

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Instagram-Account @eva.stories – Social Media als
Möglichkeit historischen Lernens?“

verfasst von / submitted by

Paula Eva Maria Hackstock, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2022/ Vienna 2022

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

UA 199 502 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltkunde, Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Vielen Dank an Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth, dessen fachlicher Input und dessen Betreuung wesentlich zum Endergebnis dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, meiner Schwester und meinem Freund, die mich immer unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
<i>Erkenntnisinteresse</i>	<i>1</i>
<i>Forschungsfrage</i>	<i>2</i>
<i>Gliederung</i>	<i>3</i>
<i>Erinnerungskultur</i>	<i>3</i>
 1. Medien im Unterricht	 6
1.1 Medien.....	6
1.1.1 Definition	6
1.1.2 Medien im Schulkontext	8
1.2 Digitale Medien	10
1.2.1 Definition	10
1.2.2 Digitale Medien im Schulkontext	11
1.2.3 Digitale Medien im Geschichteunterricht.....	14
1.3 Social Media	15
1.3.1 Definition	16
1.3.2 Social Media im Schulkontext	16
1.3.3 Social Media Plattform „Instagram“	21
1.3.3.1 Aufbau eines Instagram-Accounts.....	22
1.3.3.2 Begriffserklärung	24
 2. Empirische Erhebung	 27
2.1 Fragebogen.....	27
2.2 Ergebnisse.....	28
2.3 Fazit	37

3. Instagram-Account @eva.stories	39
<i>3.1 Historische Einbettung</i>	<i>39</i>
3.1.1 Die Stellung der Juden in der ungarischen Hälfte der Donaumonarchie	39
3.1.2 Antisemitismus in Ungarn	40
3.1.3 Nationalsozialismus in Ungarn	42
3.1.4 Èva Heyman	45
<i>3.2 Inhaltsanalyse nach Mayring</i>	<i>47</i>
3.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials	49
3.2.2 Fragestellung der Analyse	51
3.2.3 Zusammenfassende Inhaltsanalyse	53
3.2.4 Ergebnisaufbereitung	71
<i>3.3. Authentizität des Tagebuches</i>	<i>77</i>
<i>3.4 @eva.stories und historisches Lernen</i>	<i>78</i>
4. Instagram im Unterricht der Sekundarstufe	81
<i>4.1 Konzept für die Sekundarstufe 1</i>	<i>83</i>
4.1.1 Didaktische Analyse	84
4.1.1.1 Kernidee	84
4.1.1.2 Kompetenzorientierung	85
4.1.1.3 Didaktische Prinzipien	91
4.1.1.4 Lehrplanbezug	94
4.1.1.5 Lernziele	95
4.1.2 Unterrichtseinheiten	96
4.1.2.1 Unterrichtseinheit 1	96
4.1.2.2. Unterrichtseinheit 2	100
4.1.2.3 Unterrichtseinheit 3	105
4.1.2.4 Unterrichtseinheit 4	108

<i>4.2 Konzept für die Sekundarstufe 2</i>	<i>113</i>
4.2.1 Didaktische Analyse	113
4.2.1.1 Kernidee.....	113
4.2.1.2 Kompetenzorientierung	113
4.2.1.3 Didaktische Prinzipien	114
4.2.1.4 Lehrplanbezug	116
4.2.1.5 Lernziele.....	118
4.2.2 Unterrichtseinheiten.....	118
4.2.2.1 Unterrichtseinheit 1.....	118
4.2.2.2 Unterrichtseinheit 2.....	122
4.2.2.3 Unterrichtseinheit 3.....	127
4.2.2.4 Unterrichtseinheit 4.....	133
5. Fazit	141
Quellen- und Literaturverzeichnis.....	144
<i>Quellen</i>	<i>144</i>
<i>Literatur.....</i>	<i>144</i>
<i>Internetquellen.....</i>	<i>148</i>
Abbildungsverzeichnis	152
Anhang.....	154
<i>Abstract</i>	<i>154</i>
<i>Fragebogen: Social Media.....</i>	<i>155</i>

Einleitung

Wir befinden uns in einem Zeitalter des digitalen Wandels. Mit diesem Wandel verändert sich auch unsere Gesellschaft. Während Generation Y und Generation Z von Internet und Smartphones geprägt wurden, wächst Generation Alpha bereits mit digitalen Technologien auf. Zur Generation Alpha zählen jene Personen, die zwischen 2010 und 2025 geboren wurden bzw. werden.¹ Die ersten Personen der sogenannten Generation Alpha befinden sich bereits in der Sekundarstufe. Dies wird zu Folge haben, dass sich durch die neuen Fähigkeiten und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler auch die Unterrichtsarbeit verändern wird.

Wie können Lehrpersonen sich jetzt schon auf diese Umstellung vorbereiten? Welche Digitalen Medien werden künftig aus den Klassenräumen nicht mehr wegzudenken sein?

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich unter anderem mit diesen Fragen. Zunächst werden Medien im Allgemeinen besprochen. Danach wird besonders auf den Aspekt Social Media im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eingegangen. Eine intensive Auseinandersetzung soll hierbei mit der Social Media Plattform „Instagram“ stattfinden.

Erkenntnisinteresse

Eine Studie von Hofmann-Reiter und Mittnik kam zu dem Schluss, dass es bei Schülerinnen und Schülern, nach der Pflichtschulzeit, hinsichtlich der Themengebiete Nationalsozialismus und Holocaust einen deutlichen Aufholbedarf gibt.² Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit „Instagram“ als eine neue Form der Vermittlung von Inhalten des Holocaust genauer betrachtet. Neben dem Vermitteln von Inhalten soll auch das Anwenden von Wissen, um Schülerinnen und Schülern Orientierung in der Gegenwart

¹ Vgl. Barbara Covarrubias Venegas, Thomas Duschlbauer, Die Arbeitswelt der Generation Alpha (20.02.2020), online unter: <https://www.demografieberatung.at/unkategorisiert/generation-alpha-im-unternehmen/> (05.06.2021).

² Vgl. Sabine Hofmann-Reiter, Philipp Mittnik, Gegen das Verschwinden der Vergangenheit. Eine Studie bei Wiener Lernenden am Ende ihrer Pflichtschulzeit zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Bd. 1, Frankfurt am Main 2021) 198-199.

und in der eigenen Lebenswelt zu bieten, behandelt werden. Es wird im Folgenden Bezug auf den Instagram-Account @eva.stories genommen. Der Account @eva.stories war im Jahr 2019 der erste, in dem die Fragestellung „Was wäre, hätte es Instagram bereits zur Zeit des Nationalsozialismus gegeben?“ aufgegriffen wurde. Aufbauend auf dieser Frage, wurde auf Basis des Tagebuches von Éva Heyman (siehe Kapitel 3.1.4) ein Drehbuch geschrieben und Schauspielerinnen und Schauspieler engagiert, um diesen Instagram-Account zu gestalten. Diese neue Art der Erinnerungskultur rief nicht nur positive Reaktionen hervor. Dennoch dient dieser Instagram-Account als Vorbild für den im Jahr 2021 erschienenen und vielfach kritisierten Account @ichbinsophiescholl. Hier werden Briefe und Tagebucheinträge der Geschwister Scholl herangezogen, um die letzten zehn Monate im Leben von Sophie Scholl nachzustellen.

Können Instagram-Accounts für Schülerinnen und Schüler eine kritische Quelle darstellen? Kann durch diese ein besseres Verständnis für die Vorgänge der damaligen Zeit erreicht werden? Fühlen sich Schülerinnen und Schüler durch diese Art der Erinnerungskultur angesprochen? Kann ihnen historisches Lernen mit digitalen Medien helfen, sich in der Gegenwart und in der eigenen Lebenswelt besser zurecht zu finden und auch gesellschaftlich zu partizipieren?

Forschungsfrage

Die Forschungsfrage der Masterarbeit lautet wie folgt:

- In welcher Form können Schülerinnen und Schüler Instagram-Accounts, insbesondere den Account @eva.stories, als Material für historisches Lernen nutzen und wie kann durch sie historisches Lernen gefördert werden?

Aus dieser ergeben sich folgende Unterfragen:

- Welche Inhalte zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, die für Schülerinnen und Schüler einen Gegenwarts- und Lebensweltbezug darstellen, werden durch den Account @eva.stories vermittelt?
- Welche Möglichkeiten gibt es, diesen Account in das Unterrichtsgeschehen der Sekundarstufe einzubinden?
- Wird diese neue Form der Erinnerungskultur von Schülerinnen und Schülern akzeptiert?

Gliederung

In Kapitel 1 werden Medien allgemein dargestellt. Die Bedeutung des Wortes „Medium“ soll aufgezeigt und der Begriff „Digitale Medien“ erläutert werden.

Der Literaturrecherche folgt in Kapitel 2 eine empirische Erhebung. Es wurde eine Befragung mittels Fragebogen an einer Allgemein Bildenden Höheren Schule (AHS) im Bezirk Eisenstadt durchgeführt. Bei dieser wurde erhoben inwiefern Lernende Social Media nutzen, Social Media aus der Sicht von Jugendlichen für die Wissensvermittlung und Anwendung von Wissen geeignet ist und ob bereits Erfahrung mit historischen Social Media Accounts besteht.

In Kapitel 3 erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Instagram-Account @eva.stories. Zunächst findet eine historische Einbettung des Accounts statt. Anschließend wird eine Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt.

Der Analyse des Instagram-Accounts folgt ein Konzept zur Einbettung des Accounts in das Unterrichtsgeschehen der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2. Für beide Stufen werden Unterrichtseinheiten vorgestellt, in denen der Instagram-Account @eva.stories didaktisch sinnvoll eingebaut wird.

Durch das Fazit soll die Masterarbeit abgerundet und die wichtigsten Ergebnisse nochmals hervorgehoben werden.

Erinnerungskultur

Bei der Erinnerung an den Holocaust spielen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine wichtige Rolle. Doch diese sterben aus. Mit dem Tod der Personen geht nicht nur das kommunikative Gedächtnis verloren, sondern auch die Möglichkeit des generationsübergreifenden Gedenkens mit Überlebenden.³ Um zu verhindern, dass mit dem Aussterben der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auch das Thema Holocaust aus den Köpfen der Bevölkerung verschwindet, müssen neue Formen der Aufrechterhaltung der Erinnerung geschaffen werden.

³ Vgl. Marco Thomas Bosshard, Julia-Karin Patrut, Vorwort. In: Marco Thomas Bosshard, Julia-Karin Patrut (Hg.), Globalisierte Erinnerungskultur. Darstellungen von Nationalsozialismus, Holocaust und Exil in peripheren Literaturen (Bielefeld 2020) 7.

Ohne Erinnerung gibt es keine Kultur. Die Erinnerung kultiviert die Vergangenheit, damit wir sie mit der Gegenwart in Beziehung setzen können und so Optionen für die Gestaltung der Zukunft haben.⁴

Die Erinnerung wird als dynamischer Prozess gesehen, der durch inneren Druck und äußere Umstände ständig verändert wird. Daher stellt sich die Frage, wie wir mit der Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit und den Holocaust in Zukunft umgehen werden.⁵ Welzer spricht davon, „[...] dass die Intensität der Erinnerung an die NS-Vergangenheit, den Krieg und den Holocaust künftig abnehmen, sich devitalisieren wird; hinzu kommt, dass mit dem Heranwachsen der vierten und fünften Generation nach dem Holocaust die unmittelbare generationelle Verbindung zu diesem historischen Geschehenszusammenhang verschwindet.“⁶

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wurde in den letzten Jahrzehnten viel Engagement und Geld in die Etablierung einer Erinnerungskultur von Politik und Gesellschaft gesteckt. Der Begriff *Erinnerungskultur* kann als formaler Oberbegriff für die verschiedensten Formen der bewussten Erinnerung angesehen werden. Die Erinnerung bezieht sich dabei auf Persönlichkeiten, historische Ereignisse und Prozesse, egal ob sie ästhetischen, politischen oder kognitiven Ursprungs sind.⁷ So wurden beispielsweise Gedenkstätten ausgebaut bzw. errichtet, aber auch Projekte wie das Projekt „Stolpersteine“ ins Leben gerufen.

Mittlerweile erleben wir die Erinnerungskultur 2.0. Durch die Digitalisierung finden viele Bereiche des Lebens durch und in digitalen Medien statt. So verlagert sich auch die Erinnerungskultur in die digitale Welt. Dabei muss jedoch zwischen dem Erinnern aus privater Initiative und institutionalisierter Erinnerungspolitik unterschieden werden. Privatpersonen erinnern in Social Media unter anderem an Ereignisse oder Persönlichkeiten aus der individuellen Perspektive oder sie schließen sich durch

⁴ Vgl. Michael Braun, Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film (Münster 2013) 7.

⁵ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2020) 12.

⁶ Harald Welzer, Vom Zeit- zum Zukunftszeugen. Vorschläge zur Modernisierung der Erinnerungskultur. In: Martin Sabrow, Norbert Frei (Hg.), Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Göttingen 2012) 35.

⁷ Vgl. Edgar Wolfrum, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte-Methoden-Themen. In: Jan Scheunemann (Hg.), Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland (Leipzig 2010) 19.

Kommentare dem gesellschaftlichen Diskurs an. Sprich, durch die Individualisierung und Perspektivierung können sich Personen in der postmodernen Diskurslandschaft selbst verorten.⁸

Auch Institutionen haben digitale Medien für sich entdeckt. Es entstehen Blogs und Websites, die mit historischen Materialien und Verlinkungen zu weiteren Informationen oder Institutionen gefüllt werden. Ebenso sind nun virtuelle Rundgänge zum Beispiel durch Museen rund um die Uhr möglich.⁹

⁸ Vgl. Stefan *Haas*, Christian *Wachter*, Erinnerungskultur Digital. Die Ortslosigkeit virtueller Räume als Katharsis postmodernen Gedenkens. In: *Indes. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, H. 2: Digitalisierung (2018) 27-32.

⁹ Vgl. ebd. 27-32.

1. Medien im Unterricht

Medien sind aus dem täglichen Leben nicht mehr wegzudenken. Sei es privat oder in der Schule, sie werden täglich genutzt. Doch was bedeutet der Begriff Medium? Welche Formen von Medien gibt es? Inwiefern können unterschiedliche Medien in der Schule eingesetzt werden? Worin sind mögliche Vor- und Nachteile zu sehen?

1.1 Medien

1.1.1 Definition

Der Begriff „Medium“, mit der Mehrzahl „Medien“, kommt aus dem Lateinischen. Das lateinische Adjektiv „medius“ wird mit „vermittelt“ bzw. „in der Mitte von“ übersetzt. Demnach werden Medien als Mittler verstanden. Dabei bekommt ein Gegenstand erst durch die Vermittlung zwischen Objekten oder Menschen den Beziehungs- bzw. Funktionsbegriff „Medium“.¹⁰



Abbildung 1: Einfaches Sender-Empfänger-Modell der Medienkommunikation

Das Modell von Schaumburg und Prasse verdeutlicht dies nochmals bildlich. Der Sender setzt einen Gegenstand ein, um dem Empfänger eine „Botschaft“ zu übermitteln. Durch die Interaktion zwischen Sender und Empfänger wird der Gegenstand zum Medium. Das Spektrum der Gegenstände, die zu einem Medium werden können, ist demnach sehr vielfältig. Es zählen technische Geräte (z.B. Smartphone, Computer, Fernseh- und Radiogerät), Informationsträger (z.B. Bücher und Bilder), Organisationen (z.B. Verlage und Fernsehsender) als auch grundsätzliche Formen der Informationsvermittlung (Sprache und Schrift) dazu.¹¹

¹⁰ Vgl. Heike Schaumburg, Doreen Prasse, Medien und Schule (Bad Heilbrunn 2019) 17-18.

¹¹ Vgl. ebd. 17.

Schaumburg und Prasse definieren Medien im engeren und im weiteren Sinn wie folgt: *„Medien im engeren Sinn sind Mittler, die technisch unterstützt abbildhafte oder symbolische Zeichen erzeugen und übertragen, speichern, wiedergeben oder verarbeiten. Im weiteren Sinn sind Medien Formen des sozialen und institutionalisierten Gebrauchs von Kommunikationsmitteln, die Akteure, Regelungen und Institutionen einschließen und ihren Ausdruck finden in der Herausbildung und Stabilisierung bevorzugter (allerdings veränderlicher) Verwendungsweisen dieser Mittel und deren Einbindung in den Alltag der Menschen.“*¹²

Mock und Swertz unterteilen Medien als Mittel der Kommunikation in vier Perspektiven¹³:

1. Technische Perspektive: Medien als Mittel der Verbreitung
2. Wahrnehmungstheoretische Perspektive: Medien als Mittel der Wahrnehmung
3. Semiotische Perspektive: Medien als Mittel der Verständigung
4. Systemische-kulturtheoretische Perspektive: Medien als Form oder Raum der Kommunikation

Wird von Medien gesprochen, so geschieht das meistens innerhalb der technischen Perspektive. Innerhalb dieser Perspektive können Medien unterschiedlich kategorisiert werden. Eine Möglichkeit ist die Einteilung in Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärmedien. Während unter Primärmedien menschliche Kommunikationsmittel wie Sprache, Mimik und Gestik zu verstehen sind, benötigen die Sekundär-, Tertiär- und Quartärmedien technische Hilfsmittel. Bei Sekundärmedien weist nur die Senderseite technische Hilfsmittel auf, die Empfängerseite benötigt kein anderes Medium. Anders bei Tertiär- und Quartärmedien. Hier benötigen sowohl Sender, als auch Empfänger einen „Mittler“.¹⁴

Bei der Gestaltung von medial unterstützten Lernprozessen ist jedoch nicht die technische Perspektive von Bedeutung, sondern die wahrnehmungstheoretische Perspektive und auch die semiotische Perspektive. Dies lässt sich erklären, da *„Lernprozesse unmittelbar mit Prozessen der Sinneswahrnehmung (z.B. hören, sehen,*

¹² Ebd. 24.

¹³ Vgl. ebd. 18.

¹⁴ Vgl. ebd. 18

fühlen) und der Codierung und Speicherung von Informationen im Gehirn zusammenhängen (bildlich, verbal) [...].“¹⁵

1.1.2 Medien im Schulkontext

Wenn von Medien in der Schule die Rede ist, impliziert dies den Begriff „Medienpädagogik“. *„Die Aufgabe der Medienpädagogik besteht darin, auf der Grundlage wissenschaftlich begründeter Konzepte und empirischer Forschungsergebnisse Orientierung für den praktischen Umgang mit Medien in pädagogischen Handlungsfeldern zu geben. Die pädagogische Leitvorstellung ist dabei ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kritisches, kreatives und sozial verantwortliches Handeln mit Medien.“¹⁶* Das Medienangebot für Lehr- und Lernprozesse ist sehr vielseitig. Es reicht von Schulbüchern, Hörmedien und Unterrichtsfilmern über computerbasierte Möglichkeiten, die sowohl online als auch offline zu nutzen sind.¹⁷ Es geht jedoch nicht ausschließlich um das kreative und verantwortliche Handeln mit Medien. Medien können auch eine methodische Funktion einnehmen, wenn sie in Unterrichtsmethoden eingebunden werden und so Lernprozesse fördern.

Der Einsatz von Medien für Lernprozesse kann aus verschiedenen Lerntheorien heraus betrachtet werden. Für den Behaviorismus steht die Lehrmethode der Programmierten Unterweisung oder auch des Programmierten Lernens. Die Programmierte Unterweisung erfolgt durch individualisierbare Lernmedien. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler mit kleinen Lerneinheiten konfrontiert. Feedback erfolgt unmittelbar nach Abgabe der Lösung und die nächste Aufgabe wird gestellt. Aus der ursprünglich linear strukturierten Methode wurden zunehmend komplexere Instruktionseinheiten mit Verzweigungen, die die Fähigkeiten und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Heute wird das Prinzip der Programmierten Unterweisung bei der Gestaltung von computer- und internetbasierenden Lern- und Übungsprogrammen eingesetzt. Der Einsatz der Programmierten Unterweisung ist vor allem für das Erlernen einfacher Fertigkeiten, allerdings nicht für den Erwerb von komplexeren Gegenstandsbereichen, kritischer

¹⁵ Ebd. 24.

¹⁶ Ebd. 28.

¹⁷ Vgl. Gerhard Tulodziecki, Schule und Medien. In: Jürgen Hüther, Bernd Schorb (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 368.

Reflexion von Einstellungen und Wertmaßstäben sowie der Bearbeitung anwendungsbezogener und problemlösungsorientierter Aufgaben, zielführend. Die Programmierte Unterweisung hat dazu geführt, dass Medien vor allem ihren Einsatz beim individualisierten Lernen gefunden haben. Dabei können Lernende individualisierte Lernmedien ganz nach ihren Bedürfnissen nutzen.¹⁸

Dem Kognitivismus reicht dies nicht aus, da durch die behavioristischen Lernprogramme nur ein Teil des menschlichen Lernens abgedeckt wird. Die Informationsverarbeitung, als ein Ansatz des Kognitivismus, beschäftigt sich mit der Bedeutung von Medien für den Transfer von Informationen ins Langzeitgedächtnis. Medien können Inhalte in verbaler, aber auch bildlicher Form widerspiegeln. Der Vorteil der Doppelcodierung liegt in der schnelleren und besseren Verfügbarkeit von konzeptuellem Wissen. Bilder werden gleichzeitig bildhaft und sprachlich im Gehirn codiert, während Wörter nur sprachlich gespeichert werden. Zudem scheint es sinnvoll, bei der Vermittlung von Inhalten mehrere Sinneskanäle gleichzeitig anzusprechen. In der Informationsverarbeitung spielt auch die Verarbeitungstiefe eine wichtige Rolle. Eine größere Verarbeitungstiefe kann durch Medien erreicht werden, da diese die aktive und bedeutungsvolle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen. Vor allem computerbasierte Lernprogramme sind durch ihren interaktiven Charakter besonders gut geeignet.¹⁹

Aus Sicht des Konstruktivismus wird beim Lernen mit Medien die individuelle Wissenskonstruktion unterstützt. „[...] Lernmedien [sollten] so gestaltet werden [...], dass sie aktiv-konstruktive, situative, problemlösungsorientierte, selbstgesteuerte als auch kollaborative Lernprozesse fördern und zusätzlich Instruktionsstrategien wie Anleiten, Hilfestellung sowie Erklärung durch Lehrende gewährleistet sind.“²⁰ Bei diesem Ansatz werden Konstruktion und Instruktion miteinander verknüpft.²¹

Allen Lerntheorien gemeinsam ist: Medien können einen positiven Effekt auf Lernprozesse bewirken. Dies haben auch verschiedene empirische Untersuchungen in Bezug auf Medienverwendung in der Schule ergeben. Es ist möglich, in kürzerer Zeit einen höheren Lernertrag und eine bessere Lernmotivation zu erreichen. Diese Ergebnisse können jedoch nur bei „sorgfältigen lehr-lerntheoretisch, allgemein-

¹⁸ Vgl. Heike Schaumburg, Doreen Prasse, Medien und Schule (Bad Heilbrunn 2019) 154-157.

