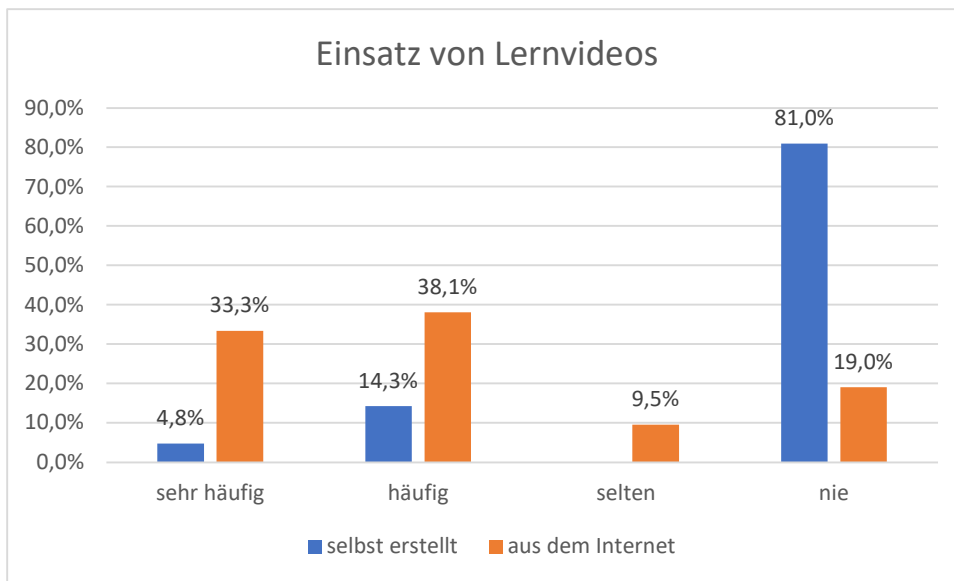


Abbildung 16: Einsatz von Lernvideos vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %

Vorgefertigte Lernvideos werden, wie Abbildung 16 zeigt, von insgesamt rund 71,4 Prozent der Befragten im Unterrichtsgeschehen *häufig* bis *sehr häufig* eingesetzt. Dem gegenüber geben von den 21 Lehrer*innen lediglich 19,1 Prozent an, Lernvideos selbst zu erstellen. Der Anteil jener, die nie selbsterstellte Videos verwenden liegt bei 81 Prozent. Rund 28,5 Prozent geben an, dass sie auch Lernvideos aus dem Internet nur *selten* (also klassenabhängig) bis *nie* im Unterricht verwenden.

Aus diesen Daten lässt sich schließen, dass Lernvideos von einem Großteil der Befragten gerne und häufig eingesetzt werden, jedoch die Bereitschaft oder das Know-how selbst Lernvideos zu erstellen fehlt.

Die fünfte Kategorie beinhaltet den Einsatz von Lernapps, die sich mit Zeitzeug*innen und der NS-Vernichtungspolitik beschäftigen. Als Beispiele habe ich die Lernapp von erinnern.at *Fliehen vor dem Holocaust* und jeden deutsche des WDR *History App 1933-1945* genannt. Zusätzlich habe ich noch das Profil *eva.stories* aus der APP Instagram angegeben, da sich dieses mit der fiktiven Vorstellung der Verfolgung in einer Zeit in der es Handys bereits gibt beschäftigt.

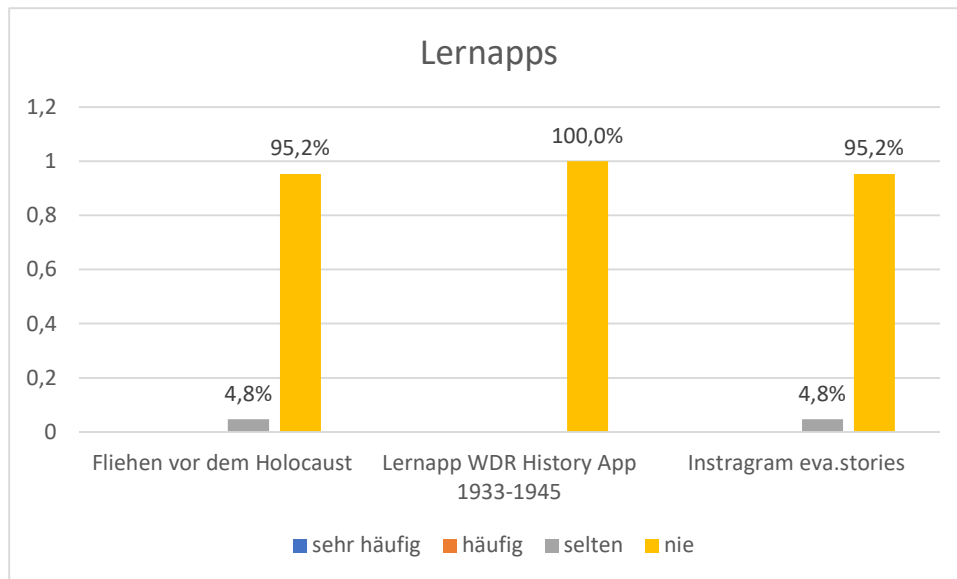


Abbildung 17: verwendete Lernapps vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %

Die erfragten Lernapps werden, wie Abbildung 17 zeigt, von der Mehrheit der Lehrer*innen nicht verwendet. Lediglich eine Person gibt an die App *Fliehen vor dem Holocaust* zu verwenden, dies allerdings klassenabhängig. Das Instagram Profil *eva.stories* wird ebenfalls nur von einer einzigen Lehrperson *selten* in ihrem Unterricht benutzt.

Es kann nur spekuliert werden, warum die Apps keinen Stellenwert im Unterricht der Befragten einnehmen. Es könnte einerseits an der mangelnden Bekanntheit liegen, oder andererseits ist die Bedienung der Apps für den Unterricht zu langwierig bzw. kompliziert. Es besteht natürlich auch die Möglichkeit, dass gerade Zeitzeug*innenberichte über andere Kanäle oder über einen persönlichen Kontakt gelehrt werden.

Die letzte Kategorie innerhalb der Frage beinhaltet Programme, die hilfreich bei der Vermittlung und Festigung des Unterrichtsstoffs sein können. Meine Auswahl begrenzt sich hier auf Programme, die ich selbst bereits im Unterricht erprobt habe, die ich als besonders hilfreich empfand und welche den Schüler*innen eine Abwechslung im Unterrichtsgeschehen bieten.

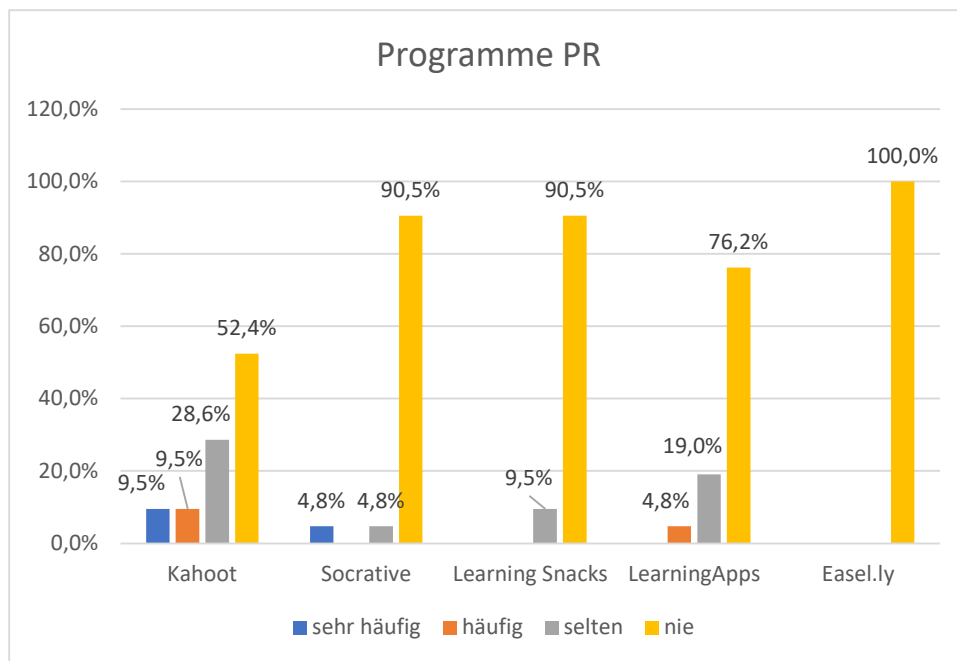


Abbildung 18: verwendete Programme vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 18 zeigt, dass keines der genannten Programme von der Mehrheit der befragten Lehrer*innen verwendet wird. Kahoot wird von rund 47,6 Prozent verwendet, wovon 19 Prozent angeben, dass sie das Programm *häufig* bis *sehr häufig* verwenden. 28,6 Prozent sagen, dass sie Kahoot nur *selten*, also klassenabhängig zum Einsatz bringen.

An zweiter Stelle findet sich das Programm LearningApps, welches eine webbasierte Lernplattform darstellt, auf der man vorgefertigte Materialien findet oder selbst welche erstellen kann. Fünf Lehrer*innen von 21 geben an dieses Programm *selten*, also klassenabhängig, bis *häufig* im Unterricht anzuwenden.

Socrative – ein Programm, welches ebenfalls ein Quizmasterprogramm darstellt, allerdings ohne Ranking – wird von lediglich zwei Lehrer*innen verwendet, wobei eine angibt es *sehr häufig*, also in jeder Klasse bei der Vermittlung des Themas „NS-Vernichtungspolitik“ zu benutzen und eine Person es klassenabhängig einsetzt.

Learning Snacks, ein Programm mit dem man Themen interaktiv aufbereiten kann, wird von zwei Lehrkräften gebraucht.

Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, dass jene genannten Programme von der Mehrheit der Lehrpersonen nicht verwendet werden. Die Antworten geben keinen Aufschluss darüber, warum diese Programme nicht eingesetzt werden.

5.3.3. Über die Wichtigkeit des Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien bei der Vermittlung der NS-Vernichtungspolitik

In folgender Frage wurden die Lehrer*innen befragt, ob sie dem Schulbuch einen höheren Stellenwert gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht zum Thema „NS-Vernichtungspolitik“ geben würden. Sie konnten auswählen zwischen trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu und trifft nicht zu.

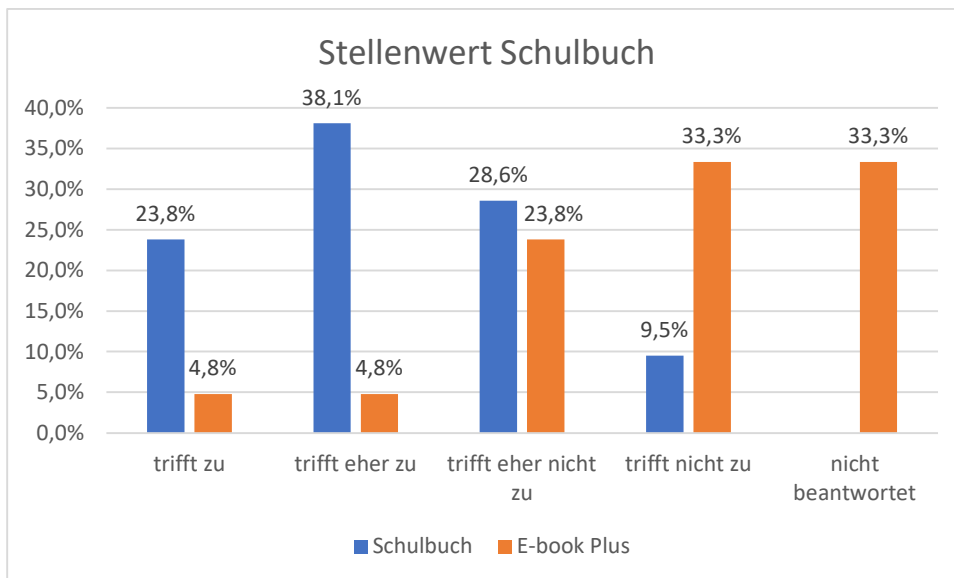


Abbildung 19: Hatte das Schulbuch bzw. das E-book Plus einen höheren Stellenwert bei der Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik", als der Einsatz digitaler Medien? n=21, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 19 zeigt, dass für 61,9 Prozent der Befragten das Schulbuch bei der Vermittlung des Themas „NS-Vernichtungspolitik“ eine wichtigere bzw. eher wichtigere Rolle gegenüber dem Einsatz digitaler Medien spielt. Das E-book Plus, die Online-Ausgabe des Schulbuches, steht weit hinter dem Schulbuch und wird von einem Drittel der Befragten entweder nicht verwendet oder es hat keine Wichtigkeit im Unterricht. Zudem ist nicht auszuschließen, dass unter allen die „trifft nicht zu“ auswählten auch einige dabei sind, die in ihrem Unterricht überhaupt kein Schulbuch verwenden.

Ein weiteres Drittel hat die Frage zum E-Book nicht beantwortet, dies kann unter Umständen daran liegen, dass es von dem verwendeten Schulbuch keine Onlineausgabe gibt. Es kann ausgeschlossen werden, dass jene Personen, die die Frage nicht beantworteten, kein Schulbuch verwenden, da 5 von 7 Personen angaben, dass in ihrem Unterricht das Schulbuch einen eher höheren Stellenwert gegenüber dem Einsatz digitaler Medien hat und zwei Lehrer*innen angeben, dass dies eher nicht zutrifft.

Aus den Daten kann nicht herausgelesen werden, ob das Schulbuch oder dessen Online-Ausgabe einen gleichwertigen Stellenwert gegenüber dem Einsatz digitaler Medien eingenommen hat. Hierfür hätte ich die Kategorie weder noch hinzufügen müssen. Eine Erkenntnis, die erst bei der Datenauswertung zum Vorschein trat.

Vergleicht man den Einsatz des E-Books mit den Variablen (Tabelle 4), ob es Laptopklassen an der Schule gibt, so zeigt sich bei den bedingten Häufigkeiten, dass das Online-Schulbuch in jenen Schulen

einen höheren Stellenwert als der Einsatz von digitalen Medien hat, in denen es keine Laptopklassen gibt.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beantwortet
Laptopklasse			40,0%	42,9%	57,1%
keine Laptopklasse	100,0%	100,0%	60,0%	57,1%	42,9%

Tabelle 4: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Online-Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien, bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent

Vergleicht man den Einsatz des Schulbuches selbst mit den Variablen (Tabelle 5), ob es Laptopklassen an der Schule gibt, so zeigt sich bei den bedingten Häufigkeiten, dass es kaum einen Zusammenhang gibt zwischen diesen Variablen. Lediglich in der Kategorie „trifft zu“ ist ein Unterschied zwischen Laptopklassen und keinen Laptopklassen zu verzeichnen. 80 Prozent jener Befragten, die angaben, dass das Schulbuch eine wichtigere Rolle als der Einsatz digitaler Medien im Unterricht einnimmt, unterrichten an Schulen, in denen es keine Laptopklassen gibt.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Laptopklasse	20%	50%	50%	50%
keine Laptopklasse	80%	50%	50%	50%

Tabelle 5: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien, bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent

5.3.4. Welche Gedenkstätten werden von der 11. Schulstufe besucht?

Gedenkstätten erzählen Geschichten und machen die Vergangenheit greifbarer für Schüler*innen.¹⁸¹ Eine Gedenkstätte wie z.B. Mauthausen oder Auschwitz zu besuchen, ist eine Erfahrung, die den meisten Menschen in Erinnerung bleibt. Vorbereitung und Nachbereitung des Gedenkstättenbesuches sollten daher ebenso geplant werden, wie der Besuch selbst.

Im Mittelpunkt des Interesses bei dieser Frage stand für mich, welche Gedenkstätten Lehrer*innen mit ihren Schüler*innen besuchen. Zur Auswahl standen die beiden Gedenkstätten Mauthausen und Auschwitz. Zusätzlich konnten Lehrer*innen, die andere Orte besuchten, unter „andere“ den jeweiligen Ort nennen. Für die Präsentation der Daten habe ich Wien und Niederösterreich getrennt voneinander betrachtet.

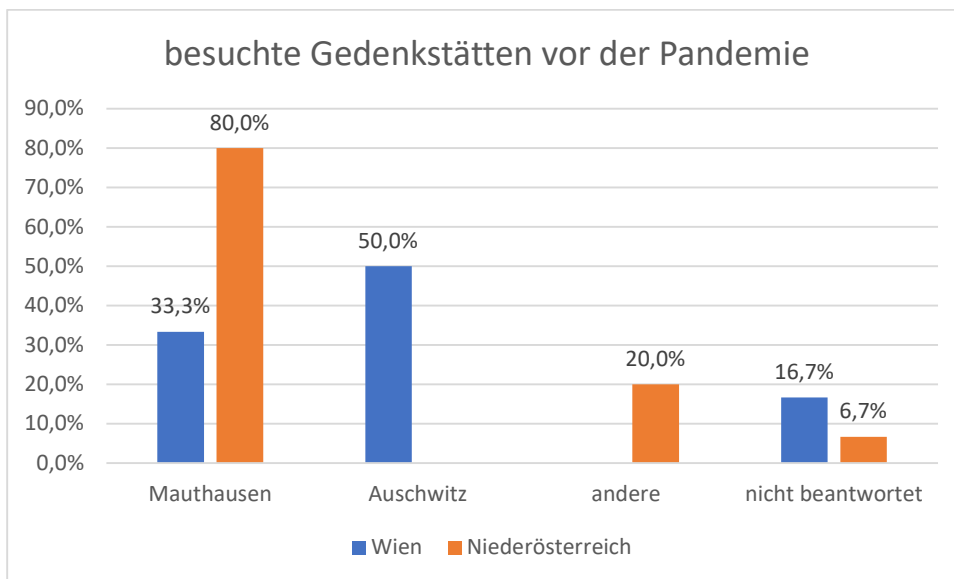


Abbildung 20: Welche Gedenkstätte haben Sie mit Ihren Schüler*innen besucht? n=6 (Wien), n=15 (NÖ), relative Häufigkeiten in %

Abbildung 20 zeigt, dass 12 von 15 Lehrkräften aus Niederösterreich die Gedenkstätte Mauthausen mit ihren Schüler*innen besuchen. Keiner der Befragten aus Niederösterreich fährt mit seinen Schüler*innen nach Auschwitz. Drei Lehrer*innen geben an andere Gedenkstätten zu besuchen, darunter wurden Guntramsdorf (1x), Melk (1x) und Andere (1x) genannt. Eine Person hat diese Frage nicht beantwortet. Es ist unter Umständen davon auszugehen, dass hier kein Besuch einer Gedenkstätte durchgeführt wurde.

Unter den befragten Wiener Lehrkräften besuchten drei mit ihren Schüler*innen die Gedenkstätte Auschwitz, zwei Mauthausen und ebenfalls eine Person hat die Frage nicht beantwortet.

Unter den Befragten lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Gedenkstätte Mauthausen am häufigsten für einen Besuch ausgewählt wurde. Während die Wiener*innen auch die Gedenkstätte

¹⁸¹ Elke Gryglewski et.al. (Hg.), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen (Berlin 2015) 53.

Auschwitz besuchen, sehen sich einige wenige Lehrkräfte in Niederösterreich mit ihren Schüler*innen regionale Gedenkstätten in der Nähe an.

5.3.5. Lernumfang für das Thema der NS-Vermittlungspolitik

Bei dieser Frage wurden die Lehrer*innen gebeten ihren Stundenaufwand, den sie in das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ investieren zu schätzen. Dabei konnte gewählt werden zwischen 0-3 Stunden, 4-6 Stunden, 7-10 Stunden und mehr als 10 Stunden.¹⁸²

Die erste Datenauswertung wurde in Bundesländerebene durchgeführt. Abbildung 21 zeigt, dass es einen Unterschied im Stundenausmaß innerhalb der befragten Lehrkräfte zwischen den Bundesländern Wien und Niederösterreich gibt. 50 Prozent der Befragten aus Wien geben an, dass sie mehr als 10 Stunden für das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ verwenden. In Niederösterreich liegt der Anteil der Lehrer*innen in diesem Stundenmaß bei 26,7 Prozent. Der Großteil (66,7 Prozent) der Befragten aus Niederösterreich gibt an zwischen 4 und 10 Stunden für das Thema zu verwenden, wobei 40 Prozent aller Befragten 4-6 Stunden angeben und 26,7 Prozent sagt zwischen 7 und 10 Stunden aufzuwenden. In Wien sagen 16,7 Prozent, dass sie 4-6 Stunden verwenden, um das Thema im Unterricht zu behandeln und 33,3 Prozent meint 7-10 Stunden hierfür zu benötigen. Keiner aus Wien gibt an weniger als 4 Stunden in das Thema zu investieren, während in Niederösterreich eine Lehrkraft 0-3 Stunden als Aufwand für die Vermittlung der „NS-Vernichtungspolitik“ angibt.

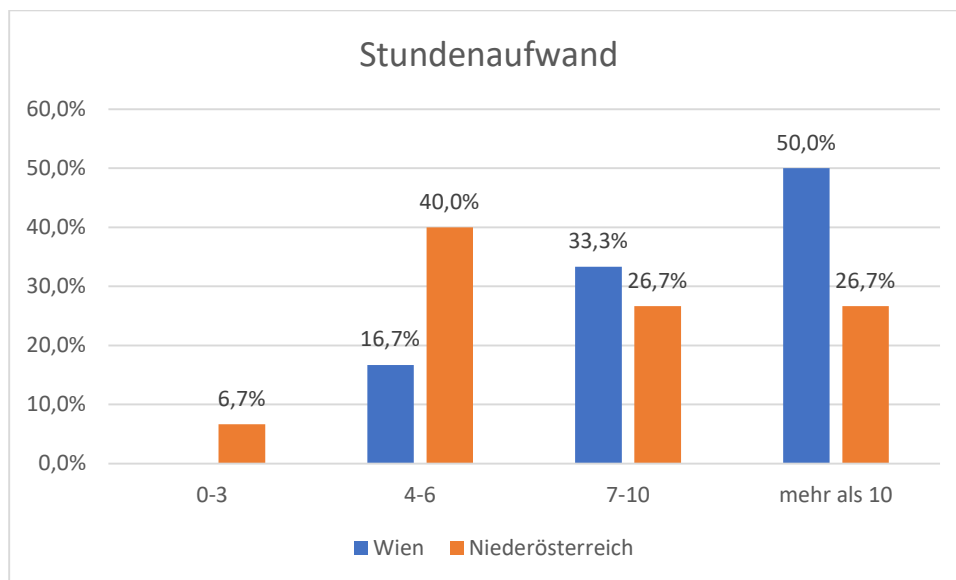


Abbildung 21: Einschätzung der Lehrer*innen, wie viele Stunden sie für das Thema "NS-Vernichtungspolitik" aufwenden. n=6 (Wien), n=15 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %

Sieht man sich Tabelle 6 an, so kann man erkennen, dass vor allem Lehrer*innen mit 1 bis 15 Dienstjahren Erfahrung zwischen 4-6 Stunden und mehr in das Thema investieren. Ab dem 16.

¹⁸²Die Einteilung der Stundenausmaße sind in Anlehnung an die Studie von Philipp *Mitnik* et.al, Generation des Vergessens? (Frankfurt am Main, 2021) 91. In dieser mussten die Schüler*innen selbst einschätzen, wie viele Stunden sie zu dem Thema Nationalsozialismus unterrichtet wurden.

Dienstjahr liegt der Stundenaufwand zwischen 7 und 10 Stunden und steigt mit zunehmendem Dienstalter auf mehr als 10 Stunden. Auf beiden Seiten gibt es Ausreißer unter den Befragten. So gibt eine Lehrperson mit 36-40 Dienstjahren an, dass sie/er 0-3 Stunden für das Thema aufwendet und 3 Lehrer*innen zwischen 6 und 15 Jahren Erfahrung geben an, mehr als 10 Stunden zu investieren. Sieht man sich die kumulierte Häufigkeit an, so kann festgehalten werden, dass der Median unter allen Befragten mit 66,7 Prozent bei 7-10 Stunden liegt.

Dienstalter	0-3 Std.	4-6 Std.	7-10 Std.	mehr als 10 Std.
1-5		9,5%	4,8%	
6-10		14,3%	9,5%	4,8%
11-15		9,5%		9,5%
16-20			4,8%	
21-25				
26-30			4,8%	4,8%
31-35				4,8%
36-40	4,8%		4,8%	9,5%
Gesamt	4,8%	33,3%	28,6%	33,3%
kum. Häufigkeit	4,8%	38,1%	66,7%	100,0%

Tabelle 6: Stundenaufwand nach Dienstalter, n=21, relative Häufigkeiten in %

5.4. Distance Learning – die schulische Pandemieerfahrung

5.4.1. Allgemeines zum Unterrichtsgeschehen

In einem ersten Schritt wurde gefragt, wie der Unterricht fortgesetzt wurde. Die Lehrkräfte konnten aus fünf verschiedenen Antwortmöglichkeiten wählen:

- (1) Der Unterricht wurde durch Arbeitsaufträge ersetzt.
- (2) Der Unterricht konnte im Onlinemodus via Zoom/Microsoft Teams etc. mit weniger Wochenstunden weitergeführt werden. Ergänzend haben die Schüler*innen mehr Arbeitsaufträge zwischen den Einheiten erhalten.
- (3) Der Unterricht konnte im Onlinemodus via Zoom/Microsoft Teams etc. mit weniger Wochenstunden weitergeführt werden.
- (4) Der Unterricht bestand vor allem aus Arbeitsaufträgen. Der Online-Unterricht via Zoom/Microsoft Teams etc. wurde zur Klärung von Fragen zu den Arbeitsaufträgen verwendet.
- (5) Der Unterricht konnte im Onlinemodus via Zoom/Microsoft Teams normal weitergeführt werden

Die Zahlen neben den jeweiligen Antwortmöglichkeiten wurden in der grafischen Darstellung verwendet.

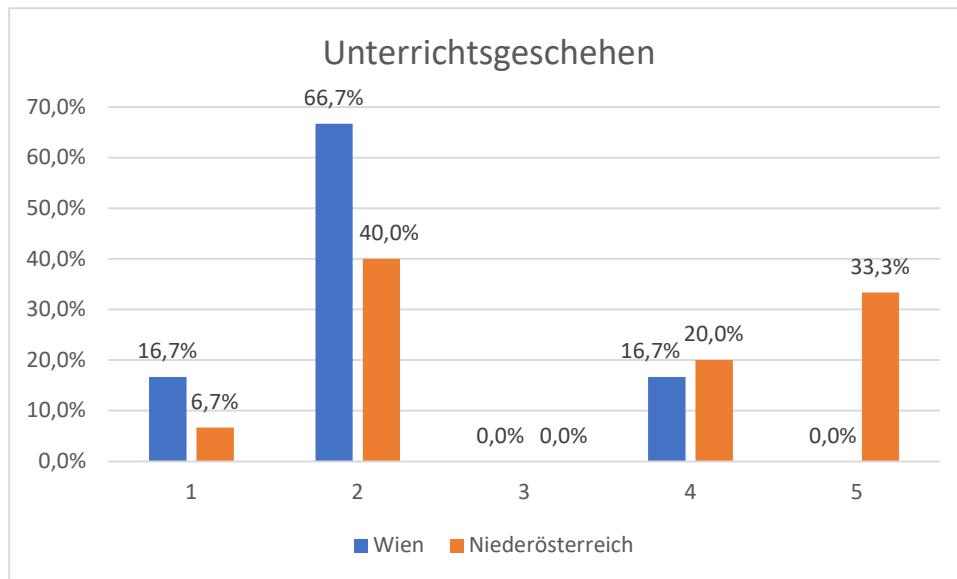


Abbildung 22: Unterrichtsgeschehen GSPB während des Distance-Learnings, n=6 (Wien), n=15 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %

Abbildung 22 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten aus Wien (66,7 Prozent) den Unterricht in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung mit weniger Wochenstunden fortsetzen konnte, als es im Normalunterricht der Fall war. Zusätzlich bekamen die Schüler*innen jener Lehrkräfte mehr Arbeitsaufträge zwischen den Einheiten. Unter den Befragten aus Niederösterreich gaben 40 Prozent an, ein solches Unterrichtsgeschehen während des Homeschoolings gehabt zu haben.

Der Unterricht lief bei 5 von 15 Befragten aus Niederösterreich normal weiter, während bei jeweils einer Person in Wien und Niederösterreich das Unterrichtsgeschehen durch Arbeitsaufträge ersetzt wurde. Wiederum eine Lehrkraft aus Wien, aber drei Lehrkräfte aus Niederösterreich geben an, dass der Unterricht vor allem aus Arbeitsaufträgen bestand und die Online-Sitzungen zur Klärung von Fragen zu diesen Aufträgen verwendet wurden.

Keine Lehrkraft unter den Befragten gibt an, dass der Unterricht nur reduziert, fortgesetzt werden konnte.

Es konnte auch kein Unterschied ausgemacht werden zwischen Schulen mit Laptopklassen und jenen ohne Laptopklassen. Unter jenen die ihren Unterricht normal weitergeführt haben, gaben 4 von 5 Lehrkräften an, dass ihre Schule keine Laptopklassen führe.

5.4.2. Vermittlung der NS-Vernichtungspolitik während des Homeschooling?

Von Interesse war, ob das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ im Distance-Learning aufgegriffen wurde.

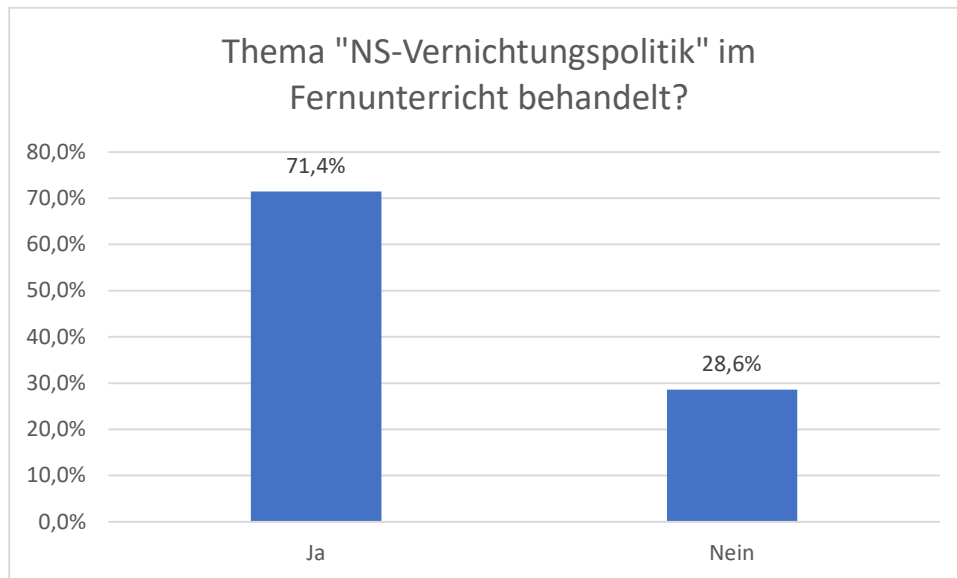


Abbildung 23: Wurde das Thema "NS-Vernichtungspolitik" im Unterricht während des Distance-Learnings gelehrt? n=21, relative Häufigkeiten in %

Von 21 Lehrkräften geben 15 an, das Thema im Fernunterricht unterrichtet zu haben (Abbildung 23). 6 Lehrkräfte aus Wien und Niederösterreich sagen, dass sie das Thema nicht im Homeschooling gelehrt haben.

Mittels Filterfrage wurden jene 6 Lehrkräfte, die angaben, dass sie das Thema nicht unterrichtet hätten während die Schulen geschlossen waren, nach dem Grund gefragt. Hierfür konnten sie aus vier verschiedenen Antwortmöglichkeiten wählen.

- (1) Es erschien mir nicht richtig, dieses Thema im Online-Unterricht durchzugehen.
- (2) Wir konnten die „NS-Vernichtungspolitik“ noch vor dem Distance-Learning durchführen.
- (3) Das Thema wurde erst nach dem Distance-Learning relevant.
- (4) Wir haben den Online-Unterricht nur für die Wiederholung von bereits Gelerntem verwendet.

Abbildung 22 zeigt, dass die Gründe für die nicht-Behandlung des Themas darin lagen, dass entweder das Thema vor der Schließung der Schulen durchgenommen werden konnte (2) oder erst nach dem Distance-Learning, also als die Schulen wieder geöffnet wurden, relevant wurde (3).

Unter den Befragten kann ausgeschlossen werden, dass man das Thema als nicht angemessen für den Fernunterricht hielt (1) bzw., dass der Unterricht nur für das Wiederholen von bereits Gelerntem verwendet wurde (4).

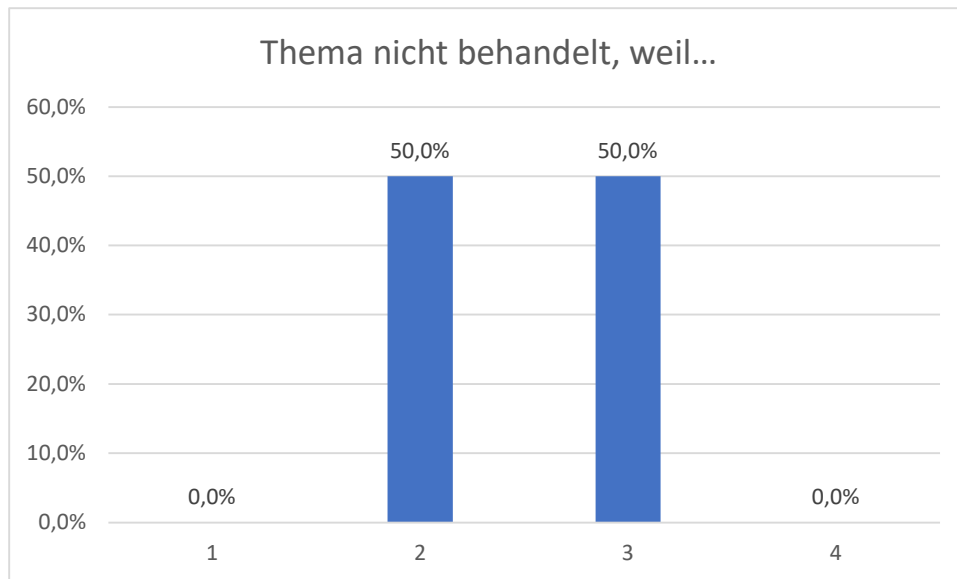


Abbildung 24: Gründe, warum das Thema "NS-Vernichtungspolitik" nicht im Distance-Learning unterrichtet wurde. $n=21$, relative Häufigkeiten in %

5.4.3. Themengebiete

Jene 15 Lehrkräfte, welche angaben, dass sie das Thema im Fernunterricht behandelt haben, wurden gefragt welche Themengebiete sie aus dem Lehrplan vermittelt haben.

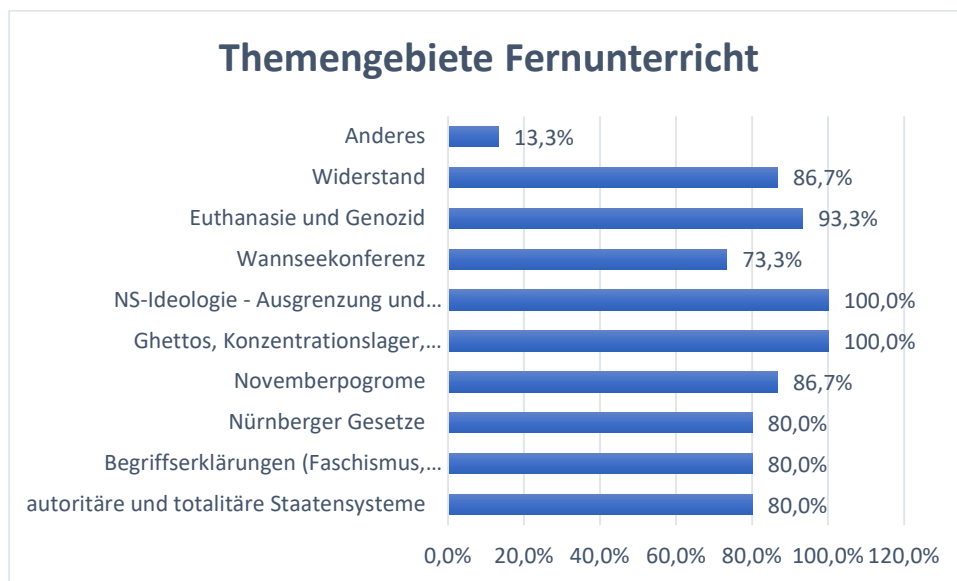


Abbildung 25: durchgenommene Themengebiete im Fernunterricht zum Thema "NS-Vernichtungspolitik", $n=15$, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 24 zeigt, dass alle befragten Lehrkräfte die NS-Ideologie, Ausgrenzung und Verfolgung, sowie die unterschiedlichen Lagertypen mit ihren Schüler*innen durchführen. Das Thema Euthanasie und Genozid behandeln 93,3 Prozent der befragten aus Wien und Niederösterreich.

Rund 86,7 Prozent geben an, ihren Schüler*innen im Zuge der Vermittlung der „NS-Vernichtungspolitik“ auch das Thema Widerstand zu lehren.

Die Novemberpogrome werden ebenfalls von rund 86,7 Prozent der Befragten im Unterricht behandelt.

Staatensysteme, Begriffserklärungen und die Nürnberger Gesetze lassen rund 80 Prozent der befragten Lehrkräfte in ihren Unterricht zum Thema „NS-Vernichtungspolitik“ einfließen.

Die Wannseekonferenz wird von 73,3 Prozent der befragten Lehrkräfte aus Wien und Niederösterreich im Unterricht behandelt.

Die Lehrer*innen konnten zudem unter „Anderes“ selbstständig Antworten hinzufügen, falls sie noch zusätzliche Gebiete behandelt haben, die nicht zur Auswahl standen. Zwei Lehrer*innen haben hiervon Gebrauch gemacht. Folgende Antworten wurden unter „Anderes“ gegeben:

Anderes:
Erziehung und Schule
NS-Propaganda
Jugendmanipulation in der NS-Zeit
Die Rolle der Kirchen im Nationalsozialismus

5.4.4. Form der Vermittlung

Nachdem die Lehrkräfte zu der Form der Vermittlung des Themas „NS-Vernichtungspolitik“ im Präsenzunterricht befragt wurden, wurde diese Frage auch zum Distance-Learning gestellt. Die Antwortmöglichkeiten sehr häufig bis nie, sind wie in derselben Frage während der Präsenzzeit gewichtet. Das heißt, dass *sehr häufig* für 80-100 Prozent, *häufig* für 40-80 Prozent und *selten* für unter 40 Prozent der Unterrichtszeit steht.

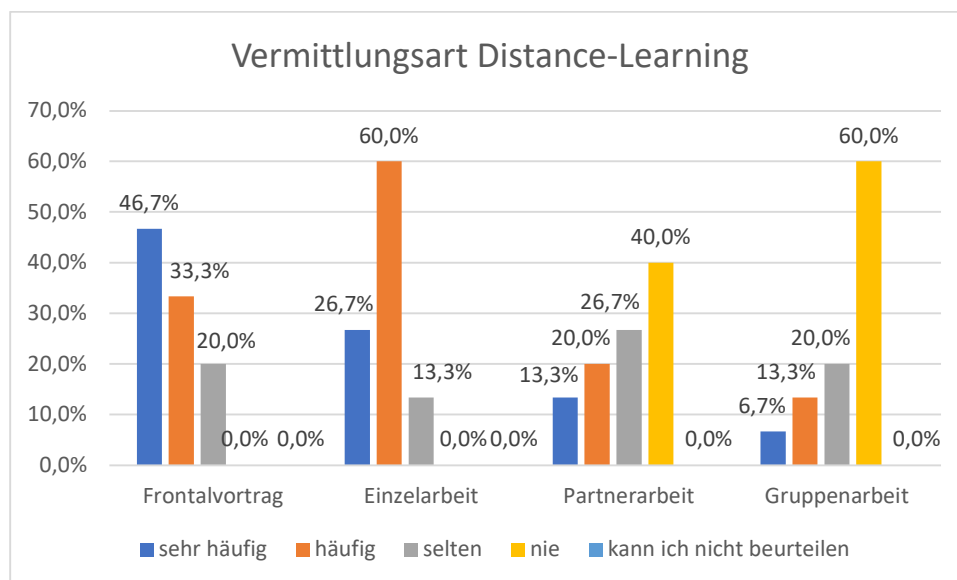


Abbildung 26: Form der Vermittlung im Distance-Learning während der Pandemie, n=15, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 26 zeigt, dass im Distance-Learning rund 80 Prozent der befragten den Frontalvortrag und 86,7 Prozent die Sozialform Einzelarbeit *sehr häufig* bis *häufig* zum Einsatz brachten. Im Vergleich zum Präsenzunterricht (Abbildung 11, Seite 51), in dem noch 95,3 Prozent angaben, den Frontalvortrag verwendet zu haben, ist dies ein Rückgang von 15,3 Prozentpunkten, wobei eine Abnahme in der Häufigkeit zu bemerken ist. Während der Frontalvortrag von rund 66,7 Prozent im Präsenzunterricht

häufig verwendet wurde, wurde er im Distance-Learning nur noch von 33,3 Prozent in diesem Ausmaß eingesetzt. Eine umgekehrte Verschiebung in der Häufigkeit lässt sich bei *sehr häufig* ausmachen. Im Präsenzunterricht gaben rund 28,6 Prozent an, diese Sozialform *sehr häufig* verwendet zu haben. Im Distance-Learning stieg der Wert um 18,1 Prozentpunkte an. In absoluten Zahlen:

Präsenzunterricht Frontalvortrag 6 von 21 und 14 von 21 Lehrkräften verwendeten diesen *sehr häufig* bzw. *häufig*. Im Distance-Learning kam der Frontalvortrag bei 7 von 15 bzw. 5 von 15 Lehrer*innen *sehr häufig* bzw. *häufig* zum Einsatz.

Die Einzelarbeit als Sozialform hat im Distance-Learning (im Vergleich zur Präsenzzeit) einen Aufschwung erlebt. Während die Mehrheit der befragten Lehrer*innen angaben, die Sozialform Einzelarbeit nur *selten* (52,4 Prozent) im Präsenzunterricht verwendet zu haben, hat sich diese Mehrheit im Distance-Learning mit 60 Prozent auf *häufig* und 26,7 Prozent auf *sehr häufig* verschoben. *Selten* wird diese Sozialform von nur noch 13,3 Prozent der befragten Lehrkräfte verwendet. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Einzelarbeit im Distance-Learning einfacher zu bewerkstelligen war.

Ähnlich ist vermutlich auch der hohe Rückgang an Partner- und Gruppenarbeiten zu erklären. Während in der Präsenzzeit Gruppen- und Partnerarbeiten noch relativ häufig Einzug ins Unterrichtsgeschehen hatten (Partnerarbeit 9,5 Prozent *sehr häufig*, 38,1 Prozent *häufig*, 47,6 Prozent *selten*, 4,8 Prozent *nie*; Gruppenarbeiten: 14,3 Prozent *sehr häufig*, 38,1 Prozent *häufig*, 38,1 Prozent *selten*, 9,5 Prozent *nie*), geben 40 Prozent der Lehrer*innen an, dass sie Partnerarbeit *nie* verwendet haben und 60 Prozent brachten keine Gruppenarbeiten mehr in das Unterrichtsgeschehen ein.

Sieht man sich die kumulierten Häufigkeiten in Prozent an (Tabelle 7), so kann auch hier im Median ein Unterschied bei manchen Sozialformen zwischen Präsenzunterricht und Distance-Learning ausgemacht werden. Während der Frontalvortrag auch im Präsenzunterricht im Durchschnitt häufig (95,3 Prozent) verwendet wurde, hat sich dieser Durchschnitt im Distance-Learning zwar in den Prozentpunkten (80 Prozent) geändert, doch nicht in der Häufigkeit (vgl. Tabelle 3, Seite 51). Eine starke Veränderung ist wiederum im Durchschnitt bei den Sozialformen Einzelarbeit und Gruppenarbeit zu bemerken. Während Einzelarbeit im Durchschnitt nur *selten* im Präsenzunterricht verwendet wurde (85,7 Prozent), liegt der Median im Distance-Learning mit rund 86,7 Prozent bei *häufig*. Die Gruppenarbeit wiederum lag durchschnittlich bei einer *häufigen* Verwendung im Präsenzunterricht (52,7 Prozent), während der Durchschnitt bei den kumulierten Häufigkeiten im Distance-Learning erst bei *nie* erreicht wird.

Mit einer Abnahme von 35,2 Prozentpunkten (95,2 Prozent auf 60 Prozent) wird die Partnerarbeit zwar auch im Distance-Learning im Durchschnitt selten verwendet, jedoch ist ein genereller Rückgang der Verwendung in diesem Feld zu verzeichnen.

kum. Häufigkeit %		Frontalvortrag	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit
<i>sehr häufig</i>		46,70%	26,70%	13,30%	6,70%
<i>häufig</i>		80,00%	86,70%	33,30%	20,00%
<i>selten</i>		100,00%	100,00%	60,00%	40,00%
<i>nie</i>				100,00%	100,00%
<i>kann ich nicht beurteilen</i>					

Tabelle 7: Verteilung der Sozialform im Distance-Learning, n=15, kumulierte Häufigkeiten in %

5.4.4. Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung während des Distance-Learnings

Die Lehrer*innen wurden neben der Vermittlungsart auch bzgl. dem Einsatz digitaler Medien im Distance-Learning befragt. Hier, wie auch im Teil „Präsenzunterricht“ im Kapitel 5.3.2. haben die Lehrkräfte dieselben Auswahlmöglichkeiten. Die Unterteilung sehr häufig bis nie unterliegt derselben Bedeutungsverteilung: unter *sehr häufig* ist gemeint, dass die jeweilige Unit-Auswahl in jeder Klasse bei dem Thema eingesetzt wird, *häufig* bedeutet, dass die genannten Medien oft, aber nicht immer verwendet werden und *selten* meint, dass es Klassenabhängig zum Einsatz kommt.

Wie bereits in Kapitel 5.3.2, werden die Daten auch in diesem Kapitel in Kategorien unterteilt präsentiert.

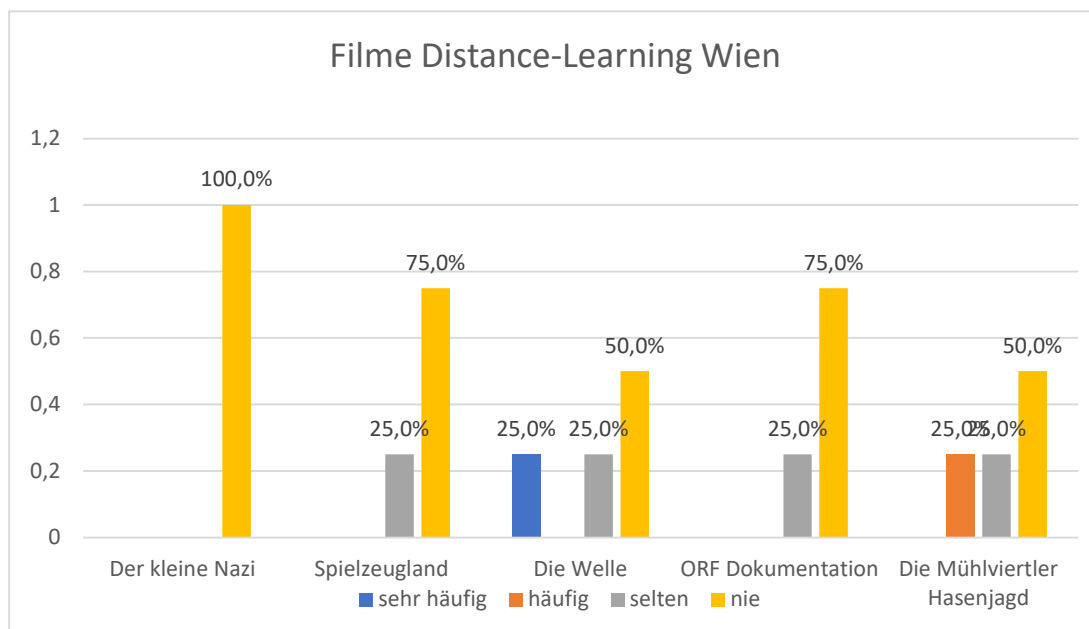


Abbildung 27: Gezeigte Filme im Unterricht während der Pandemie im Distance-Learning in Wien, n=4, relative Häufigkeiten in %

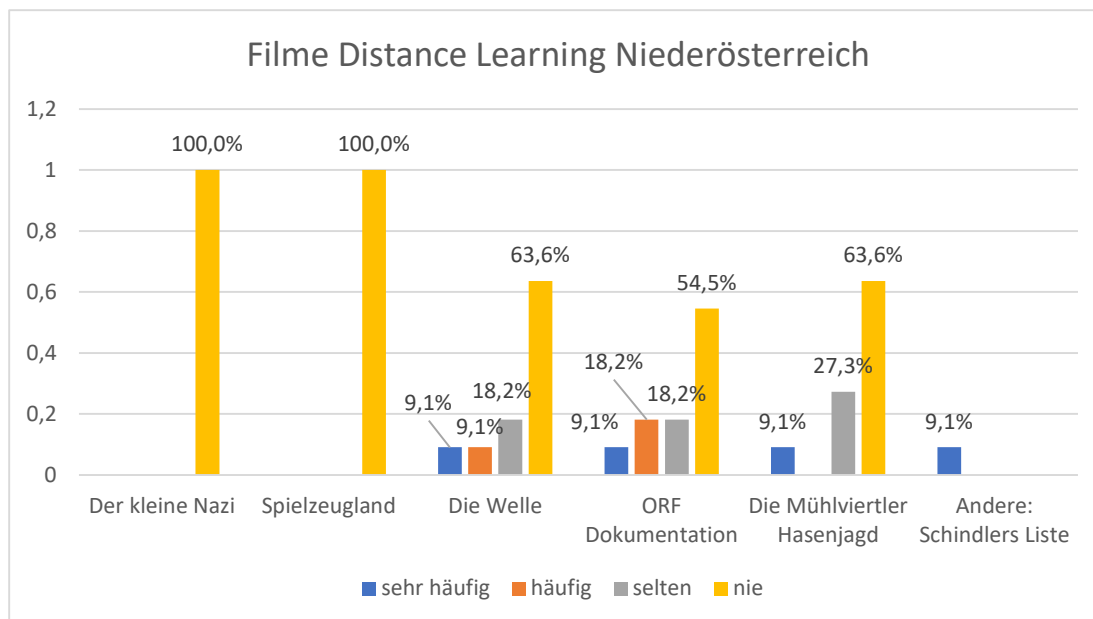


Abbildung 28: Gezeigte Filme im Unterricht während der Pandemie im Distance-Learning in Niederösterreich, n=11, relative Häufigkeiten in %

Im Vergleich zu den Abbildungen 12 und 13 (Gezeigte Filme in Wien und Niederösterreich während des Präsenzunterrichts, Seite 53.) ist hervorzuheben, dass in beiden Bundesländern (Abbildung 27 Wien, Abbildung 28 Niederösterreich) unter den befragten Lehrkräften Filme im Distance-Learning weniger gezeigt wurden.

Während die „Mühlviertler Hasenjagd“ in Wien noch von rund 66,7 Prozent der Lehrer*innen *häufig* im Präsenzunterricht gezeigt wurde, wurde der Film im Distance-Learning von nur 25 Prozent der Lehrer*innen als *häufig* gezeigter Film angegeben. In absoluten Zahlen waren das vier von sechs Lehrer*innen im Präsenzunterricht und eine von vier Lehrer*innen im Distance-Learning, die diesen Film zumindest *häufig* gezeigt haben. Derselbe Film erlebt auch unter den Lehrer*innen aus Niederösterreich einen Rückgang im Distance-Learning. Zeigten ihn noch rund 26,7 Prozent der befragten Lehrkräfte *sehr häufig* bis *häufig* im Präsenzunterricht, so waren es nur noch 9,1 Prozent im Distance-Learning. In absoluten Zahlen waren das im Präsenzunterricht vier von 15 Lehrer*innen und im Distance-Learning eine Lehrkraft von insgesamt 11, die das Thema auch im Fernunterricht behandelten.

Die anderen Filme haben einen ähnlichen Rückgang im Distance-Learning.

„Die Welle“ wurde vor der Pandemie noch von 50 Prozent in Wien und von rund 40 Prozent in Niederösterreich *sehr häufig* bis *häufig* gezeigt. Im Distance-Learning wurde er in Wien von nur einer Lehrkraft (25 Prozent) gezeigt und in Niederösterreich von zwei Lehrer*innen (je 9 Prozent *sehr häufig* und *häufig*).