¹⁹ Vgl. ebd. 157-162.

²⁰ Ebd. 168.

²¹ Vgl. ebd. 165-168.

didaktisch und fachdidaktisch reflektierten Planung und Durchführung“²² erzielt werden. Die Art des Mediums ist dabei nicht so wichtig, wie die inhaltliche und methodische Gestaltung und Verwendung von diesem.²³

1.2 Digitale Medien

1.2.1 Definition

Bevor der Begriff „digitale Medien“ eingeführt wurde, war die Rede von „Neue Medien“. Eine eindeutige Definition zu den „Neuen Medien“ war nicht möglich, da sich diese dem Entwicklungsstand der Gesellschaft anpassen. In den 1970er Jahren waren es beispielsweise bereits vorhandene Massen- und Speichermedien, die durch innovative Technologien eine neuartige Nutzungsform bekamen. Dazu zählten Kabel- und Satellitenfernsehen, Bildschirmtexte und Videografie. Heute werden unter dem Begriff „Neue Medien“ alle digitalen, interaktiven, computertechnischen und vernetzenden Multimediatechnologien verstanden.²⁴ Aus diesem Grund hat der Begriff „digitale Medien“ jenen der „Neuen Medien“ abgelöst.

Weidenmann charakterisiert diese Art der Medien wie folgt:²⁵

- Multimedialität: Multimedialität bezieht sich auf *„Medien, die auf verschiedene Technologien verteilt sind, aber integriert präsentiert werden.“*²⁶
- Codierung: Mit Codierung sind die unterschiedlichen Codes gemeint, in die Kommunikationsinhalte codiert werden. Dabei gilt, dass digitale Medien multicode sind, da parallel verschiedene Codierungen verwendet werden.²⁷
- Modalität: Digitale Medien gelten als multimodal, da sie mehrere Sinnesorgane ansprechen (auditiv, visuell usw.). Unter Modalität werden die Sinnesorgane, die der Empfänger braucht, um das Medium wahrzunehmen, verstanden.²⁸

²² Gerhard Tulodziecki, Schule und Medien. In: Jürgen Hüther, Bernd Schorb (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 369.

²³ Vgl. ebd. 369

²⁴ Vgl. Jürgen Hüther, Neue Medien. In: Jürgen Hüther, Bernd Schorb (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005) 346.

²⁵ Vgl. Peter Stadtfeld, Tradierte Lehrmittel, neue Medien, „Moderner“ Unterricht – Systematische Betrachtung und praktisches Modell. In: Bildung und Erziehung, Jg. 64 (2011) 73-74.

²⁶ Ebd. 36.

²⁷ Vgl. ebd. 73.

²⁸ Vgl. ebd. 73.

- Hypermedialität: Die Hypermedialität basiert auf der Grundidee von „Hypertext“. Dieser beschreibt die Erschließung von Inhalten durch individuelle Lösungswege. Der Sachverhalt wird in Form von Informationsknoten, die miteinander verbunden sind dargestellt. Dadurch ist den Usern und Userinnen das Zugreifen auf Informationsknoten beliebig möglich.²⁹
- Interaktivität: Interaktivität ist die Eigenschaft von digitalen Medien, dem Nutzer Eingriffs- und Steuermöglichkeiten zu eröffnen. Diese Eigenschaft unterscheidet die digitalen Medien von den Lehrmitteln.³⁰

Zusätzlich zu den Dimensionen und Eigenschaften nach Weidenmann nennt Hüther Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität und Konvergenz als Merkmale dieser Medien.³¹

1.2.2 Digitale Medien im Schulkontext

Der Einsatz von digitalen Medien in der Schule wird von verschiedenen Seiten gefordert. Dies soll Schülerinnen und Schüler unter anderem auf die Berufswelt vorbereiten, da der richtige Umgang mit digitalen Medien heutzutage vorausgesetzt wird. Der Einsatz von klassischen Medien im Unterricht hat eine lange Tradition, doch erst seit Ende der 1960er/Beginn der 1970er Jahre wird der Einsatz von technischen Medien forciert. Zu den Medien, die für das Programmierete Lernen genutzt werden, zählen Sprachlabore und der „programmierte Unterricht“. Beide orientieren sich am instruktiven Paradigma.³² Diese Instruktion bezieht sich, im Gegenteil zur Konstruktion, auf die Ebene des Lehrenden. Klassische Instruktionen sind beispielsweise das Erklären, Demonstrieren oder Vormachen.³³ Die klassische Instruktion scheint den Unterricht

²⁹ Vgl. ebd. 74.

³⁰ Vgl. Peter *Stadtfeld*, Tradierte Lehrmittel, neue Medien, „Moderner“ Unterricht – Systematische Betrachtung und praktisches Modell. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 64 (2011) 74.

³¹ Vgl. Jürgen *Hüther*, Neue Medien. In: Jürgen *Hüther*, Bernd *Schorb* (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (München 2005) 346.

³² Vgl. Carsten *Albers*, Johannes *Magenheim*, Dorothee M. *Meister*, Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule – eine Annäherung, In: Winfried *Marotzki*, Norbert *Meder*, Dorothee M. *Meister*, Uwe *Sander*, Johannes *Fromme* (Hg.), *Medienbildung und Gesellschaft*, Bd. 8: Carsten *Albers*, Johannes *Magenheim*, Dorothee M. *Meister* (Hg.), *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven* (Wiesbaden 2011) 7-8.

³³ Vgl. Christine *Streit*, Thomas *Royar*, Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion. Wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In: Elke *Hildebrandt*,

auch heute noch zu dominieren. In den 1980er Jahren änderte auch das durch den computerunterstützten Unterricht ermöglichte individualisierte Lernen weder die Dominanz der klassischen Instruktion noch wurde die Akzeptanz digitaler Medien im Unterricht erhöht. Die fehlende Akzeptanz dürfte durch die komplizierte Handhabung der Geräte und Programme sowie durch die schlechte Verträglichkeit mit dem traditionellen Klassenunterricht begründet gewesen sein.³⁴

Erst in den 1990er Jahren, als Computer und Internet vermehrt den Einzug in die privaten Haushalte fanden, öffnete sich aber schließlich auch die Schule der Technisierung und begann, die Klassenzimmer mit Computern auszustatten und eigene EDV-Räume einzurichten. Mit der Jahrtausendwende wurde auch der schulische Einsatz von Computern Gesprächsthema. In diesem Rahmen wurden die Entwicklung und Förderung von Medienkompetenzen wichtig. Es folgte insofern eine Veränderung des Denkprozesses, als die Fragestellung hinsichtlich Medieneinsatz nicht mehr nur lautet, mit welchen Technologien welche Unterrichtsthemen didaktisch sinnvoll vermittelt werden. Vielmehr wurde die Frage nach einer neuen Art des Unterrichtens und einer neuen Rolle der Lehrperson gestellt.³⁵

Die Erhebung der Second Information Technology in Education Study, einer Studie über innovative pädagogische Praktiken, die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) einsetzen³⁶, ergab, dass sich das Rollenverhalten bei Lehrerinnen und Lehrern durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien tatsächlich verändert. Für die Unterrichtsarbeit bedeutet dies, dass die Lehrperson eine stärker beratende und anleitende Tätigkeit sowie ein stärker strukturierendes Lehrerverhalten und kontrollierendes Verhalten in Bezug auf den Lernfortschritt übernimmt. Doch nicht nur die Rolle des Lehrenden hat sich verändert, sondern auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Diese arbeiten durch

Markus Peschel, Mark Weißhaupt (Hg.), Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein (Bad Heilbrunn 2014) 32-42.

³⁴ Vgl. Carsten Albers, Johannes Magenheimer, Dorothee M. Meister, Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule – eine Annäherung, In: Winfried Marotzki, Norbert Meder, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Johannes Fromme (Hg.), Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 8: Carsten Albers, Johannes Magenheimer, Dorothee M. Meister (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011) 7-8.

³⁵ Vgl. ebd. 8.

³⁶ Vgl. Ralph Carstens, Sites. Second Information Technology in Education Study, online unter: <https://www.iea.nl/studies/iea/sites#section-152> (31.12.2021).

digitale Medien projektförmig zusammen und erwerben selbstständig mehr Informationen.³⁷

Anhand dieser Ergebnisse wurde ein Modell zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien entwickelt. Diesem liegt das didaktische Prinzip des eigenaktiv-konstruierenden und kooperativen Lernens zu Grunde. Aus diesem Modell entwickelte Schulz-Zander vier verschiedene didaktische Konzepte für das Unterrichtsgeschehen mit digitalen Medien:³⁸

- Individualisiertes Lernen umfasst die traditionellen Lernprogramme. Zu diesen zählen Trainings- und Übungsprogramme sowie Simulationsprogramme oder Planspiele. Diese können ein individualisiertes Lernen fördern bzw. ein selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Dabei sind Art der Wissensvermittlung und die Inhalte stark vorstrukturiert.³⁹
- Produktorientiertes Lernen wird durch digitale Medien in einer großen Vielfalt geboten: beginnend bei der Bearbeitung von Fotos oder Filmen bis hin zur Präsentation und Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen. Durch das selbstständige Produzieren kann die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöht werden sowie die Schreibkompetenz durch das Verfassen von Texten verbessert werden.⁴⁰
- Forschendes Lernen bietet einen weniger vorstrukturierten Lernweg. Es gibt unterschiedliche gemeinsame, kollaborative Lernphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Informationen sammeln und klassifizieren.⁴¹
- Kollaboratives Lernen bei der Arbeit mit digitalen Medien meint das gemeinsame Arbeiten mit anderen, Kontakte knüpfen und eine gemeinsame Wissensbasis

³⁷ Vgl. Carsten Albers, Johannes Magenheimer, Dorothee M. Meister, Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule – eine Annäherung, In: Winfried Marotzki, Norbert Meder, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Johannes Fromme (Hg.), Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 8: Carsten Albers, Johannes Magenheimer, Dorothee M. Meister (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011) 8-9.

³⁸ Vgl. ebd. 9.

³⁹ Vgl. ebd. 9.

⁴⁰ Vgl. ebd. 9.

⁴¹ Vgl. ebd. 9.

bzw. geteiltes Wissen zu erzeugen. Das gemeinsame Arbeiten beschränkt sich nicht auf klasseninterne Aktivitäten, sondern soll klassenübergreifend bzw. auch mit schulischen und außerschulischen Partnern stattfinden.⁴²

Gleich welches dieser didaktischen Konzepte angewandt wird, der Lehrperson muss bewusst sein, dass digitale Medien neben den vielen positiven Eigenschaften auch viele Herausforderungen mit sich bringen. Zu diesen zählen beispielsweise die Verbreitung von Hate Speech, Fake News oder Cybermobbing im Internet. Zudem kommen die automatisierten Algorithmen. Diese agieren im Hintergrund von Plattformen und steuern die Sichtbarkeit und Relevanz von Inhalten. Dies ist insofern problematisch, da die Benutzerinnen und Benutzer die Informationen nicht ungefiltert bekommen, sondern schon ihren Präferenzen angepasst. Dadurch wird es immer schwieriger, der eigenen „Bubble“ zu entkommen.⁴³

Es gibt vier Leitvorstellungen für das Handeln in der von Medien eroberten Welt, um dennoch zurechtzukommen. Diese vier Leitvorstellungen umfassen sachgerechtes Vorgehen, Selbstbestimmung, Kreativität und soziale Verantwortung. Sie sind nicht nur wichtig, um Gefahren zu erkennen, sondern auch, um das Potenzial der Mediennutzung (in demokratischer Verantwortung) zu nutzen.⁴⁴

1.2.3 Digitale Medien im Geschichteunterricht

Für das historische Lernen hat die digitale Aufbereitung erst dann eine Bedeutung, wenn ebenfalls eine digitale Bearbeitung des Sachverhaltes stattfindet. Einzig und allein ein Bild statt via Overheadprojektor mit dem Beamer zu projizieren verändert das Lernen nicht. Erst das Verknüpfen mit Links zu weiteren Informationen und Erklärungen sowie

⁴² Vgl. ebd. 9.

⁴³ Vgl. Julian Ernst, Josephine B. Schmitt, Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube. In: Medien Pädagogik, H. 38: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet. Forschungslage und medienpädagogische Implikationen (2020) 21-42.

⁴⁴ Vgl. Gerhard Tulodziecki, Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt – Konsequenzen für Erziehung und Bildung. In: Winfried Marotzki, Norbert Meder, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Johannes Fromme (Hg.), Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 8: Carsten Albers, Johannes Magenheimer, Dorothee M. Meister (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011) 51-52.

das eventuelle Einbinden eines weiteren digitalen Mediums ergeben ein einzigartiges Lernangebot entstehen.⁴⁵

Es lassen sich vier Modi zum historischen Lernen mit digitalen Medien unterscheiden⁴⁶:

- Lernen an digitalen Medien
- Lernen mit digitalen Medien
- Lernen über digitale Medien
- Lernen im digitalen Medium

Diese vier Modi beschreiben das Lernen an Lernobjekten, die digital abrufbar sind, die digitalen Medien als Werkzeuge, die digitalen Medien selbst als Lerngegenstand sowie die digitalen Medien als Lernraum. Lernen an digitalen Medien und im digitalen Medium dienen dem Inhalt des historischen Lernens, während das Lernen mit digitalen Medien ein Instrument zu dessen Durchführung darstellt. Im Gegensatz dazu ermöglicht das Lernen über digitale Medien eine Reflexion über diese selbst und über ihren Gebrauch.⁴⁷ Von diesen vier Modi ausgehend lassen sich acht verschiedene Schülerinnen- und Schüleraktivitäten beobachten. Zu diesen zählen die Recherche, die Dokumentation, die Visualisierung, die Archivierung, die Präsentation, die Kommunikation, die Übung und das Spiel.⁴⁸

1.3 Social Media

Die Digitalisierung beeinflusst die Informationsfindung zunehmend. Das Handy ist dauerhaft zur Stelle, um Unbekanntes zu googeln bzw. digital zu recherchieren. In diesem Zusammenhang spielen Social Media-Plattformen eine immer größer werdende Rolle.⁴⁹ Social Media zählt zu den Digitalen Medien, bekommt in dieser Arbeit allerdings ein eigenes Unterkapitel, da im weiteren Verlauf vor allem auf Social Media eingegangen wird.

⁴⁵ Vgl. Ulrich *Baumgärnter*, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule* (Paderborn 2019) 228-229.

⁴⁶ Vgl. ebd. 229.

⁴⁷ Vgl. ebd. 229.

⁴⁸ Vgl. ebd. 230-231.

⁴⁹ Vgl. Rudolf *Kammerl*, *Digitale Medien und Schule*. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 73, H. 3 (2020) 107.

1.3.1 Definition

Im Deutschen wird „Social Media“ oft mit „sozialen Medien“ übersetzt. Diese Übersetzung trifft jedoch nicht ganz zu. *„Medien sind sozial: alle Medien, immer schon.“*⁵⁰ Dementsprechend würden unter den Begriff „soziale Medien“ alle Medien fallen, womit keine Eingrenzung mehr gegeben ist. Aus diesem Grund unterscheiden Jurgenson und Withney „social“ und „Social“. Dabei bedeutet „social“ gesellschafts- bzw. gemeinschaftsbezogen, sowohl online als auch offline. „Social“ hingegen steht für Interaktionen, die quantifizierbar, benutzbar, messbar und protokollierbar sind.⁵¹

1.3.2 Social Media im Schulkontext

Zum öffentlichen Auftritt von Schulen gehört seit einigen Jahren zusätzlich zur Schulhomepage großteils auch ein Social Media-Profil. Egal ob bei Facebook, Instagram oder anderen Plattformen, Schulen halten auf den Social Media-Kanälen ihre Followerinnen und Follower auf dem neuesten Stand. Seien es die guten Leistungen bei Wettbewerben, Glückwünsche an die Maturantinnen und Maturanten oder die Vorstellung neuer Lehrkräfte – es wird unmittelbar über Neuigkeiten informiert. Social Media ist demnach bereits in der Schule angekommen, zumindest in informativer und „werbetechnischer“ Hinsicht. Doch welche Relevanz hat Social Media bezogen auf die Unterrichtsarbeit?

Wampfler hat hierzu einen sehr passenden Vergleich. Hinsichtlich Social Media zählen die Schülerinnen und Schüler zu den Digital Natives und die Lehrerinnen und Lehrer zu den Digital Immigrants. Dies soll bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler mit Social Media aufwachsen, sie sind die Expertinnen und Experten, während sich die Lehrpersonen erst in der Welt von Social Media zurechtfinden müssen.⁵² Social Media erfordert den Erwerb einer neuen Sprache, die sich nicht durch einen anderen Wortschatz oder eine andere Grammatik definiert, sondern durch eine spezifische Art zu kommunizieren. Neben dem Erwerb der Sprache muss die Nutzerin und der Nutzer

⁵⁰ Stefan Münker, *Emergenz digitaler Öffentlichkeit. Die Sozialen Medien im Web 2.0.* (Frankfurt am Main 2012) 9.

⁵¹ Vgl. Philippe Wampfler, *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social Media Leitfaden* (Göttingen 2016) 31-32.

⁵² Vgl. ebd. 15-16.

auch eine spezifische Kompetenz erwerben.⁵³ Diese Kompetenz bezeichnet Rheingold als „Infotention“.⁵⁴

Der Begriff „Infotention“ lässt sich folgendermaßen definieren: Durch das Internet und die globale Digitalisierung haben wir Zugriff auf eine größere Datenmenge als je zuvor. Diese Flut an Informationen bringt jedoch nicht nur Vorteile mit sich. Simon führt dazu aus: *„In an information-rich world, the wealth of information means a dearth of something else: a scarcity of whatever it is that information consumes. What information consumes is rather obvious: it consumes the attention of its recipients. Hence a wealth of information creates a poverty of attention and a need to allocate that attention efficiently among the overabundance of information sources that might consume it.“*⁵⁵

Kurz zusammengefasst heißt das, dass durch die enorme Menge an Informationen unsere Aufmerksamkeit leidet. Je mehr Informationen wir bekommen, desto weniger Aufmerksamkeit steht zur Verfügung. Nicht selten kann beobachtet werden, dass, wenn am Computer gearbeitet wird, neben der eigentlichen Arbeit plötzlich eine E-Mail eintrifft und Web-Whatsapp eine Nachricht übermittelt. Keine der drei Informationsquellen bekommt in der Folge die volle Aufmerksamkeit. Die betroffene Person muss sich aktiv für eine Informationsquelle entscheiden und dieser die Aufmerksamkeit zukommen lassen. Infotention beschreibt in diesem Zusammenhang die Kompetenz, Informationen und Aufmerksamkeit sinnvoll zu verknüpfen.⁵⁶

Rheingold geht davon aus, dass Menschen, die nicht lernen, mentale Kontrolle über die ständig verfügbaren Kommunikationskanälen auszuüben, von diesen in die Irre geführt werden.⁵⁷ Demnach müssen bereits Kinder und Jugendliche den richtigen Umgang mit Social Media erlernen.

Bei der Aneignung dieser Fähigkeiten soll die Schule vorteilshalber eine unterstützende Rolle einnehmen, indem die Jugendlichen angehalten werden, Social Media-Inhalte gezielt zu hinterfragen. Durch dieses Hinterfragen der Inhalte werden Lernprozesse bei

⁵³ Vgl. ebd. 19-20.

⁵⁴ Vgl. Howard Rheingold, Net Smart: How to Thrive Online (Cambridge/Massachusetts/London 2012) 96-97.

⁵⁵ Ebd. 96.

⁵⁶ Vgl. ebd. 96.

⁵⁷ Vgl. ebd. 1.

den Schülerinnen und Schülern angeregt. Dan Gillmor beschreibt in fünf Prinzipien, wie den Inhalten auf Social Media richtig begegnet werden soll:⁵⁸

1. Sei skeptisch.
2. Sei nicht allem gegenüber skeptisch: Lasse dein Urteil walten.
3. Verlasse deine Komfortzone und deine Bubble.
4. Stelle mehr Fragen.
5. Lerne Medientechniken verstehen und anwenden.

Diese fünf Prinzipien sind nicht nur für Schülerinnen und Schüler gedacht, sondern für den gesamten Personenkreis, der Social Media aktiv nutzt. Zusammengefasst sagen die fünf Prinzipien, dass, bevor Inhalte geteilt werden, immer überprüft werden sollte, ob diese vertrauenswürdig sind. Dies kann beispielsweise festgestellt werden, indem mindestens zwei bis drei kritische Quellen, die keinen Bezug zueinander haben, den gleichen Inhalt teilen. Jedoch sollte keine allgemeine Skepsis gegenüber Social Media entwickelt werden, mit der das Vertrauen in alle Informationen verloren ginge. Zudem sollte eine bewusste Auseinandersetzung mit Informationen, die eine andere Meinung als die eigene transportieren, stattfinden. Durch diesen Prozess kann der eigenen „Bubble“, der eigenen Wohlfühlzone, entflohen werden. Zudem sollten mehr Fragen gestellt werden, um die Suche und ihre Resultate zu optimieren und gleichzeitig die eigenen Wissenslücken zu erkennen. Letztendlich sollte eine Auseinandersetzung mit der Technik stattfinden, um den Umgang mit den Daten besser nachvollziehen zu können.⁵⁹

Social Media schult Schülerinnen und Schüler vernetzt zu lernen. Für sie ist Social Media ein effizientes Kommunikationsmittel. Wenn die Hausübung nicht verstanden wird, kann durch das Senden eines Bildes gezielt Hilfe angefordert werden. Je nach gewählter Social Media Plattform, kann direkt eine Person bzw. eine Expertin oder ein Experte um Hilfe gebeten oder die Community befragt werden, deren Mitglieder durch Kommentare eine Diskussion in Gang bringen und auf diese Art Lösungsansätze entstehen können. Zudem haben die meisten Schülerinnen und Schüler verschiedenster

⁵⁸ Vgl. Philippe Wampfler, Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social Media Leitfaden (Göttingen 2016) 78.