Die Dokumentation des ORF über den zweiten Weltkrieg wird auch im Distance-Learning von 50 Prozent der Befragten aus Wien nicht gezeigt und in Niederösterreich von 55 Prozent der Befragten. In absoluten Zahlen verliert die Dokumentation im Distance-Learning an Beliebtheit. Während im Präsenzunterricht von 10 von 15 Lehrer*innen aus Niederösterreich angaben, diese Dokumentation

überhaupt zu zeigen (*sehr häufig* bis *selten*, also klassenabhängig), waren es im Distance-Learning fünf von 11 Lehrkräften.

Unter den Kurzfilmen hat sich ebenfalls eine Änderung ergeben. Der Kurzfilm „der kleine Nazi“ wurde im Präsenzunterricht in Niederösterreich von einer Lehrkraft gezeigt. Im Distance-Learning wurde dieser Film nicht mehr verwendet. Auf der anderen Seite wurde der Kurzfilm „Spielzeugland“ im Präsenzunterricht von keinem der Befragten gezeigt, in Wien gibt jedoch ein/e Lehrer*in an, dass sie/er diesen im Distance-Learning mit ihren/seinen Schüler*innen verwendet hat.

Eine Lehrperson in Niederösterreich gab zudem an, den Film „Schindlers Liste“ im Distance-Learning ebenfalls zu zeigen, somit ist hier keine Änderung zwischen Präsenzunterricht und Distance-Learning zu erkennen.

In Wien wiederum fallen die Filme „Das Leben ist schön“ und „der große Diktator“ im Distance-Learning weg. Dies liegt daran, dass jene Lehrperson, die diese Filme im Präsenzunterricht zeigte, das Thema der „NS-Vernichtungspolitik“ nicht im Distance-Learning behandelte und somit auch diese Frage nicht mehr gestellt bekommen hat.

Abbildung 29 zeigt die Verwendung von Bildmaterial aus dem Internet während des Distance-Learnings. Die kumulierte Häufigkeit bzgl. des Gebrauchs von Bildmaterialien aus dem Internet in den Kategorien *sehr häufig* und *häufig* hat sich mit insgesamt rund 84,8 Prozent im Präsenzunterricht (Abbildung 14, Seite 54) und rund 80 Prozent im Distance-Learning, um gerade einmal 4,8 Prozentpunkte vermindert. Interessant ist allerdings der Rückgang in der Häufigkeit selbst. Waren es noch 46,7 Prozent der Befragten, die angaben, dass sie Bildmaterial aus dem Internet *sehr häufig* im Unterricht einsetzen, waren es im Distance-Learning nur noch 33,3 Prozent. Dies ist ein Rückgang von 13,4 Prozentpunkten. Im Gegensatz hierzu stieg die Zahl derer, die Bildmaterial aus dem Internet *häufig* - also oft, aber nicht immer – einsetzen, um insgesamt 8,6 Prozentpunkte von 38,1 Prozent auf 46,7 Prozent.

Dieser Rückgang bzw. Aufschwung in diesen Kategorien, kann durch den Ausfall jener sechs Lehrkräfte erklärt werden, die das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ nicht im Distance-Learning behandelt haben. Fünf dieser sechs Lehrkräfte gaben an Bildmaterial aus dem Internet *sehr häufig* bzw. *häufig* in der Präsenzzeit verwendet zu haben. Die absoluten Zahlen im Bereich *selten* (eine Lehrer*in) und *nie* (zwei Lehrkräfte) unterscheiden sich im Distance-Learning nicht von jenen im Präsenzunterricht.

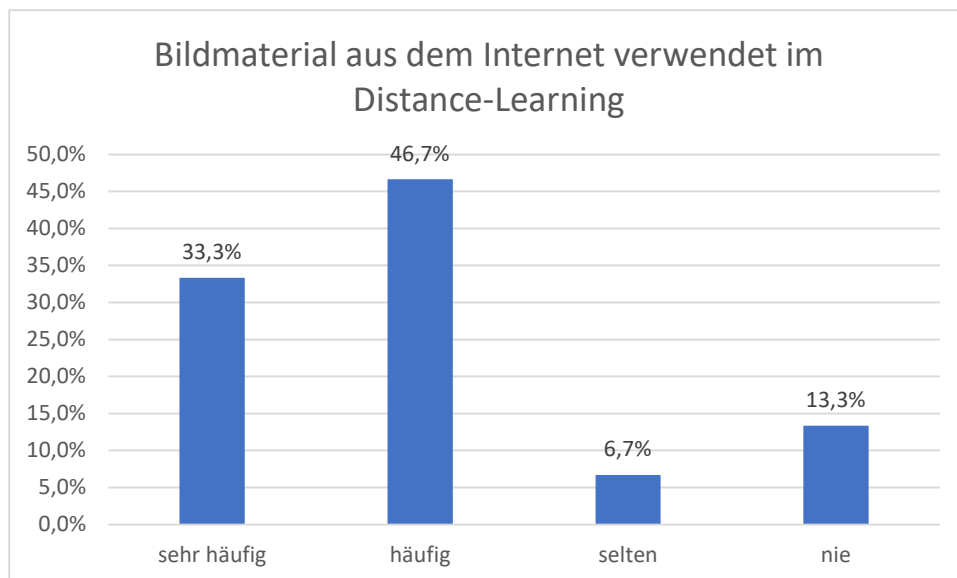


Abbildung 29: Verwendetes Bildmaterial aus dem Internet während des Distance-Learnings, n=15, relative Häufigkeiten in %

In der nächsten Kategorie werden wieder die besuchten Internetseiten aufgelistet. Hier hatten die Lehrer*innen wieder die Möglichkeit unter „Anderes“ Seiten aufzuzählen, die nicht in der Auswahl standen. Abbildung 30 zeigt jene Internetseiten, die zu dem Thema von den Lehrkräften im Distance-Learning besucht und verwendet wurden.

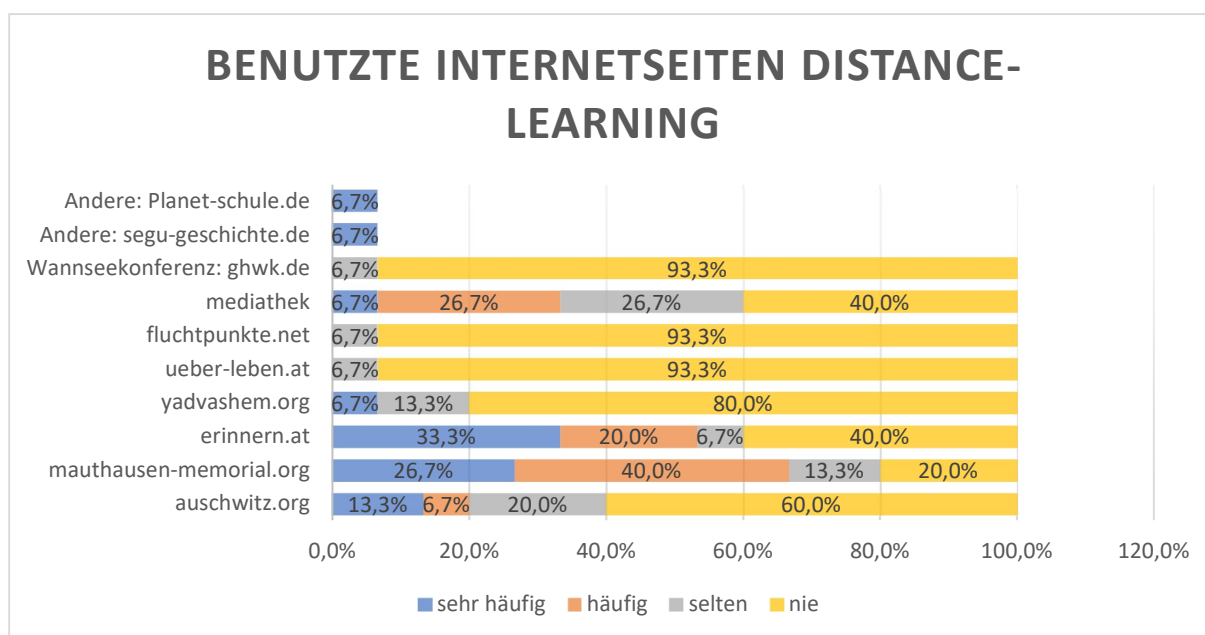


Abbildung 30: Besuchte Internetseiten während der Pandemie, n=15, kumulierte Häufigkeiten in %

Vergleicht man Abbildung 30 mit der Abbildung 15 (Seite 55), so wird ersichtlich, dass die Seite von erinnern.at während der Präsenzzeit noch von rund 71,4 Prozent der Befragten *sehr häufig* bis *häufig* benutzt wurde und im Distance-Learning von rund 53,3 Prozent. Das ist ein Rückgang von 11,4 Prozentpunkten. In absoluten Zahlen waren es zuvor 17 (80,9 Prozent) von 21 Lehrer*innen die die Seite *sehr häufig* bis klassenabhängig (*selten*) verwendeten, während es im Fernunterricht nur noch 9

(60 Prozent) von 15 Lehrer*innen waren. Nicht verwendet haben die Seite 4 (19 Prozent) von 21 Lehrkräften vor der Pandemie und 6 (40 Prozent) von 15 während der Pandemie.

Mauthausen-memorial.org ist zwar immer noch einer der am häufigsten verwendeten Seiten, allerdings hat auch diese im Vergleich zum Präsenzunterricht eine Steigerung in der Nichtverwendung von 15,2 Prozentpunkten (von 4,8 Prozent auf 20 Prozent) zu verzeichnen.

Die Seiten auschwitz.org und yadvashem.org haben ebenfalls Rückgänge in der Benutzung zu vermerken. Während 13 (61,9 Prozent) von 21 Lehrkräften angaben, die Seite auschwitz.org im Präsenzunterricht sehr häufig bis klassenabhängig (*selten*) zu verwenden, waren es im Distance-Learning 6 (40 Prozent) von 15 Lehrer*innen die diese Seite zum Einsatz brachten. Die Seite yadvashem.org besuchten im Präsenzunterricht noch 7 (33,3 Prozent) von 21 Lehrer*innen. Im Distance-Learning waren es 3 (20 Prozent) von 15 Lehrkräften, die diese Seite benutzten.

Kaum eine Veränderung verzeichnen die Seiten fluchtpunkte.net, ueber-leben.at und ghwk.de. Die ersten beiden wurden im Präsenzunterricht klassenabhängig von je zwei Lehrer*innen verwendet und im Distance-Learning immerhin noch von jeweils einer Lehrkraft. Die Seite ghwk.de wurde vor der Pandemie noch von 3 Lehrer*innen *selten* verwendet und während der Schulschließungen nur noch von einer. Während der Rückgang der Seiten fluchtpunkte.net und ueber-leben.at auf den Wegfall jener 6 Lehrkräfte, die das Thema im Distance-Learning nicht behandelt haben, zurückzuführen ist, hat keiner der sechs Lehrkräfte, die in dieser Frage nicht inkludiert sind, angegeben die Seite vor der Pandemie verwendet zu haben.

Es kann hier festgehalten werden, dass der Rückgang in der Benutzung von Seiten wie erinnern.at, mauthausen-memorial.org, mediathek.at und auschwitz.at ebenfalls auf den Wegfall der sechs Lehrkräfte zurückzuführen ist, die angaben das Thema im Fernunterricht nicht behandelt zu haben, es aber keinen bis kaum einen Zusammenhang zwischen Pandemie und Präsenzunterricht gibt.

Jene Lehrkräfte, die bereits vor der Pandemie die Seiten segu-geschichte.de und planet-schule.de *sehr häufig* verwendet haben, taten dies auch während dem Distance-Learning. Der Rückgang von einer Lehrkraft, die segu-geschichte.de noch im Präsenzunterricht *selten* verwendet hat, in der Pandemie allerdings nicht mehr, lässt sich nicht auf den Wegfall des Themas zurückführen, sondern wurde von dieser Lehrkraft nicht mehr angegeben.

Aus den Daten konnte auch kein Zusammenhang zwischen der Nutzung der Internetseiten und dem Vorhandensein einer Laptopklasse in der Schule hergestellt werden (vgl. hierfür Tabelle 11 im Anhang).

Die nächste Kategorie, jene der Lernvideos (Abbildung 31) zeigt, ob Lernvideos verwendet wurden und ob diese selbstgemacht wurden oder aus dem Internet genommen wurden. Vergleicht man die Daten des Distance Learning mit jenen von Abbildung 16 (Seite 56) aus dem Präsenzunterricht, so erkennt man einen deutlichen Zuwachs in der *sehr häufigen* Benützung von Lernvideos im Fernunterricht. Im Präsenzunterricht gaben 33,3 Prozent der befragten Lehrer*innen an *sehr häufig* Videos aus dem Internet zu verwenden. Im Distance-Learning steigt der Einsatz dieser Videos um 33,4 Prozentpunkte

auf 66,7 Prozent. In absoluten Zahlen waren es im Präsenzunterricht sieben von 21 Lehrkräften, welche Videos aus dem Internet verwendet haben und zehn von 15 Lehrer*innen, die vorgefertigte Lernvideos im Fernunterricht eingesetzt haben.

Die selbsterstellten Videos haben im Vergleich zum Präsenzunterricht (4,8 Prozent) eine Steigerung ihres Einsatzes um 8,5 Prozentpunkte auf 13,3 Prozent zu verzeichnen. In absoluten Zahlen ist dies eine Lehrperson mehr, welche auf selbsterstellte Videos zurückgreift, als es noch im Präsenzunterricht der Fall war.

Der Anteil jener Lehrkräfte, die nie selbsterstellte Videos im Unterricht verwenden ist auch im Distance-Learning mit 73,3 Prozent hoch.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Lernvideos durch das Distance-Learning gestiegen ist. Vor allem die vorgefertigten Videos aus dem Internet werden von den Lehrkräften bevorzugt.

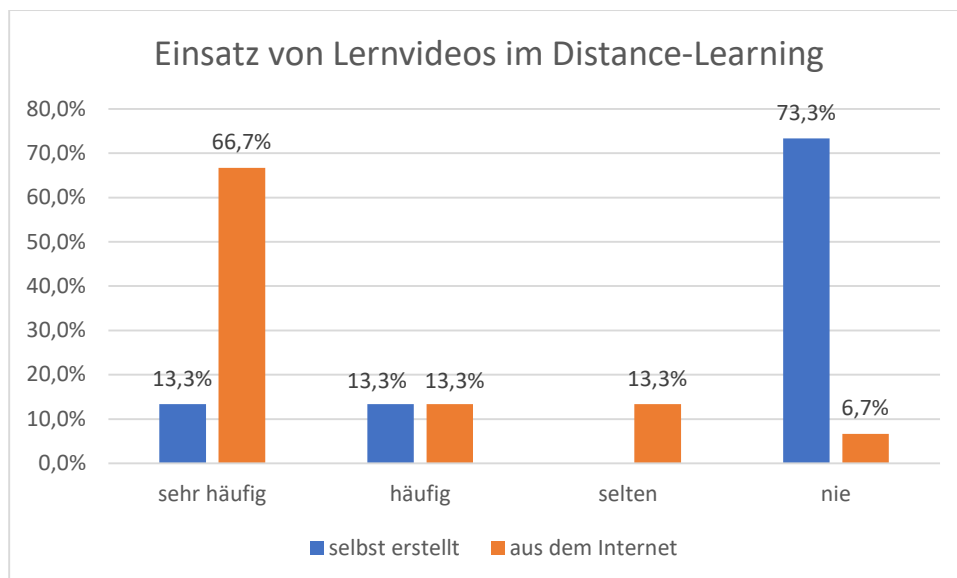


Abbildung 31: Einsatz von Lernvideos während der Pandemie im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %

In der fünften Kategorie, jener der Lernapps, wurden die Lehrer*innen abermals gefragt, ob sie diese mit ihren Schüler*innen im Distance-Learning verwenden. Abbildung 32 zeigt, dass die Lernapps im Distance-Learning überhaupt nicht mehr von den befragten Lehrkräften zum Einsatz kamen, während zumindest je eine Lehrperson im Präsenzunterricht die App *Fliehen vor dem Holocaust* und das Profil der App Instagram *eva.stories* verwendet hatte (Abbildung 17, Seite 57). Dieser Rückgang in der Nutzung kann nicht auf den Wegfall jener sechs Lehrer*innen geschlossen werden, die das Thema im Distance-Learning nicht behandelt haben, da keiner dieser sechs Lehrkräfte angab, eine dieser Apps im Präsenzunterricht verwendet zu haben. Es kann nur spekuliert werden, warum die Applikationen keinen Einsatz im Fernunterricht fanden.

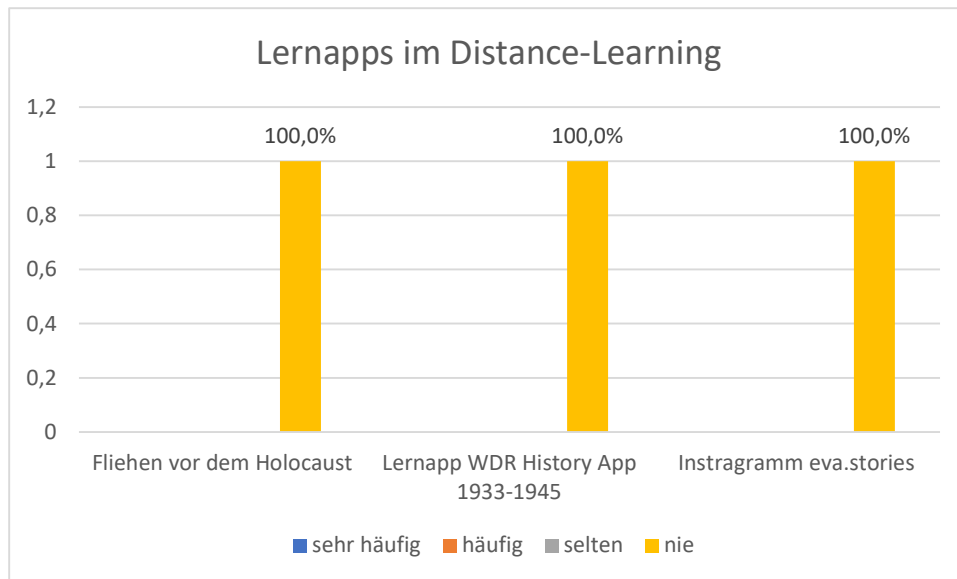


Abbildung 32: verwendete Lernapps im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %

Die sechste und letzte Kategorie dieser Fragestellung behandelt den Einsatz hilfreicher Programme, welche die Unterrichtsgestaltung abwechslungsreicher machen können.

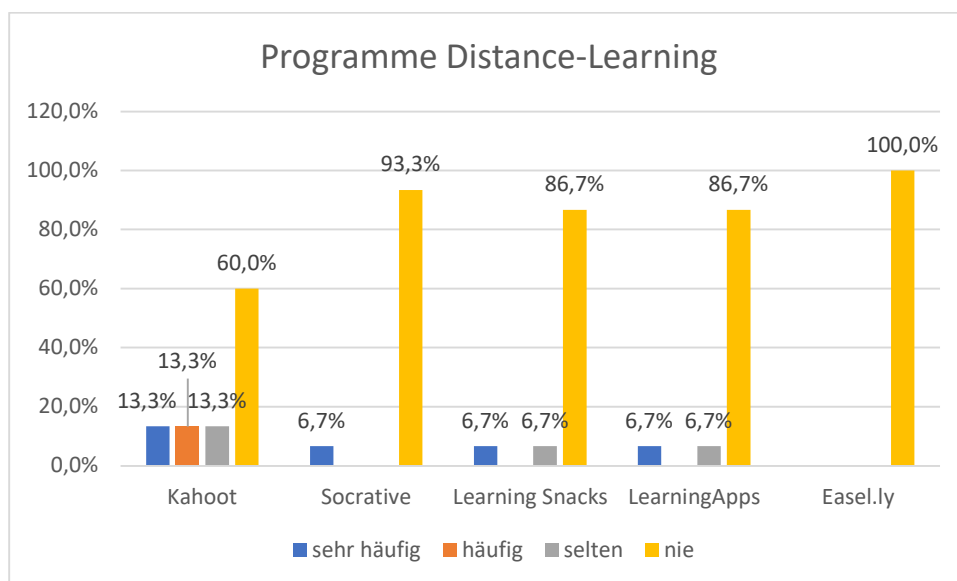


Abbildung 33: verwendete Programme im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %

Vergleicht man Abbildung 33 (Einsatz der genannten Programme im Distance-Learning) mit Abbildung 18 (Einsatz der Programme im Präsenzunterricht, Seite 58), so lässt sich ein leichter Rückgang in der Benützung erkennen. Während Kahoot im Präsenzunterricht noch von rund 47,6 Prozent der Lehrer*innen *sehr häufig* bis klassenabhängig (*selten*) verwendet wurde, waren es im Distance-Learning nur noch 39,9 Prozent der Befragten. Dies kann auf den Wegfall jener sechs Lehrer*innen zurückgeführt werden, die im Distance-Learning das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ nicht durchgenommen haben. Während die Programme Socrative (-1 Lehrperson in der Kategorie *selten*) und LearningApps (-2 Lehrer*innen in der Kategorie *selten* und -1 Lehrperson in der Kategorie *häufig*) ebenfalls einen leichten

Rückgang in ihrer Benutzung aufweisen, gibt gleichzeitig bei Learning snacks und LearningApps je eine Lehrperson an, diese im Distance-Learning *sehr häufig* verwendet zu haben. Hier kann kein Rückschluss auf jene sechs Lehrkräfte gezogen werden, die das Thema im Distance-Learning nicht behandelt haben. Alle sechs Personen gaben an keines dieser vier Programme im Präsenzunterricht verwendet zu haben.

Das Programm Easel.ly wird auch im Distance-Learning von keinem/r Lehrer*in verwendet.

Zusammenfassend hat das Distance-Learning zu keiner starken Veränderung in der Benutzung der genannten Programme unter den Befragten geführt.

5.4.5. Über die Wichtigkeit des Schulbuches beim Distance-Learning

Das Schulbuch hatte im Präsenzunterricht (Abbildung 19 auf Seite 59) mit 61,9 Prozent einen relativ hohen Stellenwert gegenüber dem Einsatz digitaler Medien. Sieht man sich Abbildung 34 an, so kann man erkennen, dass hier ein Rückgang von 21,9 Prozentpunkten zu verzeichnen ist. Das Schulbuch hatte demnach nur noch für rund 40 Prozent der Befragten eine wichtige bzw. eher wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien.

Einen leichten Anstieg in der Wichtigkeit ist allerdings bei der Benützung der Online-Ausgabe zu vermerken. Im Präsenzunterricht gab jeweils eine Lehrperson an, dass das E-book eine wichtige bzw. eher wichtige Rolle spielt, im Distance-Learning sind es bereits je zwei Lehrkräfte. Der Anteil jener, die angeben, dass das E-book keine wichtige Rolle oder gar keine Rolle im Unterricht spielen liegt bei 73,3 Prozent. Dies ist ein Plus von 16,2 Prozentpunkten. Rechnet man jedoch jene Lehrer*innen ein, die zu dem E-Book im Präsenzunterricht keine Angabe gemacht haben, so kommt man auf ein Minus von 17,1 Prozentpunkten. Diese starke Differenz kann unterschiedliche Gründe haben. Auf der einen Seite waren zwei Lehrer*innen, welche im Präsenzunterricht keine Angabe machten, nicht mehr unter den Befragten, welche im Distance-Learning das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ behandelt haben. Auf der anderen Seite kann es sein, dass es keine Online-Ausgabe gab bzw. kein Schulbuch vorhanden ist. Jene Lehrkräfte, welche im Präsenzunterricht keine Angabe dazu vornahmen, haben im Distance-Learning für *trifft nicht zu* gestimmt.

Im besten Fall ist die Rolle des E-Books Plus deshalb so gering, weil die Lehrkräfte tatsächlich mehr digitale Medien zum Einsatz bringen.

Das Schulbuch in seiner Hardcover Version hat ebenfalls einen Rückgang in seiner Wichtigkeit zu verzeichnen. Waren es im Präsenzunterricht noch 38,1 Prozent, die angaben, dass das Schulbuch kaum bis keine wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen hat, waren es im Homeschooling 53,4 Prozent bzw. 60,1 Prozent, wenn man jene Lehrkraft mit einrechnet, die keine Angabe dazu gemacht hat. In absoluten Zahlen war das Schulbuch für 8 von 21 Lehrer*innen im Präsenzunterricht eher nicht wichtig bis gar nicht wichtig. Dem gegenüber stehen 9 von 15 Lehrer*innen, die dem Schulbuch kaum bis gar keine Wichtigkeit im Distance-Learning gegenüber dem Einsatz digitaler Medien beimessen.

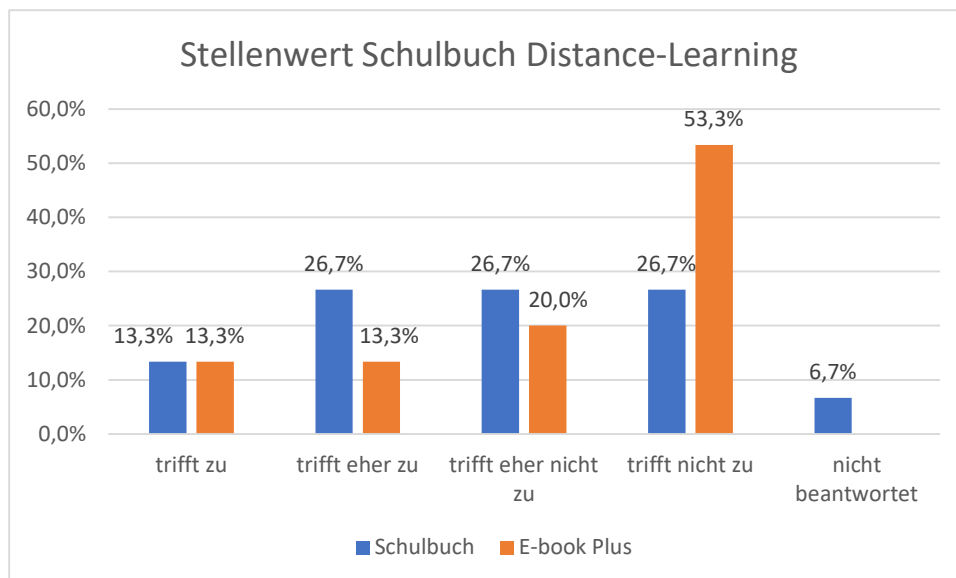


Abbildung 34: Stellenwert des Schulbuches bzw. E-book Plus gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Fernunterricht, n=15, relative Häufigkeiten in %

Vergleicht man diese Zahlen wiederum mit den Variablen (Tabelle 8), ob es Laptopklassen gibt, so zeigt sich, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit des E-books und dem Vorhandenseins von Laptopklassen gibt.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Laptopklasse	50,0%	50,0%	0,0%	25,0%
keine Laptopklasse	50,0%	50,0%	100,0%	75,0%

Tabelle 8: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Online-Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Distance-Learning, n=4 (Laptopklassen), n=11 (keine Laptopklassen), bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent

Bei den bedingten Häufigkeiten zeigt sich zudem, dass die Wichtigkeit des Schulbuches (Tabelle 9) unter den Kategorien *trifft zu* und *trifft eher zu* keinerlei Abhängigkeit zu Laptopklassen und keinen Laptopklassen aufzeigt.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht beantwortet
Laptopklasse	50,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
keine Laptopklasse	50,0%	50,0%	75,0%	100,0%	0,0%

Tabelle 9: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Distance-Learning, n=4 (Laptopklassen), n=11 (keine Laptopklassen), bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent

5.4.6. Online-Gedenkstättenbesuche der 11. Schulstufe

Bedingt durch die Pandemie war es den Lehrer*innen nicht möglich mit ihren Schüler*innen eine Gedenkstätte persönlich zu besuchen. Einige Gedenkstätten haben darauf reagiert und Onlineangebote für Schulen veröffentlicht.

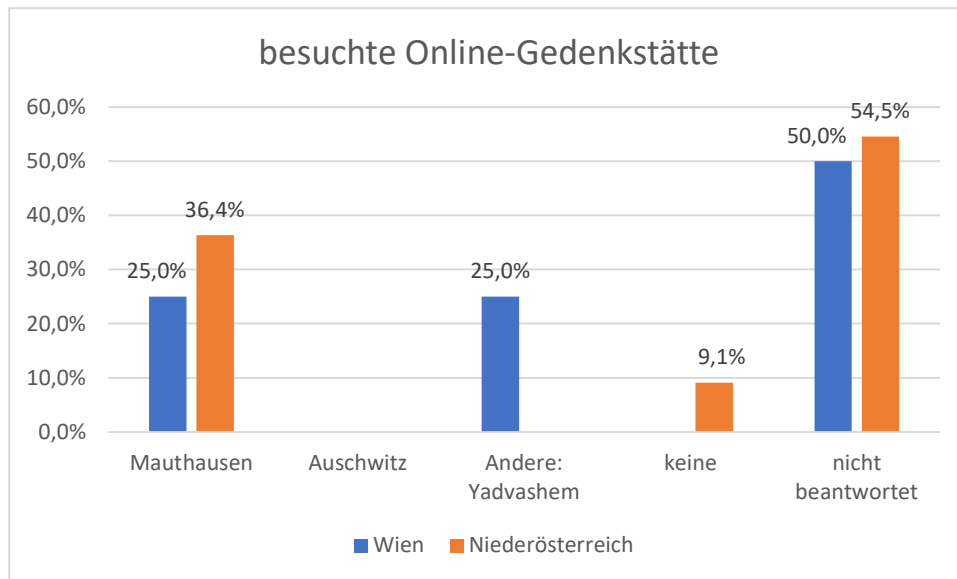


Abbildung 35: Welche Online-Gedenkstätte haben Sie mit Ihren Schüler*innen besucht bzw. planen Sie zu besuchen? n=4 (Wien), n=11 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %

Abbildung 35 zeigt, ob und welche Online-Gedenkstätten besucht wurden. Die Lehrer*innen konnten unter „Andere“ selbstständig Gedenkstätten hineinschreiben, falls die besuchte, nicht in der Auswahl steht. 36,4 Prozent der befragten Lehrer*innen aus Niederösterreich und 25 Prozent jener aus Wien geben an das Onlineangebot der Gedenkstätte Mauthausen genutzt zu haben. Im Vergleich dazu waren es vor der Pandemie 80 Prozent der Befragten aus Niederösterreich und 33,3 Prozent aus Wien, welche Mauthausen mit ihren Schüler*innen besuchten (vgl. Abbildung 20, Seite 61).

Das Onlineangebot der Gedenkstätte Auschwitz wurde von keinem/r der befragten Lehrkräfte während des Onlineunterrichts genutzt. Vor der Pandemie gaben 50 Prozent der befragten in Wien an, dass sie mit ihren Schüler*innen diese Gedenkstätte besuchen würden.

Eine Lehrperson aus Wien gibt unter „Andere“ an mit ihren Schüler*innen die internationale Gedenkstätte Yad Vashem online besucht zu haben.

Stark gestiegen ist die Anzahl jener Lehrkräfte, welche diese Frage nicht beantwortet haben. In Niederösterreich waren es zur Frage des Gedenkstättenbesuchs vor der Pandemie 6,7 Prozent der Befragten, die diese Frage nicht beantworteten. Während der Pandemie waren es 54,5 Prozent der Befragten. Das ist ein Plus von 47,8 Prozentpunkten. In Wien ist die Zahl jener, welche die Frage nicht beantwortet haben um 33,3 Prozentpunkte von 16,7 Prozent auf 50 Prozent gestiegen. Da es keinen eigenen Punkt mit „keine“ gab, hat eine Lehrkraft hierfür den Button „Andere“ verwendet. Es ist davon auszugehen, dass jene, welche die Frage nicht beantwortet haben, keine Online-Gedenkstätte mit ihren Schüler*innen besucht haben.

5.4.6. Lernumfang im Distance-Learning zum Thema NS-Vernichtungspolitik

Der Stundenaufwand, der für das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ im Distance-Learning nach Einschätzung der Lehrer*innen aufgewendet wurde, wird in Abbildung 36 gezeigt.

Während im Präsenzunterricht (Abbildung 21, Seite 62), noch 50 Prozent der befragten aus Wien angaben, mehr als 10 Stunden für das Thema verwendet zu haben, investierten im Distance-Learning 75 Prozent zwischen 7-10 Stunden. Zudem gibt eine Lehrkraft aus Wien an 0-3 Stunden Unterrichtszeit für die Bearbeitung des Themas verwendet zu haben. Zu erwähnen ist hier, dass jene Lehrperson im Präsenzunterricht noch zwischen 7-10 Stunden für das Thema investiert hat. Das Unterrichtsgeschehen bei dieser Lehrperson wurde zudem durch Arbeitsaufträge im Distance-Learning ersetzt. Dies könnte den geringen Unterrichtsaufwand bzw. den starken Abfall des Aufwandes erklären. Es geht allerdings nicht hervor, ob das Thema vielleicht auch einige Stunden im Präsenzunterricht vor oder nach dem Lockdown unterrichtet werden konnte.

Im Präsenzunterricht waren es 40 Prozent der Lehrer*innen aus Niederösterreich, die angaben zwischen 4 und 6 Stunden für das Thema aufgewendet zu haben. Im Distance-Learning waren es 45,5 Prozent. In absoluten Zahlen waren es im Präsenzunterricht 6 von 15 Lehrer*innen und im Distance-Learning 5 von 11 Lehrkräften.

Relativ stabil geblieben sind die Zahlen jener Lehrer*innen, welche angaben 7-10 Stunden bzw. mehr als 10 Stunden für das Thema aufzuwenden. Waren es im Präsenzunterricht jeweils 4 (26,7 Prozent) von 15 Lehrer*innen aus Niederösterreich, die jene Stundenausmaße angaben, schätzten im Distance-Learning jeweils 3 (27,3 Prozent) von 11 Lehrkräften ihr verwendetes Stundenausmaß auf zwischen 7-10 bzw. mehr als 10 Stunden.

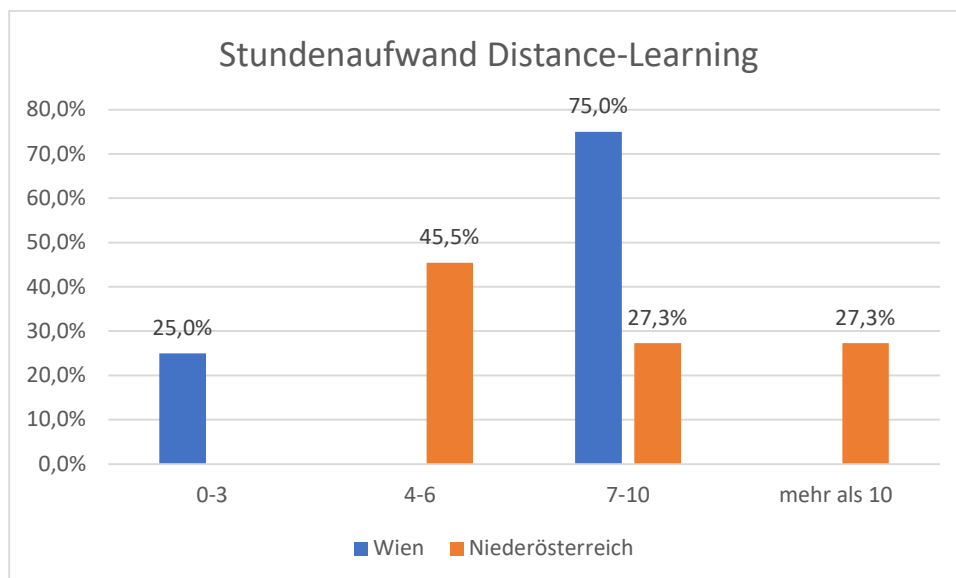


Abbildung 36: Einschätzung der Lehrer*innen, wie viele Stunden sie für das Thema "NS-Vernichtungspolitik" im Distance-Learning aufwenden. n=4 (Wien), n=11 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %

Sieht man sich die kumulierten Häufigkeiten in Tabelle 10 an und vergleicht diese mit Tabelle 6 (Seite 63), so fällt auf, dass auch im Distance-Learning der Median (80 Prozent) unter den Befragten bei 7-10 Stunden liegt. Dies ist ein Plus von 13,3 Prozentpunkten. In absoluten Zahlen hat es in diesem Bereich keine Änderung gegeben. Sowohl zur Präsenzzeit als auch im Distance-Learning haben jeweils 6

Lehrer*innen angegeben, zwischen 7-10 Stunden in das Thema zu investieren. Hier ist allerdings hervorzuheben, dass sechs Lehrkräfte, die im Präsenzunterricht noch zu ihren Stundenaufwendungen gefragt wurden, im Distance-Learning auf Grund der Nichtbehandlung des Themas nicht mehr befragt wurden und somit nicht eingerechnet werden.

Zu bemerken ist auch der Rückgang innerhalb jener Lehrer*innen die angeben mehr als 10 Stunden für das Thema zu verwenden. Dies ist allerdings auch darauf zurückzuführen, dass es Teilweise zu einer Verschiebung der Stundenausmaße kam. Gaben im Präsenzunterricht noch 7 von 21 Lehrer*innen an, mehr als 10 Stunden für das Thema verwendet zu haben, waren es im Distance-Learning nur noch 3. Eine Lehrperson fällt auf Grund der Nichtbehandlung des Themas im Distance-Learning weg, die anderen 3 gaben im Distance-Learning einen geringeren Stundenaufwand an.

Dienstalter	0-3	4-6	7-10	mehr als 10
1-5		13,3%	6,7%	
6-10	6,7%	13,3%	6,7%	6,7%
11-15			6,7%	6,7%
16-20		6,7%		
21-25				
26-30				
31-35			6,7%	
36-40			13,3%	6,7%
Gesamt	6,7%	33,3%	40,0%	20,0%
kum. Häufigkeit	6,7%	40,0%	80,0%	100,0%

Tabelle 10: Stundenaufwand nach Dienstalter im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %

5.5. Präsenzunterricht nach COVID-19

Die Zeit der Schulschließungen war für Lehrer*innen, aber auch für ihre Schüler*innen eine Herausforderung, die sie alle zu meistern hatten. Welchen Mehrwert das Distance-Learning für die Lehrer*innen hatte, welche Programme hilfreich waren und welche Erfahrungen sie aus dieser Zeit mitnehmen, soll in diesem Kapitel aufgearbeitet werden.

5.5.1. Welchen Mehrwert hatte das Homeschooling laut den Lehrkräften für Ihre Schüler*innen?

Die Lehrer*innen wurden zunächst nach dem Mehrwert gefragt, der sich aus dem Distance-Learning ergeben hat. Dabei wurde gefragt, ob sie der Meinung sind, dass ihre Schüler*innen nach dem Distance-Learning selbstständiger Arbeiten können, ob sie motivierter waren durch den Einsatz digitaler Medien und ob ihnen das Lernen leichter gefallen ist. Auf der anderen Seite wird gefragt, ob die Lehrkräfte selbst ihr technisches Wissen verbessern konnten, sie mehr Zeit für den Umgang und den Einsatz

digitaler Medien im Präsenzunterricht einräumen werden und ob sie ihrer Meinung nach das Thema NS-Vernichtungspolitik weiterhin gut vermitteln konnten.

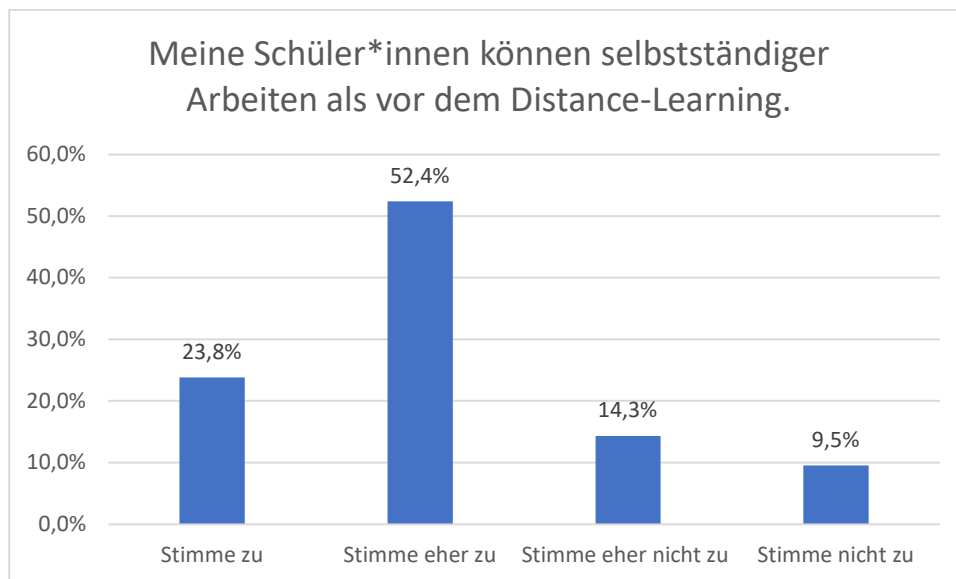


Abbildung 37: selbständiges Arbeiten der Schüler*innen durch Distance-Learning, n=21, relative Häufigkeiten in %

Rund 76,2 Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, dass ihre Schüler*innen durch das Distance-Learning eine selbstständigere bzw. eher selbstständigere Arbeitsweise erlernen konnten (Abbildung 37). Dem gegenüber sagen 14,3 Prozent, dass sie der Aussage, ihre Schüler*innen könnten selbstständiger Arbeiten als vor der Schulschließung, eher nicht zustimmen. 9,5 Prozent stimmen nicht zu und sagen, dass ihre Schüler*innen nicht selbstständiger Arbeiten könnten. In absoluten Zahlen stimmen 3 von 21 Lehrer*innen der Aussage nicht bzw. eher nicht zu. Zwei von diesen drei Lehrkräften konnten den Unterricht im Distance-Learning nach eigenen Angaben normal fortsetzen. Eine Lehrkraft gab an, den Unterricht vor allem durch Arbeitsaufträge ersetzt zu haben und den Online-Unterricht für Fragestellungen zu den Aufträgen verwendet zu haben. Alle drei Lehrkräfte gaben zudem an, dass keine Laptopklassen in ihren Schulen vorhanden sind.

Obwohl die Mehrheit der Lehrer*innen angab, dass ihre Schüler*innen selbstständiger Arbeiten konnten, sind 85,6 Prozent der Befragten der Meinung, dass ihren Schüler*innen das Lernen zu Hause nicht bzw. eher nicht leichter fiel als in der Schule (Abbildung 38). Lediglich 14,3 Prozent (zwei Lehrer*innen), stimmten eher zu, dass ihren Schüler*innen das Lernen leichter im Distance-Learning fiel. Keine Lehrkraft gab hier an, dass es den Schüler*innen wirklich leichter fiel. Dies könnte an dem fehlenden Austausch zwischen den Schüler*innen beim Lernen liegen, der durch die soziale Isolation zu Hause entstanden ist. Der Austausch mit anderen ist wichtig, wenn erklärter Unterrichtsstoff nicht gleich verstanden wurde und man eine/n Mitschüler*in um Hilfe bitten kann. Die damit einhergehende selbstständige Beschäftigung mit dem Unterrichtsstoff wiederum, könnte dazu geführt haben, dass einige Schüler*innen dadurch lernten selbstständiger zu Arbeiten. Auf der anderen Seite könnte die

psychische Belastung durch die Isolation zu Hause dazu geführt haben, dass sich Schüler*innen nicht auf ihren Lernprozess konzentrieren konnten.

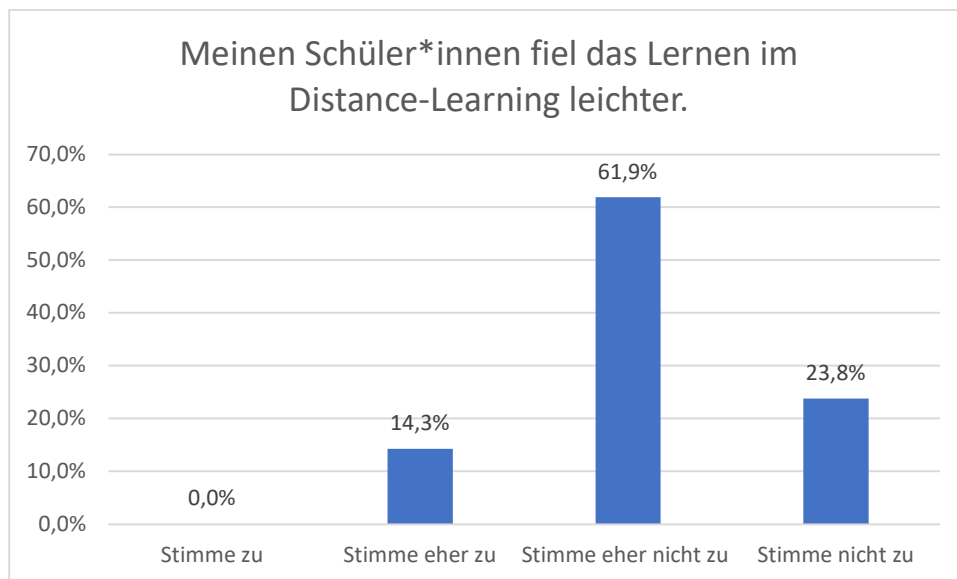


Abbildung 38: Fiel den Schüler*innen das Lernen im Distance-Learning leichter?, n=21, relative Häufigkeiten in %

Motivierte Schüler*innen lernen leichter als jene die nicht motiviert sind. Deshalb wurden die Lehrer*innen gefragt, ob sie der Meinung sind, dass ihre Schüler*innen durch den Einsatz digitaler Medien motivierter waren. Abbildung 39 zeigt, dass dieser Aussage 9,5 Prozent der Lehrer*innen zustimmen und ein Drittel eher zustimmen. Dem gegenüber stehen rund 42,9 Prozent, die angaben, dass ihre Schüler*innen eher nicht motivierter waren und 14,3 Prozent die nicht zustimmten.

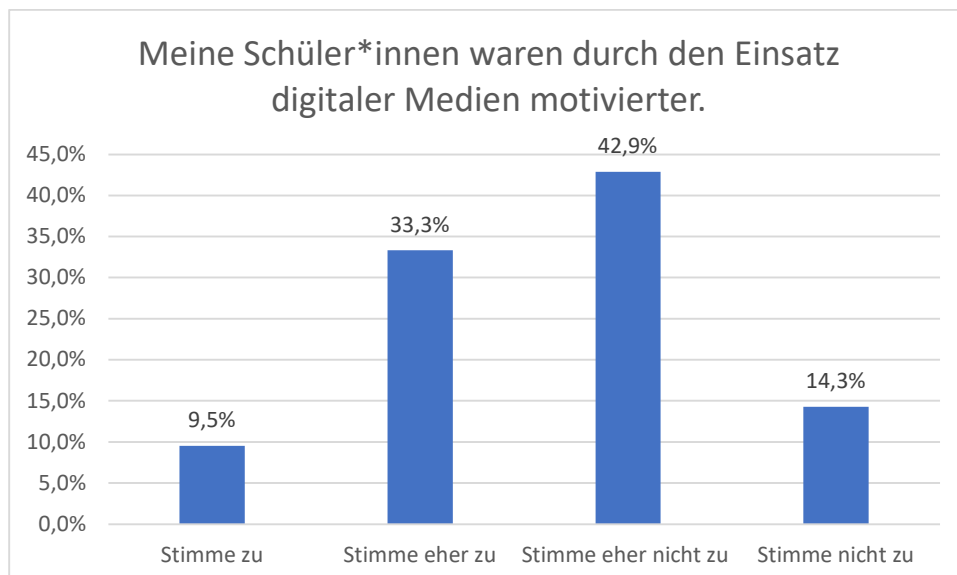


Abbildung 39: Motivation der Schüler*innen durch Einsatz digitaler Medien, n=21, relative Häufigkeiten in %

Einen deutlichen Mehrwert hatte das Distance-Learning hinsichtlich der Erweiterung des Wissens über digitale Medien (Abbildung 40). Insgesamt rund 85,7 Prozent der befragten Lehrer*innen gaben an, dass sie ihr Wissen darüber erweitern bzw. eher erweitern konnten. Dem gegenüber stehen drei von 21

Lehrer*innen die eher nicht bzw. nicht dieser Meinung sind. Von diesen drei Lehrer*innen gab eine an, weder eine Ausbildung zu dem Thema an der Universität Wien gehabt zu haben noch eine Fortbildung dazu besucht zu haben. Eine Lehrer*in gab an, dass sie eine Ausbildung an der Universität Wien hatte, welche nach eigenen Angaben für die eigene Tätigkeit nicht hilfreich war, aber keine weitere Fortbildung zu dem Thema besucht zu haben. Die dritte Lehrperson gab an, keine Ausbildung während der Universitätszeit gehabt, aber eine Fortbildung besucht zu haben. Diese war allerdings nach eigenen Angaben eher nicht hilfreich für die eigene Tätigkeit.

Zu berücksichtigen ist jedoch auch die Möglichkeit, dass jene Lehrer*innen die angaben, eher keine, bis keine Erweiterung ihres Wissensstandes erfahren zu haben, unter Umständen bereits über ein breitflächiges Wissen verfügt hatten.

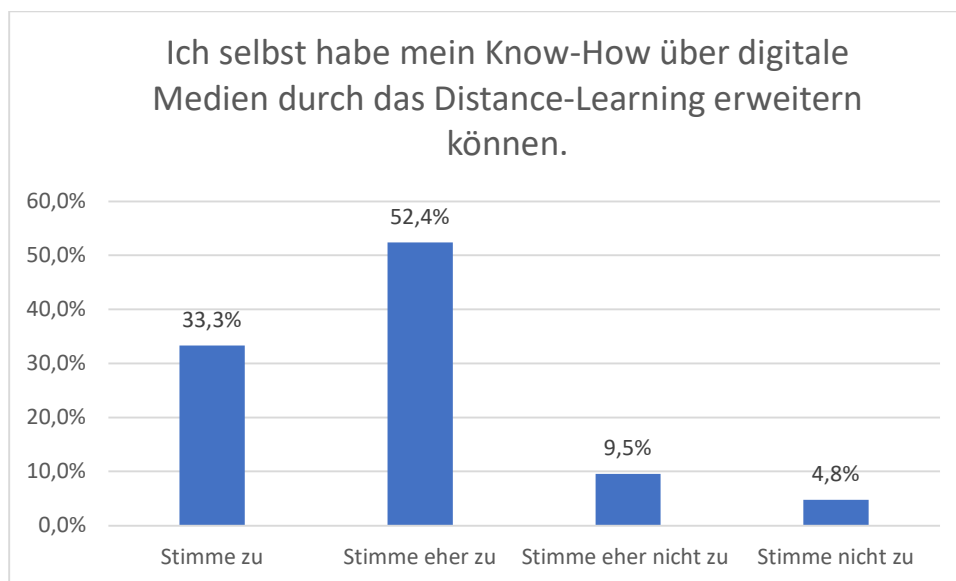


Abbildung 40: Erweiterung des Wissens über digitale Medien durch Distance-Learning, n=21, relative Häufigkeiten in %

Eine Entwicklung durch die Corona Pandemie ist hinsichtlich der Bereitschaft mehr Zeit für den Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht nach den Schulschließungen zu Bemerkten. Rund 66,6 Prozent der befragten Lehrer*innen geben demnach an, mehr Zeit für den Einsatz digitaler Medien verwenden zu wollen als sie es noch vor der Pandemie taten (Abbildung 41). Zusätzlich wollen rund 61,9 Prozent der Befragten auch mehr Zeit für den Umgang dieser Medien verwenden, sodass auch ihre Schüler*innen diese einsetzen können (Abbildung 42).

28,6 Prozent stimmen eher nicht zu, mehr Zeit für den Einsatz digitaler Medien (Abbildung 41) verwenden zu wollen und 38,1 Prozent denken auch eher nicht den Umgang mit digitalen Medien unter den Schüler*innen fördern zu wollen (Abbildung 42).

Nur eine Lehrkraft gibt an, tatsächlich nicht mehr Zeit für den Einsatz digitaler Medien aufwenden zu wollen (Abbildung 41).