⁵⁹ Vgl. ebd. 78.

Klassen eigene Klassengruppen eingerichtet und kommunizieren solcherart über einen beliebigen Messenger-Dienst. So können nicht nur Unterrichtsinhalte, sondern auch organisatorische Angelegenheiten schnell und ohne viel Aufwand besprochen werden. Diese Beispiele sollen aufzeigen, wie schnell Jugendliche technische Möglichkeiten in ihren Lernalltag integrieren.⁶⁰ Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, Social Media im Unterricht aufzugreifen und beim Projektlernen oder bei selbstgesteuerten, offenen Lernphasen einzusetzen.⁶¹ Dabei müssen jedoch die Vorgaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erfüllt werden. Derzeit darf WhatsApp nicht als Kommunikationsmittel im schulischen Bereich zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. Grundlage für dieses Verbot bildet die Datenschutzgrundverordnung (DSGVO).⁶²

Im Unterricht kann Social Media auf zwei Arten integriert werden: Zum einen als Teil einer grundlegenden Medienkompetenz, zum anderen als Hilfestellung bei Lernprozessen. Hinsichtlich des Aufbaus von Medienkompetenz ist es wichtig, Schülerinnen und Schüler an die Hand zu nehmen und sie Social Media nicht einfach ausprobieren zu lassen, sondern ihnen eine konkrete Fragestellung zu stellen. Bei der Beantwortung der Fragestellung ist Ausprobieren allerdings sehr wohl sinnvoll. Für den erfolgreichen Einsatz im Unterricht ist neben der Fragestellung auch die didaktische Zielsetzung ausschlaggebend. Bei der Verwendung von Social Media muss immer ein Vorteil für die Lernenden und Lehrenden sowie für die Erreichung der didaktischen Zielsetzung gegeben sein. „Die Schülerinnen und Schüler haben doch so viel Spaß daran“, ist kein ausreichender Grund für die Verwendung von Social Media im Unterricht. Das miteinander Interagieren, das individuelle und intuitive Arbeiten sowie das Vertiefen der Lernerfahrung sind hingegen angemessene Gründe.⁶³ *„Aus pädagogischer Sicht ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass soziale Netzwerke*

⁶⁰ Vgl. ebd. 64.

⁶¹ Vgl. ebd. 110.

⁶² Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologien an Schulstandorten (18.03.2019), online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itin/ndts.html> (20.08.2021).

⁶³ Vgl. Philippe Wampfler, Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social Media Leitfaden (Göttingen 2016) 109-110.

*Arbeitsinstrumente sind, deren Unterhaltungseffekt beim Lernen eintritt und nicht der Hauptgrund für die Wahl einer Lernumgebung sein kann.*⁶⁴

Der Einsatz von Social Media eignet sich auch besonders gut für das dialogische Lernen. Bei diesem wird von einer Kernidee (Kapitel 4.1.1.1) ausgegangen, die von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet wird. Bearbeitet wird die Kernidee durch den Dialog, der zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrperson und Lernenden bzw. in Form der Auseinandersetzung mit der Sache oder dem Objekt mündlich oder schriftlich geführt wird. Die Bearbeitung der Kernidee in Form von Aufgaben wird in einem Journal

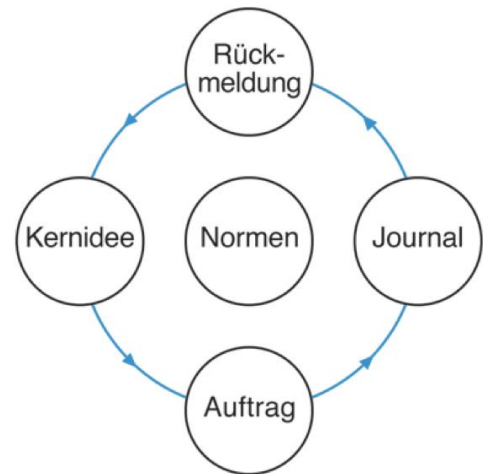


Abbildung 2: Der Kreislauf des Dialogischen Lernens

festgehalten. Dieses Journal liest die Lehrperson, da sich in diesem die vorläufige Lösung befindet. Aus den Journalen, der Rückmeldung der Lehrperson und der Diskussion in der Klasse, entsteht eine neue Kernidee.⁶⁵

In Bezug auf Social Media kann Social Media selbst zum Gegenstand des Lernens werden. Durch die Dialoge erfährt die Lehrperson, wie Schülerinnen und Schüler über Themen wie beispielsweise Privatsphäre, Ablenkung und den Umgang mit Bildern denken und erfährt gleichzeitig, wie die Lernenden Social Media handhaben. Somit kommt es zu einem Lernen auf Lehrerinnen- bzw. Lehrerseite und Schülerinnen- bzw. Schülerseite.⁶⁶

Social Media bietet dem dialogischen Lernen gleichzeitig neue methodische Möglichkeiten. So kann an Stelle des Journals ein Blog verfasst werden, der nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von Klassenkolleginnen und Klassenkollegen gelesen werden kann. Durch das Kommentieren der Blogbeiträge treten die Lernenden erneut in einen Dialog. Zudem kann im Unterricht ein Backchannel eingesetzt werden. Ein Backchannel ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, während des Unterrichts via Smartphone oder Laptop, Fragen zu stellen und zu kommentieren. Nicht nur im

⁶⁴ Ebd. 36.

⁶⁵ Vgl. Pädagogische Hochschule Bern, Dialogisches Lernen, online unter: <https://www.phbern.ch/e-portal-kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung/textiles-und-technisches-gestalten/methodische-zugaenge/dialogisches-lernen> (11.08.2021).

⁶⁶ Vgl. Philippe Wampfler, Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social Media Leitfaden (Göttingen 2016) 110.

Unterricht kann ein Backchannel eingesetzt werden, sondern auch bei (Online)vorträgen. Hier können die Zuhörerinnen und Zuhörer Fragen stellen bzw. auf Aussagen des oder der Vortragenden reagieren. Im Idealfall werden die Wortmeldungen von der oder dem Vortragenden aufgegriffen und behandelt. Außerdem werden die Wortmeldungen – ein weiterer Vorteil, die die Backchannels bieten – gespeichert und können zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgegriffen werden.⁶⁷

Social Media hat viele Vorteile für den Unterricht, allerdings ist es entscheidend, den Medieneinsatz mit einer Medienreflexion zu koppeln.⁶⁸ „Medienkompetenz wird dann aufgebaut, wenn gleichzeitig Medienwissen vermittelt wird, Medien genutzt werden und diese Nutzung reflektiert wird.“⁶⁹ Besonders die Medienreflektion ist für die Schule zentral. Medien bilden oftmals nur einen verzerrten, ausgewählten Aspekt der Welt ab. Dem müssen sich Schülerinnen und Schüler bewusst werden. In einer immer stärker medial geprägten Wirklichkeit ist es eine zentrale Aufgabe der Schule, den Lernenden ein Verständnis für die Funktionsweise und die Wirkung von Medien zu vermitteln.⁷⁰

1.3.3 Social Media Plattform „Instagram“

Instagram stellt im Wesentlichen eine Plattform dar, auf der Fotos und Videos geteilt werden können.⁷¹ Instagram ist eine für Smartphones entwickelte App, die mittlerweile auch über den Browser verfügbar ist. Die Browserfunktion ist jedoch zu vernachlässigen, da Instagram davon lebt, Fotos mit der Handykamera aufzunehmen bzw. Fotos aus der Galerie des Smartphones auszuwählen und diese direkt in der App zu bearbeiten und hochzuladen. Eine Mitgliedschaft, sprich das Erstellen eines eigenen Instagram-Accounts, ist Voraussetzung, um Fotos und Videos teilen zu können. Dies war zu Beginn, im Oktober 2010, nur Benutzerinnen und Benutzern eines iPhones vorbehalten. Erst seit April 2012 können auch Benutzerinnen und Benutzer eines Smartphones mit einem anderen Betriebssystem die App nutzen.⁷²

⁶⁷ Vgl. ebd. 110-112.

⁶⁸ Vgl. ebd. 111.

⁶⁹ Ebd. 82.

⁷⁰ Vgl. ebd. 82.

⁷¹ Vgl. Bev Humphrey, Instagram. In: School librarian, Vol 64 (4) (2016) 211.

⁷² Vgl. Manuel Faßmann, Christoph Moss, Instagram als Marketing-Kanal. Die Positionierung ausgewählter Social-Media-Plattformen (Wiesbaden 2016) 13-14.

1.3.3.1 Aufbau eines Instagram-Accounts

Für die Veranschaulichung des Aufbaus eines Instagram-Accounts, wird der Account @eva.stories herangezogen.

@eva.stories handelt von Éva Heyman, einer Frau mit jüdischer Herkunft. An ihrem 13. Geburtstag, dem 13. Feber 1944, beginnt Éva Tagebuch zu schreiben. In diesem hält sie bis zum 30. Mai 1944, den Einmarsch Hitlers in Ungarn, die Veränderungen, die mit diesem einhergingen, Angst, Hoffnung sowie ihre Familienverhältnisse fest. Mit der Umsiedelung ins Ghetto von Nagyvárád wird der Ghetto-Alltag zum Thema des Tagebuches. Anfang Juni 1944 erfolgt die Deportation nach Auschwitz.

Zeile:

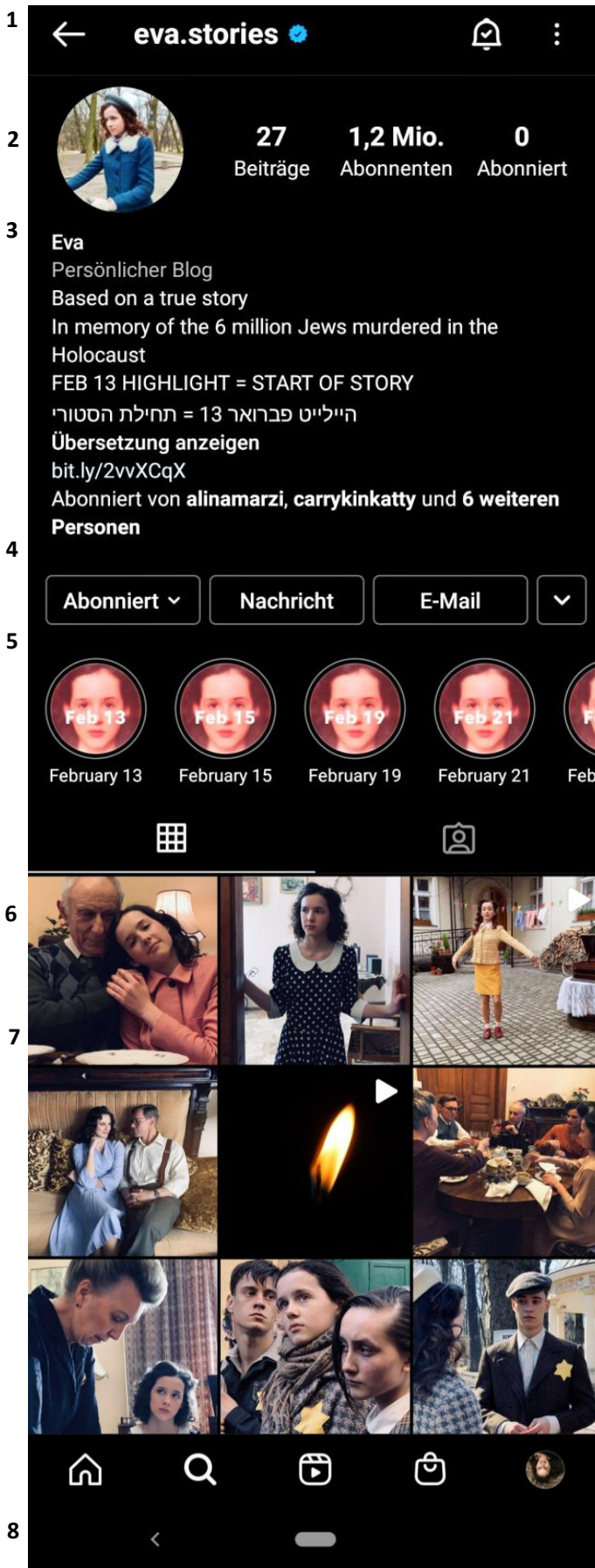


Abbildung 3: Instagram-Account @eva.stories

Zeile 1: Wird der Account @eva.stories geöffnet, steht am oberen Seitenende der Name des Accounts. Befindet sich neben dem Namen ein blauer Kreis mit einem Haken in der Mitte, bedeutet das, dass es sich um einen verifizierten Account handelt. Die Glocke daneben ermöglicht es, Benachrichtigungen für Stories, Beiträge, IGTV und Live-Videos ein- bzw. auszuschalten. Neben der Glocke finden sich drei, untereinanderstehende Punkte. Hier kann ein Account gemeldet, blockiert oder eingeschränkt werden. Zudem finden sich hier Infos zum Instagram-Konto sowie zwei Möglichkeiten, um das Profil zu teilen.

Zeile 2: Angezeigt werden das Profilbild, die Anzahl der Beiträge, die gepostet wurden, die Anzahl der Abonnentinnen bzw. Abonnenten und die Anzahl der Abonnierten.

Zeile 3: In dieser Zeile findet sich eine Beschreibung des Profils.

Zeile 4: „Abonniert“ zeigt an, dass dem Account gefolgt wird. Dazu gibt es die Option „Nicht mehr folgen“. Wird auf das Feld, in dem „Nachricht“ oder „E-Mail“ steht, geklickt, kann entweder über das Senden einer Privatnachricht oder über die E-Mail-Adresse Kontakt

mit der Person aufgenommen werden, die den Account betreibt.

Zeile 5: In dieser Zeile werden die verschiedenen „Highlights“ angezeigt. Zur besseren Orientierung besitzt jedes „Highlight“ einen eigenen Titel.

Zeile 6: Zeile 6 zeigt zwei Icons. Der Raster, auf dem am Screenshoot geklickt wurde, zeigt Beiträge an. Wenn auf das Icon daneben geklickt wird, werden Beiträge anderer Personen angezeigt, die das Profil @eva.stories in dem Beitrag verlinkt haben.

Zeile 7: In diesem Bereich werden die Beiträge in chronologischer Reihenfolge angezeigt. Der neueste Beitrag findet sich immer an erster Stelle.

Zeile 8: Diese gehört nicht mehr zu dem Instagram Account, der gerade angesehen wird, sondern zum eigenen Instagram-Profil. Das erste Symbol leitet zum eigenen Homescreen weiter. Mit der Lupe können Profile gesucht werden. Das mittlere Symbol mit dem „Play-Zeichen“ zeigt verschiedene Reels. Wird auf die Einkaufstasche geklickt, werden verschiedene Shops vorgeschlagen und das letzte Symbol, das eigene Profilbild, leitet zum eigenen Instagram Profil weiter.

1.3.3.2 Begriffserklärung

Im Folgenden werden Begriffe geklärt, die im Laufe der Arbeit öfter verwendet werden:

Story/Stories: Stories stellen eine Funktion dar, die es Instagram-Usern ermöglicht, kurzlebige Inhalte (Bilder oder kurze Videos) hochzuladen. Diese Inhalte sind nur für 24 Stunden sichtbar. Angezeigt werden die Stories nicht automatisch, sondern erst durch einen gezielten Klick auf das Profilbild, der Person, deren Stories gesehen werden will. Sobald ein User oder eine Userin eine Story hochgeladen hat, wird das Profilbild der jeweiligen Person auf der eigenen Startseite angezeigt.⁷³

Eine Story setzt sich aus max. 100 Sequenzen zusammen, die jeweils max. 15 Sekunden lang sein können.⁷⁴ Die Story wird auf dem gesamten Bildschirm präsentiert. Zwischen

⁷³ Vgl. Daniel *Belanche*, Isabel *Cenfor*, Alfredo *Pérez-Rueda*, Instagram Stories versus Facebook Wall: an advertising effectiveness analysis. In: Spanish Journal of Marketing – ESIC, Vol. 23, No. 1 (2019) 69.

⁷⁴ Vgl. Emily Shiffer, Yep, There's a Limit to How Many Instagram Stories You Can Post in 1 Day (29.03.2019), online unter: https://www.popsugar.co.uk/tech/Limit-How-Many-Instagram-Stories-You-Can-Post-45973742?utm_medium=redirect&utm_campaign=US:AT&utm_source=direct (26.07.2021).

den einzelnen Sequenzen kann der Zuschauer bzw. die Zuschauerin beliebig vor- und zurückspringen.⁷⁵

„Highlight“: Stories, die auf unbegrenzte Zeit sichtbar sein sollen, werden als „Highlights“ abgespeichert. „Highlights“ werden in Kategorien organisiert. So ist es für die Nutzerin und den Nutzer einfacher, bestimmte Inhalte zu finden. Die „Highlights“ bestehen so lange, bis sie von der Eigentümerin bzw. dem Eigentümer gelöscht werden.⁷⁶

Posts/Beiträge: Beide Wörter, Beitrag und Post, beschreiben den gleichen Sachverhalt. Ein Foto oder Video kann in Form eines Beitrages/Posts mit einer kurzen Bild- bzw. Videobeschreibung gepostet werden. Dieser Beitrag ist für Abonnentinnen und Abonnenten im jeweiligen Instagram-Profil sichtbar. Zudem werden sie im eigenen Instagram-Feed angezeigt. Die Beiträge können kommentiert und „geliked“ werden. Das Charakteristische an Instagram ist, dass Fotos und Videos vor dem Posten durch einen Filter verändert werden können.⁷⁷

Feed: Der Begriff „Feed“ hat zwei Bedeutungen in Bezug auf Instagram. Zum einen ist damit das eigene Profil gemeint. Followerinnen und Follower können sich hier durch den Feed scrollen und alle Beiträge, die verfasst wurden, ansehen. Die zweite Bedeutung von Feed beschreibt die Startseite bzw. den Homescreen. Zu diesem gelangt man beim Öffnen der App bzw. beim Klicken auf den Haus-Button links unten in der App.⁷⁸

Hashtag: Zu einem Hashtag kann jedes Wort oder jeder Satzteil werden, indem man ein „#“ davorsetzt. Beiträge werden mit Hashtags versehen, um Content mit gleichen Hashtags zu verbinden. Klickt eine Person auf den Hashtag, wird ein Feed geöffnet, in

⁷⁵ Vgl. Daniel *Belanche*, Isabel *Cenjar*, Alfredo *Pérez-Rueda*, Instagram Stories versus Facebook Wall: an advertising effectiveness analysis. In: Spanish Journal of Marketing – ESIC, Vol. 23, No. 1 (2019) 69.

⁷⁶ Vgl. Jennifer *Morrow*, Insta-Promotion: Here’s Why (and How) You Should Be Using Instagram to Market Your Music. In: Backstage Pass, Vol. 2, No. 1 (2019) 4.

⁷⁷ Vgl. Dian A. *de Vries*, A. Marthe *Möller*, Marieke S. *Wieringa*, Anniek W. *Eigenraam*, Kirsten *Hamelink*, Social Comparison as the Thief of Joy: Emotional Consequences of Viewing Strangers’ Instagram Posts. In: Media Psychology, Vol. 21, No. 2 (2018) 224-225.

⁷⁸ Vgl. Caroline Preuss, 5 Instagram Tipps und Tricks für einen schönen Instagram Feed, online unter: <https://carolinepreuss.de/instagram-feed/> (26.07.2021).

dem Beiträge mit demselben Hashtag angezeigt werden. Durch Hashtags können Userinnen und User sich besser vernetzen bzw. leichter neuen Content finden.⁷⁹

Instagram Reel: Instagram Reel ist eine Funktion innerhalb von Instagram, die es ermöglicht kurze, meist lustige Videos zu gestalten und zu posten. Die Videos können mit diversen Effekten und Filtern bearbeitet sowie mit Musik hinterlegt werden. Diese Videos werden als „Reels“ bezeichnet.⁸⁰

IGTV: IGTV ist eine Videoplattform, die sowohl als eigene App, aber auch als Teil von Instagram existiert. Sie wurde für das Ansehen von Videos im vertikalen Format auf Smartphones entwickelt. IGTV wirkt ein wenig wie eine Kreuzung aus Fernsehen und Youtube, da wie beim Fernsehen, verschiedenen Kanälen gefolgt werden kann, gleichzeitig jedoch im Feed auch Videos mit zugeschnittenem Content angezeigt werden.⁸¹

⁷⁹ Vgl. Hendrik *Breuer*, Das Einmaleins der Instagram Hashtags und welche besonders beliebt sind (11.01.2020), online unter: <https://www.shopify.de/blog/guide-zu-instagram-hashtags#definition> (30.04.2021).

⁸⁰ Vgl. Instagram Reels: Video-Clips wie bei TikTok (22.03.2021), online unter: <https://www.ionos.at/digitalguide/online-marketing/social-media/was-sind-instagram-reels/> (26.07.2021).

⁸¹ Vgl. unternehmer.de, IGTV-Tipps für Anfänger: Leitfaden zur neuern Video-App von Instagram (26.06.2018), online unter: <https://unternehmer.de/marketing-vertrieb/199054-igtv-instagram-tv-tipps> (26.07.2021).