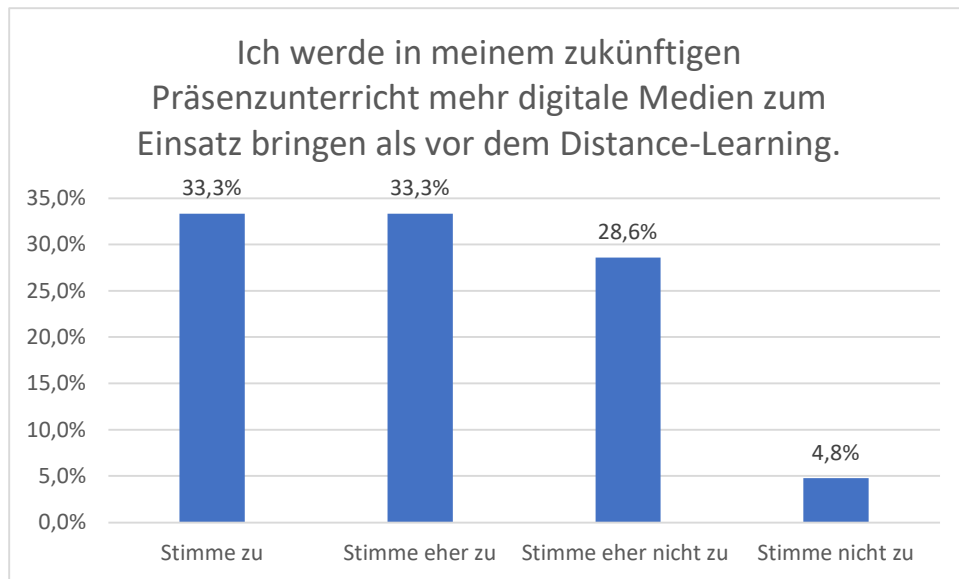


Abbildung 41: Einsatz digitaler Medien nach dem Distance-Learning, $n=21$, relative Häufigkeiten in %

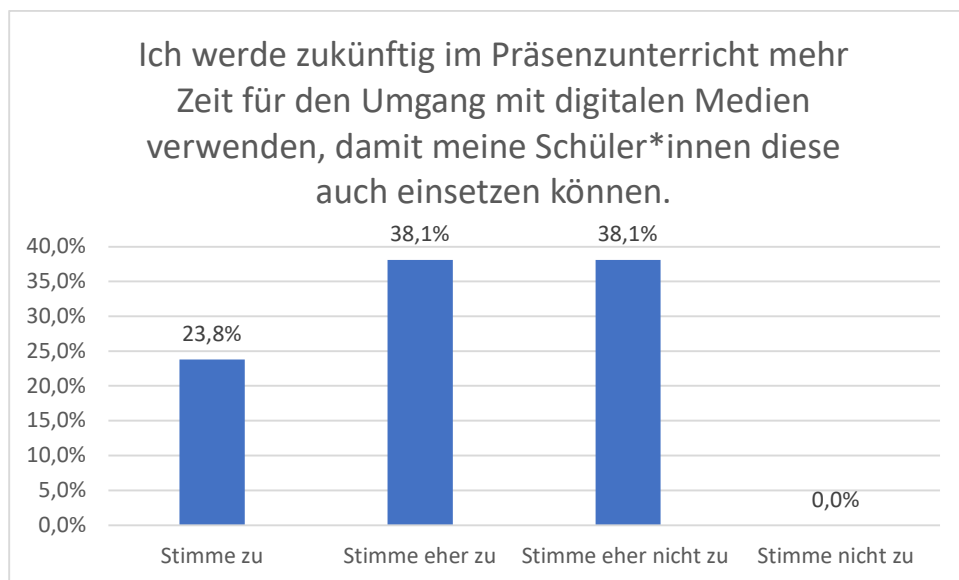


Abbildung 42: Mehr Zeit für den Umgang digitaler Medien im Präsenzunterricht, $n=21$, relative Häufigkeiten in %

Das Thema „NS-Vernichtungspolitik“ konnten immerhin 40 Prozent der befragten Lehrkräfte, die das Thema auch im Distance-Learning durchgenommen haben, gut an ihre Schüler*innen vermitteln (Abbildung 43). 46,7 Prozent stimmen der Aussage, dass sie das Thema auch im Distance-Learning gut vermitteln konnten, eher zu. 13,3 Prozent gaben an, dass sie dieser Aussage eher nicht zustimmen würden.

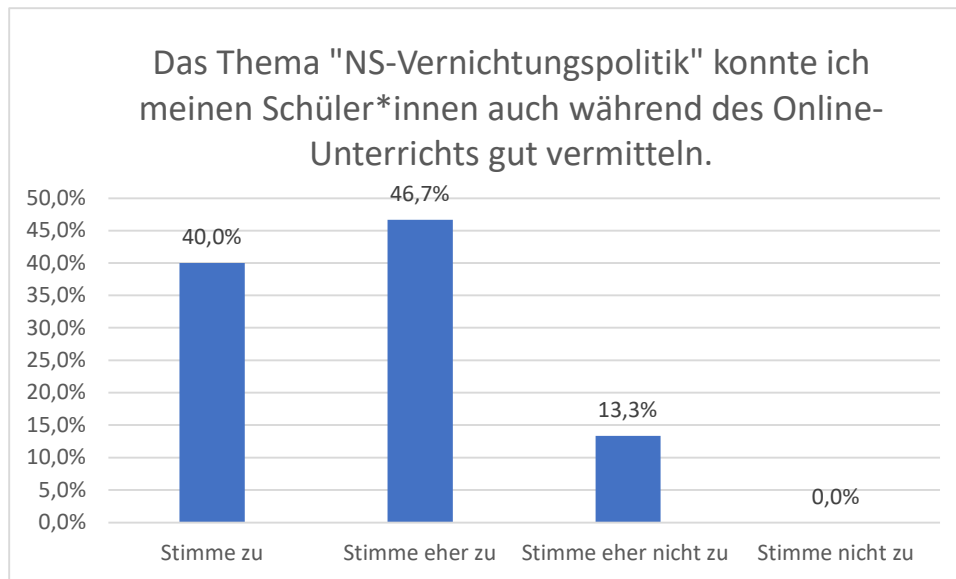


Abbildung 43: Gelungene Vermittlung des Themas "NS-Vernichtungspolitik" im Online-Unterricht, n=15, relative Häufigkeiten in %

5.5.2. Welche Programme waren bei der Vermittlung der NS-Vernichtungspolitik besonders hilfreich?

Im Folgenden wurden die Programme, die zuvor auf ihre Verwendung abgefragt wurden, erneut mit dem Blick auf den hilfreichen Einsatz bei der Vermittlung der „NS-Vernichtungspolitik“ erfragt. Hinzugefügt wurden hier allerdings noch zusätzlich drei Programme, die für die Erstellung von Lernvideos geeignet sind, sowie zwei Programme, mit denen man gemeinsam mit den Schüler*innen im Internet schriftlich arbeiten kann. Außerdem konnten die befragten Lehrkräfte unter „Anderes“ wieder selbstständig jene Programme auflisten, die sie verwendet haben, aber nicht zur Auswahl stehen.

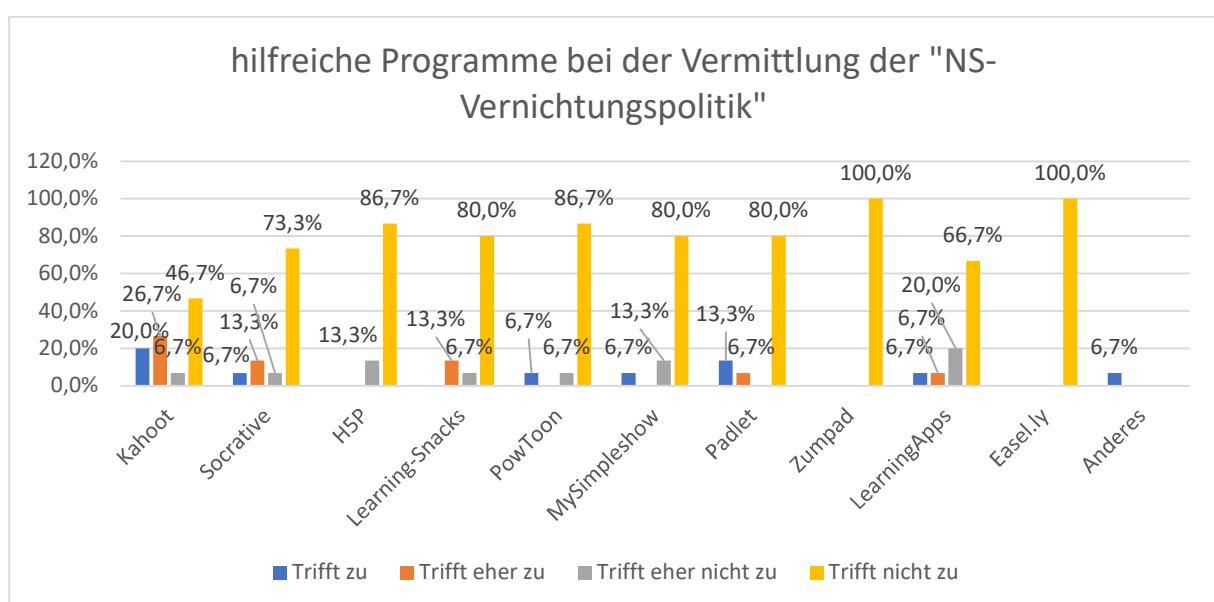


Abbildung 44: hilfreiche Programme bei der Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik", n=15, relative Häufigkeiten in %

Abbildung 44 zeigt, dass die genannten Programme, von der Mehrheit der Lehrer*innen als nicht hilfreich eingestuft werden. Kahoot ist allerdings auch hier jenes Programm, dass am hilfreichsten eingestuft wird. Dieses Programm fanden rund 46,7 Prozent der Lehrer*innen hilfreich oder eher hilfreich. Gefolgt von Padlet (20 Prozent), Socrative (20 Prozent), Learning Apps (13,4 Prozent), Learning-Snacks (13,3 Prozent), PowToon (6,7 Prozent) und MySimpleshows (6,7 Prozent). Eine Lehrkraft gab zudem unter „Anderes“ an, dass sie „Geschichte4go“ als besonders hilfreich empfand. Da ich kein Programm mit diesem Namen finden konnte, gehe ich davon aus, dass jene Lehrkraft „MrWissen2go Geschichte“ – ein Youtube-Blogger, welcher Lernvideos über die Geschichte im Internet teilt – meinte.

Interessant ist, dass PowToon und MySimpelshow gegenüber H5P als Tool zu Erstellung von Lernvideos als hilfreicher angesehen werden. Alle drei Programme können tolle Lernvideos gestalten, wobei H5P zusätzlich die Möglichkeit bietet, vorhandene Lernvideos aus dem Internet zu verwenden und mit Fragen bzw. Quizzes zu versehen. Auf Grund seiner Komplexität ist dieses Programm jedoch für Ungeübte in der Ausführung bzw. Gestaltung von Lernvideos herausfordernd, weshalb es auch nicht verwundert, dass dieses Programm von keiner Lehrkraft als besonders hilfreich eingestuft wurde, sofern es verwendet wurde.

Zumpad und Easel.ly steigen mit 100 Prozent als nicht hilfreich aus dieser Befragung aus. Bei Easel.ly liegt dies vor allem an der Tatsache, dass dieses Programm weder vor noch während dem Distance-Learning verwendet wurde. Bei Zumpad ist nicht klar, ob es nicht als hilfreich erachtet wird, oder die direkte Alternative Etherpad stattdessen verwendet wurde.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass keines der genannten Programme von der Mehrheit der befragten Lehrer*innen als besonders hilfreich wahrgenommen wurde, allerdings auch nur eine/r von 15 Lehrer*innen die Möglichkeit genützt hat unter „Anderes“ seine/ihre eigenen verwendeten Programme bekannt zu geben, die er/sie für hilfreich empfand.

5.5.3. Welche persönlichen Erfahrungen konnten die Lehrkräfte aus dem Distance-Learning mitnehmen und wie wirkt sich dies auf Ihre zukünftige Tätigkeit aus?

Zum Abschluss des Fragebogens wurden die Lehrer*innen nach ihren persönlichen Erfahrungen aus dem Distance-Learning befragt und was sich dadurch für ihren zukünftigen Unterricht verändert hat.

Hierzu konnten die Lehrer*innen mittels offener Frage selbstständig Antworten eingeben.

Insgesamt 16 von 21 Lehrer*innen haben hiervon Gebrauch gemacht und ihre persönlichen Meinungen geteilt.

Da die Antworten individuell eingegeben wurden, wurden sie in einem ersten Schritt für eine Präsentation der Daten kodiert und zusammengefasst.

Abbildung 45 zeigt, dass 43,8 Prozent der befragten Lehrer*innen, welche diese Frage beantwortet haben, angeben, dass die Beziehungsarbeit und der persönliche Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen nicht ersetzbar ist und im Distance-Learning gefehlt hat.

37,5 Prozent geben an, dass sie durch das Distance-Learning ihre Kenntnisse über digitale Medien erweitern konnten und rund 25 Prozent wollen digitale Medien auch im zukünftigen Unterricht vermehrt zum Einsatz bringen. Rund 12,5 Prozent sind der Meinung, dass persönliche Erfahrungen (z.B. Besuche von Gedenkstätten) fehlten. Ebenfalls 12,5 Prozent geben an, dass sie keinen Mehrwert aus dem Distance-Learning mitnehmen konnten. Weitere 12,5 Prozent wollen mehr auf selbstständiges Arbeiten in ihrem Unterricht setzen.

6,3 Prozent geben an, dass eine Tiefe im Thema „NS-Vernichtungspolitik“ im Distance-Learning nicht möglich war und ebenfalls 6,3 Prozent wollen mehr Arbeitsaufträge im Präsenzunterricht einsetzen.

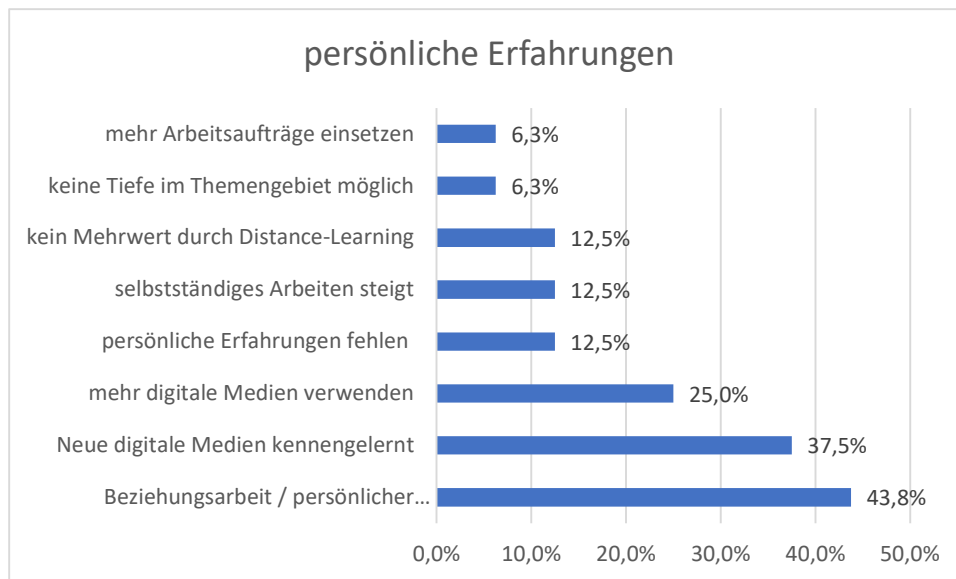


Abbildung 45: persönliche Erfahrungen aus dem Distance-Learning und welche Konsequenzen für die zukünftige Tätigkeit resultieren, n=16, relative Häufigkeiten in %

Um einen besseren Überblick über die gegebenen Antworten und deren Kodierung zu geben, werden hier die Antworten in den jeweiligen Kategorien wiedergeben:¹⁸³

neue digitale Medien kennengelernt:

Mehr Internetquellen kennengelernt, Möglichkeit von Online-Vorträgen.

Umgang mit Online-Konferenzen (Teams, Zoom etc.)

Ich habe einen besseren Überblick über die Angebote im Internet bekommen und werde das eine oder andere Material ev. auch im Präsenzunterricht einsetzen.

Auf jeden Fall kenne ich jetzt mehr Möglichkeiten, den Unterricht mithilfe von digitalen Medien aufzubereiten.

Ich musste mich selbst viel intensiver mit digitalen Medien auseinandersetzen; Gerade was die Internetrecherche betrifft, haben sowohl SchülerInnen als auch ich viel mehr dazugelernt.

Verbesserten Umgang mit digitalen Medien.

¹⁸³ Die folgenden Kommentare wurden unverändert, inkl. Tippfehler etc., übernommen.

persönliche Erfahrungen fehlen:

Nicht zu ersetzen sind die persönlichen Erfahrungen, z.B. Besuch von Auschwitz

Gerade zu diesem Thema finde ich es aber wichtiger, durch Erzählungen, Exkursionen, ev Zeitzeugenberichten,... die SchülerInnen zu begleiten und nicht nur mit online-Medien abzuspeisen.

Beziehungsarbeit/ persönlicher Austausch unersetzbar:

Es gibt sehr gute Medien, um Geschichte zu unterrichten. Dennoch ersetzen diese nicht das gemeinsame Arbeiten mit den Lehrenden

Mehrwert: Feststellung - persönlicher Austausch mit Schüler*innen ist unersetzbar

im Grunde ist das distance-learning nur ein Ersatz,
meiner Meinung ist die direkte Beziehung zw. Lehrerin und Schülern viel wichtiger, die besten digitalen Möglichkeiten sind nur ein kleiner Teil eines sehr guten Geschichtsunterrichtes, die Figur der lebendigen und aktiven Lehrerin, die mit Engagement und Begeisterung erzählt ist meiner Meinung, aber auch nach Meinung der Schülerinnen der beste Unterricht
der wesentlichste Teil des Unterrichts - die Beziehungsarbeit - war mit Distance Learning nicht möglich.

An "Unterricht" im eigentlichen Sinne war nicht zu denken, da der Onlineunterricht (Lehrer spricht zu schwarzem Bildschirm, S. haben Kamera und Mikrofon im Normalfall abgedreht) nicht mit dem sozialen Geschehen im Präsenzunterricht vergleichbar ist.

Unterricht verstehe ich v.a. als Aktion zwischen Lehrkraft und S., diskutieren, gemeinsames Erarbeiten, Bezüge und Verlinkungen herstellen, auf Fragen der Schüler eingehen und erklären,...

Ergänzend Medien einzusetzen ist für mich selbstverständlich, sollte aber meines Erachtens nach nicht überhand nehmen.

Wenn man unter Unterricht versteht, dass S. sich den Großteil der Inhalte selbst (mit Buch oder Digit. Medien) erarbeiten, dann könnte man tatsächlich auf Distanzunterricht umstellen...das wäre meines Erachtens aber komplett sinnlos. Daher werde ich nach der Pandemie so gut wie möglich den Betrieb von vor der Pandemie weiterführen

Persönlicher Kontakt zur Klasse und zur Lehrkraft ist für Motivation weiterhin unverzichtbar, denn Motivation steht m.M.n. über der Methode.

Distance Learning kann aus meiner Sicht (Lehrer zwei Jahre vor Pensionierung) niemals den Präsenzunterricht ersetzen!!!! Mediale, oder digitale Unterstützung ist in dosierter Form erfolgversprechend und sinnvoll, wird aber meiner Meinung nach derzeit stark überbewertet!!!!
Bin auch Sportlehrer und beobachte seit Jahrzehnten was exzessiver Gebrauch sozialer Medien und der damit verbundenen stark steigenden Sitzzeiten für Folgewirkungen mit sich bringt - mehr echter, sozialer Kontakt, miteinander sprechen, Begeisterung für Bewegung, Kultur und Kreativität (vor allem haptisch!!!!) wären für mein Dafürhalten enorm wichtig und der Natur des Menschen entsprechend!!!!

selbstständiges Arbeiten steigt:

mehr selbstständiges Arbeiten
Selbstorganisiertes Lernen

kein Mehrwert aus Distance-Learning:

Es gab keinen Mehrwert;
Mehrwert ist Null!

keine Tiefe im Themengebiet möglich:

Gerade bei heiklen und kontrovers diskutierten Themen war es allerdings im Distance-Learning wirklich schwer, "in die Tiefe" zu gehen, da die Diskussion und das unmittelbare "Miteinander" einfach fehlten.

mehr Arbeitsaufträge einsetzen:

häufiger Arbeitsaufträge

mehr digitale Medien verwenden:

Ich werde mehr digitale Medien verwenden, da es den SuS oft leichter fällt sich zu motivieren.

Entscheidend mehr Einsatz digitaler Medien, den ich als sehr bereichernd empfinde und mittlerweile für unverzichtbar halte. SuS, speziell der Unterstufe, sind im Umgang mit Computer und Co viel kompetenter geworden. Ich selbst schätze Lernplattformen wie LMS oder Teams sehr.

Vermehrter Einsatz von digitalen Medien.

In Zukunft werde ich digitale Medien auch im Unterricht vermehrt nutzen (Kahoot, Lernquizzes - Forms, ...)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Lehrer*innen die persönlichen Erfahrungen und den Austausch zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen, sowie die damit fehlende Beziehungsarbeit als größtes Problem des Distance-Learning einschätzen.

Einige sehen jedoch auch die positiven Seiten und den Mehrwert, den das Distance-Learning ihnen, aber auch ihren Schüler*innen gebracht hat: viele konnten ihr technisches Wissen erweitern und den Unterricht für ihre Schüler*innen dadurch abwechslungsreicher gestalten. Das selbstständige Arbeiten konnte bei den Schüler*innen durch das Lernen zu Hause verbessert werden, weshalb sowohl der Einsatz digitaler Medien bei manchen vermehrt zum Einsatz kommen wird, aber auch die selbstständige Arbeitsweise beibehalten werden soll.

6. Digitale Medien im Geschichtsunterricht

6.1. Was ist digitales Lernen?

Seit dem Ausbruch der Pandemie in Österreich im Februar 2020 und mit den Schulschließungen im März 2020 las man regelmäßig von digitalem Lernen und digitaler Schule. Dabei wird kaum hinterfragt, gibt es digitale Schule überhaupt oder was ist digitales Lernen? Hierzu gibt es in der Wissenschaft und in der Politik unterschiedliche Meinungen, die hier kurz erläutert werden sollen.

Sieht man sich das Buch „*Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*“ von Ralf Lankau aus dem Jahr 2017 an, so findet man sich schnell in einer kritischen Sichtweise gegenüber der Digitalisierung von Schulen wieder. Seiner Meinung nach ist es nicht möglich Schule zu digitalisieren.¹⁸⁴ Dabei geht er allerdings auf das Wort „digitalisieren“ selbst ein. Die Bedeutung dieses Wortes ist rein technisch gesehen, dass Prozesse in Bits und Bytes aufgelöst werden. Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen können jedoch nicht in diese Datenmengen eingeteilt werden. Damit ist seiner Meinung nach, eine Digitalisierung von Schule grundsätzlich unmöglich. Er argumentiert allerdings auch, dass Informationen, wie zum Beispiel Texte, Bilder, Grafiken digitalisiert, also maschinell erfasst werden können.¹⁸⁵ Demnach gibt es kein digitales Wissen im engeren Sinn, sondern nur bereitgestellte Informationen, die mental erlernt werden müssen. Werden Inhalte jedoch mit Hilfe digitaler Mittel erlernt, ist es kein digitaler Unterricht, sondern „mediengestütztes Selbstlernen“.¹⁸⁶ Liest man die Arbeit von Florian Sochatzy und Marcus Ventzke¹⁸⁷, so könnte man denken, digitale Schule bedeutet, dass die Lehrkraft von einer künstlichen Intelligenz (KI) über kurz oder lang ersetzt werden wird. Sie sind zudem der Meinung, dass Bildung neu gedacht werden muss, wenn Digitalisierung hinzukommt. Es geht weniger darum, dass man Schulen mit Technik ausstattet, als vielmehr darum, dass Schule neue Lernprozesse zulassen muss. Sie sehen das Positive hinter digitaler Schule, in der Gleichstellung des geschriebenen Textes, mit dem Bildlichen, dem Auditiven oder Filmischen.¹⁸⁸ Dabei ist wichtig zu verstehen, dass digitale Bildung anders verläuft, als Bildung wie wir sie kennen. Sie braucht zwar immer noch Beziehungen und Vernetzungen, aber vor allem braucht sie mehr Zeit, da die Lernphasen, die zum Verständnis führen sollen, länger benötigen als im normalen Unterrichtsgeschehen. Zudem stellt digitale Bildung die Anforderung, dass Neugierde geweckt werden soll und ist mit der berufsorientierten Bildung von heute nicht perfekt umsetzbar.¹⁸⁹

Olaf-Axel Burow unterstützt die Annahme, dass digitales Lernen mehr Zeit in Anspruch nimmt als analoges Lernen, in seinem Buch „*Schule digital – wie geht das?*“. Er hebt dabei hervor, dass die Lernenden bessere Ergebnisse erzielen, wenn sie individuell in ihrem Lerntempo lernen können und den

¹⁸⁴ Ralf Lankau, *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht* (Weinheim 2017) 13.

¹⁸⁵ Lankau, *Kein Mensch lernt digital*, 13.

¹⁸⁶ Lankau, *Kein Mensch lernt digital*, 25.

¹⁸⁷ Florian Sochatzy, Marcus Ventzke, *Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderung für Unterricht und Unterrichtsmaterialien*, in: Frank Thissen (Hg.), *Lernen in virtuellen Räumen* (Berlin 2017) 54.

¹⁸⁸ Sochatzy, Ventzke, *Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen*, 60.

¹⁸⁹ Sochatzy, Ventzke, *Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen*, 62.

Stoff gegebenenfalls wiederholen können. Als Gegenargument des selbstständigen digitalen Lernens zu Hause, im Sinne des Vorbereitens auf den Unterricht nach dem Modell des Flipped Classrooms, argumentiert er allerdings auch, dass jene Lerner*innen erfolgreicher waren, die sich auch die Zeit zum Lernen genommen haben. Die Frage der Motivation der Schüler*innen spielt beim digitalisierten Lernen nach Burow einen wesentlichen Faktor.¹⁹⁰

Zum Thema Chancen und Risiken von KI forscht auch die University of Chambridge. In ihrem Forschungsprojekt „Risks from Artificial Intelligence“ heben Jess Whittlestone et.al. sowohl die positiven als auch negativen Faktoren künstlicher Intelligenz hervor und gehen davon aus, dass die KI eine höhere Transformation in der Gesellschaft, Politik und Wirtschaft hervorrufen wird, als es die industrielle Revolution tat.¹⁹¹

Einen wesentlich ruhigeren Blick auf das Geschehen gibt Johannes Giesinger in seinem Beitrag „COVID-19 und die Digitalisierung der Schule“, in dem er versucht Digitalisierung als Erweiterung des Kompetenzbegriffes zu verstehen. Er macht dabei auf die Ungleichheit aufmerksam, die durch Schulschließungen in den Vordergrund getreten sind. Nicht jede*r Schüler*in verfügt über die nötige Soft- und Hardware oder an der starken Internetverbindung, um an Unterricht in digitaler Form teilnehmen zu können.¹⁹² Er sieht die Aufgabe der Schule darin, die Schüler*innen mit der nötigen Technik auszustatten und alle „zu einer kompetenten Nutzung digitaler Medien zu befähigen“.¹⁹³

Zusätzlich unterstreicht er, dass digitale Schule keineswegs den Präsenzunterricht verdrängen kann, da die persönlichen Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen für gelingenden Unterricht nicht ersetzt werden können. Dies deckt sich auch mit den persönlichen Erfahrungen, die die befragten Lehrer*innen in meiner Untersuchung geteilt haben. Diese gehen ebenso davon aus, dass Unterricht von dem persönlichen Austausch lebt und digitale Medien den Unterricht selbst nur unterstützen, nicht aber ersetzen können. Giesling ist zudem der Meinung, dass die Kritik gegenüber einer digitalen Schule daher rührt, dass damit das Bild vermittelt wird, dass Digitalisierung einen besseren Unterricht zu Tage bringt.¹⁹⁴ Hierzu schreibt auch Lankau, dass „Algorithmen und Software keinerlei Vorstellung von Individualität und Persönlichkeit haben“¹⁹⁵ und somit gar nicht dazu in der Lage wären Schule und persönliche Beziehungen wie wir sie heute kennen zu ersetzen.

Jasmin Zimmer, Paula Bleckmann und Brigitte Pemberger hinterfragen in ihrem Artikel „Technikfolgenabschätzung „Digitaler Bildung““, ob es tatsächlich einen Nutzen gibt Bildung nur digital durchzuführen, oder ob andere Fähigkeiten dabei vernachlässigt werden würden.¹⁹⁶ Wobei man

¹⁹⁰ Olaf-Axel Burow (Hg.), Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert (Weinheim/Basel 2019), 28.

¹⁹¹ <https://www.cser.ac.uk/research/risks-from-artificial-intelligence/> (02.08.2021).

¹⁹² Johannes Giesinger, COVID-19 und die Digitalisierung der Schule, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 97 (2021) 56.

¹⁹³ Giesinger, COVID-19 und die Digitalisierung der Schule, 57.

¹⁹⁴ Giesinger, COVID-19 und die Digitalisierung der Schule 58f.

¹⁹⁵ Lankau, Kein Mensch lernt digital, 92f.

¹⁹⁶ Jasmin Zimmer, Paula Bleckmann, Brigitte Pemberger, Technikfolgenabschätzung bei „Digitaler Bildung“. Ein forschungsmethodischer Zugang für die Erhebung langfristiger Chancen und Risiken, in: Paula Bleckmann, Ralf Lankau (Hg.), Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse (Weinheim 2019), 15.

anmerken sollte, dass in diesem Fall unter „digitaler Bildung“ nicht digital unterstützter Unterricht gemeint ist, sondern ein Unterricht, der von Technikeinsatz geprägt ist. In diesem Fall könnte es natürlich leicht passieren, dass zum Beispiel Schriftlichkeit im Sinne der eigenen Handschrift zurückgebildet werden würde.

Michael Zieher wiederum meint, dass „*Qualität und Leistung des schulischen Bildungssystems davon abhängt, ob man bereit ist Veränderungen bzw. Entwicklungen aufzugreifen und mitzugestalten.*“¹⁹⁷

Außerdem macht er darauf aufmerksam, dass die Ausstattung der Schulen mit Technik nicht ausreicht, wenn die Lehrer*innen nicht über das nötige Know-How verfügen und es keine „*didaktisch-methodische Verankerung im Unterricht gibt*“.¹⁹⁸ Unter didaktisch-methodischer Verankerung versteht Zieher, dass man entscheiden muss, welchen Nutzen der Einsatz der digitalen Medien haben soll. Soll dieser Arbeitsmaterialien digital zur Verfügung stellen, um eine Abwechslung zum analogen Material zu schaffen? Soll das Lernen individueller möglich sein, sodass Lerntempo, Niveaustufen oder auch Wiederholung des Stoffes von den Schüler*innen mitbestimmt werden können, oder soll der Unterricht damit überhaupt geändert werden, sodass Lernen orts- und zeitunabhängig wird?¹⁹⁹

Kristina Reiss, Professorin der TU München kam bei ihrer Auswertung von insgesamt 79 Studien ebenfalls zu dem Schluss, dass digitaler Unterricht verschiedene Faktoren erfüllen muss, um einen positiven Effekt auf die Schüler*innen zu haben. Zum einen müssen die Lehrer*innen ausgebildet sein, zum anderen sollten die Schüler*innen auch bei einem computergestützten Lernen die Möglichkeit haben in Gruppen zu arbeiten. Zum Schluss ist es noch wichtig auch E-Learning weiterzuentwickeln und für Abwechslung zu sorgen, damit das Interesse der Schüler*innen nicht verloren geht.²⁰⁰

Sebastian Funk, Lehrer für Mathematik und Physik am Privatinternat Villa Wewersbusch in Deutschland, hat seine Erfahrungen während der Pandemie im Buch „*Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss*“ in seinem Artikel „*Digitales Lernen neu gedacht*“ geteilt. Er beschreibt darin nicht nur den Vorteil einer Privatschule schneller Entscheidungen treffen zu können, sondern auch warum Homeschooling in seiner Schule gut funktioniert hat. Dabei hebt er neben der technischen Ausstattung – wobei es auch hier zu Schwierigkeiten mit Internetverbindungen kam – sondern auch die Erfahrung der Schüler*innen, Lehrer*innen und auch der Eltern im Umgang mit digitalen Endgeräten hervor. So werden beispielsweise zu Beginn des Schuljahres nicht nur die Schüler*innen trainiert die Geräte zu verwenden, sondern auch die Eltern, damit diese gegebenenfalls zu Hause wissen was zu tun ist, wenn etwas nicht so funktioniert, wie der/die Schüler*in es braucht. Zusätzlich unterstreicht er, dass digitales Lernen, analoge Formen der Wissensaneignung nicht verdrängen, sondern erweitern sollen.²⁰¹

¹⁹⁷ Michael Zieher, Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen. Das Konzept des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Umsetzung der Digitalisierungsstrategie digital@bw, in: Paula Bleckmann, Ralf Lankau (Hg.), Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse (Weinheim 2019), 26.

¹⁹⁸ Zieher, Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen, 27.

¹⁹⁹ Zieher, Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen, 28f.

²⁰⁰ Kristina Reiss, zitiert nach: Burow (Hg.), Schule digital – wie geht das? 29.

²⁰¹ Sebastian Funk, Digitales Lernen neu gedacht, in: Julia Egbers, Armin Himmelrath (Hg.), Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. (Bern 2020) 116f.

Außerdem unterstreicht er die Wichtigkeit auch im Fernunterricht Regeln für den Unterricht aufzustellen. Mikrofone sollten stumm geschaltet werden, wenn man gerade nicht spricht, um Störungen zu vermeiden, Videokameras sollten aus sein, wenn die Internetverbindung nicht stark genug ist und die Schüler*innen, aber auch Lehrer*innen sollten sich vor Unterrichtsbeginn so herrichten, als würden sie zur Schule gehen und nicht mit dem Schlafanzug und unfrisiert vor dem Computer oder Laptop sitzen.²⁰²

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass es im digitalen Lernen nicht darum geht Schule oder Unterricht zu ersetzen, sondern diesen mit den heutigen digitalisierten Angeboten zu erweitern und die Neugierde, sowie den Spaß am Lernen bei den Schüler*innen neu zu erwecken. Es geht nicht darum, den Lehrer oder die Lehrer*in zu ersetzen oder zu „entlasten“, sondern darum, die Selbstständigkeit der Schüler*innen zu fördern und ihnen neue Wege zu zeigen sich Wissen anzueignen. Sie sollten dabei keinesfalls allein gelassen werden, sondern von der Lehrkraft begleitet und unterstützt werden.

6.2. Digitale Kompetenz im Lehrplan der AHS

Im Grundsatzterlass „Unterrichtsprinzip Medienerziehung“ aus dem Jahr 2012 ist verankert, dass die Medienpädagogik von allen Lehrer*innen in allen Unterrichtgegenständen durchgeführt werden soll. Dabei ist besonders auf die Medienerziehung im Sinne der reflexiven und kritischen Auseinandersetzung mit Medien und ihren Inhalten zu achten. Den Schüler*innen soll beigebracht werden, dass soziale Medien und auch andere Kommunikationsmittel förderlich für den weltweiten Informationsaustausch sein können. Demokratie und Partizipation können zusätzlich befördert werden. Auf der anderen Seite soll den Schüler*innen die Manipulationsmöglichkeit der Medien mit sich bringen, gezeigt werden.²⁰³

Im Lehrplan aus dem Jahr 2018²⁰⁴ der Allgemeinbildenden Höheren Schulen ist unter der Kategorie „Leitvorstellung“ zu lesen, dass innovative Technologien gefördert werden sollen. Dies betrifft sowohl die Kommunikation- als auch die Informationstechnologien und Massenmedien, die immer mehr in die Lebenswelten der Jugendlichen eindringen. Diese Medien sollen didaktisch im Unterricht verwendet werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Medien, soll die Schüler*innen dazu befähigen, dass sie diese im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext nutzen können. Es wird zudem auf einen altersgemäßen Einsatz der Technologien verwiesen. Um die Schüler*innen nicht zu überfordern, soll eine ausgewählte Anzahl an digitalen Medien verwendet werden.

Zudem wird unter „Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft“ hervorgehoben, dass die digitale Kompetenz ausgebildet werden soll, damit Schüler*innen digitale Medien eigenverantwortlich nutzen

²⁰² Funk, Digitales Lernen neu gedacht, 118.

²⁰³ Unterrichtsprinzip Medienerziehung, Grundsatzterlass 2012, online unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html (25.08.2021).

²⁰⁴ www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01 (01.08.2021).

können und ihre Individualität im Lernprozess gefördert wird. Außerdem wird im Lehrplan unterstrichen, dass der *„Einsatz digitaler Medien zeitgemäßes Lernen fördert.“*²⁰⁵

In der 8. Schulstufe soll bereits die Bedeutung digitaler Medien in Bezug auf politische Kommunikation erarbeitet werden (Modul 9 im Lehrplan der 4. Klasse). Die 9. Schulstufe beschreibt bereits eine Mediennutzungskompetenz, in welcher die Schüler*innen befähigt werden sollen Informationen aus unterschiedlichen digitalen Medien herauszulesen. Zusätzlich sollen sie in dieser Schulstufe eine Medienkulturkompetenz vermittelt bekommen, also die Wirkung und Funktion unterschiedlicher Medien, einschließlich digitaler Medien, kennen. Demgegenüber sollen Schüler*innen der 11. Schulstufe bereits manipulative Ziele aus den Medieninhalten herauslesen können. Die Befragung der Lehrer*innen in dieser Arbeit wurde in dieser Schulstufe durchgeführt. Die Internetseiten und Medien mit denen hier bereits gearbeitet werden kann, können diese manipulativen Ziele gut zeigen. Gerade im Bereich „NS-Vernichtungspolitik“ können bildliche Medien, aber auch auditive Medien zur Veranschaulichung von Manipulation genutzt werden.

Im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sollen als Beitrag zu den Bildungsbereichen die Folgen technischer Innovation für die Gesellschaft erklärt werden. In den Didaktischen Grundsätzen der 5. – 8. Klasse im Unterrichtsfach GSPB ist wiederum nur in „politikbezogene Methodenkompetenz“ zu finden, dass Schüler*innen dazu befähigt werden sollen sich mittels *„moderner Medien politisch zu artikulieren“*.²⁰⁶

Obwohl digitale Medien die Lebenswelt der Jugendlichen beeinflussen, ist der Lehrplan hierzu gerade im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung noch spärlich ausgearbeitet. Die Lehrer*innenbildung nimmt allerdings bereits Aktualisierungen vor und zeigt zukünftigen Lehrer*innen Möglichkeiten auf Geschichtsunterricht auch digital aufzubauen.

Im Lehrplan der AHS ist vor allem die verbindliche Übung „digitale Grundausbildung“ für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien verantwortlich. Sinnvoller wäre ein fächerübergreifendes Konzept, in dem die Schüler*innen lernen, dass alle Fächer auch digital unterstützt werden können. Der Unterricht kann so mehr an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen und im besten Fall Neugierde für den Unterrichtsstoff auslösen.

6.3. Tools für den Geschichtsunterricht

Wie erwähnt, gibt es eine Fülle an digitalen Medien, die den Geschichtsunterricht ergänzen können. In meiner Umfrage habe ich die Lehrer*innen gefragt, welche Programme sie als hilfreich empfanden. Unter den Programmen finden sich neben Kahoot auch die Programme Socrative, Padlet und LearningApps. PowToon und My Simpleshow werden als hilfreiche Plattformen zur Erstellung von

²⁰⁵Siehe hierzu Lehrplan der AHS, Kapitel „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“, online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01 (01.08.2021)

²⁰⁶ Siehe hierzu Lehrplan der AHS, Unterrichtsfach GSPB, didaktische Grundsätze, online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01 (01.08.2021)

Lernvideos angegeben und in Kapitel 7.3 extra beschrieben. In diesem Kapitel sollen jene anderen Programme kurz vorgestellt werden.

6.3.1. Kahoot²⁰⁷

Über die Internetseite kann sich die Lehrkraft kostenlos registrieren und einloggen, um ein Quiz, eine Diskussion oder eine Umfrage zu kreieren. Klickt man auf „Quiz“ kann man beliebig viele Fragen stellen mit jeweils bis zu vier Antwortmöglichkeiten. Hier kann eine, aber auch alle Antworten richtig sein. In der kostenlosen Version können die Schüler*innen allerdings immer nur eine Antwortmöglichkeit auswählen, auch wenn mehrere richtig wären. Die Fragen können zudem mit Bildern gestaltet werden. So kann zum Beispiel im Unterrichtsfach GSBP ein Bild gezeigt werden mit der Frage, „Was ist hier zu sehen?“. Das Quiz kann direkt in Kahoot gespeichert werden und auch über den „Preview“ Button getestet werden. Ist man Fertig, bekommt man einen Zugangscode, den die Lehrer*in über den Beamer oder das Whiteboard ins Klassenzimmer projizieren kann. Die Schüler*innen steigen mit ihren Handys/Tablets/Laptops oder ähnliches auf kahoot.it ein und geben dort den Zugangscode ein, um an dem Quiz teilzunehmen. Nach der Eingabe der jeweiligen Namen, kann das Quiz von der Lehrkraft begonnen werden. Die Schüler*innen bekommen nach jeder Beantwortung direkt das Feedback, ob ihre Antwort richtig oder falsch war. Zusätzlich wird eine Rankingliste angezeigt, wenn alle Schüler*innen ihre Antworten abgegeben haben.

6.3.2. Socrative²⁰⁸

Socrative ist, wie Kahoot, ein Programm zur Erstellung von Umfragen und Quizzes. Wie bei fast allen Seiten ist es auch hier notwendig, sich zu registrieren, um das Tool kostenlos nutzen zu können. Anschließend kann ein neues Quiz über „create Quiz“ erstellt werden. Im Gegensatz zu Kahoot, kann hier zwischen Multiple-Choice, Kurzantworten oder richtig/falsch gewählt werden. Bei den Kurzantworten empfiehlt es sich unterschiedliche Schreibweisen zu berücksichtigen, da das Programm auch auf Punkt und Kommastellen reagiert und unter Umständen richtige Antworten als falsch wertet, weil ein Punkt fehlt. Das fertige Quiz kann direkt im System gespeichert werden.

Die Schüler*innen steigen auch hier mit ihren Endgeräten über den Student-Login (b.socrative.com/login/student/) ein und geben den Raumnamen ein, den die Lehrkraft für das Quiz eingblendet bekommt. Zusätzlich müssen sie, so wie auch bei Kahoot, mit ihren Namen einsteigen, um eine Zuordnung möglich zu machen.

Wenn die Schüler*innen das Quiz starten, durchlaufen sie die Fragen selbstständig und sehen nicht den Stand ihrer Mitschüler*innen. Die Lehrperson kann auf ihrem Endgerät verfolgen wie weit die Schüler*innen sind und wo vermehrt falsch geantwortet wurde. Hierdurch kann anschließend an das

²⁰⁷ www-getkahoot.com

²⁰⁸ www.socrative.com

Quiz der Stoff, der noch nicht gut sitzt bei den Schüler*innen wiederholt werden. Die Ergebnisse der Schüler*innen können zudem unter „Reports“ via Exceldatei exportiert werden.

6.3.3. Padlet²⁰⁹

Padlet ist eine virtuelle Plattform auf der alle Schüler*innen entweder gemeinsam Beiträge schreiben können, oder alleine ein Portfolio zu ihrem Arbeitsfortschritt verfassen können. Die Seite ist via Padlet.com aufrufbar und die Lehrer*innen können eine eigene „Wand“ für ihre Schüler*innen erstellen, damit diese gemeinsam an einem Projekt arbeiten können. Es können nicht nur Bilder, Texte und Audiodateien hochgeladen, sondern live-chats gestartet werden. Das Arbeiten in Gruppen ist somit mit dieser Plattform möglich. Sie eignet sich zudem als Alternative zu ZumPad, um Fragen zu Lernvideos zu stellen bzw. die Lehrkraft kann die Lernvideos über diese Plattform zur Verfügung stellen.

Die Nutzung dieser Plattform ist kostenlos nach vorheriger Registrierung. Zur Veranschaulichung kann auch unter https://padlet.com/katharina_wenk89/fyggp2cgi84xd9pq eine solche Wand besichtigt werden. Diese ist für diese Masterarbeit erstellt worden und dient nur der exemplarischen Veranschaulichung.

6.3.4. LearningApps²¹⁰

Über die Seite learningapps.org können Lehrkräfte entweder in vorhandenen Apps „stöbern“ oder selbst eine App für ihren Unterricht erstellen. Dabei können verschiedene Vorlagen genutzt werden (Paare zuordnen, Gruppen zuordnen, Freie Textantwort, Zahlenstrahl, Lückentext uvm.). Möchte man keine „typischen“ Apps generieren, stehen Funktionen wie Millionenshow, Wörterraten, Paarspiele, Kreuzworträtsel u.ä. zur Verfügung. Die Erstellung der Apps ist vergleichsweise einfach gestaltet und führt selbsterklärend durch den Prozess. Nach einer kostenlosen Registrierung können zahlreiche Features genutzt werden. Außerdem findet man viele nützliche Apps anderer Lehrer*innen aus dem Primar- und Sekundarstufenbereich. Der Unterricht oder auch die Hausübungen der Schüler*innen können so interaktiv und individuell gestaltet werden. Die zeitliche Einordnung der Geschehnisse kann zum Beispiel mittels Zeitstrahl wiederholt werden, um so die Orientierung der Schüler*innen innerhalb der Geschehnisse zu festigen.²¹¹

²⁰⁹ www.padlet.com

²¹⁰ www.learningapps.org

²¹¹ Unter <https://learningapps.org/watch?v=pgoy9ug2321> wurde für diese Arbeit ein kleiner Zeitstrahl erstellt, um die Funktion der App zu veranschaulichen.

7. Flipped Classroom

7.1. Was unter Flipped Classroom verstanden wird

Die Umfrage unter den befragten Lehrkräften hat gezeigt, dass es zu einer Zunahme des Einsatzes von Lernvideos im Distance-Learning kam (vgl. Abbildung 33, Seite 72). Aus den Ergebnissen der noch laufenden Studie der Universität Wien unter der Leitung von Dr. Barbara Schober et. al. kann herausgelesen werden, dass einige der insgesamt 1027 befragten Lehrkräfte angaben, dass sie das Modell des Flipped Classrooms zukünftig vermehrt zum Einsatz zu bringen wollen und ihren Schüler*innen so Aufzeichnungen als Vorbereitung für den Unterricht per Video zur Verfügung stellen wollen.²¹²

Was aber ist nun das Modell des Flipped Classroom? Das Modell des „inverted Classroom“, ein anderes Wort für Flipped Classroom, ist wohl fast jedem Studierenden der Universität Wien ein Begriff. Für jene wenigen, die sich darunter nichts vorstellen können: Viele Vorlesungen, vor allem vermehrt seit dem Distance-Learning, arbeiten mit diesem Modell. Studierende bekommen Texte zur Ausarbeitung für die Vorlesung, in der Vorlesung werden die Inhalte mittels Diskussionen und Aufträgen bearbeitet und vertieft. Genauso funktioniert das Modell des Flipped Classroom: Die Schüler*innen bekommen neue Themen mittels Videos, Podcasts, Screencasts, Texten o.ä. zur Vorbereitung für den Unterricht. Diese müssen zu Hause vorbereitet, also angesehen, angehört oder gelesen werden. Die Verlagerung des sogenannten Inputs aus dem Unterricht nach Hause hat den Vorteil, dass die Unterrichtszeit tatsächlich für Fragen und vertiefende Aufgaben innerhalb des neu erarbeiteten Wissens genützt werden kann.²¹³

Entstanden ist das Modell an der Woodland Park Highschool, einer Schule, welche Athlet*innen fördert. Die sportlichen Aktivitäten und Wettkämpfe machten es den Schüler*innen jedoch schwer dem Regelunterricht zu folgen, da sie oft fehlten. Die Lehrer Jonathan Bergmann und Aaron Sams erkannten das Problem und stellten diesen Schüler*innen Aufzeichnungen zu den Unterrichtsinhalten zur Verfügung, damit sie im Unterricht wieder mitmachen konnten. Mit diesen Videos lernten auch diejenigen Schüler*innen, die Verständnisprobleme hatten und den Stoff noch einmal per Video wiederholen wollten. Die Lehrer erkannten, dass sie dank der Videos, die zu Hause angesehen wurden, mehr Zeit für Experimente und vertiefende Aufgaben im Unterricht hatten.²¹⁴

Wie oben bereits erwähnt, müssen es nicht immer Videos sein, auch wenn die Methode selbst aus zur Verfügung gestellten Videos entstand, können auch andere inputgebende Mittel verwendet werden. Der Einsatz von Videos ist allerdings, aus Sicht der Lebenswelt der Schüler*innen empfehlenswert. Aus den

²¹² Barbara Schober, Marko Lüftenegger, Christiane Spiel, Lernen unter Covid-19 Bedingungen, laufende Studie der Universität Wien, online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/> (26.07.2021)

²¹³ Stephan Bayer, Christian Ebel, Christian Spannagel, Julia Werner (Hg.), Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen (Gütersloh 2018) 13ff und Josef Buchner, Stefan Schmid (Hg.), Flipped classroom Austria... und der Unterricht steht Kopf! Sekundarstufe 1 und 2 (Brunn am Gebirge 2019) 15ff.

²¹⁴ Buchner, Schmid (Hg.), Flipped classroom Austria... 16.

Daten einer Befragung aus dem Jahr 2017 des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, geht hervor, dass „*knapp zwei Drittel der Befragten Videos zur Vorbereitung von Klausuren, Referaten und Präsentationen verwenden.*“²¹⁵ Zusätzlich bieten Videos eine Abwechslung im Unterrichtsgeschehen und verbinden analog mit digital.

Ich selbst habe im Zuge meines Studiums immer wieder von Lernvideos profitiert. Als ich in Rom mein Auslandssemester absolviert habe, wusste ich nicht, dass die Semester an den Universitäten kürzer sind als in Wien. Manche Kurse im Sommersemester enden dort bereits im März oder April. Neben Kursen zur Frauengeschichte, zur Kulturgeschichte und zum Islamischen Recht, habe ich einen Kurs zur Wirtschaftsgeschichte besucht. Die Bücher, die für die Prüfung als Vorbereitung dienten, waren nicht nur lang, sondern auch sehr umfangreich. Zur Unterstützung habe ich mir Lernvideos zu den einzelnen Themen des Buches gesucht und mit diesen zusätzlich gelernt. Die Lernvideos haben mir zudem geholfen, den Stoff in Kapiteln zu unterteilen und effektiver zu lernen. Die Prüfung am Ende des Semesters habe ich dank der Lektüre, aber vor allem dank der Videos mit einem *sehr gut* (nach unserem Notensystem) bestanden.

Die Voraussetzung, neben einem geeigneten Lernvideo, ist natürlich auch die Bereitschaft der Schüler*innen, sich mit dem Stoff in der unterrichtsfreien Zeit auseinanderzusetzen.²¹⁶ Zudem sollten die Schüler*innen zuvor lernen, wie man mit Lernvideos lernt. Dies kann die Lehrkraft exemplarisch mit einem Video im Präsenzunterricht erklären. Damit die Schüler*innen sich von den Videos nicht berieseln lassen, können begleitete Aufgaben gestellt werden.²¹⁷

Neben diesen Punkten ist es zudem essenziell, dass die Lehrer*innen über die digitale Kompetenz verfügen, Lernvideos zu generieren. Neben Weiterbildungen zum Thema Flipped Classroom, ist hier auch das persönliche Interesse an Tools und digitalen Medien im Allgemeinen von Vorteil. Wie so ein Lernvideo aussehen kann bzw. welche Komponenten es beinhalten sollte, wird im nächsten Schritt erklärt. Zuvor möchte ich hier Josef Buchner zitieren: „*Flipped Classroom ist keine Fernlehre, keine Online-Lehre, und kein Videolernen [...]*“²¹⁸ sondern soll helfen, den Unterricht neu zu gestalten.

7.2. Was macht ein Lernvideo aus?

Videos sind im Internet vorhanden, wie Sand am Meer. Es gibt eine unendliche Fülle, die wiederum nicht immer als Lernvideo selbst geeignet ist. Wer sich allerdings nicht traut oder nicht über das Wissen verfügt, selbst ein Video für seine Schüler*innen zu erstellen, muss sich mit dieser Fülle an Videos aus Youtube und Co. auseinandersetzen. Wer sich den Beginn erleichtern möchte: Josef Buchner und Stefan Schmid haben eine Homepage zum Thema Flipped Classroom gestaltet²¹⁹, welche neben zahlreichen

²¹⁵ Stefanie Findeisen, Sebastian Horn, Jürgen Seifried, Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos, in: Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Oktober 1 (2019), 17.