2. Empirische Erhebung

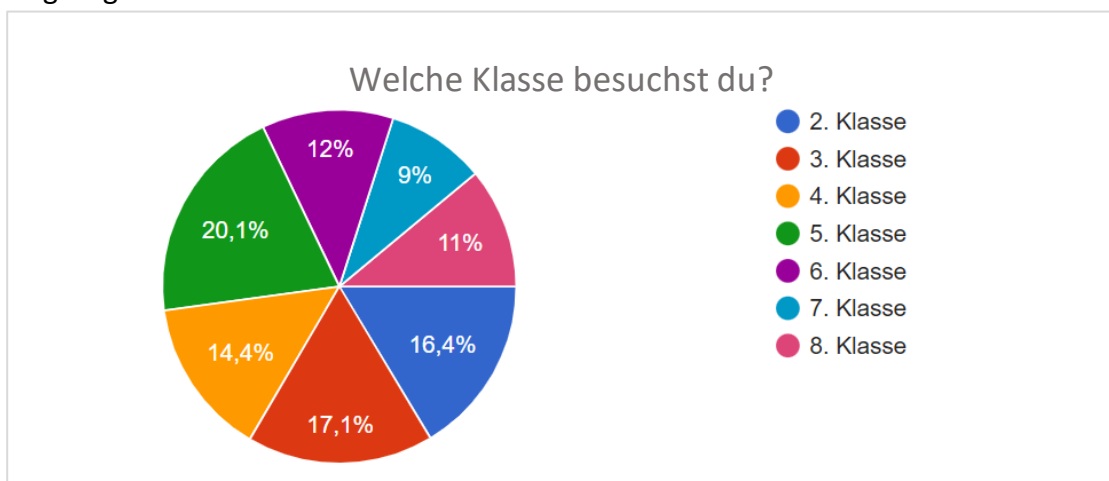
In diesem Kapitel der Arbeit soll erhoben werden, inwiefern Lernende Social Media nutzen, Social Media aus der Sicht von Jugendlichen für die Wissensvermittlung geeignet ist und ob bereits Erfahrung mit historischen Social Media Accounts besteht. Dazu wurde ein Fragebogen erstellt und die Genehmigung der Bildungsdirektion Burgenland zur Durchführung eingeholt. Ende Februar 2022 füllten 299 Schülerinnen und Schüler eines Gymnasiums im Bezirk Eisenstadt den Fragebogen aus.

2.1 Fragebogen

Der Fragebogen (siehe Anhang) bestand aus 23 Fragen, wobei je nach gegebenen Antworten die Zahl der zu beantworteten Fragen variierte. Auszufüllen war der Fragebogen über das Smartphone. Die Schülerinnen und Schüler wurden über einen QR-Code zum Fragebogen geleitet, was problemlos funktionierte.

An der Umfrage mittels Fragebogen nahmen insgesamt 299 Schülerinnen und Schüler teil. Von diesen waren 153 weiblich, 136 männlich und 10 gaben bei Geschlecht divers an.

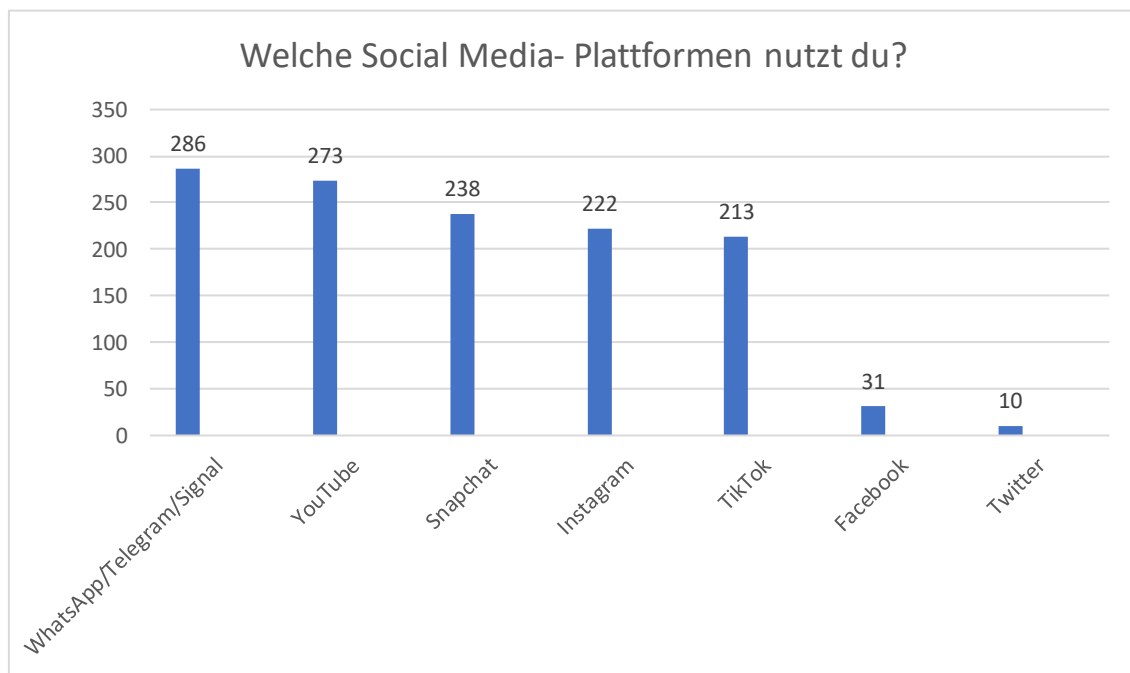
Es wurde versucht ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis von Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 2 zu erreichen. Die nachstehende Grafik zeigt den prozentuellen Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach der Schulstufe. Die jüngsten Befragten besuchen zurzeit die 2. Klasse Gymnasium, also die 6. Schulstufe. Ab der 6. Schulstufe ist das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verpflichtend, daher wurden für die Beantwortung des Fragebogens Lernende ab dieser Schulstufe herangezogen.



2.2 Ergebnisse

Von 299 befragten Schülerinnen und Schülern gaben 298 Befragte an, Social Media zu nutzen. Lediglich eine Schülerin der 10. Schulstufe gab an, Social Media nicht zu nutzen. Dies begründete sie damit, dass Social Media „zeitaufwändig, verblödend und unnütz“ sei.

Für die anderen Befragten spielen vor allem Messenger-Dienste eine wichtige Rolle. 286 Befragte nutzen WhatsApp, Telegram oder Signal. Den Messenger-Diensten folgen YouTube und Snapchat. Instagram liegt auf Platz vier der benutzten Social Media-Plattformen. Mehr als zwei Drittel der Befragten nutzen Instagram. Die Nutzungsrichtlinien⁸² von Instagram geben vor, dass Benutzerinnen und Benutzer mindestens 13 Jahre alt sein müssen. Aus diesem Grund dürfte es sich, wird davon ausgegangen, dass die Richtlinien eingehalten werden, bei den 77 Befragten, die Instagram nicht nutzen, vorwiegend um Schülerinnen und Schüler der 6. und 7. Schulstufe handeln.

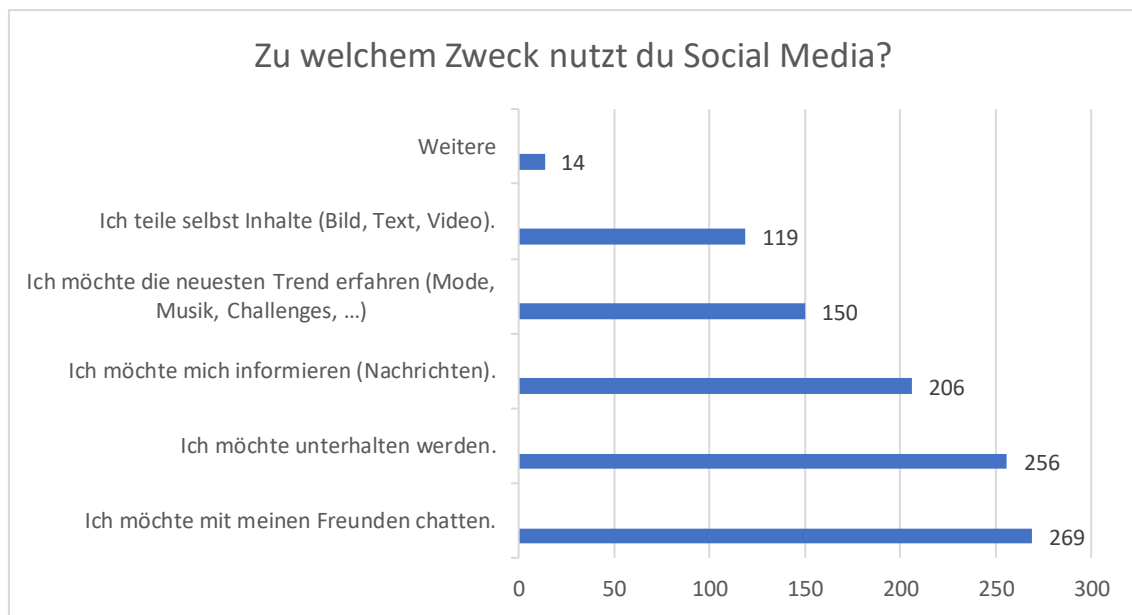


Diese Reihenfolge der meistbenutzten Social Media-Plattformen spiegelt sich auch in den Gründen der Nutzung von Social Media wider. 269 Befragte gaben an, Social Media für die Kommunikation mit Freundinnen und Freunden zu nutzen. Für das Chatten sind

⁸² Instagram, Nutzungsrichtlinien, online unter: <https://help.instagram.com/581066165581870> (30.03.2022).

vor allem die Plattformen WhatsApp, Telegram und Signal beliebt, aber auch der Messenger-Dienst „Discord“ wurde von Schülerinnen und Schülern mehrmals genannt. Neben dem Chatten mit Freundinnen und Freunden spielt das „Unterhaltenwerden“ eine sehr bedeutende Rolle.

Für diesen Zweck eignen sich mehrere Social Media-Plattformen. Die beliebteste scheint YouTube zu sein, gefolgt von Snapchat, Instagram und TikTok. Facebook und Twitter scheinen für die Jüngsten der Generation Z sowie die Generation Alpha keine wesentliche Rolle zu spielen.



Neben der Kommunikation mit Freundinnen und Freunden sowie der Unterhaltung informieren sich Jugendliche über Social Media-Plattformen. 206 Personen geben an, über Social Media Nachrichten zu konsumieren. In diesem Zusammenhang wurde der Account der Zeit im Bild, kurz „ZIB“, hervorgehoben.



Dennoch gehen die Meinungen bei der Frage, ob Instagram eine geeignete Plattform zur Wissensvermittlung sei, auseinander. Wie in der Grafik ersichtlich ist, empfinden 41 Befragte Instagram nicht für die Wissensvermittlung geeignet, 34 Befragte haben keine Meinung dazu und 223 der Befragten sehen einen Mehrwert durch Instagram.

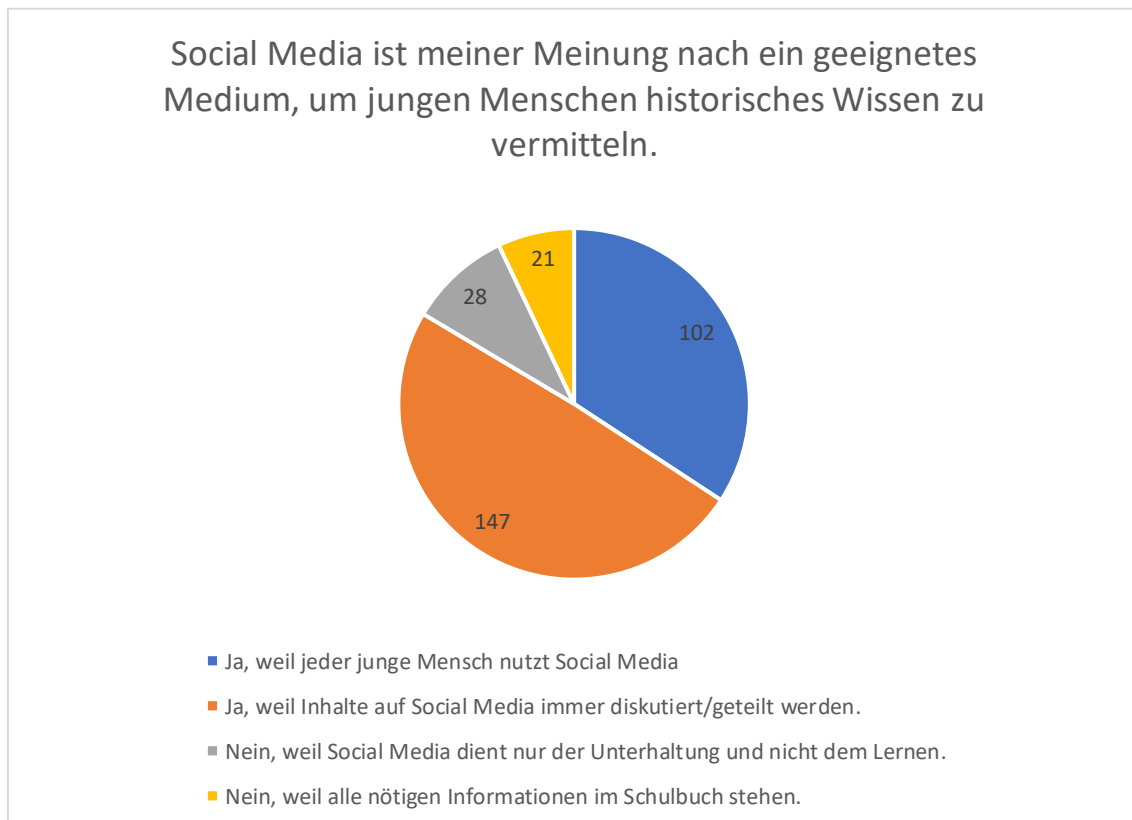
Der Mehrwert wird jedoch sehr unterschiedlich wahrgenommen und kann in folgende sechs Punkte gegliedert werden:

- Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Befragung sehen den Mehrwert von Instagram durch die Präsenz der Nachrichtendienste, allen voran der „ZIB“. Die geposteten Nachrichten dienen als seriöse Informationsquelle und können in kürzester Zeit eine enorme Reichweite erreichen. Da die Nachrichten-Accounts nicht an eine fixe Sendezeit gebunden sind, können wichtige Ereignisse rund um die Uhr gepostet und verbreitet werden. So sind die Followerinnen und Follower immer „up to date“.
- Nicht nur die Präsenz von Nachrichtendiensten, sondern auch jene von Lernaccounts sehen Schülerinnen und Schüler als Möglichkeit, neues Wissen aufzunehmen. Auf Lernaccounts werden Informationen einfach, visuell angenehm und manchmal auch unterhaltsam aufbereitet.
- Als Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler auf Instagram fungieren auch Fachleute. Ärztinnen und Ärzte, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und viele mehr betreiben Accounts, um den Konsumentinnen und Konsumenten ihr Fachgebiet näherzubringen. Es entstehen Interaktionen zwischen den Expertinnen/den Experten und den Userinnen/den Usern, wodurch gezielt Wissenslücken gefüllt werden können.
- Auf Instagram kursieren, so wie auf nahezu auf allen Social Media-Plattformen, Fake News. Diese lassen Schülerinnen und Schüler einerseits daran zweifeln, dass Instagram zur Wissensvermittlung geeignet ist, andererseits sehen Befragte den Lerneffekt eben durch diese. Der Umgang mit Fake News könne nur auf Plattformen gelernt werden, auf denen sie kursieren. Nicht nur der Umgang mit Fake News, sondern auch das Entlarven dieser steht für Schülerinnen und Schüler im Vordergrund.
- Die Nutzerinnen und Nutzer von Instagram sind multikulturell. Durch das Zusammentreffen verschiedener Kulturen und Lebenswelten wird ein Einblick in

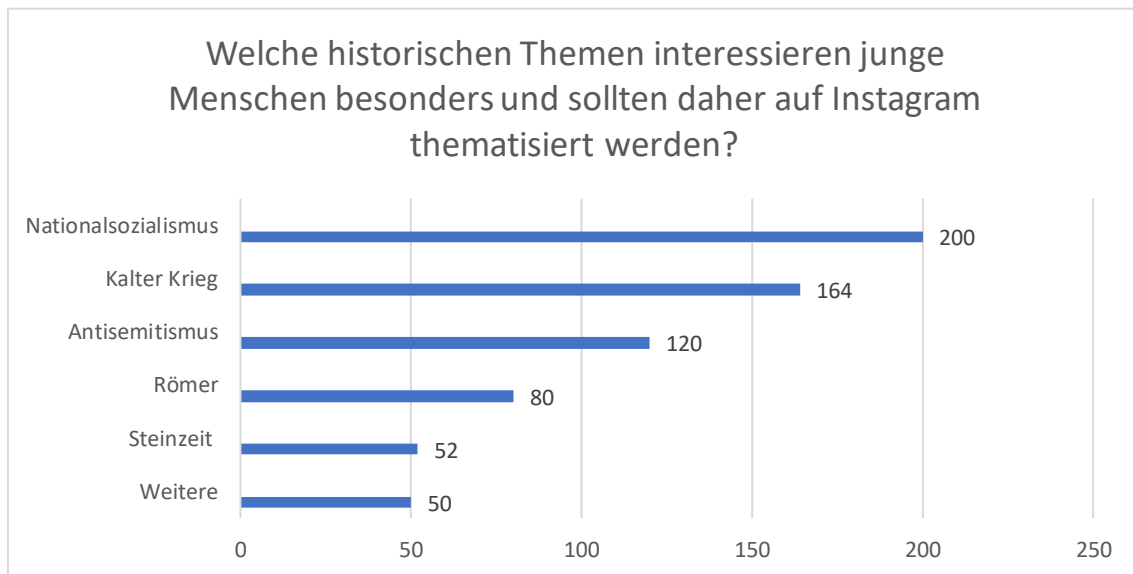
verschiedene Weltanschauungen gegeben. Diesen finden Schülerinnen und Schülern spannend und lehrreich.

- Einen Vorteil sehen die Befragten auch in der Tatsache, dass nicht bewusst gegoogelt werden muss, sondern per Zufall über Informationen „gestolpert wird“. Es wird nicht immer explizit nach Wissen auf Instagram gesucht, dennoch wird Wissen vermittelt. Diese Wissensvermittlung geschieht, ohne dass die Konsumentin/der Konsument das Gefühl hat, aktiv zu lernen.

Nach der Frage der allgemeinen Wissensvermittlung durch Social Media wurde explizit nach der Vermittlung von historischem Wissen gefragt. Dabei geben 49 Schülerinnen und Schüler an, dass Social Media nicht zur Vermittlung von historischem Wissen geeignet ist, da alle nötigen Informationen bereits im Schulbuch stünden bzw. Social Media nur der Unterhaltung und nicht dem Lernen dient. Interessanterweise sind knapp ein Drittel dieser 49 Teilnehmerinnen und Teilnehmer Schülerinnen und Schüler der 9. Schulstufe. Dem gegenüber stehen 249 Befragte, die Social Media als geeignetes Medium zur Vermittlung von historischem Wissen sehen.



Da Social Media als geeignetes Medium zur Vermittlung von historischem Wissen angesehen wird, scheint es besonders interessant, welche historischen Themen von den Jugendlichen gewünscht sind. Dabei beschränkte sich die Frage auf die Social Media-Plattform Instagram. Nationalsozialismus, Antisemitismus, Steinzeit, Römer, Kalter Krieg sowie weitere standen den Schülerinnen und Schülern zur Auswahl. Von diesen vorgeschlagenen Themen besteht das meiste Interesse an dem Thema Nationalsozialismus gefolgt von dem Thema Kalter Krieg.



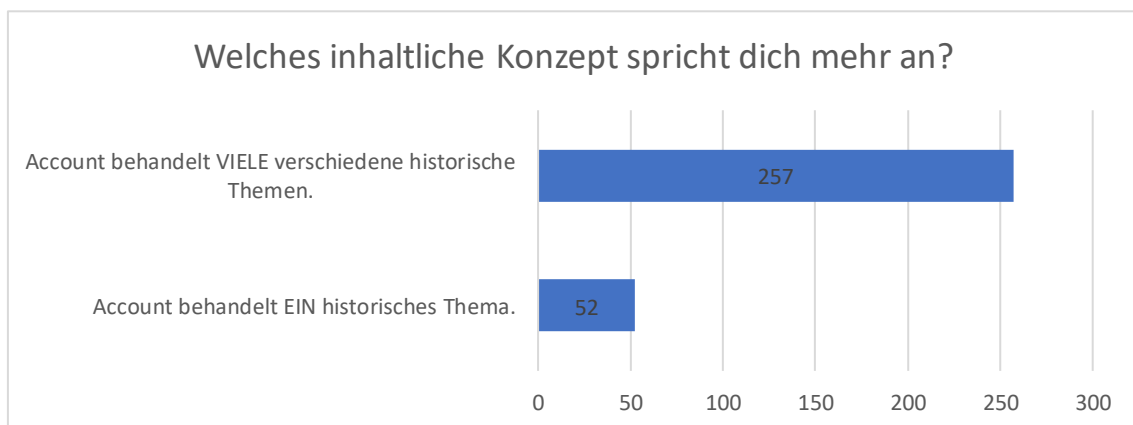
Bei „Weitere“ wurden folgende Themen genannt:

- | | | |
|------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| – Erster Weltkrieg | – Aktuelle Politik | – LGBTQ+ Rechte |
| – Zweiter Weltkrieg | – Sporthistorische Skandale | – Menschenrechte |
| – Ukraine Krieg | – Vietnamkrieg | – Kunstgeschichte |
| – Kommunismus | – Frauenbilder in der Geschichte | – Mittelalter |
| – Aktuelle Themen | – Balkankrieg | – Viktorianische Zeit |
| – Religion in der Geschichte | – Massaker von Srebrenica | – Rassismus |
| | | – Feminismus |

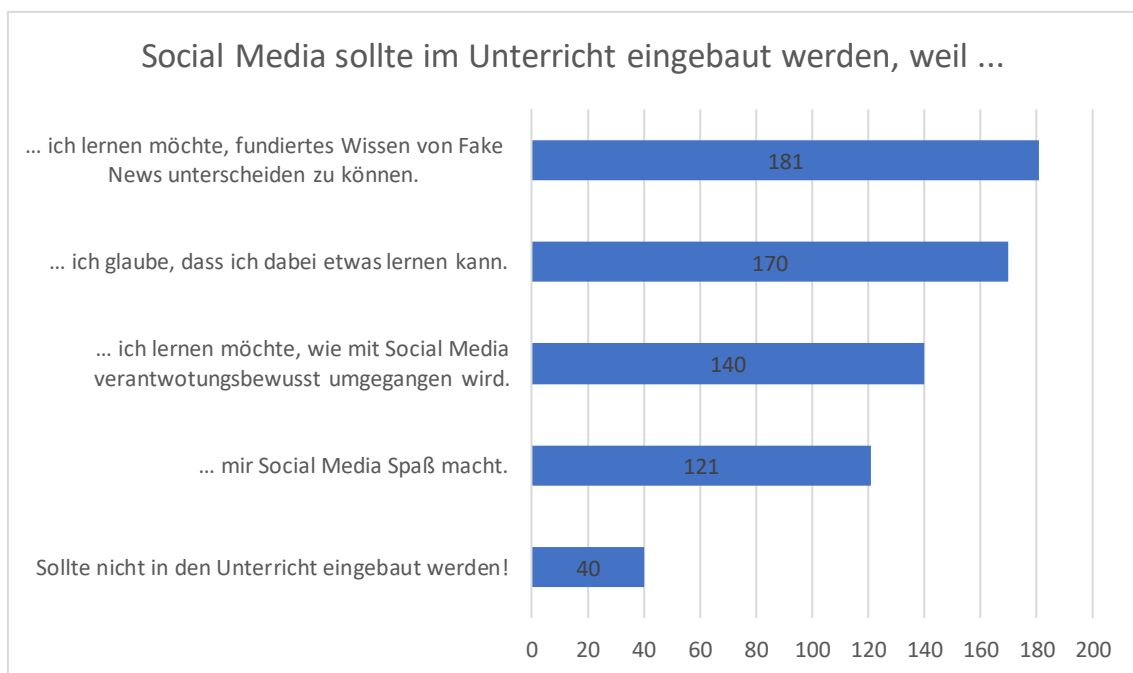
Besonders oft wurde hierbei der Russisch-Ukrainische Krieg als Antwort gegeben. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass der Fragebogen wenige Tage nach dem Angriff Russlands auf die Ukraine beantwortet wurde.