²¹⁶ Buchner, Schmid (Hg.), Flipped classroom Austria... 17.

²¹⁷ Buchner, Schmid (Hg.), Flipped classroom Austria... 28.

²¹⁸ Buchner, Schmid (Hg.), Flipped classroom Austria... 18.

²¹⁹ <https://www.flipped-classroom-austria.at> (30.07.2021).

Informationen über die Methode, auch eine Linksammlung bietet. Hier teilen andere Lehrer*innen, die mittlerweile auf Youtube vertreten sind, ihre Lernvideos öffentlich und bieten so einen Austausch an Unterrichtsmaterialien.

Zusätzlich gibt Josef Buchner Tipps für die Gestaltung von Lernvideos und wie diese auszusehen haben in seinem Buch *„Flipped Classroom Austria... und der Unterricht steht Kopf“*. Diese Tipps sollen hier nur zusammengefasst wiedergegeben werden und können zur Gänze im Kapitel *„Vom Video zum Lernvideo: Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom lernwirksam gestalten“* im oben genannten Buch vertiefend nachgelesen werden.

Josef Buchner nennt insgesamt 8 Kriterien, die ein Lernvideo erfüllen sollte, damit es lernwirksam eingesetzt werden kann²²⁰:

- 1) Sie sind multimedial – Kombination von Bild und Text.
- 2) Wesentliches hervorheben. Dies kann mittels Cursor in einem Screencast sein, mittels Unterstreichungen, Pfeilen oder ähnlichem in Videos.
- 3) Vermeiden von Spezialeffekten – um Ablenkungen der Aufmerksamkeit innerhalb des Videos zu verhindern (dazu zählen z.B. Knalleffekte, Hintergrundmusik...)
- 4) Max 6 Minuten – Meist reichen 2-5 Minuten Videolänge aus, um in das neue Unterrichtsthema einzuführen. (Länger können sogenannte LPs (Let's Play Videos) ausfallen, da diese Programme – meist Videospiele – selbst erklären)
- 5) Kapitel, Nummerierungen und ähnliches hilft den Schüler*innen das Video zu verarbeiten
- 6) *“Never tell a story without a story”* – dieser für mich prägende Satz, den eine Kollegin zum Beginn des Studiums mit mir geteilt hat, gilt auch für Lernvideos: Indem man den Inhalt in eine Geschichte einbettet, mittels fiktiven Charakters, der Hilfe bei der Lösung von Aufgaben benötigt, können sich die Schüler*innen so mit dem Gelernten identifizieren.
- 7) Sprache: die Verwendung von „du“ und „ich“, also die direkte Ansprache, zeigt den persönlichen Aspekt des Videos für die Schüler*innen
- 8) Einblicke in neue Welten ermöglichen – durch Zoomeffekte oder Slow-Motion können die Schüler*innen Dinge neu entdecken. Im Geschichtsunterricht können historische Filmsequenzen Geschichte greifbarer machen.

Stefanie Findeisen, Sebastian Horn und Jürgen Seifried beschreiben in ihrem Artikel *„Lernen durch Videos – empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos“*, dass ein Lernvideo drei Merkmale aufweisen sollte: (1) es gibt eine Interaktion zwischen Sender (Lehrer*in) und Empfänger (Schüler*in), (2) Der Sender (Lehrer*in) weiß etwas, dass der Empfänger (Schüler*in) nicht weiß, die Inhalte sind also dem Empfänger zunächst nicht bekannt, (3) Ziel ist es das Fachwissen verständlich zu machen und nicht es einfach zu präsentieren.²²¹ Gerade der erste Punkt muss dabei hervorgehoben werden: das Lernvideo ist interaktiv. Im Gegensatz zum normalen Unterrichtsgeschehen, kann bei einem Lernvideo

²²⁰ Buchner, Schmid (Hg.), *Flipped classroom Austria...* 33-36.

²²¹ Findeisen, Horn, Seifried, *Lernen durch Videos*, 18.

keine Frage gestellt werden, wenn etwas unklar ist. Gerade im Modell des Flipped Classrooms ist es daher wichtig, dass die Schüler*innen ihre Fragen notieren, es in ein Zumpad schreiben oder der Lehrkraft per Mail zukommen lassen. So kann diese*r in der Unterrichtseinheit vor den vertiefenden Aufgaben, die Fragen beantworten, die entstanden sind. Keinesfalls sollte jedoch der Stoff des Videos in der Unterrichtszeit wiederholt werden, da sonst die Motivation der Schüler*innen sich die Videos zu Hause anzusehen sinken könnte.²²² Zu interaktiven Lernvideos zählt aber auch, dass diese gestoppt werden können oder, dass es ein Inhaltsverzeichnis gibt.²²³

Nicht nur selbstgemachte Videos, sollten die oben genannten Kriterien erfüllen, sondern auch jene die bereits vorhanden sind und für den Unterricht genützt werden.

Es gibt eine Reihe Youtuber, die Videos zu den unterschiedlichen Themen öffentlich zur Verfügung stellen. Die bekanntesten im schulischen Kontext sind wohl *Mr. Wissen 2 go* und *The Simple Club*. Während ersterer immer noch vor allem auf Youtube vertreten ist, hat *The Simple Club* bereits eine App entwickelt, mit welcher die Schüler*innen zusätzlich lernen können.

Will man auf diese vorgefertigten Videos nicht oder nur teilweise zurückgreifen, so führt nichts daran vorbei selbst zu lernen Lernvideos zu erstellen.

7.3. Tools für die Erstellung von Lernvideos

Im folgenden Kapitel sollen drei Programme vorgestellt werden, die ich selbst im Studium, im Kurs „digitale Medien im Geschichtsunterricht“ kennen lernen durfte und welche mir das eine oder andere Mal im Distance-Learning sehr geholfen haben. Bei den ersten beiden (PowToon und My Simpleshow) handelt es sich um Programme, mit denen man eigenständig Videos erstellen kann. H5P wiederum ist ein Programm, das nicht nur die Möglichkeit bietet eigene Videos zu bearbeiten, sondern auch die Bearbeitung von bereits vorhandenen Videos aus dem Internet zulässt.

Die Seiten können unterschiedlich genutzt werden. My Simpleshow nutze ich gerne, um Persönlichkeiten vorzustellen und zu einem neuen Thema einzuleiten. Im Zuge meiner Ausbildung habe ich zum Beispiel ein Video zu Viktor Frankl erstellt. Dieses kann genutzt werden, um weitergehend auf die Alltagsgeschichte in Konzentrationslagern einzugehen.²²⁴ Man kann es auch als Überleitung zu anderen Zeitzeug*innenberichten nutzen oder, um mit dem Buch „...trotzdem ja zum Leben sagen“ zu arbeiten.

7.3.1. PowToon²²⁵

Mittels PowToon können nach einer kostenlosen Registrierung animierte Videos erstellt werden. Dabei können entweder Videos selbstständig erstellt oder vorhandene Vorlagen bearbeitet werden. In der Mitte des Bildschirms wird die Folie selbst angezeigt, die gerade bearbeitet wird. Auf der rechten Seite

²²² Buchner, Schmid (Hg.), Flipped classroom Austria... 28.

²²³ Findeisen, Horn, Seifried, Lernen durch Videos, 23f.

²²⁴ Das Video ist unter <https://videos.simpleshow.com/XOBQBy2TtG> aufrufbar.

²²⁵ www.powtoon.com

können unterschiedliche Gestaltungselemente gewählt werden. Hier können Texte, Bilder, Musik oder auch Videos eingefügt werden. Auf dem linken Bildschirmrand können die Folienstruktur eingestellt und weitere Folien hinzugefügt werden. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, dass die Präsentation vorab abgespielt und getestet werden kann.

Fertige Videos können exportiert werden, müssen aber in der kostenlosen Variante auf einer Plattform veröffentlicht werden. Als Alternative können die Videos auch über das Dashboard des Programmes selbst abgespielt werden.

7.3.2. My Simpleshow²²⁶

Wie PowToon, ist auch My Simpleshow ein Programm, mit welchem man, nach vorheriger Registrierung, kostenlos animierte Videos erstellen kann. In der Nutzung ist es einfacher als PowToon und H5P. Nach der Registrierung kann über den Button „erstelle ein neues Video“ sofort losgelegt werden. In einem ersten Schritt wird das neue Video mit einem Titel versehen und man kann auswählen, ob man einen Text schreiben möchte oder PowerPoint nutzen will. Klickt man auf „Text schreiben“ wird man weitergeleitet und durchläuft die vier Phasen „Struktur“, „Schreiben“, „Bebildern“ und „Fertigstellen“. Unter „Struktur“ kann man zwischen den Bereichen Beruflich, Privat und Bildung wählen. Hier können entweder leere Vorlagen oder vorstrukturierte verwendet werden. Klickt man eine Vorlage an, so kommt man in die Bearbeitung des „Schreibens“. Es öffnet sich automatisch ein Tutorial, um dem Nutzer bzw. der Nutzerin die Handhabung des Systems zu erleichtern. In der Bearbeitung des „Schreibens“ kann der Text eingegeben werden, der später vom System gesprochen wird. Hier sind die Folien auf eine Zeichenanzahl zwischen 150 und 500 Zeichen beschränkt. Hat man seinen Text eingegeben, klickt man links unten auf den Button „bebildern“ und kann sich nun zu seinem Text die passenden Icons heraussuchen, selbst Bilder hochladen, oder auch Wörter einfügen, die den Text begleiten sollen. Das Programm macht hierfür bereits zu Beginn Vorschläge, die man allerdings in der rechten Bildschirmseite selbstständig ändern kann.

Hat man alle Folien den eigenen Vorstellungen entsprechend bearbeitet, klickt man unten rechts auf „fertigstellen“. Hier kann man in der kostenfreien Variante auswählen, ob der Text von „Hans“ vorgelesen werden soll oder man selbst eine Audiodatei hochladen möchte. In der kostenpflichtigen Variante stehen noch andere Stimmen zur Verfügung. Zusätzlich können Hintergrundmusik, Untertitel, Wasserzeichen und die Geschwindigkeit selbst festgelegt werden. Ist man mit allen Punkten fertig, kann man oben rechts das Video testweise abspielen, um gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen. Um das Video zu speichern, ist es in der kostenlosen Variante notwendig, das Video öffentlich zugänglich zu machen.

²²⁶ www.simpleshow.com

7.3.3. H5P²²⁷

Wie bereits oben kurz beschrieben, ist H5P ein Programm, welches dem Nutzer bzw. der Nutzerin die Möglichkeit bietet, Videos aus dem Internet mittels URL-Link einzubetten und zu bearbeiten. Wie auch die beiden vorherigen Programme, kann auch H5P nach Registrierung kostenlos genutzt werden. Der Nutzen dieser Seite liegt nicht nur daran, dass Videos aus dem Internet verwendet werden können, sondern auch darin, dass man Quizzes in das Video einbauen kann, sodass das Videoerlebnis bei den Schüler*innen interaktiv gestaltet ist. Hier kann mittels Multiple-Choice, richtig/falsch, Lückentexte und Drag und Drop Menü das Video so aufbereitet werden, dass die Schüler*innen während dem Ansehen des Videos aktiv zuhören müssen, um die eingeblendeten Fragen beantworten zu können. Für die Beantwortung der Fragen stoppt das Video und wird erst fortgesetzt, wenn die Beantwortung abgeschlossen ist. Die Nutzung für die Lehrkräfte ist gerade zu Beginn äußerst komplex. Hierfür bietet H5P den Nutzer*innen umfangreiche Tutorials an, um die Handhabung zu erlernen. Wen H5P interessiert, dem empfehle ich neben dem Ausprobieren des Programmes selbst, das Kapitel „Vom Video zum Lernvideo“ von Josef Buchner im Buch „Flipped Classroom Austria... und der Unterricht steht Kopf“. Dort beschreibt Josef Buchner alle Features, die das Programm bietet und nennt nützliche Links, mit denen der Einstieg erleichtert wird.

8. Webbasierte Angebote zum Thema Nationalsozialismus

Das Internet bietet neben webbasierten Programmen, die bei der Unterrichtsgestaltung hilfreich sein können, auch eine Fülle an Webseiten die sich mit der Thematik des Zweiten Weltkrieges auseinandersetzen. Sie bieten neben umfangreichen Informationen auch die Möglichkeit eines digitalen Gedenkens, welches mit dem Ausbruch der Corona Pandemie ausgebaut wurde. Einige wenige sind auch für den schulischen Gebrauch konzipiert und lassen sich in Lehrszenarien einsetzen.

8.1. *erinnern.at*²²⁸

Diese Internetseite, welche als Institut des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen der Holocausteducation in Österreich agiert, fördert nicht nur die Lehrer*innenbildung, sondern unterstützt mit didaktischen Material Schulen bei der Vermittlung des Themas. Neben Workshops bietet die Seite Unterrichtsmaterialien zu unterschiedlichen Themenblöcken, wie zum Beispiel Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rassismus. Eines ihrer Ziele besteht darin Lehrer*innen zu unterstützen diese Themengebiete an die Lerner*innen so heranzutragen, dass ein Bezug zu ihrer Gegenwart gezogen werden kann.

Außerdem bietet die Seite die APP „Fliehen vor dem Holocaust“ an, welche auf sämtlichen elektronischen Endgeräten wie Smartphone, Computer und Tablets aufgerufen werden kann. Darin enthalten sind fünf Interviews von Zeitzeug*innen die darüber berichten, wie sie Verfolgung, Rassismus

²²⁷ www.h5p.org

²²⁸ www.erinnern.at

und Vertreibung selbst erlebt haben. Da die Bearbeitung eines Interviews ungefähr zwei Stunden in Anspruch nimmt empfiehlt es sich, diese im Zuge eines Projektes anzuwenden. Hier kann zum Beispiel in Gruppen gearbeitet werden und im Anschluss an das Projekt, der oder die behandelte*r Zeitzeug*in vorgestellt werden.

8.2. *mauthausen-memorial.org*²²⁹

Mauthausen-memorial.at ist die offizielle Seite des Konzentrationslagers Mauthausen. Neben generellen Informationen zu dem Lager und seinen Außenlagern findet sich seit der Pandemie auch die Möglichkeit die Gedenkstätte Online zu besuchen. Mittels kurzer Filmsequenzen, Audiodateien, Fotos und Textens können sowohl das Lager Mauthausen als auch das Nebenlager Gusen besichtigt werden. Zusätzlich bietet die Seite unter der Rubrik „Wissen“ auch die Möglichkeit Interviews mit Zeitzeug*innen anzusehen und so auch aus den Alltagserfahrungen von Menschen die direkt betroffen waren zu lernen. Mit Hilfe der virtuellen Tour können die kurzen Audiodateien, Bilder und Texte eingesehen werden. So kann auch die Verbindung zwischen Mauthausen und Außenwelt als nicht abgeschnitten vermittelt werden, wenn man zum Beispiel das ehemalige Sanitätslager von Mauthausen thematisiert.²³⁰

8.3. *auschwitz.org*²³¹

Die Seite des heutigen Museums und des vergangenen Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau gliedert sich in vier Bereiche. Der Bereich Museum informiert unter anderem über Sammlungen, aktuelle Projekte der EU, sowie ehemalige Häftlinge. In der zweiten Rubrik kann die Geschichte des Lagers nachgelesen werden. Zudem wird hier auf die Häftlinge und ihre Schicksale eingegangen und mittels Fotografien die Informationen untermauert. Der dritte Bereich der Seite informiert über den Besuch der Gedenkstätte und bietet darüber hinaus auch eine virtuelle Tour aller drei Lager.

Die letzte Kategorie „Bildung“ gibt neben den Thematischen Sitzungen, Bildungsprojekten und Veröffentlichungen auch Auskunft zu E-Learning Möglichkeiten. Hier finden sich Lektionen zu unterschiedlichen Themenbereichen wie „Kunst in Auschwitz“, „Vertreibung der polnischen und jüdischen Bevölkerung aus Oswiecim und den umliegenden Dörfern“ und „Schicksal sowjetischer Häftlinge in Auschwitz“, um nur einige wenige davon zu nennen.

Mittels „Kunst in Auschwitz“ kann man den Schüler*innen nicht nur lehren, dass Kunst eine Möglichkeit ist sich emotional mitzuteilen, sondern dass hier auch Quellen für die Zukunft geschaffen wurden. Quellen die uns zeigen sollen, wie die Häftlinge das Lager wahrnahmen, was sie erleben mussten und wie sie sich fühlten. Hierbei ist besonders darauf zu achten, dass Realität und Kunst nicht immer aufeinander Rücksicht nehmen und eine kritische Analyse der Bilder vorgenommen werden muss.²³²

²²⁹ www.mauthausen-memorial.org

²³⁰ Sanitätslager Mauthausen online über <https://mm-tours.org/de/1/3> (11.09.2021).

²³¹ www.auschwitz.org

²³² Kunst in Auschwitz, online unter http://lekcja.auschwitz.org/pl_18_sztuka/ (11.09.2021).

8.4. *yadvashem.org*²³³

Yad Vashem ist eine internationale Gedenkstätte auf dem Berg der Erinnerung in Jerusalem, dessen Internetseite die Leser*innen über den Holocaust informiert. Dabei werden aktuelle Forschungen dokumentiert und ausgestellt. Die Seite verfügt neben einer digitalen Sammlung, über ein umfangreiches Bildungsangebot für Schulen. Neben historischen Videos, werden Lehrvideos, Zeitzeug*inneninterviews und Stundenbilder in englischer Sprache angeboten. Außerdem bietet Yad Vashem einen E-Newsletter zu unterschiedlichen Themen, wie zum Beispiel „Frauen im Holocaust“ oder „die Rettung von Kindern während des Holocaust in Frankreich“ an.

Anzumerken ist, dass diese Seite vor allem die jüdische Verfolgung und Vernichtung während des Nationalsozialismus dokumentiert und andere Gruppen kaum bis gar nicht in den Fokus gerückt werden.

8.5. *mediathek.at*²³⁴

Mediathek.at ist eine gelungene Abwechslung zu anderen Seiten, da diese Internetseite vor allem Tonaufnahmen und Berichte aus privaten Quellen verwendet und somit einen Einblick in die Stimmung der Bevölkerung gewährt. Dabei können neben den Nachrichten von der Front, auch Berichte über Luftangriffe und Gespräche mit Soldaten angehört werden. Die sogenannten sprechenden Feldpostbriefe waren zu Kriegszeiten nicht nur eine Möglichkeit akustische Grüße von der Front nach Hause zu schicken, sondern bieten heute eine Quelle an emotionalen Informationen zu dem Kriegsgeschehen.

²³³ www.yadvashem.org

²³⁴ www.mediathek.at

9. Fazit

Überblickt man zusammenfassend die Ergebnisse dieser Arbeit so kann man feststellen, dass wir in einer Zeit leben, in der sich Schule bzw. das Bildungswesen langsam auf ein neues Zeitalter einstellen muss. Dass diese Entwicklung durch die Pandemie beschleunigt wird, lässt sich aus der Umfrage nur wage erkennen. Es ist erkennbar, dass Schule nicht ohne soziales Gefüge funktioniert. Vor allem die persönlichen Erfahrungen der befragten Lehrkräfte zeigen, dass ein direkter Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen einem funktionierenden Unterricht zugeschrieben wird. Dabei wird die fortschreitende Digitalisierung teilweise als „Feind“ erlebt, der die Lehrperson ersetzen könnte, weshalb hier eine gewisse Abneigung gegen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht erkennbar wird. Wichtig ist es daher zu begreifen, dass Digitalisierung nicht meint, dass eine fachkundige Lehrkraft ersetzt werden soll, sondern dass das Lernen mit Hilfe digitaler Medien neugestaltet werden kann. Die Richtung, welche eine digitale Schule einschlagen sollte, folgt der eines schülerzentrierten Unterrichts, indem die Lehrkraft Begleiter ist. Gerade junge Menschen, die mit dieser Technologie aufwachsen und auch mit ihr im späteren Leben arbeiten müssen, sollten dazu befähigt werden, diese adäquat und kritisch zu nutzen.

Es zeigt sich allerdings auch, dass Lernvideos seit dem Ausbruch der Pandemie und der Schließung von Schulen vermehrt für den inhaltlichen Input genutzt werden und sich das technische Know-How der befragten Lehrer*innen verbessert hat. Die Bereitschaft Fortbildungen zu digitalen Medien und ihrem Einsatz im Unterricht zu besuchen ist vorhanden und kann auch als hilfreich für die Unterrichtstätigkeit vernommen werden.

Interessant ist, dass kein Unterschied innerhalb der Umfrage erkennbar war, ob die betreffende Schule über Laptopklassen verfügte und der Unterricht deshalb besser funktionierte. Hier bleiben jedoch einige Fragen offen, wie zum Beispiel, ob die Schüler*innen selbst über die technische Ausstattung zu Hause verfügten und deshalb auch beim Distance-Learning gut mitmachen konnten, oder ob Kurse wie „digitale Grundbildung“ an den jeweiligen Schulen die Schüler*innen bereits gut auf das Arbeiten mit Technik vorbereiten konnten.

Das Thema der „NS-Vernichtungspolitik“ wurde vor allem gewählt, um zu erforschen, ob dieses auch im Distance-Learning gelehrt worden war. Es ist ein persönliches Interesse meinerseits gewesen, zu sehen, ob dieser komplexe Stoff auch zu Hause durchgenommen wurde. Keiner der befragten Lehrer*innen gab dabei an, das Thema nicht behandelt zu haben, weil er oder sie es nicht für richtig befunden hätte, dass die Schüler*innen damit „alleine“ gelassen wären. Das Thema wurde nur dann nicht behandelt, wenn es bereits vor den Schulschließungen durchgemacht oder erst nach der Wiedereröffnung relevant wurde. Die Befragung wurde an Allgemein Höheren Schulen durchgeführt. Interessant wäre es, diese Umfrage auch in Mittelschulen durchführen zu lassen, an denen Lehrer*innen in nicht geprüften Gegenständen unterrichten, um zu sehen, ob die Ergebnisse abweichen würden. Das einleitende Kapitel zur Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus sollte hier auf die Komplexität aufmerksam machen, die das Thema mit sich bringt und wie wichtig es ist, in diesem Gebiet sattelfest

zu sein. Die Schüler*innen müssen verstehen, dass gemeinschaftlicher Rassismus zu einem gemeinschaftlichen Genozid führen kann. Gerade in der heutigen Gesellschaft, in der Rassismus wieder vermehrt in den Vordergrund rückt, sollten aufgezeigt werden, welche Folgen das haben kann.

Aus den Daten kann zudem nicht herausgelesen werden, wie Zeitzeug*innenberichte an Schüler*innen herangebracht werden. Die Daten zeigen, dass Internetseiten, die diese Berichte Online zur Verfügung stellen, mit Ausnahme von mauthausen-memorial.org, erinnern.at und auschwitz.org, kaum genützt werden. Seiten wie fluchtpunkte.net oder ueber-leben.at wurden von den befragten Lehrer*innen auch im Distance-Learning mehrheitlich nicht genützt. Überrascht hat mich, dass auch die App von erinnern.at „Fliehen vor dem Holocaust“ keine Anwendung im Unterricht der befragten Lehrer*innen findet. Die Umfrage konnte jedoch keinen Aufschluss über Gründe hierfür geben. Dies wäre ein interessanter Ansatz für weitere Befragungen.

Die Digitalisierung der Schulen wird in Österreich auch von Seiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vorangetrieben. Mittels 8 Punkte Plan soll eine „digitale Schule“ bis 2022 ausgebaut werden. Dabei werden neben der technischen Ausstattung auch die Weiterbildung der Lehrkräfte und der Einsatz digitaler Medien berücksichtigt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Pandemie zu einer Beschleunigung in der Entwicklung der Ziele geführt hat. Wie sich das Unterrichtsgeschehen in den kommenden Jahren tatsächlich weiterentwickeln wird, liegt aber vor allem an den Schulen und deren Lehrer*innen, die für die Umsetzung verantwortlich sind.

10. Literaturverzeichnis

Journale und Studien

- Stefanie *Findeisen*, Sebastian *Horn*, Jürgen *Seifried*, Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos, in: Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Oktober 1 (2019), 16-36.
- Johannes *Giesinger*, COVID-19 und die Digitalisierung der Schule, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 97 (2021) 55-61.
- Joseph *Goebbels*, Die Juden sind schuld!, in: Das Reich, Nr. 46 (16.11.1941).
- Philipp *Mittnik*, Georg *Lauss*, Sabine *Hofmann-Reiter*, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg (Frankfurt am Main 2021).
- Barbara *Schober*, Marko *Lüftenegger*, Christiane *Spiel*, Lernen unter Covid-19 Bedingungen, laufende Studie der Universität Wien, online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/>
- Jesss *Whittlestone* et.al, Risks from Artificial Intelligence, University of Cambridge, online unter <https://www.cser.ac.uk/research/risks-from-artificial-intelligence/>

Monografien und Sammelbände

- Theodor W. *Adorno*, Erziehung nach Auschwitz, in: Ulrich *Bauer*, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie (Wiesbaden 2012) 125.
- Stephan *Bayer*, Christian *Ebel*, Christian *Spannagel*, Julia *Werner* (Hg.), Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht. Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen (Gütersloh 2018).
- Paula *Bleckmann*, Ralf *Lankau* (Hg.), Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse (Weinheim 2019).
- Josef *Buchner*, Stefan *Schmid* (Hg.), Flipped classroom Austria... und der Unterricht steht kopf! Sekundarstufe 1 und 2 (Brunn am Gebirge 2019).
- Olaf-Axel *Burow* (Hg.), Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert (Weinheim/Basel 2019).
- Martin *Cüppers*, Wegbereiter der Shoah. Die Waffen SS, der Kommandostab, Reichsführer SS und die Judenvernichtung 1939-1945 (Darmstadt 2005).
- Bernward *Dörner*, Die Deutschen und der Holocaust. Was niemand wissen wollte, aber jeder wissen konnte (Berlin 2007).
- Saul *Friedländer*, Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden. 2.Bd. 1939-1945. Aus dem Englischen übersetzt von Martin Pfeiffer (München 2006).
- Sebastian *Funk*, Digitales Lernen neu gedacht, in: Julia *Egbers*, Armin *Himmelrath* (Hg.), Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. (Bern 2020) 114-123.
- Christian *Gerlach*, The Extermination of the European Jews (New Approaches to European History, Cambridge 2016).
- Elke *Gryglewski* et.al. (Hg.), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen (Berlin 2015).
- Aly *Götz*, >>Endlösung<<, Völkerverschiebung und der Mord an den europäischen Juden (Frankfurt am Main 1995).