136 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennen Accounts, die historische Ereignisse darstellen. Das entspricht 45,6% der befragten Personen. Jedoch zeigt sich beim Betrachten der Antworten, dass hier nicht ausschließlich historische Accounts genannt wurden, sondern alle Accounts, die in jeglicher Form Wissen über verschiedene Themenbereiche vermitteln. Zu den genannten historischen Accounts auf Instagram zählen: @zeit_geschichte, @workingclasshistory, @ichbinsophiescholl, @mrwissen2gogeschichte, @history, @eva.stories, @lgtbq_history, @miss_history, @history.season, @historycoolkids und @auschwitzmemorial.

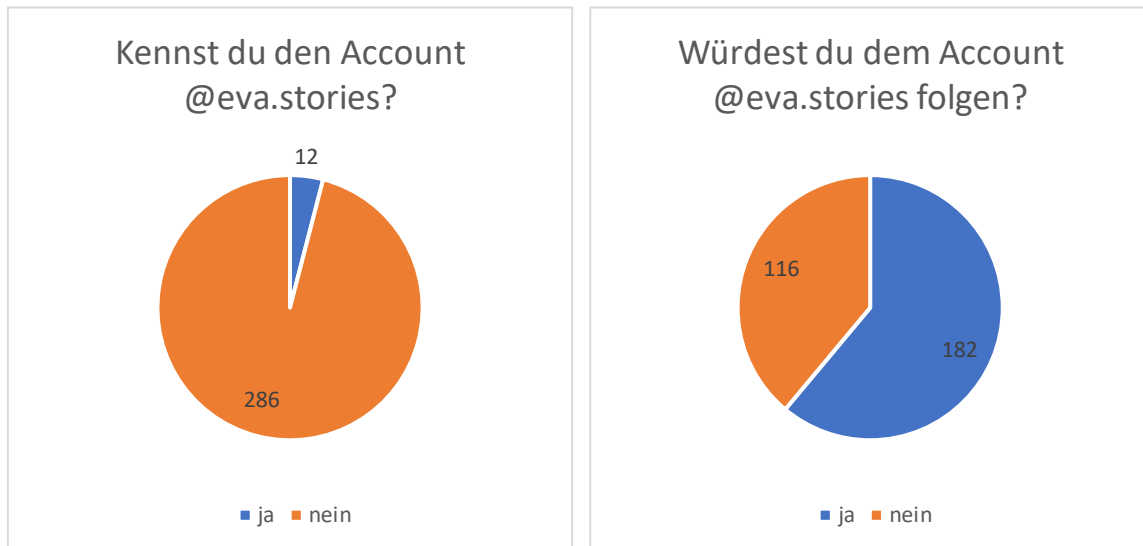
Die Schülerinnen und Schüler folgen diesen Accounts, weil sie einerseits das Thema interessiert, andererseits Ereignisse in prägnanten Videos zusammenfassen und erklären. Vorteil dieser prägnanten Videos sei die Möglichkeit, das Video stoppen und das Video unendlich oft ansehen zu können, aber auch die Tatsache, dass nicht viel gelesen werden muss. Laut einigen Befragten werden die Inhalte durch Videos viel anschaulicher, aber auch interessanter präsentiert als im Schulunterricht. Aus diesem Grund nutzen die Jugendlichen die Accounts, um sich auf den Unterricht vorzubereiten oder für einen Test zu lernen. Insgesamt geben 110 Personen an, über diese Accounts einen Wissenszuwachs erworben zu haben. Je nach abonnierten Accounts unterscheidet sich dieser. Viele geben an, dass ihr Allgemeinwissen durch die Accounts verbessert wurde. Explizit haben die Schülerinnen und Schüler neues Wissen in den Bereichen österreichische Politik, die Alten Ägypter, Amerikanischer Bürgerkrieg, Zweiter Weltkrieg, Nationalsozialismus, die Griechen, Alexander der Große, Russisch-Ukrainischer Krieg, Mittelalter und Holocaust erworben.



Bei der Wahl von Accounts bevorzugen die Befragten Accounts, die offen sind, sprich zeitlich unbeschränkt und dauerhaft neuen Content posten. Zudem wirken Accounts, die sich nicht auf ein Thema beschränken, sondern viele Themen behandeln, attraktiver. Sollte Social Media nun in den Unterricht eingebaut werden? Nur 40 Teilnehmerinnen und Teilnehmer verneinen diese Frage. Mehr als die Hälfte geht davon aus, dass durch Social Media ein Wissenszuwachs stattfinden kann. Die anderen befürworten den Einsatz von Social Media im Unterricht. So zeigen etwa die Ergebnisse des Fragebogens, dass sich Jugendliche wünschen, im Unterricht den Unterschied zwischen Fake News und fundierte Wissen zu lernen. Deutlich weniger als die Hälfte der Befragten sieht den Spaß durch die Benutzung von Social Media im Vordergrund.



Abschließend wurden die Schülerinnen und Schüler explizit nach dem Instagram-Account @eva.stories gefragt. 286 Befragte (96%) geben an, den Account nicht zu kennen. Lediglich 12 Personen kennen den Instagram Account bereits. Dennoch würden, nach einer kurzen Inhaltsbeschreibung, 182 Befragte (61,1%) dem Instagram-Account folgen.



Begründungen weshalb die Schülerinnen und Schüler dem Instagram Account @eva.stories folgen würden, lassen sich, nach näherer Betrachtung, in drei Kategorien einteilen. An dieser Stelle angemerkt sei, dass diese Kategorien nicht eindeutig voneinander getrennt werden können. Die Grenzen verschwimmen bei manchen Aussagen.

Die quantitativ ausgeprägteste Kategorie ist jene des Eigeninteresses. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler, die sich vorstellen können, dem Account zu folgen, geben an, sich grundsätzlich für historische Inhalte über den Nationalsozialismus zu interessieren, die spezielle Geschichte von Éva Heyman bewegend zu finden oder ganz allgemein an Geschichte interessiert zu sein. Um diese Erkenntnis zu untermauern einige Antwortbeispiele:

- „Weil ich mir gerne ihre Geschichte anhöre und dazulerne.“
- „Weil ich den Lebenslauf von Eva wahrscheinlich sehr interessant finden würde.“
- „Weil es bestimmt interessant ist die Erlebnisse von jemanden persönlich zu hören bzw. aus der Perspektive von einem Jugendlichen.“
- „Durch Interesse an der damaligen Lage, auch persönliche Hintergründe und Gefahren, die man sonst in Geschichtebüchern nicht findet.“
- „Das ich vielleicht neue Sachen lerne.“
- „Weil ich dieses Thema sehr interessant finde. Man lernt zwar im Unterricht, aber man versteht bzw. realisiert erst, wie schlimm es wirklich war, wenn man die Geschichte von einzelnen Personen hört.“

- *„Um mehr über die damalige Zeit der Unterdrückung der Juden herauszufinden und um ihre Ängste verstehen zu können.“*
- *„Weil es interessant wäre, solche Inhalte auf eine neue Art zu erfahren.“*
- *„Weil ich neues lernen will und von mehreren Schicksalen des Nationalsozialismus hören will, um die schreckliche Zeit besser zu verstehen.“*
- *„Weil es sicher interessant ist einige Informationen darüber zu erhalten, welche man über andere Medien nicht bekommen würde.“*

Die nächste Kategorie schließt auch an das Interesse der Konsumentinnen und Konsumenten an, aber in einer anderen Art und Weise, die zwar Verhältnis zu den anderen Kategorien, quantitativ nicht so viel Anklang findet, aber trotzdem nicht außer Acht gelassen werden darf. Zwei Personen gaben an, an dem Thema interessiert zu sein, weil sie, wie Éva Heyman, aus Ungarn stammen. Inwieweit der Aspekt der nationalen Verbundenheit das Interesse an einem Instagram-Account zur Verwendung im Geschichtsunterricht steigern kann, müsste aber das Thema einer anderen Forschungsarbeit. Der genaue Wortlaut der Statements lautet wie folgt:

- *„Ich bin selbst Ungarer und mich interessiert Ungarns Geschichte.“*
- *„Weil ich dort wohne.“*

Die dritte Kategorie und somit die Aussagen der Schülerinnen und Schüler lässt sich mit den Worten „niemals vergessen“ zusammenfassen. Die Aussagen lassen darauf schließen, dass die Befragten die gesellschaftliche Relevanz des Themas erkannt haben und sich daher in diesem Bereich weiterbilden wollen.

Eine Auswahl der Antworten zur dritten Kategorie:

- *„Es ist wichtig, über das Thema Bescheid zu wissen.“*
- *„Weil man nicht vergessen darf, dass es damals zu solch schrecklichen Verfolgungen kam, und heutzutage so etwas nicht mehr passieren darf.“*
- *„Weil der Zweite Weltkrieg ein wichtiges Ereignis in unserer Geschichte ist und man die schrecklichen Taten nicht vergessen sollte.“*
- *„Um ihre Geschichte weiter zu teilen.“*
- *„Weil es ein wichtiges historisches Thema für junge Menschen verständlich darstellt.“*

- *„Weil es wichtig ist, so viel wie möglich über diese schrecklichen Ereignisse zu lernen.“*
- *„Sehr interessanter Feed, Thema braucht mehr Aufmerksamkeit.“*

2.3 Fazit

Der Fragebogen zeigt deutlich, dass Social Media aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zwischen 11 und 18 Jahren nicht mehr wegzudenken ist. Nahezu alle verwenden Messenger-Dienste, um mit Freundinnen und Freunden sowie Bekannten zu kommunizieren. Kommunikation und Unterhaltung finden sie jedoch auch auf diversen anderen Social Media-Plattformen, wie zum Beispiel, YouTube, TikTok, Snapchat oder Instagram. Für diese Arbeit relevant ist, dass deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (74,5%) die Social Media-Plattform Instagram nutzen.

Nicht nur Kommunikation und Unterhaltung stehen im Vordergrund, sondern auch Informationsgewinnung. Diese findet vor allem über Accounts von Nachrichtendiensten wie der ORF Nachrichtensendung Zeit im Bild statt. Unter anderem wegen der Präsenz der Nachrichtendienste sehen die Befragten die Social Media-Plattform Instagram als geeignet für die Wissensvermittlung an. Neben den Nachrichtendiensten wird aber auch diversen historischen Accounts gefolgt. Durch diese Accounts findet eine bewusste Wissensvermittlung, allerdings ein unbewusstes Lernen statt. Schülerinnen und Schüler öffnen Instagram nicht um zu lernen. Das Lernen ist ein Nebeneffekt, ohne das Gefühl zu haben tatsächlich zu lernen. Relevante Inhalte werden in prägnante Videos verpackt, die von Schülerinnen und Schüler konsumiert werden.

Eine große Zahl an Befragten steht dem Einsatz und somit dem Potenzial von Social Media-Plattformen im Schulunterricht offen gegenüber. 170 Befragte glauben, dass sie durch den Einsatz im Unterricht etwas lernen können. 181 Schülerinnen und Schüler wünschen sich zu lernen, wie Fake News erkannt werden können und wie sie mit ihnen umgehen sollen.

Der Instagram-Account @eva.stories ist bei einem Großteil der Schülerinnen und Schülern unbekannt. Lediglich zwölf Befragte von 299 kennen den Account. Nach einer kurzen Inhaltsangabe würden jedoch 182 Schülerinnen und Schüler dem Account folgen. Dies spiegelt das Interesse der Befragten an dem Thema Holocaust wider.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler den Einsatz der Social Media-Plattform Instagram im Unterricht gutheißen. Für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung eröffnet dies neue Möglichkeiten, den Unterricht der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Es kann Fachwissen vermittelt werden und durch die Analyse der Inhalte dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nachgegangen werden, Fake News zu identifizieren.

3. Instagram-Account @eva.stories

Der Instagram-Account @eva.stories setzt sich thematisch mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in Ungarn auseinander.

Éva Heyman beginnt an ihrem 13. Geburtstag, dem 13. Feber 1944, Tagebuch zu schreiben. Gemeinsam mit ihren Großeltern wohnt sie in Várad, Ungarn. Von dort aus beobachtet sie die politische Situation mit den Augen eines 13jährigen Mädchens. Besonders die Ungerechtigkeiten gegenüber den Juden beschäftigen sie sehr – gehört doch ihre Familie auch dem Judentum an. Das Tagebuch endet mit dem 30. Mai 1944. Kurz darauf wird sie nach Auschwitz deportiert und dort wenige Monate später ermordet.

Im Herbst 1948 wird das Tagebuch von Évas Mutter, Ágnes Zsolt, unter dem Titel „*Eva lányom*“⁸³, zu Deutsch „Meine Tochter Eva“, herausgegeben. Das veröffentlichte Tagebuch dient dem Instagram-Account als Datengrundlage.

Das Tagebuch erscheint in den Jahren nach der Erstveröffentlichung in verschiedenen Sprachen und unter verschiedenen Titeln. Auf Hebräisch erscheint das Tagebuch unter dem Namen „*Yomanah shel Evah Haiman*“⁸⁴ im Jahr 1964. Das Tagebuch wird vom Hebräischen ins Englische übersetzt und unter dem Titel „*The Diary of Éva Heyman*“⁸⁵ veröffentlicht. Die deutsche Version wird erst im Jahr 2012 unter dem Titel „*Das rote Fahrrad*“⁸⁶ herausgegeben.

3.1 Historische Einbettung

3.1.1 Die Stellung der Juden in der ungarischen Hälfte der Donaumonarchie

Das ungarische Judentum erlebte während der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, 1867-1918, gleichsam ein goldenes Zeitalter. Die ungarischen Juden hatten die Revolution von 1848/1849 in Ungarn unterstützt und danach eine Phase der Repressionen erlebt, die aber in den 1860er Jahren zunehmend aufgehoben wurden. Die Gleichstellung der Juden in Ungarn wurde schließlich durch den Österreichisch-

⁸³ Éva Heyman, Ágnes Zsolt, *Eva lányom* (Budapest 1948).

⁸⁴ Yehudah Marton (Hg.), *Yomanah shel Evah Haiman* (Jerusalem 1964).

⁸⁵ Éva Heyman, *The diary of Éva Heyman*. Introduction and notes by Judah Marton. Translated from Hebrew into English by Moshe M. Kohn (Jerusalem 1974).

⁸⁶ Ágnes Zsolt, *Das rote Fahrrad*. Aus dem Ungarischen von Ernő Zeltner. Mit einer Einleitung der Mutter und einem Nachwort von Gábor Murányi (Wien 2012).

Ungarischen Ausgleich im Jahr 1867 verankert. Viele ungarische Juden nahmen magyarische Namen an und konvertierten zum Christentum. Sie bezeichneten sich als „Ungarn israelitischen Glaubens“.⁸⁷

Damit begannen die gesellschaftliche Integration und auch der gesellschaftliche Aufstieg des Judentums in Ungarn. Juden konnten sich an den Hochschulen immatrikulieren und bekamen neue wirtschaftliche und kulturelle Möglichkeiten. Nach nur wenigen Generationen waren sie zum Teil Vorreiter in der Wirtschaft, der Industrie, im Bankwesen und bekleideten akademische Berufe. Auch in Kunst und Kultur nahmen viele eine angesehene Stellung ein.⁸⁸

Die ungarische Toleranz gegenüber den Juden war jedoch nicht nur wirtschaftlich motiviert. Ein grundlegendes Ziel war es, die prekäre zahlenmäßige Position der Magyaren im polyglotten Königreich durch die Assimilierung und Magyarisierung der Juden zu stärken.⁸⁹

Der Eifer, mit dem die ungarischen Juden das magyarische Vorhaben unterstützten, erklärt sich durch mehrere Faktoren wie die bereits weiter oben erwähnten wirtschaftlichen und beruflichen Möglichkeiten, die das feudalistisch orientierte aristokratische Regime nach der Emanzipation bot. Einen wesentlichen Faktor bildet auch der vom Regime ausgehende Schutz für die Juden vor antisemitischen Bedrohungen. Antisemitismus war während der Periode des Aufschwungs aber zu spüren, jedoch eher lokal und sporadisch als zentral organisiert.⁹⁰

3.1.2 Antisemitismus in Ungarn

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie mehrten sich antisemitische Handlungen in Ungarn. Wie alle Verlierermächte hatte auch Ungarn aufgrund der Gebietsverluste aus den Friedensverhandlungen – Vertrag von Trianon aus dem Jahr 1920 – und den

⁸⁷ Vgl. Randolph L. *Braham*, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

⁸⁸ Vgl. ebd. (29.12.2021).

⁸⁹ Vgl. Randolph L. *Braham*, The Politics of Genocide. The Holocaust in Hungary, Volume 1 (New York 1981) 4-9.

⁹⁰ Vgl. ebd. 8-9.

wirtschaftlichen Folgen daraus zu leiden. Für die Not wurden wie in nahezu allen europäischen Staaten die Juden verantwortlich gemacht.⁹¹

In der Zwischenkriegszeit verschlechterte sich aufgrund zahlreicher antisemitischer Maßnahmen die Lage der jüdischen Bevölkerung in Ungarn. Eine dieser Maßnahmen war die Verabschiedung des Numerus Clausus-Gesetzes im September 1920 durch die ungarische Nationalversammlung. Dieses Gesetz reduzierte die Zahl der jüdischen Studierenden an den Hochschulen auf sechs Prozent und trug, trotz der lockeren Handhabung und späteren Änderung, zur Radikalisierung der Hochschulen bei. Die Hochschulen wurden zu Brutstätten des Antisemitismus.⁹²

Im Mai 1938, unter dem Einfluss rechtsextremer ungarischer Kreise und der deutschen Nationalsozialisten, wurden weitreichende antisemitische Gesetze verabschiedet, die unter anderem die politischen Rechte der jüdischen Bevölkerung sowie die Beschäftigung in geistigen Berufen, der Verwaltung und der Wirtschaft einschränkten. Dennoch setzten die ungarischen Juden weiterhin Hoffnung in die Regierung.⁹³

Die ungarische Regierung war in den Jahren von 1938 bis 1944 von kurzen Amtsperioden der Ministerpräsidenten geprägt. Abwechselnd besetzten prodeutsche Parteigänger oder Kollaborateure das Amt. Dementsprechend unterschiedlich war der Kurs im Umgang mit der jüdischen Bevölkerung. Die radikalen Ministerpräsidenten beschleunigten das antijüdische Vorgehen, während gemäßigte Amtsträger versuchten die Katastrophe zu verhindern und antijüdische Maßnahmen langsamer durchsetzen.⁹⁴

Wer als Jude galt, wurde mehrmals per Gesetz unterschiedlich definiert. Ein Gesetz aus dem Jahr 1939 schloss etwa Personen aus, die in einem Gesetz aus dem Jahr 1938 noch als Juden gegolten hatten. Im Jahr 1941 wurde schließlich ein Gesetz erlassen, dass mit

⁹¹ Vgl. Randolph L. *Braham*, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

⁹² Vgl. Randolph L. *Braham*, The Politics of Genocide. The Holocaust in Hungary, Volume 1 (New York 1981) 30-31.

⁹³ Vgl. Randolph L. *Braham*, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

⁹⁴ Vgl. Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2 (Frankfurt am Main ¹²2016) 860-861.

konstruierten Kategorien wie etwa „Halbjude“ oder „Vierteljude“ eine außerordentlich weite Definition ermöglichte. Von dem neuen Gesetz waren rund 787.000 Personen betroffen.⁹⁵

Bereits im Jahr 1938, mit dem erwähnten ersten Gesetz, erfolgten erste Enteignungsmaßnahmen. Zudem wurden in den Jahren 1938 und 1939 Quotenregelungen eingeführt, die den Anteil von Juden in verschiedenen Bereichen der Wirtschaft regelten. Dieser Anteil wurde stetig nach unten korrigiert, bis Juden aus einigen Gewerbebranchen völlig verdrängt waren. Im Oktober 1942 folgte die landwirtschaftliche Enteignung. Die Juden sahen sich durch zunehmende wirtschaftliche Beschränkungen gezwungen, eine tiefgreifende berufliche Veränderung vorzunehmen.⁹⁶

3.1.3 Nationalsozialismus in Ungarn

Im Jahr 1940 schlossen sich das Deutsche Reich, Italien und Japan zum Dreimächtepakt zusammen. Durch diesen Pakt verpflichteten sich die drei Staaten, sich gegenseitig gegen ihre Feinde zu unterstützen. Im Jahr 1941 traten auch Ungarn, Rumänien, die Slowakei, Finnland, Bulgarien und Kroatien dem Pakt bei.⁹⁷ Die Ungarn erhofften sich, die Gebiete, die sie durch den Vertrag von Trianon an die Tschechoslowakei, Jugoslawien und Rumänien abgeben mussten, wieder eingliedern und somit die Nachkriegsordnung revidieren zu können. Tatsächlich gelang die Expansion nach Rumänien, in die Tschechoslowakei und Jugoslawien in kurzer Zeit.⁹⁸

Im Jahr 1943 zeichnete sich immer klarer ab, dass die Achsenmächte den Krieg verlieren würden. In Russland erlitt Ungarns 2. Armee eine Niederlage und auch die deutsche 6. Armee wurde in der Schlacht von Stalingrad geschlagen. Zudem stieg im Sommer 1943 Italien aus dem Achsenbündnis aus. Ungarn wollte dem Beispiel Italiens folgen, jedoch ohne die eigenen Grundinteressen aufzugeben. Allerdings weigerten sich die Deutschen aus mehreren Gründen, die Ungarn aus dem Pakt zu entlassen. Zum Ersten war Ungarn an sich eine wichtige wirtschaftliche und militärische Ressource. So wäre unter anderem

⁹⁵ Vgl. ebd. 862-865.

⁹⁶ Vgl. ebd. 865-871.

⁹⁷ Vgl. Doris L. Bergen, *The Holocaust. A concise history* (Lanham 2009) 144.

⁹⁸ Vgl. Raul Hilberg, *Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2* (Frankfurt am Main ¹²2016) 860.

die Ölversorgung aus Rumänien, die für die deutsche Kriegsmaschinerie überlebenswichtig war, gefährdet gewesen. Zum Zweiten hätte der Austritt Ungarns aus dem Pakt auch den Rückzug deutscher Truppen aus Osteuropa und dem Balkan, im Falle einer Niederlage, gefährdet. Aus all diesen Gründen schien die Entscheidung, Ungarn zu besetzen, vorwiegend militärisch-strategischen Überlegungen geschuldet gewesen zu sein. Aber auch die zögerliche Haltung Ungarns bei der so genannten „Endlösung der Judenfrage“ dürfte eine Rolle für die Nationalsozialisten gespielt haben.⁹⁹

Am 17. und 18. März 1944 wurde die ungarische Delegation von Hitler bei einem Treffen auf Schloss Kleßheim in Salzburg vor vollendete Tatsachen gestellt. Die Pläne für die Besetzung Ungarns standen bereits fest. Die Ungarn konnten die von Hitler gestellten Bedingungen nur akzeptieren. Eine davon war die Lieferung von 300.000 jüdischen Arbeitern ins Deutsche Reich. Am 19. März 1944 besetzten die Nationalsozialisten Ungarn.¹⁰⁰

Ein Sondereinsatzkommando unter der Führung von Adolf Eichmann, bestehend aus den erfahrensten Deportationsexperten, wurde nach Ungarn entsandt. *„Diese Männer waren kaum eingetroffen, das deutsche Regime in Ungarn kaum etabliert, da wurde der Vernichtungsprozeß auch schon mit einem Tempo und einer Effizienz in Gang gesetzt, die die geballte Erfahrung mehrerer Jahre europaweiter Deportationen offenbarten.“*¹⁰¹

Die Umsetzung der „Endlösung“ in Ungarn war in zwei Phasen geplant:

Phase 1 (22. März bis 15. Mai 1944) sah den Erlass von unzähligen antisemitischen Gesetzen und Dekreten vor. Dadurch sollten die Juden isoliert und ihre Reisefreiheit aufgehoben werden. Zusätzlich durften sie keine Transportmittel wie Fahrräder oder Kommunikationsmittel wie Radios besitzen. Sie wurden enteignet und mussten den „Judenstern“ tragen.¹⁰²

⁹⁹ Vgl. Randolph L. *Braham*, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

¹⁰⁰ Vgl. ebd. (29.12.2021).

¹⁰¹ Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2 (Frankfurt am Main ¹²2016), 887.

¹⁰² Vgl. Randolph L. *Braham*, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

In Phase 2 (15. Mai bis 9. Juli 1944) sollten rund 440.000 ungarische Juden nach Auschwitz-Birkenau deportiert und die meisten unmittelbar nach der Ankunft ermordet werden. Bis 9. Juli war Ungarn, bis auf Budapest, „judenfrei“.¹⁰³

Wie in Phase 1 vorgesehen, wurde am Tag des Einmarsches der deutschen Truppen mit der physischen Isolierung der Juden in Ungarn begonnen. Diese sah vor, alle politischen Gegner zu verhaften. Dazu zählten unter anderem führende politische und wirtschaftliche Persönlichkeiten, die aristokratisch-konservative Elite, jüdische Geschäftsleute und Bankiers sowie Künstler und Journalisten. Dies geschah ohne Protest der Zusehenden. Bis Ende März wurden 3.364 Juden verhaftet.¹⁰⁴

Am 29. März 1944 trat eines der unzähligen antisemitischen Gesetze in Kraft – die Kennzeichnungsverordnung, die die Kennzeichnungspflicht mit „Judenstern“ vorsah. Es wurden die Bewegungsfreiheit der Juden noch stärker eingeschränkt und die Ghettoisierung eingeleitet.

Für Phase 2 organisierte Eichmanns Sonderkommando in Zusammenarbeit mit der ungarischen Polizei und dem Apparat des BdS (Befehlshaber der Sicherheitspolizei) Verhaftungswellen und die Vorbereitung der Deportation der jüdischen Bevölkerung. Eichmanns Leute hielten sich im Hintergrund. Die Internierung erfolgte in fünf Flächenzonen. Der Ghettoisierung folgte die sofortige Deportation, die von April 1944 bis Juli 1944 stattfand. Die einzelnen Zonen wurden auf Grund folgender Überlegungen festgelegt: Erstens, dem Vorrücken der Roten Armee. Zweitens, ausgehend von der Vermutung, dass die Ungarn am ehesten bereit waren, jene Juden zu deportieren, die sich noch nicht lange auf ungarischem Gebiet aufhielten. Drittens waren die Deportationen von der Peripherie zum Zentrum hin ausgerichtet. Dieses Vorgehen diente dem Verschleiern des Vernichtungsprozesses der ungarischen Juden. So wurde der jüdischen Bevölkerung in Altungarn versichert, dass sie nichts zu befürchten hätte

¹⁰³ Vgl. ebd. (29.12.2021).

¹⁰⁴ Vgl. Randolph L. *Braham*, *The Politics of Genocide. The Holocaust in Hungary*, Volume 1 (New York 1981) 480-481.

und nur der nicht-magyarisierte Teil der jüdischen Bevölkerung, wie jene Personen in der Karpatenukraine und Transsilvanien, deportiert wurden.¹⁰⁵

In Budapest ging man anders vor. Die Befürchtung, die Errichtung von Ghettos könnte Bombenangriffe und Vergeltungsschläge der Alliierten auf nicht jüdische Stadtteile zur Folge haben, ließ die Verantwortlichen auf andere Weise vorgehen. Die internierten Juden wurden in Wohnhäuser „einquartiert“, die sich in der Nähe von strategischen Angriffszielen befanden. Die Anzahl der deportierten jüdischen Personen in ganz Ungarn betrug 437.402.¹⁰⁶

Wie die Juden in europäische Staaten, die sich in nationalsozialistischer Hand befanden, waren auch die ungarischen Juden den deutschen Besatzern hilflos ausgeliefert. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges auf europäischem Boden am 8. Mai 1945, stand Ungarn ebenso wie das Deutsche Reich als Verlierer da. Die Grenzen wurden wieder mit den Grenzen des Vertrages von Trianon definiert. Die ungarischen Juden waren zu 70% ausgelöscht worden.¹⁰⁷

3.1.4 Èva Heyman

Èva Heyman wurde am 13. Feber 1931 in Oradea, Rumänien, geboren.¹⁰⁸ Oradea gehörte dem Königreich Ungarn an, bis es durch den Vertrag von Trianon, im Jahr 1920, dem Königreich Rumänien zugeschrieben wurde. In den Jahren von 1940 bis 1944 gehörte es erneut zu Ungarn, bis es im Herbst 1944 wieder an Rumänien fiel.



¹⁰⁵ Vgl. Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2 (Frankfurt am Main ¹²2016) 896-899.

¹⁰⁶ Vgl. ebd. 914-915.

¹⁰⁷ Vgl. Randolph L. Braham, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

¹⁰⁸ Vgl. Agatha Schwartz, Èva Heyman, the Hungarian Anne Frank: Writing against persecution and Trauma. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2015) 120.

Die ungarische Bezeichnung für Oradea lautet Nagyvárád, kurz Várád.¹⁰⁹

Éva war die Tochter von Ágnes Rácz und Béla Heyman. Der Vater war Architekt und stammte aus der Heyman-Weiszlovits-Familie. Évas Mutter stammte aus einer bekannten jüdisch-ungarischen Pharmazeuten-Familie. Im Jahr 1935

Abbildung 4: Éva Heyman

ließen sich die Eltern scheiden. Ágnes Rácz heiratete später den ungarischen Journalisten Béla Zsolt.¹¹⁰ Nach der Scheidung der Eltern zog die Mutter, Ágnes Zsolt, zu ihrem neuen Ehemann nach Budapest und Éva wuchs bei den Großeltern mütterlicherseits auf. Weder Mutter noch Vater sah sie oft.¹¹¹ Bei den Großeltern wurde sie von dem österreichischen Kindermädchen Juszti großgezogen.¹¹² Am 19. März 1944 besetzten die Deutschen Ungarn. Einige Wochen später wurden Éva und ihre Großeltern in das Ghetto Nagyvárád deportiert.¹¹³

Das Ghetto in Nagyvárád war das zweitgrößte Ungarns – es beherbergte rund 35.000 Juden. Es umfasste zwei Bereiche: Den Bereich neben der orthodoxen Synagoge für die Juden aus Nagyvárád und den Bereich um den Cazärmii Markt, der für Juden aus den umliegenden Gebieten von Nagyvárád vorgesehen war.¹¹⁴ Das Ghetto war stark überfüllt. Fünfzehn Personen mussten sich ein Zimmer teilen. Nicht nur der „Lebensraum“ war knapp, auch die Lebensmittelversorgung. Zusätzlich waren Strom und Wasser reglementiert.¹¹⁵ Die rund 35.000 Juden des Ghettos wurden ab Ende Mai 1944 nach Auschwitz deportiert.¹¹⁶ Unter ihnen waren auch Éva und ihre Großeltern.¹¹⁷

¹⁰⁹ Vgl. Thomas Schares, Großwardein/Oradea. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2014, online unter: <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/orte/grosswardein-oradea> (29.12.2021).

¹¹⁰ Vgl. Agatha Schwartz, Éva Heyman, the Hungarian Anne Frank: Writing against persecution and Trauma. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2015) 120.

¹¹¹ Vgl. Eva Heyman. In: Holocaust Encyclopedia, online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/id-card/eva-heyman> (02.01.2022).

¹¹² Vgl. Gergely Kunt, Ágnes Zsolt's Authorship of her daughter Éva Heyman's Holocaust diary. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2016) 128.

¹¹³ Vgl. Eva Heyman. In: Holocaust Encyclopedia, online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/id-card/eva-heyman> (02.01.2022).

¹¹⁴ Vgl. The Museum of the Holocaust in northern Transylvania, Ghetto of Oradea (Bihar County), online unter: <http://holocausttransilvania.ro/en/exhibits/show/ghetouri-si-lagare/ghetou-oradea> (01.01.2022).

¹¹⁵ Vgl. Randolph L. Brahm, The Politics of Genocide: The Holocaust in Hungary, Volume 1 (New York 1981) 130-131.

¹¹⁶ Vgl. The Museum of the Holocaust in northern Transylvania, Ghetto of Oradea (Bihar County), online unter: <http://holocausttransilvania.ro/en/exhibits/show/ghetouri-si-lagare/ghetou-oradea> (01.01.2022).

¹¹⁷ Vgl. Eva Heyman. In: Holocaust Encyclopedia, online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/id-card/eva-heyman> (02.01.2022).

Ágnes und Béla Zsolt konnten sich im Krankenhaus des Ghettos verstecken und entkamen so der Deportation.¹¹⁸

Éva starb am 17. Oktober 1944, mit 13 Jahren, im Konzentrationslager Auschwitz.¹¹⁹

3.2 Inhaltsanalyse nach Mayring

Zu dem Begriff Inhaltsanalyse gibt es viele Definitionen, die sich teils gravierend unterscheiden. Dennoch haben alle gemeinsam, dass es sich um die Analyse von Material handelt, das aus den verschiedensten Formen der Kommunikation stammt.¹²⁰

Philipp Mayring nennt, anstelle einer Definition der Inhaltsanalyse, sechs Punkte, die die Besonderheit der sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse sowie deren Unterschiede zu anderen Methoden der Analyse von Kommunikation, Sprache und Text hervorheben sollen. Laut Mayring will die Inhaltsanalyse Kommunikation, genauer gesagt, *fixierte Kommunikation, analysieren*. Dabei wird *systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet* vorgegangen, um das Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen zu können*, zu erreichen. Dabei werden nicht nur Inhalte der Kommunikation zum Gegenstand, weshalb der Begriff Inhaltsanalyse eigentlich problematisch ist. Besser passt der Begriff der kategoriengeleiteten Textanalyse.¹²¹

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine Auswertungsmethode dar. Ihre Stärke im Vergleich zu anderen Interpretationsverfahren besteht darin, „*dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode*“¹²².

¹¹⁸ Vgl. Gergely Kunt, Ágnes Zsolt's Authorship of her daughter Éva Heyman's Holocaust diary. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2016) 129.

¹¹⁹ Vgl. Eva Heyman. In: Holocaust Encyclopedia, online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/id-card/eva-heyman> (02.01.2022).

¹²⁰ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim, Basel 2015) 11-12.

¹²¹ Vgl. ebd. 12-13.

¹²² Ebd. 61.

Es werden drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden:

Zusammenfassung: Bei dieser soll das Material so reduziert werden, dass die entscheidenden Inhalte erhalten bleiben und durch Abstraktion ein Corpus geschaffen wird, in dem sich das Grundmaterial widerspiegelt.¹²³

Explikation: Bei der Explikation wird zusätzliches Material herangetragen, dass dabei helfen soll, Textstellen zu erläutern, zu deuten und zu erklären.¹²⁴

Strukturierung: Ziel der Strukturierung ist es, ausgewählte Perspektiven aus dem Material herauszuarbeiten.¹²⁵

In dieser Arbeit wurde die Zusammenfassung als Grundform gewählt. Das Ablaufmodell der Inhaltsanalyse (Abbildung 5), zeigt die einzelnen Schritte der durchgeführten Inhaltsanalyse:

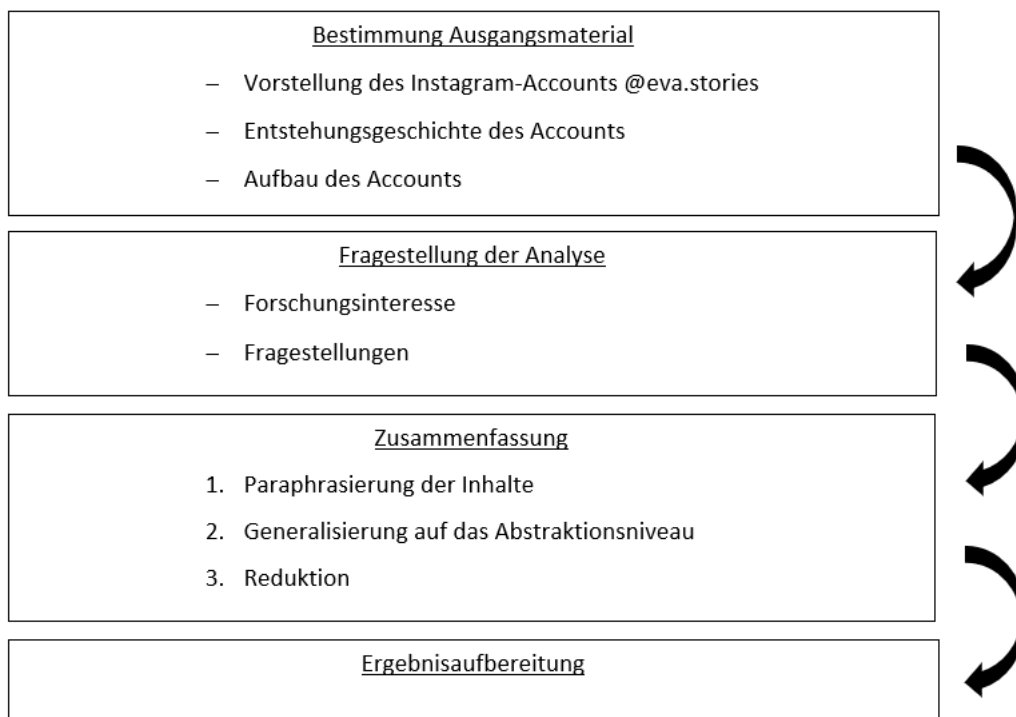


Abbildung 5: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell

In Worte gefasst zeigt Abbildung 5 die im Anschluss durchgeführten Schritte der Analyse. Schritt eins umfasst die Bestimmung des Ausgangsmaterials. Im Zuge dessen wird der Instagram-Account @eva.stories vorgestellt und auf dessen Aufbau genauer

¹²³ Vgl. ebd. 67.

¹²⁴ Vgl. ebd. 67.

¹²⁵ Vgl. ebd. 67.

eingegangen. Zudem werden Informationen zu Mati und Maya Kochavi, die Initiatoren und Produzenten des Instagram-Projektes sowie zu der Entstehungsgeschichte von @eva.stories, gegeben. Im nächsten Schritt werden die Motive der Inhaltsanalyse genauer beleuchtet. Es wird auf das Forschungsinteresse sowie die zugrunde liegenden Fragestellungen eingegangen. Schritt drei bildet eine Zusammenfassung der Inhalte in Form einer Tabelle. Dabei werden zunächst Aussagen, die zu den Fragestellungen aus Schritt zwei passen, herausgeschrieben. Diese werden paraphrasiert und im Anschluss generalisiert. Dem Generalisieren folgt die Reduktion. Abschließend werden die Ergebnisse aufbereitet. Dabei bilden die einzelnen Kategorien das Gerüst der Zusammenfassung, welche im Anschluss zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen wird.

3.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Der Inhaltsanalyse liegt der Instagram-Account @eva.stories zu Grunde, der das Schicksal der Jüdin Éva Heyman beschreibt. An ihrem 13. Geburtstag, dem 13. Februar 1944, begann sie Tagebuch zu schreiben. In diesem berichtet sie bis zum 30. Mai 1944, über den Einmarsch Hitlers in Ungarn, die Veränderungen, die mit diesem einhergehen, Angst, Hoffnung sowie über die Familienverhältnisse. Mit der Umsiedelung ins Ghetto von Nagyvárád, wurde der Ghetto-Alltag zum Thema des Tagebuches. Anfang Juni 1944 wurde sie nach Auschwitz deportiert.

Die Inhalte des im Jahr 1947 veröffentlichten Tagebuchs, „Éva lányom“, dienen als Datengrundlage für den Instagram-Account. Die Produzenten dieses Projektes sind der in Israel geborene, inzwischen in den USA lebende und wohlhabende Unternehmer Mati Kochavi und dessen Tochter Maya Kochavi. In einem Interview, das am 02.05.2019 in der „tagesschau“ in Deutschland ausgestrahlt wurde, sagt Mati Kochavi: *„Museen und Bücher sind wichtig für die Erinnerung, aber wir wollten Kindern und Jugendlichen die Lehren aus dem Holocaust auf sinnvolle und seriöse Weise über ihr Social Media näherbringen.“*¹²⁶

Maya Kochavi ergänzt: *„Viele werden unsere Herangehensweise an den Holocaust unangemessen finden, das war uns vom ersten Moment an klar und deshalb war es für*

¹²⁶ Vgl. Tagesschau, Sendung vom 02.05.2019, online unter: <https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-534195.html> (02.01.2022).

*uns von Anfang an, ein sehr heikler Eiertanz. Wir haben uns ständig gefragt, wie können wir die Geschichte so erzählen, dass wir das Leben von Eva und 6 Mio. Juden in Ehren halten.*¹²⁷

Die Idee für das Projekt liegt einer Konversation unter Freunden über das Holocaustgedenken zu Grunde. Das Gespräch handelte von dem schwindenden Interesse am Holocaust und davon, dass für Jugendliche dieser Begriff nicht mehr evident ist. „*Then one day I saw an interesting program about the Tutsis and the Hutus, and I realized that no one even remembers who had murdered whom there – did the Tutsis kill the Hutus, or the opposite. And I said to myself, ‘wait a minute, perhaps one day someone will get confused and ask himself who was killing whom in the Holocaust. ‘It was a horrifying thought.*”¹²⁸ Deshalb engagierte Mati Kochavi einen Historiker, der ihm bei der Durchsicht von etwa 30 Tagebüchern half, die während der Zeitspanne des Holocausts verfasst wurden. Er entscheidet sich für das von Éva Heyman. Tochter Maya ist beruflich im Social Media-Bereich tätig und übersetzt das Tagebuch in die Jugend- und Instagramsprache.¹²⁹

Instagram als Präsentationsfläche des Projektes wird gewählt, da Éva Fotoreporterin werden wollte. Instagram ist unter den Social Media-Plattformen jene, die sich am besten für Bilder eignet. Den auf Instagram gezeigten Bildern bzw. Inhalten diene folgende Überlegungen als Grundlage: „*[...] which parts of the diary Eva would have photographed, what she would have posted to Instagram, what she would have been able to photograph and when she would have had to hide the camera.*”¹³⁰ Neben dieser Herangehensweise war es den Produzenten wichtig, eine authentische Darstellung zu erzeugen. Die Kameraführung ist immer auf Augenhöhe von Éva und es wird viel Wert auf die historische Genauigkeit gelegt.¹³¹

¹²⁷ Vgl. ebd. (02.01.2022).