- Aly Götz, „Judenumsiedlung“ Überlegungen zur politischen Vorgeschichte des Holocaust, in: Ulrich Herbert, Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939-1945, Neue Forschungen und Kontroversen (Frankfurt am Main 1998) 67-97.
- Ulrich Herbert, Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939-1945, Neue Forschungen und Kontroversen (Frankfurt am Main 1998).
- Johannes Heil, Holocaust. In: Wolfgang Benz (Hg.), Lexikon des Holocaust (München 2002) 100-101.
- Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden; die Gesamtgeschichte des Holocaust, 1. Band, (Frankfurt/Main ¹²2016).
- Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden; die Gesamtgeschichte des Holocaust, 2. Band, (Frankfurt/Main ¹²2016).
- Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden; die Gesamtgeschichte des Holocaust, 3. Band, (Frankfurt/Main ¹²2016).
- Nele Hirsch, Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbeispiele für das Lernen mit Online-Tools (Mülheim an der Ruhr 2020).
- Julia Hörath, >>Asoziale<< und >>Berufsverbrecher<< in den Konzentrationslagern 1933 bis 1938 (Göttingen 2016).
- Wolfgang Kallus, Erstellung von Fragebogen (Wien ²2016).
- Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013).
- Peter Klein, Die Wannsee-Konferenz als Echo auf die gefallene Entscheidung zur Ermordung der europäischen Juden, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 182-201.
- Ralf Lankau, Kein Mensch lernt digital über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht (Weinheim 2017).
- Peter Longerich, >> Davon haben wir nichts gewusst! <<. Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933-1945 (Hamburg 2006).
- Dan Michmann, Waren die Juden Nordafrikas im Visier der Planer der „Endlösung“? Die „Schoah“ und die Zahl 700.000 in Eichmanns Tabelle am 20. Januar 1942, in: Norbert Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 379-397.
- Dieter Pohl, die nationalsozialistische Vernichtungspolitik um die Jahreswende 1941/42. Zum Kontext der Wannsee-Konferenz, in: Kampe, Peter Klein (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 169-181.
- Dieter Pohl, die Ermordung der Juden im Generalgouvernement, in: Ulrich Herbert, Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939-1945, Neue Forschungen und Kontroversen (Frankfurt am Main 1998) 98-121.
- Hanns-Fred Rathenow, Norbert H. Weber, Nationalsozialismus und Holocaust in Gesellschaft, Staat und Erziehung. Ein kritischer Rückblick. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert H. Weber (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung (Politik und Bildung Bd. 66, Schwalbach 2013), 15-46.
- Laurence Rees, Auschwitz. Geschichte eines Verbrechens. Aus dem Englischen übersetzt von Petra Post, Udo Rennert, Ilse Strasman und Andrea von Struve (Berlin ⁶2015).

Gerald *Reitlinger*, Die Endlösung. Hitlers Versuch der Ausrottung der Juden Europas 1939-1945. Aus dem Englischen übersetzt von J.W. Brügel (Berlin 1992).

Patrick *Rössler*, Inhaltsanalyse (Stuttgart 2017).

Jan Erik *Schulte*, Die Wannsee-Konferenz und Auschwitz. Rhetorik und Praxis der jüdischen Zwangsarbeit als Voraussetzung des Genozids, in: *Kampe, Peter Klein* (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 216-238.

Werner *Sesink*, Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied. Re-Edition der Printfassung von 1993. (Stuttgart 2012).

Bradley F. *Smith*, Agnes F. *Peterson* (Hg.), Heinrich Himmler Geheimreden 1933 bis 1942 und andere Ansprachen (Frankfurt am Main 1974).

Florian *Sochatzy*, Marcus *Ventzke*, Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderung für Unterricht und Unterrichtsmaterialien, in: Frank *Thissen* (Hg.), Lernen in virtuellen Räumen (Berlin 2017) 54-72.

Bettina *Stangneth*, Dokument 11: Adolf Eichmann: Meine Memoiren, Juni 1960, in: Norbert *Kampe*, Peter *Klein* (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 88-89.

Bettina *Stangneth*, Eichmanns Erzählungen, in: Norbert *Kampe*, Peter *Klein* (Hg.), Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942, Dokumente Forschungsstand Kontroversen (Köln/Weimar/Wien 2013) 139-150.

Ernst *Strouhal*, Spiel und Propaganda. In: Ernst *Strouhal*, Manfred *Zollinger*, Brigitte *Felderer* (Hg.), Spiele der Stadt (Wien 2012) 136-145.

Michael *Zieher*, Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen. Das Konzept des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Umsetzung der Digitalisierungsstrategie digital@bw, in: Paula *Bleckmann*, Ralf *Lankau* (Hg.), Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse (Weinheim 2019), 26-36.

Internetquellen

Udo *Arnold*, der Deutsche Orden, in: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2013, online unter <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/deutscher-orden>

Besprechungsprotokoll Wannsee-Konferenz vom 20.01.1942, online unter https://www.ghwk.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Konferenz/protokoll-januar1942_barrierefrei.pdf

Biografie Bischof Graf von Galen, online unter <https://www.dhm.de/lemo/biografie/biografie-clemens-august-graf-von-galen.html>

eEducation Fachtagung 2020, Nachlese online unter <https://eeducation.at/news-terminen/detail/eeducation-fachtagung-2020-online-1>

Walli *Eldon*, Novemberprogrom 1938 in Wien. Reportage über die Zerstörung des Tempels in Wien, Bezirk Leopoldstadt [Ausschnitt], Reichssender Wien, Übertragung vom 10.11.1938, online unter <https://www.mediathek.at/unterrichtsmaterialien/suche/detail/atom/15899280-2F7-00005-0000121C-1588D339/pool/BWEB/> (22.08.2021)

Digitale Schule, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>

Flipped Classroom, online unter <https://www.flipped-classroom-austria.at/das-konzept/>

Lehrplan AHS, online unter

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

Informationsschreiben für Schulen während der Schulschließungen von Seiten des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, online unter

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_info.html

Preußische Verfassung vom 30. Jänner 1850, online unter

https://www.vonwolkenstein.de/texte/preuszische_verfassung_1850.pdf

Unterrichtsprinzip Medienerziehung, Grundsatzterlass, 2012 online unter:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html

Weimarer Verfassung vom 11. August 1919, online unter

https://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung_2017ge.pdf

Wörterbuch „Der Duden“, online unter www.duden.de

Weiterführende Literatur

Daniel *Bernsen*, 33 Ideen Digitale Medien – Geschichte. step-by-step erklärt, einfach umgesetzt – das kann jeder! (Augsburg 2018).

Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Berlin 2017).

Gerhard *Brandhofer*, Martin *Ebner*, Peter *Micheuz*, Anton *Reiter*, Barbara *Sabitzer* (Hrsg.), Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (Wien 2013).

Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Christoph *Stuhlberger* (Hg.), Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung. Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Bd. 9 (Innsbruck/Wien/Bozen 2015).

Michael *Busch*, 55 Webtools für den Unterricht. einfach, konkret, step-by-step (Augsburg 2019).

Ilona Andrea *Cwielong*, Sven *Kommer*, Alles Simple (Club-) Bildung in der digitalen vernetzten Welt? Erste Ergebnisse einer Marktanalyse im Feld der Erklärvideos und Tutorials. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 39: Orientierung in der digitalen Welt (2020) 196-210.

- Claudia *de Witt*, Christian *Leineweber*, Zur Bedeutung des Nichtwissens und die Suche nach Problemlösungen. Bildungstheoretische Überlegungen zur Künstlichen Intelligenz. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 39: Orientierung in der digitalen Welt (2020) 32-43.
- Claudia *de Witt*, Christina *Gloerfeld* (Hg.), Handbuch Mobile Learning (Wiesbaden 2018).
- Marko *Demantowsky*, Christoph *Pallaske* (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (Berlin/München/Boston 2015).
- Holger *Höhl*, Short Clip Produktion (SCP). Schülerinnen und Schüler übernehmen Regie. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Jg. 34, H. 1: Digitale Medien im Unterricht (2016) 21-27.
- Eugen *Kogon* et.al. (Hg.), Nationalsozialistische Massentötungen durch Giftgas. Eine Dokumentation (Frankfurt am Main 1986).
- Guido *Koller*, Geschichte digital. historische Welten neu vermessen (Stuttgart 2016).
- Steffen M. *Kühnel*, Dagmar *Krebs*, Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (Hamburg 2018).
- Kurt *Pätzold* (Hg.), Verfolgung, Vertreibung, Vernichtung. Dokumente des faschistischen Antisemitismus 1933 bis 1942 (Leipzig 1987).
- Jürgen *Pelzer*, digitales Storytelling, Über die Macht der Geschichten im Unterricht. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Jg. 34, H. 1: Digitale Medien im Unterricht (2016) 13-20.
- Klaus *Rummler*, Karsten *Wolf*, Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche. In: Wolfgang *Süßl*, Felix *Stadler*, Ronald *Maier*, Theo *Hug* (Hg.), Medien – Wissen – Bildung. Kulturen und Ethiken des Teilens (Innsbruck 2012) 253–266.
- Matthias *Schäfer*, Anabel *Ternès von Hattburg* (Hg.), Digitalpakt – was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen (Wiesbaden 2020).

11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung nach Geschlecht, n=21, relative Häufigen in %.....	36
Abbildung 2: Stichprobenverteilung nach Dienstalter, n=21, relative Häufigen in %.....	37
Abbildung 3: Werden in Ihrer Schule Laptopklassen geführt? n=21; absolute Häufigkeit in %.....	43
Abbildung 4: Verwendet Ihre Klasse im Unterrichtsfach GSPB Laptops? n=9, absolute Häufigkeit in %.....	44
Abbildung 5: Denk Sie zurück an Ihre Ausbildung an der Universität Wien. Haben Sie ein Seminar/Vorlesung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht besucht? n=21, absolute Häufigkeit in %	45
Abbildung 6: Bitte geben Sie an, ob Ihnen das Seminar / die Vorlesung für Ihre Unterrichtstätigkeit im Distance-Learning geholfen hat. n=8, absolute Häufigkeit in %.....	46
Abbildung 7: Haben Sie eine Fortbildung, die sich mit dem Einsatz digitaler Medien beschäftigt, besucht? n=21, absolute Häufigkeit in %.....	47
Abbildung 8: Wie hieß die Fortbildung, die Sie besucht haben? n=14; absolute Häufigkeit in %.....	48
Abbildung 9: Hat Ihnen die genannte Fortbildung bei Ihrer Unterrichtstätigkeit geholfen? n=14, relative Häufigkeit in %	49
Abbildung 10: Hat Ihnen die genannte Fortbildung bei Ihrer Unterrichtstätigkeit geholfen? n=14, absolute Häufigkeit	49
Abbildung 11: Form der Vermittlung. n=21, relative Häufigkeiten in %.....	51
Abbildung 12: Gezeigte Filme im Unterricht vor der Pandemie in Wien, n=6, relative Häufigkeiten in %	53
Abbildung 13: Gezeigte Filme im Unterricht vor der Pandemie in NÖ, n=15, relative Häufigkeiten in %	53
Abbildung 14: Werden Bildmaterialien aus dem Internet verwendet? n=21, relative Häufigkeiten in %.....	54
Abbildung 15: Besuchte Internetseiten vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %.....	55
Abbildung 16: Einsatz von Lernvideos vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %	56
Abbildung 17: verwendete Lernapps vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %.....	57
Abbildung 18: verwendete Programme vor der Pandemie, n=21, relative Häufigkeiten in %	58
Abbildung 19: Hatte das Schulbuch bzw. das E-book Plus einen höheren Stellenwert bei der Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik", als der Einsatz digitaler Medien? n=21, relative Häufigkeiten in %.....	59
Abbildung 20: Welche Gedenkstätte haben Sie mit Ihren Schüler*innen besucht? n=6 (Wien), n=15 (NÖ), relative Häufigkeiten in %	61
Abbildung 21: Einschätzung der Lehrer*innen, wie viele Stunden sie für das Thema "NS-Vernichtungspolitik" aufwenden. n=6 (Wien), n=15 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %	62
Abbildung 22: Unterrichtsgeschehen GSPB während des Distance-Learnings, n=6 (Wien), n=15 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %	64
Abbildung 23: Wurde das Thema "NS-Vernichtungspolitik" im Unterricht während des Distance-Learnings gelehrt? n=21, relative Häufigkeiten in %	65
Abbildung 24: Gründe, warum das Thema "NS-Vernichtungspolitik" nicht im Distance-Learning unterrichtet wurde. n=21, relative Häufigkeiten in %	66
Abbildung 25: durchgenommene Themengebiete im Fernunterricht zum Thema "NS-Vernichtungspolitik", n=15, relative Häufigkeiten in %	66
Abbildung 26: Form der Vermittlung im Distance-Learning während der Pandemie, n=15, relative Häufigkeiten in %	67

Abbildung 27: Gezeigte Filme im Unterricht während der Pandemie im Distance-Learning in Wien, n=4, relative Häufigkeiten in %	69
Abbildung 28: Gezeigte Filme im Unterricht während der Pandemie im Distance-Learning in Niederösterreich, n=11, relative Häufigkeiten in %	70
Abbildung 29: Verwendetes Bildmaterial aus dem Internet während des Distance-Learnings, n=15, relative Häufigkeiten in %	72
Abbildung 30: Besuchte Internetseiten während der Pandemie, n=15, kumulierte Häufigkeiten in %	72
Abbildung 31: Einsatz von Lernvideos während der Pandemie im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %	74
Abbildung 32: verwendete Lernapps im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %	75
Abbildung 33: verwendete Programme im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %	75
Abbildung 34: Stellenwert des Schulbuches bzw. E-book Plus gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Fernunterricht, n=15, relative Häufigkeiten in %	77
Abbildung 35: Welche Online-Gedenkstätte haben Sie mit Ihren Schüler*innen besucht bzw. planen Sie zu besuchen? n=4 (Wien), n=11 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %	78
Abbildung 36: Einschätzung der Lehrer*innen, wie viele Stunden sie für das Thema "NS-Vernichtungspolitik" im Distance-Learning aufwenden. n=4 (Wien), n=11 (Niederösterreich), relative Häufigkeiten in %	79
Abbildung 37: selbständiges Arbeiten der Schüler*innen durch Distance-Learning, n=21, relative Häufigkeiten in %	81
Abbildung 38: Fiel den Schüler*innen das Lernen im Distance-Learning leichter?, n=21, relative Häufigkeiten in %	82
Abbildung 39: Motivation der Schüler*innen durch Einsatz digitaler Medien, n=21, relative Häufigkeiten in %	82
Abbildung 40: Erweiterung des Wissens über digitale Medien durch Distance-Learning, n=21, relative Häufigkeiten in %	83
Abbildung 41: Einsatz digitaler Medien nach dem Distance-Learning, n=21, relative Häufigkeiten in %	84
Abbildung 42: Mehr Zeit für den Umgang digitaler Medien im Präsenzunterricht, n=21, relative Häufigkeiten in %	84
Abbildung 43: Gelungene Vermittlung des Themas "NS-Vernichtungspolitik" im Online-Unterricht, n=15, relative Häufigkeiten in %	85
Abbildung 44: hilfreiche Programme bei der Vermittlung der "NS-Vernichtungspolitik", n=15, relative Häufigkeiten in %	85
Abbildung 45: persönliche Erfahrungen aus dem Distance-Learning und welche Konsequenzen für die zukünftige Tätigkeit resultieren, n=16, relative Häufigkeiten in %	87
 Tabelle 1: Stichprobengröße nach Bundesland.....	36
Tabelle 2: Geschlechterverteilung Fortbildung zum Thema Einsatz digitaler Medien; bedingte Häufigkeiten in %..	47
Tabelle 3: Verteilung der Sozialform, n=21, kumulierte Häufigkeiten in %	51
Tabelle 4: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Online-Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien, bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent	60
Tabelle 5: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien, bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent	60

Tabelle 6: Stundenaufwand nach Dienstalster, n=21, relative Häufigkeiten in %	63
Tabelle 7: Verteilung der Sozialform im Distance-Learning, n=15, kumulierte Häufigkeiten in %	69
Tabelle 8: Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Online-Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Distance-Learning, n=4 (Laptopklassen), n=11 (keine Laptopklassen), bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent.....	77
Tabelle 9:Zusammenhang Laptopklasse und Wichtigkeit des Schulbuches gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Distance-Learning, n=4 (Laptopklassen), n=11 (keine Laptopklassen), bedingte Häufigkeiten in Spaltenprozent.....	77
Tabelle 10: Stundenaufwand nach Dienstalster im Distance-Learning, n=15, relative Häufigkeiten in %.....	80
Tabelle 11: Zusammenhang Verwendung Internetseiten während der Pandemie und vorhandener Laptopklassen an der Schule.....	116

12. Anhang

Anhang 1: Vergleich Laptopklassen vs. keine Laptopklassen an der Schule

mauthausen-memorial.org	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	1	3				4
<i>keine Laptopklasse</i>	3	3	2	3		11
mauthausen-memorial.org	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	100,0%	4
<i>keine Laptopklasse</i>	27,3%	27,3%	18,2%	27,3%	100,0%	11
auschwitz.org	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	0	1	1	2		4
<i>keine Laptopklasse</i>	2		2	7		11
auschwitz.org	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%	4
<i>keine Laptopklasse</i>	18,2%	0,0%	18,2%	63,6%	100,0%	11
erinnern.at	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	1	1	1	1		4
<i>keine Laptopklasse</i>	4	2		5		11
erinnern.at	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	4
<i>keine Laptopklasse</i>	36,4%	18,2%	0,0%	45,5%	100,0%	11
yadvashem.org	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>				4		4
<i>keine Laptopklasse</i>	1		2	8		11
yadvashem.org	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	4
<i>keine Laptopklasse</i>	9,1%	0,0%	18,2%	72,7%	100,0%	11
ueber-leben.at	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>				4		4
<i>keine Laptopklasse</i>			1	10		11
ueber-leben.at	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	4
<i>keine Laptopklasse</i>	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	100,0%	11
fluchtpunkte.net	<i>sehr häufig</i>	<i>häufig</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>	<i>gesamt</i>	<i>n</i>
<i>Laptopklasse</i>				4		4

<i>keine Laptopklasse</i>				1	10		11
<i>fluchtpunkte.net</i>	sehr häufig	häufig	selten	nie	gesamt	n	
<i>Laptopklasse</i>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%		4
<i>keine Laptopklasse</i>	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	100,0%		11
<i>mediathek.at</i>	sehr häufig	häufig	selten	nie	gesamt	n	
<i>Laptopklasse</i>	1	1	1	1			4
<i>keine Laptopklasse</i>		3	3	5			11
<i>mediathek.at</i>	sehr häufig	häufig	selten	nie	gesamt	n	
<i>Laptopklasse</i>	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%		4
<i>keine Laptopklasse</i>	0,0%	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%		11
<i>ghwk.de</i>	sehr häufig	häufig	selten	nie	gesamt	n	
<i>Laptopklasse</i>				4			4
<i>keine Laptopklasse</i>			1	10			11
<i>ghwk.de</i>	sehr häufig	häufig	selten	nie	gesamt		
<i>Laptopklasse</i>	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%		4
<i>ghwk.de</i>	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	100,0%		0

Tabelle 11: Zusammenhang Verwendung Internetseiten während der Pandemie und vorhandener Laptopklassen an der Schule

Anhang 2: exemplarische Beispiele

My Simpleshow:



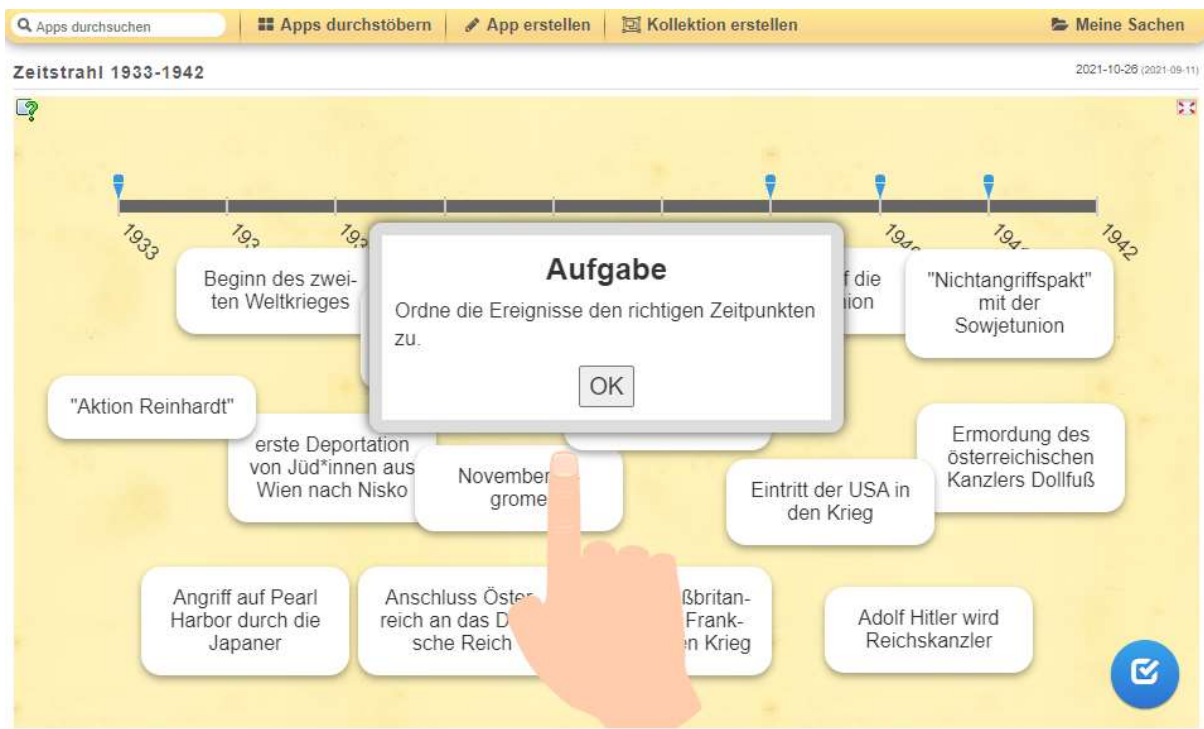
LearningApps:



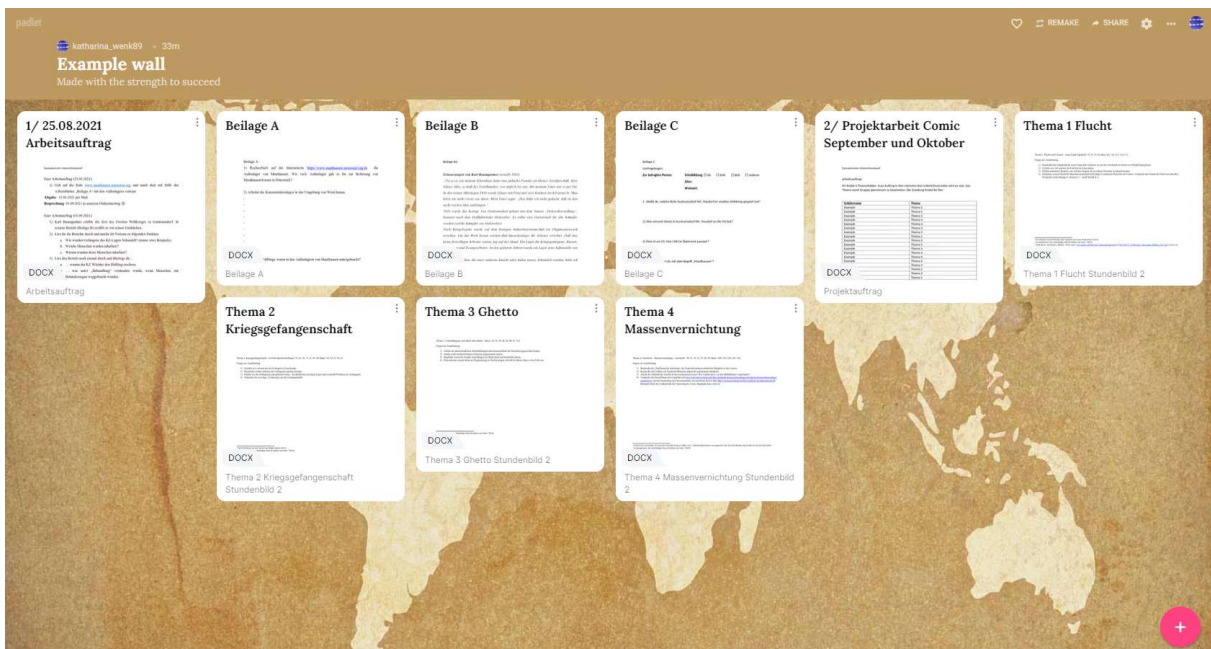
Padlet:



Beispiel LearningApps:



Beispiel Padletwall:



Abstract

COVID-19 hat uns seit dem Frühjahr 2020 nicht nur gesellschaftlich eingeschränkt, sondern auch unser Bildungssystem auf den Kopf gestellt. Sowohl im Schuljahr 2019/2020 als auch im Schuljahr 2020/2021 mussten die Schulen ihren Präsenzunterricht auf Grund der Pandemie einstellen und auf Distance-Learning umsteigen. Die technischen Herausforderungen und neuen Gegebenheiten, die damit verbunden waren, mussten gemeistert werden. Mittels Umfrage, untersucht die vorliegende Masterarbeit inwiefern sich der Geschichtsunterricht durch das Distance-Learning verändert hat und richtet dabei den Blick auf den Einsatz digitaler Medien am Beispiel der „NS-Vernichtungspolitik“. Besondere Tools zur Erstellung von Lernvideos werden ebenso vorgestellt, wie ein Überblick der Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten.

Abstract english version

COVID-19 has not only restricted us socially since spring 2020 but has also turned our education system upside down. In both the 2019/2020 and 2020/2021 school years, schools had to stop their face-to-face teaching due to the pandemic and switch to distance learning. The technical challenges and new circumstances associated with this had to be mastered. By means of a survey, this Master's thesis examines the extent to which distance learning has changed the teaching of history and focuses on the use of digital media using the example of the "Nazi extermination policy". Special tools for creating learning videos are presented as well as an overview of the extermination policy of the National Socialists.