¹²⁸ Nirit Anderman, This Father-and daughter Team explains why it’s good to put the Holocaust on Instagram. In: Haaretz (02.05.2019), online unter: <https://www.haaretz.com/israel-news/.premium-the-father-and-daughter-team-who-brought-the-voice-of-a-holocaust-victim-to-instagram-1.7189733> (02.01.2022).

¹²⁹ Vgl. ebd. (02.01.2022).

¹³⁰ Ebd. (02.01.2022).

¹³¹ Vgl. ebd. (02.01.2022).

Gedreht wurden die Sequenzen in Lemberg/Lwiw, Ukraine, mit rund 400 beteiligten Personen, darunter Schauspielerinnen und Schauspieler sowie Produktionsmitarbeiterinnen und Produktionsmitarbeitern. Die Kosten für die Produktion trug Millionär Kochavi selbst.¹³² „If I can get millions of the world’s children to watch this story, so that they’ll know there was a Holocaust, and everyone will draw their own conclusions from it, then this is the best investment that I, as a human being, could make in my lifetime.“¹³³

Der Instagram-Account ist in 27 Beiträge und 31 „Highlights“ unterteilt. Évas Story wird anhand von 29 „Highlights“ erzählt. Wie bereits in Kapitel 1.3.3 angeführt, bestehen „Highlights“ aus abgespeicherten Stories. Da Stories nur für 24 Stunden sichtbar sind, werden sie in Form von „Highlights“ konserviert. Diese sind von unterschiedlicher Länge und beinhalten entweder gesprochene Sequenzen, Textbeiträge oder beides. Ab und zu findet sich auch eine Umfrage in den Sequenzen. Bei diesen können die Followerinnen und Follower, gewisse Sachverhalte durch Abstimmung gut heißen oder ablehnen und sind sohin aktiv ins Geschehen eingebunden.

3.2.2 Fragestellung der Analyse

Das Material stammt von dem Instagram-Account @eva.stories. Die Intention hinter diesem ist die Erinnerung, das Nicht-Vergessen, an den Holocaust. Mati Kochavi und dessen Tochter Maya Kochavi streichen Éva Heyman als ein Beispiel hervor, um den Zuseherinnen und Zusehern die historischen Umstände an einem konkreten Beispiel aufzuzeigen. Durch das Aufzeigen von Évas Schicksal gelingt es ihnen, die Zuschauerinnen und Zuschauer auf einer emotionalen Ebene an Éva zu binden. Über die emotionale Ebene sollen nicht nur biographische Eckpunkte von Évas Leben gezeigt werden, sondern auch ein Eindruck der damaligen Zeit vermittelt werden.

Die „Highlights“ des Accounts zeigen anhand von Éva Heymans Geschichte den Umgang der Nationalsozialisten mit Juden in Ungarn. In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, welche Erfahrungen Éva Heyman, laut Instagram-Account, als Jüdin mit den

¹³² Vgl. ebd. (02.01.2022).

¹³³ Ebd. (02.01.2022).

Nationalsozialisten in Ungarn sammelt. Anhand dieser Erfahrungen sollen Kernaussagen über den Umgang der Nationalsozialisten mit Juden in Ungarn gefunden werden.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

Fragestellung 1: Welche Erfahrungen macht Éva Heyman im Zeitraum von Feber 1944 bis Juni 1944 mit den Nationalsozialisten?

Fragestellung 2: Welche Kernaussagen können aus dem Inhalt des Instagram-Accounts @eva.stories über den Umgang mit Juden in Ungarn im Zeitraum zwischen Feber 1944 und Juni 1944 herausgefiltert werden?

3.2.3 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Abstraktionsniveau = Es sollen möglichst allgemeine, aber fallspezifische Inhalte über den Nationalsozialismus und den Holocaust in Ungarn herausgefiltert werden.

Tab. 1: Erster Durchgang der Zusammenfassung

Video	Aussagen	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
February 13	Eva: It's 1944. The Nazis have conquered most of Europe. They do terrible things to us jews. But they haven't conquered us and the Russians will save us.	1944; Nazis besetzten ganz Europa, Ungarn nicht; Tun Juden schreckliche Dinge an; Russen werden Ungarn retten	Bis 1944, Nationalsozialisten besetzten Europa, nur Ungarn nicht Misshandlungen (seelisch & körperlich) gegenüber Juden	K1: Bis 1944 haben die Nationalsozialisten fast ganz Europa besetzt, außer Ungarn. K2: Nationalsozialistisches Verhalten gegenüber Juden: – Seelische und körperliche Misshandlungen
February 15	Grandma: Martha, the police is at your house. You must go now. Go. You must go. Go with this young man.	Polizei bei Martha (Cousine) zu Hause	Polizei durchsucht jüdische Wohnungen	
	Grandpa: I don't think we will see sweet Martha for some time. Martha and her parents were taken to Poland.	Marthas Familie Deportation nach Polen	Juden werden nach Polen deportiert	
	Text: This is the evil man who sent my cousin to Poland. Why do people follow such an evil man? I see videos of his scary army all the time in the cinema.	Böser Mann (Hitler) schickt Martha nach Polen;	Hitler führt Nationalsozialisten an	

	I hate him so much I wish he would die.	Propagandavideos im Kino gezeigt	Videoaufnahmen der nationalsozialistischen Armee werden im Kino gezeigt	K3: Evas Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus: – Cousine wird abgeholt und nach Polen deportiert – Propagandavideos werden im Kino gezeigt – Großvater wird Apotheke weggenommen
	Eva: I can't sleep. I can't stop thinking about Martha. She left her bike here. When I told grandma she said she left for Poland without anything. They weren't even allowed to take a suitcase. But I can't stop asking myself: What will Martha do in Poland without even a suitcase?	Martha hat ihr Fahrrad vergessen; kein Koffer mit nach Polen	Juden durften kein Gepäck mitnehmen	
February 21	Eva: This is my grandpa's pharmacy. My grandpa is the president of all the pharmacist. Look at all the beautiful things we have.	Großvater Präsident der Pharmazeuten; eigene Apotheke; viele schöne Dinge	Großvater leitet und besitzt Apotheke	
March 2	Man: Do this lovely girls belong to you? Grandpa: Yes. My granddaughters Man: Yes. And this Pharmacy? It belongs to you too? Grandpa: Yes, this is my pharmacy.	Großvater besitzt eigene Apotheke; Neue Verordnungen; Juden dürfen keine Geschäfte besitzen;	Neue Verordnung, Juden dürfen keine Geschäfte besitzen, Regierung übernimmt Apotheke	

	Man: Your pharmacy. I assume you have not heard about the new unfortunate order? Grandpa: What order? Man: Jews can no longer own businesses. So the government is taken this pharmacy of your heads. Grandpa: but, but, but I don't understand Man: Well, that's why I am here, to assist you. So what you need to do is, take these two lovely girls, take your hat, your coat and go home. I must tell you the truth. I thought that by now the Jewish people would be more experienced with such things. But you look generally confused. Get out!	Regierung übernimmt Apotheke;		K4: Juden dürfen keine Geschäfte besitzen und aufbauen
	Text: The new law takes from Jews all the businesses that they owned and built. How will the children eat if the adults don't work?	Neues Gesetz; Juden dürfen keine Geschäfte besitzen oder aufbauen	Laut Gesetz dürfen Juden keine Geschäfte besitzen und aufbauen	
March 15	Eva: This is my real papa. He is just as handsome as an Arian.	Arier schauen gut aus; Heiratet einen Arier	Unterscheidung in Arier und Juden	

	One day when I get older I marry an Arian English men.			
	Eva: ... and here is my stepdad, Bela. My father and mother divorced when I was 4 years old. Bela is a celebrity. He writes books and he's in the newspaper and everything. He is so smart, that the fascists in my country put him in prison, but mama Agi was able to release him. My governess says: "Even Hitler himself can't stop Agi from saving Bela".	Bela ist ihr Stiefvater; Er ist Autor; Kommt ins Gefängnis wegen seiner Bücher und Zeitungsartikel	Verhaftungen wegen geschriebener Bücher und Zeitungsartikel	K5: Nationalsozialisten unterscheiden Arier von Juden K6: Verhaftungen wegen nationalsozialismuskritisch geschriebener Bücher und Zeitungsartikel
March 16	Bela: I'm sorry I'm the bearer of bad news. You know the Russians are near, 200km away. Grandpa: Jo, but this is good for us. Bela: If Hitler does not decide to conquer us. Grandpa: Why should he do that? The war is almost over. Bela: If he is worried, that we are switching sides, and I know that that is what's happening. Hitler can conquer us (schnippt mit	Russen sind nahe; Krieg fast vorbei; Hitler könnte Ungarn noch erobern; Ungarn will Seite wechseln – das gefällt Hitler nicht; Für Hitler ein leichtes Ungarn zu besetzen;	Hitler könnte Ungarn besetzen; Krieg ist fast vorbei; Ungarn will zu Alliierten wechseln; Letzte Hoffnung, die Russen	K7: Es herrscht die Angst, dass Hitler Ungarn besetzt, bevor die Russen da sind.

	dem Finger) like that, if he wants to. And my feeling is that he will be here. Well, we must pray that the Russians come before then.	Gebete damit Russen vor Hitler kommen		K8: Verbrennen
	Text: I can't believe that even smart Bela is really afraid that the Nazis will conquer us. Our only hope is that the Russians will come, or that Hitler will die. But I saw that he looks really healthy the man won't die so fast!	Bela hat Angst vor der Eroberung Ungarns durch Hitler; Einzige Hoffnung = Russen kommen	Angst vor Besetzung Ungarns	
	Text: Mum is burning all the books and letters uncle Bela wrote. There is a terrible smell of burning paper in the house. Sometimes I wonder what Mama and Bela's plans are.	Agi verbrennt Bücher, Briefe von Bela	Verbrennen von nationalsozialismus-kritischen Werken	
March 19	Teacher: You have to listen to me carefully. I know some of you have brothers and sisters. You should pick them and go directly home. The school is over.	Brüder und Schwestern, Direkt nach Hause gehen	Schule schließt 	
	Eva: It's the middle of the night. I can't fall asleep. The Germans have reached my city. I have never been so scared in my	Deutschen haben Nagyvárad erreicht; Eva hat große Angst;	Einmarsch in Nagyvárad	

	entire live. From today I must document everything that happens to us. Even if I'm tired or I want to play, I must document.	Ab jetzt will sie dokumentieren		K9: Am 19. März 1944 marschieren die Deutschen in Ungarn ein.
	Text: The Nazis closed all the Jewish schools. Why would they want us to stay home and do nothing? The world is topsy-turvy.	Schließung jüdischer Schulen durch Nazis	Schließung jüdischer Schulen	
March 31	(Anm.: Agi und die Großeltern versuchen Eva zu beruhigen, nachdem diese den Mantel mit Judenstern zum ersten Mal anhat) Grandma: This is the law. Eva: I don't care about the law! Agi: I know honey. Grandpa: We all have to, if you do not ... Eva: Oh get it away from me! Grandpa: Please, please, if you not wear it, you will be in danger! Eva: I don't care, let me be in danger! Grandpa: No, we can't let you	Eva muss Mantel mit Judenstern tragen; Alle müssen den Judenstern tragen; Gesetzlich vorgeschrieben; Eva mag nicht, das ist nicht sie; In Gefahr wenn Verweigerung	Juden müssen Judenstern tragen; Gesetzlich vorgeschrieben; Strafen bei Widersetzung	

	Eva: It's ugly I'm not wearing it, it's not me! Grandpa: We all have to wear this.			K10: Konsequenzen des Einmarsches für die Juden in Ungarn: – Jüdische Schulen schließen – Judenstern wird gesetzlich vorgeschrieben (Strafen bei Widersetzung) – Ausgangsbeschränkungen – Enteignung
	Text: This yellow star patch sits right over my heart. I feel that with it on me anyone can do whatever terrible things they want to me.	Judenstern über dem Herzen zu tragen; Angst vor Vogelfreiheit	Juden durch Judenstern gekennzeichnet	
	Text: Today another new order came in. from now on we are only allowed to walk in the street between 9 am to 10 am. They have turned us into prisoners of our own homes.	Neue Verordnung tritt in Kraft; Ausgangsbeschränkungen – nur aufgehoben zwischen 9 und 10.00 Uhr vormittags	Neue Verordnung, Ausgangsbeschränkungen	
	Text: Grandpa says that in the future it won't matter anymore whether one is a Jew or not.	Zukunft egal ob Jude oder nicht	Zeit ohne Rassenunterschiede wird kommen	
April 2	Text: It was so sad to see Pista with the yellow Star. But still, he makes my life sweeter.	Traurig Judensterne an Freunden zu sehen	Judenstern ist zu tragen	
April 19	Text: The Nazis are emptying Annie's house of her belongings.	Nazis räumen Annies Haus aus	Enteignung Annie	
	Soldat:... Komm tanz mit mir! (Anm.: Soldaten belästigen Annie, schubsen sie herum und tanzen mit ihr - Annie schreit)	Annie wird von Soldaten belästigt	Soldaten belästigen Jüdinnen	

	(Soldaten singen) Soldat: He! Das is meine!			K11: Jüdinnen werden von deutschen Männern belästigt.
	Text: The Nazis are moving from one Jewish home to the next. They go in and take whatever they want. I'm sure we are next.	Nazis ziehen von Haus zu Haus, nehmen willkürlich was ihnen gefällt	Enteignung der Juden	
April 20	Text: The devil's associate was in our house too.	Nazis in Evas Haus	Enteignung auch bei Evas Familie	
	Text: Annie told me that we need to be very careful. They can do to us whatever they want. No one can protect us.	Müssen vorsichtig sein; Nazis können mit Juden machen was sie wollen	Kein Schutz vor Nationalsozialisten	
April 29	(Anm.: Eva beobachtet, wie Annie und ihre Familie mit Koffern das Haus verlassen und in einen Lastwagen einsteigen. Soldaten stehen im Hof. Annie zeigt Eva ein Herz mit ihren Händen.) Eva: I love you Annie. Soldat: Los rauf mit dir! (Anm.: Eine weitere Person geht aus dem Haus zum Lastwagen, ein Soldat tritt auf den Koffer) Soldat: Was is das denn? (Anm.: Der Koffer öffnet sich und das Gewand fällt heraus. Die	Annies Familie muss in einen Lastwagen einsteigen; Dürfen keine Koffer mitnehmen; Soldaten ungeduldig	Mit Lastwagen ins Ghetto transportiert, Koffer bleibt zurück	K12: Juden sind den Nationalsozialisten schutzlos ausgeliefert.

	Frau bückt sich, um die Sachen wieder einzusammeln) Soldat: (Wirres Geschrei) Auf den Laster! War's das? (Anm.: Der Koffer samt Inhalt bleibt liegen)			K13: Überlebensstrategien – Keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen – Verstecken/Untertauschen – Zusammenbleiben wichtig – Niemanden vertrauen
	Text: Now Annie is in the ghetto. Mama said that the Nazis want the Jews rounded up in one area. Soon they will take us.	Annie im Ghetto; Nazis wollen Konzentration der Juden	Konzentration der Juden in Ghettos	
May 1	Grandma: What are you doing here? Hm? Agi: Mrs Jakubi will hide Eva! Grandma: I knew it, I knew it, No absolutely not! Out! Get out! Go! Out! Out! Out! I said out!	Mrs Jakubi wird Eva verstecken, Großmutter dagegen	Verstecken vor den Nationalsozialisten – nicht nur befürwortet	
	Agi: Mama, this was Eva's chance! Grandma: I don't trust her, this evil woman! She will sell Eva to a man! Eva: But grandma! Grandma: She's evil! Eva: Grandma who would buy a Jewish girl these days? Agi: Okay, that's it!	Verstecken von Eva einzige Chance; Großmutter kein Vertrauen in Menschen	Verstecken einzige Chance zu überleben; Kein Vertrauen in nicht verwandte Personen	

	Grandma: We promised, we, we promised, we promised we would stay together! It is the only way that we can make it.	Nur durch Zusammenbleiben können sie überleben	Zusammenbleiben wichtig fürs Überleben	
	Text: The truth is I would go with Mrs. Jakobi... I would go to any place in the world where they don't know that I'm Jewish, I don't want them to take me to Poland like they took my cousin.	würde überall, wo niemand weiß, dass sie Jüdin ist, hin; will nicht nach Polen;	Untertauchen, um nicht nach Polen deportiert zu werden	
May 5	Bela: I know, but, they won't let allow for it, if we bring all this stuff they will draw attention. Agi: I know what I'm doing! Bela: They will draw attention to ourselves and they will... We don't want to be exposed about who we really are. Agi this is, I'm sorry! Agi! We cannot take this with us! Agi: Just let me do that! Bela: Just listen to me! No you are crazy! Come on, we are not going on vacation we are going to the ghetto! Do you understand? This is too much!	Keine Aufmerksamkeit erregen; Identität verbergen; Koffer packen für das Ghetto	Keine Aufmerksamkeit erregen	

	Agi: We are going to be taken like sheep to the slaughterhouse.	Behandelt wie Schafe auf der Schlachtbank	Behandelt wie Schafe auf der Schlachtbank	
	Text: They have taken everyone to the ghetto. And now... we wait	Alle sind im Ghetto; Warten auf Transport ins Ghetto	Juden aus Nagyvárád ins Ghetto transportiert,	
	Text: From time to time when the bell rings, I feel almost happy. I know they will take us to the ghetto, but I can't bear to wait any longer.	Glücklich wenn es an der Tür klingelt; Warten auf Abholung	Ungewissheit, wann fürs Ghetto abgeholt	
May 15	Soldat: Welcome in the ghetto! Haha, so jetzt mal raus hier!	Willkommen im Ghetto	Ghetto	
	Eva: I don't even know how to begin to describe this ghetto to you... We are 20 people in one small room. We sleep on the floor. But worst of all is the hunger. We get only one slice of bread and one bowl of beans each day.	Im Ghetto; 20 Personen teilen sich 1 Zimmer; Schlafen am Boden; Zu wenig Essen, 1 Scheibe Brot und 1 Schüssel Bohnen	20 Personen teilen sich ein Zimmer im Ghetto, Schlafen auf dem Boden, Immer hungrig, nur 1 Scheibe Brot und 1 Schüssel Bohnen am Tag	
	Eva: We are not allowed to leave this room unless we have a special permit. I have not seen the sunlight in days.	dürfen Raum nicht verlassen ohne Genehmigung	Eingesperrt in Raum, Rausgehen nur mit Genehmigung	

	Eva: The things they do to the women here... it would be better if I didn't share them.	Nazis machen etwas mit Frauen	Soldaten vergreifen sich an Frauen	
May 18	(Anm.: Annie tanzt mit kleinem Mädchen im Zimmer) Eva: (kichert) This girl dances even in the ghetto. Annie: I've been here longer than you, what else am I ment to do here? (Anm.: Eva, Annie und das Mädchen spielen Soldaten nach) Eva: Achtung! Jew! There'll be no dancing in the ghetto! If you dance Annie: (salutiert) I die! Eva: There'll be no food from outside! Annie: (salutiert) I die! Eva: There'll be no electricity at night! If we see even a bit of light Annie: (salutiert) I die! Eva: And if you don't obey my orders Annie: (salutiert) We die!	Eva, Annie, Mädchen spielen im Ghetto Soldat; Dürfen nicht tanzen; Dürfen kein Essen von außerhalb des Ghettos besitzen; Dürfen kein Licht in der Nacht benutzen; Müssen Anweisungen befolgen	Kinder spielen im Ghetto, Verbote im Ghetto: Tanzen, Essen von außen, Elektrizität in der Nacht, Anweisungen müssen befolgt werden	K14: Ghetto – Mit Lastwagen ins Ghetto transportiert – Konzentration der Juden in Ghettos – 20 Personen teilen sich ein Zimmer – Schlafen auf dem Boden – Zimmer nur mit Genehmigung verlassen – Immer hungrig, nur 1 Scheibe Brot und 1 Schüssel Bohnen am Tag – Arbeitsteilung im Ghetto – Kinder spielen – Verboten: Tanzen, Essen von außen, Elektrizität in der Nacht

May 23	Old man: Do you know where other Jews are in Austria, in Holland, in France, in Tschechoslovakia? If you don't know, I will tell you now. They are in Poland. Do you really think that after what the Germans have done to you, to the wind(?), to everything, that they are even to let one eyewitness alive? I'm a very old man, but I will not bend my head in the sand like you.	Juden aus Österreich, Holland, Frankreich, der Tschechoslovakai werden nach Polen gebracht; Augenzeugen von Misshandlungen gegenüber Juden; Deutschen lassen keine Augenzeugen am Leben	Juden aus verschiedenen europäischen Ländern nach Polen deportiert	– Soldaten vergreifen sich an Frauen – Anweisungen müssen befolgt werden
May 25	Eva: Silence can be louder than any noise in the world. I never knew that before. Everybody has a job here, besides me and Annie. Grandma cleans, mama Agi and Grandpa work at the pharmacy. Pista is a labour worker. Uncle Bela is in the ghetto hospital. Mama set it up for him. I imagine my papa also works, but I haven't seen him since we got to the ghetto. And they all go and come back. And I sit there in the silence.	Arbeit im Ghetto - Oma putzt, Agi und Opa arbeiten in Apotheke, Bela im Krankenhaus, Pista als Arbeiter; Eva und Annie keine Arbeit; Weiß nicht, wo Vater ist	Arbeitsteilung im Ghetto	K15: Juden aus verschiedenen europäischen

May 26	(Anm.: Soldat steht im Schlafraum) Soldat: Silence! (Anm.: Offizier betritt den Raum gefolgt von einem Soldaten und ein misshandelter Jude wird in den Raum geworfen) Offizier: Well, this is the face of a Jew, who didn't give us the gold. (Anm.: Offizier geht durch den Raum und zeigt auf eine junge Frau) Soldat: You, come here! Frau: No! No! Mann: Please, please take me! Offizier: Sit down! Take her! (Anm.: Grandma protestiert und wird vom Offizier am Boden fixiert und mit einer Pistole bedroht) Offizier: Jews must give us the gold! Jews must give us the gold! Is that clear?! Offizier: Scheiße. Take her away. (Anm.: Soldaten und Offizier verlassen den Raum und nehmen die Frau mit.)	Soldaten gewalttätig gegenüber Juden, Wollen Gold haben; Juden halten zusammen	Wachen gewalttätig gegenüber Juden, Wachen wollen Gold von Juden, Juden halten zusammen	Ländern nach Polen deportiert.
---------------	--	---	--	---------------------------------------

May 30	Old Man: They are starting to deport people. From [...] tonight, tomorrow it will be us. They are pushing 80 people into each cart. And they give us one bucket of water. And they bolt the doors. The trip takes several days, several days, with no food, no water, no air, just standing. We will miss this rich at the ghetto.	Deportationen aus dem Ghetto starten; 80 Personen werden in einen Waggon verladen; 1 Kübel Wasser; Türen werden versperrt; Fahrt dauert mehrere Tage; Kein Essen, kein Trinken, keine Luft, nur stehen	Deportationen aus Ghetto, 80 Personen stehend pro Waggon, 1 Kübel Wasser, versperrte Türen Mehrere-Tage-Reise ohne Essen, Trinken und Luft	K16: Deportationen – Ab 30. Mai – Juden mit Zügen weggebracht – 80 Personen stehend pro Waggon, 1 Kübel Wasser, 1 Kübel als Toilette, versperrte Türen – Mehrere Tage Fahrt ohne Essen, Trinken, Luft – Marsch zum Bahnhof, begleitet von bewaffneter SS
May 31	Eva: I don't believe in anything anymore. All I know is that I want to live, I want to live. Even if it means I be the only person [...] to stay. I wait until the end of the war. In a small cellar or a roof, or in some secret cranny. Just as long as they don't kill me. Only that they shall let me live.	Kein Vertrauen mehr; Will leben; Verstecken in einem Keller oder Geheimversteck bis der Krieg aus ist.	Kein Vertrauen mehr, Wunsch nach verschiedenen Verstecken, um Krieg zu überleben (Keller, Geheimversteck, Dach)	
June	Video ohne Text: Juden werden eine Straße entlang zum Bahnhof geleitet. Eva und ihre Großeltern sind auch darunter.	Bewaffnete SS-Männer begleiten Eva, Großeltern und andere Juden zum Bahnhof;	Marsch der Juden zum Bahnhof von bewaffneter SS begleitet,	

	Geführt werden sie von bewaffneten SS-Männern. Am Bahnsteig werden sie in Züge verladen. Der Waggon, in den Eva und ihre Großeltern verladen werden, wird immer voller. Eva weint.	Verladen in Züge; Viele Menschen; Eva weint	Juden in Züge verladen	– Ziel: Polen
Eva	Text: This was just one of the many trains that deported the Jews from Eva's country. We will never really know how Eva felt that day, because she stopped writing in her diary one day before. But we do know some important details.	Viele Züge transportierten Juden aus Evas Land; Keine Tagebucheinträge mehr – wissen nicht was Eva fühlt	Juden mit Zügen weggebracht, keine Tagebucheinträge mehr	
	Text: Eva boarded the train without her mother and stepfather. They both managed to escape deportation that day and survived the rest of the war.	Evas Mutter und Stiefvater überleben den Krieg	Evas Mutter und Stiefvater überleben den Krieg	
	Text: That day Eva was shoved into the train cart with 80 other people. The doors were bolted shut behind her. They were all forced to stand through the entirety of the four-day journey. There were two buckets on the	Eva in Zugwaggon mit 80 anderen deportiert; Vier-Tages-Reise stehend verbringen;	Deportation mit Zügen, pro Waggon 80+ Menschen stehend, Ein Kübel mit Wasser, einer als Toilette,	

	train: one was for water, the other one was a toilet. The final destination was the place that Eva always feared most – Poland.	Es gab einen Kübel mit Wasser und einen als Toilette; Zielland: Polen	Ziel ist Polen	K17: Auschwitz – Auschwitz ist Vernichtungslager – Streng bewacht – Selektion -> trennen von Familien – KZ- Häftlinge bekommen Nummer
	Text: Eva reached Auschwitz, one of the many death camps operated by Nazi Germany. When the train pulled in it was surrounded by guard dogs and SS soldiers who quickly tore families apart. Eva had no chance to say goodbye to her grandparents. They were murdered a few hours later.	Vernichtungslager Auschwitz; Wachen mit Hunden; Bei Ankunft Trennung der Familien;	Auschwitz ist Vernichtungslager, streng bewacht, SS-Soldaten trennen Familien = Selektion	
	Text: Eva's long brown hair was shaven off and her clothes were taken away. She received a new identity: a number. She would no longer be called Eva. Two months later Eva watched as her best friends died in her arms. She was left completely alone.	Neue Identität – eine Nummer; Bei Ankunft abrasieren der Haare und abgeben der Kleidung; Freunden beim Sterben zusehen	KZ-Häftlinge bekommen Nummer, Bei Ankunft Haare abrasieren und Kleidung abgeben,	
	Text: On October 17 th , Eva lined up for a routine selection	17.10.1944 – Todestag Eva;	Eva stirbt am 17.10.1944	

	process. She was standing in the back, hoping to survive the selection. But SS officer Mengele saw the wounds on her feet and sent her to the gas chamber.	Bei Selektion durch Mengele in den Tod geschickt	Selektion durch Mengele	– Bei Ankunft Haare abrasiert und Kleidung abgeben – 17.10.1944 Eva stirbt, Selektion durch Mengele
	Text: In memory of the 6 million Jews who perished in the Holocaust	6 Millionen Juden starben während des Holocausts	6 Millionen Juden starben während des Holocausts	

K18: Es sterben 6 Millionen Juden während des Holocausts.

3.2.4 Ergebnisaufbereitung

Anhand der 18 Kategorien lässt sich der Inhalt des Instagram-Account @eva.stories nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, in der Grundform Zusammenfassung, wie folgt wiedergeben:

Éva Heyman lebt mit ihren Großeltern in Nagyvárád, Ungarn. Bis zum Jahr 1944 übernehmen die Nationalsozialisten in fast ganz Europa die Herrschaft. Ungarn zählt nicht zu den eingenommenen Ländern. Die Nationalsozialisten unterscheiden zwischen Ariern und Juden. Éva und ihre Familie sind jüdischer Abstammung. Bei ihren Kinobesuchen kommt sie mit Videoaufnahmen der nationalsozialistischen Armee in Berührung. Bereits vor dem Einmarsch der Deutschen in Ungarn, am 19. März 1944, muss sie miterleben, auf welche Art und Weise die jüdische Bevölkerung physisch und psychisch malträtirt wird. Ein prägendes Ereignis ist die Deportation von Cousine Martha nach Polen, die laut Instagram-Account am 15. Feber stattfindet. Ab diesem Zeitpunkt ist es auch Évas größte Angst, nach Polen deportiert zu werden. Der Verlust der Apotheke des Großvaters stellt für die gesamte Familie ein weiteres einschneidendes Erlebnis dar. Der Grund der Enteignung ist ein neues antisemitisches Gesetz, das besagt, dass Juden keine Geschäfte aufbauen oder besitzen dürfen. Die Apotheke wird vom nationalsozialistischen Regime übernommen.

In Évas Familie herrscht die Angst, dass Hitler Ungarn besetzen werde, erführe er von dem Plan der ungarischen Regierung, die Seiten zu wechseln und sich mit den Alliierten zu verbünden. Ihre Familie hofft, dass die Russen in Ungarn vor den Deutschen eintreffen.

Évas Stiefvater ist Journalist und Autor. In seinen Werken schreibt er kritisch über den Nationalsozialismus. Aufgrund seiner Arbeit wurde er bereits verhaftet, jedoch einige Zeit später wieder freigelassen. Dennoch verbrennt Mutter Agi Bücher und Briefe von ihm, bevor Ungarn vom nationalsozialistischen Deutschland besetzt wird.

Am 19. März 1944 besetzen schließlich die deutschen Truppen Ungarn. Der Einmarsch der Deutschen bringt einschneidende Veränderungen mit sich. Jüdische Schulen werden geschlossen, Ausgangsbeschränkungen für Juden eingeführt und das Tragen des „Judensterns“ für die jüdische Bevölkerung wird vorgeschrieben. Werden die Verordnungen nicht eingehalten, wird mit Strafen sanktioniert. Zusätzlich werden die

Juden enteignet. Deutsche gehen von Haus zu Haus und rauben jüdisches Eigentum. Nicht nur Gegenstände reißen sie an sich, auch jüdische Frauen sind vor den Männern nicht sicher. Die Juden sind den Nationalsozialisten schutzlos ausgeliefert.

Dennoch gibt es verschiedene Strategien, um überleben zu können. Juden versuchen unter anderem keine Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen; andere versuchen unterzutauchen bzw. sich zu verstecken. Kaum jemandem kann getraut werden.

Ende April 1944 beginnt die Ghettoisierung der Juden in Ungarn. Die Juden in Nagyvárad werden mit Lastwägen abgeholt und in die Ghettos gebracht. Die Bedingungen in diesen sind katastrophal. Zwanzig Personen müssen sich ein Zimmer teilen. Betten gibt es nicht; die Menschen schlafen auf dem Boden. Das Zimmer, in dem sie untergebracht sind, darf nur zur Arbeit und mit Genehmigung verlassen werden. Während die Erwachsenen arbeiten, verbringen die Kinder die Zeit im Zimmer. Dort spielen sie unter anderem Situationen aus dem Ghetto nach.

Der Alltag ist geprägt von vielen Verboten. So darf beispielsweise nicht getanzt oder während der Nacht Elektrizität verwendet werden. Auch dürfen keine Lebensmittel von außerhalb in das Ghetto eingeführt werden - fatal für viele, da der Hunger qualvoll ist. Die Tagesration an Essen besteht aus einer Scheibe Brot und einer Schüssel Bohnen. Wer Befehle der Deutschen nicht befolgt, muss mit drakonischen Strafen rechnen. Regelmäßig ertönen Schüsse im Ghetto.

Ab dem 30. Mai 1944 werden die Juden systematisch aus dem Ghetto gebracht, in Züge verfrachtet und nach Polen deportiert. Nicht nur die Juden aus Nagyvárad sind von diesen Deportationen betroffen, sondern Juden aus ganz Ungarn und verschiedensten europäischen Ländern.

Die Zugfahrt dauert mehrere Tage. Die Deportierten müssen in den Zügen stehen, bekommen nichts zu essen und nichts zu trinken. Nur ein Kübel Wasser und ein Eimer als Toilette befinden sich in einem Waggon, in den 80 Personen gepfercht werden.

Endstation des Zuges ist das Vernichtungslager Auschwitz. Die Selektion direkt nach Ankunft des Zuges wird streng bewacht. Familien werden getrennt, Personen direkt in die Gaskammer geschickt. Denjenigen, die auserwählt werden zu überleben, werden die Haare abrasiert und die Kleidung weggenommen. Die Häftlinge erhalten statt ihres Namens eine Nummer. Éva wird am 17. Oktober 1944 im Vernichtungslager Auschwitz

ermordet. Ihr „Todesengel“ ist Dr. Mengele. So wie Éva ergeht es sechs Millionen Juden. Sie alle sind Opfer des Holocausts.

Die Zusammenfassung ermöglicht die Beantwortung der in Kapitel 3.2.2 vorgestellten Forschungsfragen.

Fragestellung 1: Welche Erfahrungen macht Éva Heyman im Zeitraum von Feber 1944 bis Juni 1944 mit den Nationalsozialisten?

Im Folgenden werden die Erfahrungen nummeriert, beschrieben und mit Literatur verglichen.

Erfahrung 1: Deportation von Márta

Eine der ersten Erfahrungen und die prägendste für Éva dürfte die Deportation der kleinen Cousine Márta nach Polen gewesen sein. Auf Instagram wird diese im „Highlight“ „February 15“ gezeigt. Hier findet sich ein zeitlicher Widerspruch zum gedruckten Tagebuch. Laut dem Tagebuch handelte es sich bei Márta um eine Freundin von Éva. Sie und ihre Eltern wurden im Sommer 1941 in Güterwaggons nach Polen transportiert. Die Deportation von Márta und ihrer Mutter hätte nur durch eine Scheidung der Eltern verhindert werden können.¹³⁴

Erfahrung 2: Arisierung der Apotheke des Großvaters

Im „Highlight“ „February 21“ zeigt uns Éva zum ersten Mal die Apotheke des Großvaters. Er ist Präsident der Pharmazeuten. Nur wenige Tage später, am 2. März, lässt uns Éva an der Enteignung teilhaben. Mehrere bewaffnete Männer betreten die Apotheke. Einer von ihnen informiert den Großvater unfreundlich über die neue Verordnung, die es Juden untersagt, Geschäfte zu besitzen. Daraufhin müssen Éva und der Großvater die Apotheke verlassen.

Wird diese Darstellung mit den Inhalten des Tagebucheintrages vom 16. März 1944 verglichen, fand die Enteignung nicht erst im März 1944 statt. Nagyvárád, die Stadt in der Éva mit ihren Großeltern lebte, gehörte bis August 1940 zu Rumänien. Mit dem Zweiten Wiener Schiedsspruch im August 1940 fiel Nagyvárád an Ungarn.¹³⁵ Kurze Zeit

¹³⁴ Vgl. Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad. Aus dem Ungarischen von Ernő Zeltner. Mit einer Einleitung der Mutter und einem Nachwort von Gábor Murányi (Wien 2012) 21-25.

¹³⁵ Vgl. Manfred Nebelin, Die Deutsche Ungarnpolitik 1939-1941 (Opladen 1989) 232.

darauf wurde der Großvater in das Rathaus bestellt und erfuhr, dass er seine Apotheke an Vitéz Károly Szepesváry abgeben musste. Dank der guten Worte, die für den Großvater im Rathaus eingelegt wurden und der Zahlung von 5.000 Pengö, bekam der Großvater die Apotheke Anfang Dezember 1940 wieder zurück.¹³⁶

Erfahrung 3: Enteignung

Éva berichtet ihren Followerinnen und Followern am 19. und 20. April, dass Nazis sowohl das Haus von Freundin Annie als auch ihr Haus durchsuchen und willkürlich Gegenstände mitnehmen. Dabei wird Annie von den Männern belästigt.

Im Tagebucheintrag vom 20. April berichtet Éva, dass viele neue Judengesetze verabschiedet wurden und sie am heutigen Tag Geräte, wie beispielsweise Nähmaschine, Radio, Telefon, Staubsauger, Toaster und Fotoapparat abgeben mussten.¹³⁷

Erfahrung 4: Kennzeichnung mit „Judenstern“

Die Pflicht einen „Judenstern“ tragen zu müssen, ist ein weiteres einschneidendes Erlebnis. Im „Highlight“ „March 31“ wird Éva zum ersten Mal mit dem gelben Stern konfrontiert. Er wurde von ihrer Mutter auf ihren Lieblingsmantel genäht. Éva versteht die Welt nicht mehr und will den „Judenstern“ nicht tragen. Mutter und Großeltern reden auf sie ein, da sie die Konsequenzen für das nicht Tragen des Sternes kennen.

Die Kennzeichnungspflicht mit „Judenstern“ trat in Ungarn mit 5. April ein. Alle Mitglieder der jüdischen Bevölkerung mussten, waren sie älter als sechs Jahre, dieses Erkennungszeichen tragen.¹³⁸

Erfahrung 5: Einschränkungen

Éva bekommt sowie die gesamte jüdische Bevölkerung nach und nach immer mehr Einschränkungen auferlegt. Zu diesen zählen die Schließung der jüdischen Schulen („Highlight“ „March 19“) oder auch Ausgangsbeschränkungen („Highlight“ „March 31“).

¹³⁶ Vgl. Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad. Aus dem Ungarischen von Ernő Zeltner. Mit einer Einleitung der Mutter und einem Nachwort von Gábor Murányi (Wien 2012) 47-54.

¹³⁷ Vgl. Ebd. 93.

¹³⁸ Vgl. Raul Hilberg, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2 (Frankfurt am Main ¹²2016) 894-895.

Die Ausgangsbeschränkungen besagen, dass die Juden nur in der Zeit von 9:00-10:00 Uhr auf den Straßen aufhalten dürfen.

Erfahrung 6: Ghettoisierung

Im „Highlight“ „May 15“ zeigt Éva ihre Deportation ins Ghetto von Nagyvárád auf. Bis 31. Mai berichtet sie vom Alltag im Ghetto. Sie teilen sich zu 20igst einen Raum, schlafen am Boden und bekommen kaum zu essen. Der Raum darf nur mit Genehmigung verlassen werden. Der Ghettoalltag ist gekennzeichnet von Verboten. Den Anweisungen der Soldaten muss gehorcht werden.

Am 2. Mai wurde die Anordnung zur Ghettoisierung veröffentlicht. Bereits am nächsten Tag wurden in Nagyvárád zwei Ghettos errichtet – ein Hauptghetto und ein kleineres Ghetto. Innerhalb von wenigen Tagen musste die gesamte jüdische Bevölkerung in die Ghettos ziehen. Das Hauptghetto, in dem auch Évas Familie eingesperrt war, war hoffnungslos überfüllt. Die Lebensmittelversorgung war unzureichend und regelmäßig wurden über einen längeren Zeitraum Strom und Wasser abgedreht. Mit dem am 10. Mai eingesetzten neuen Bewachungstrupp, verschlechterte sich die Lage im Ghetto dramatisch. Folterungen der Juden standen auf der Tagesordnung.¹³⁹

Erfahrung 7: Deportation nach Auschwitz

Mit 30. Mai enden die Tagebucheinträge von Éva. Dennoch zeigt der Instagram Account auch Évas Deportation nach Auschwitz. Die Deportationen aus Ungarn beginnen am 30. Mai. Die jüdische Bevölkerung wird in Züge gepfercht, 80 Personen stehend pro Waggon, ohne Essen und mit zwei Kübeln - einer mit Wasser, der andere für Exkrementen. Auch Éva und ihre Großeltern werden mit einem dieser Deportationszüge in das Konzentrationslager Auschwitz gebracht. Über einen Text – weiße Schrift auf schwarzem Hintergrund - bekommen die Followerinnen und Follower nun die Information, dass Éva von ihren Großeltern, die sofort nach der Ankunft ermordet wurden, getrennt wurde. Éva wurden die Haare abrasiert und sie wurde ihrer Identität beraubt. Ab diesem Zeitpunkt galt sie als Nummer. Am 17. Oktober wurde sie von Dr. Mengele ins Gas geschickt.

¹³⁹ Vgl. Guy Miron (Hg.), Die Yad Vashem Enzyklopädie der Ghettos während des Holocaust. Band 2 (Göttingen 2014) 520-521.

Die Literatur bestätigt die Misstände bei den Deportationen. Der Deportationsplan sah täglich vier Züge mit je 3.000-3.500 Juden vor, die aus Ungarn nach Polen fuhren. Die Fahrt dauerte zwischen drei und vier Tage. Jeder Waggon wurde mit zwei Kübeln ausgestattet, Essen gab es nicht und die Fenster wurden verbarrikadiert und versiegelt. Viele Menschen starben bereits vor der Ankunft in Auschwitz.¹⁴⁰

Bei der Ankunft in Auschwitz wurde sofort selektiert. Kinder unter 12 oder 14 Jahren und Personen über 50 Jahren wurden sofort in die Gaskammer geschickt. Personen, die nicht zu dieser Gruppe zählten, wurden den SS-Ärzten vorgeführt und entweder für arbeitsfähig erklärt und einer Arbeitsgruppe zugewiesen oder für arbeitsunfähig erklärt und in die Gaskammer geschickt.¹⁴¹

Fragestellung 2: Welche Kernaussagen können aus dem Inhalt des Instagram-Accounts @eva.stories über den Umgang mit Juden in Ungarn im Zeitraum zwischen Feber 1944 und Juni 1944 herausgefiltert werden?

Bereits vor dem Einmarsch der deutschen Truppen in Ungarn, am 19. März 1944, berichtet Éva von seelischen und körperlichen Misshandlungen der Juden durch Nationalsozialisten. Genauer geht sie auf die Misshandlungen nicht ein.

Als eine psychische Misshandlung kann die Kennzeichnungspflicht gesehen werden. Die jüdische Bevölkerung musste einen gelben „Judenstern“ gut sichtbar auf der Kleidung tragen.

Zusätzlich zur Kennzeichnungspflicht wurden die Juden von den Nationalsozialisten enteignet. Wohnungen wurden aufgesucht und Gegenstände willkürlich mitgenommen. Auch das Verdrängen der Juden aus dem Wirtschaftsleben, durch die Arisierung der jüdischen Geschäfte, Apotheken etc. wurde von den Nationalsozialisten umgesetzt.

Vereinzelte vor der Besetzung Ungarns und im großen Stil ab Mai 1944 wurden ungarische Juden nach Polen deportiert. Auch Éva Heyman ereilte dieses Schicksal. Sie wird zunächst mit ihrer Familie in ein Ghetto und später in das Konzentrationslager Auschwitz deportiert, indem sie von den Nationalsozialisten ermordet wird. Dieses Schicksal teilen tausende ungarische Juden.

¹⁴⁰ Vgl. Randolph L. Braham, *The Politics of Genocide. The Holocaust in Hungary, Volume 2* (New York 1981) 675.

¹⁴¹ Vgl. ebd. 676.

3.3. Authentizität des Tagebuches

Über die Authentizität des Tagebuches herrscht Uneinigkeit. Zweifel an der Echtheit des Tagebuches hat etwa der Literaturhistoriker Péter Nagy. Er schreibt in seiner Monografie über Béla Zsolt: „*He married the daughter of a pharmacist in Nagyvárad, who later became a journalist under the name Ágnes Zsolt and also published the potentially fictive diary of her daughter from her first marriage in 1947 under the title Éva lányom.*”¹⁴²

Alexandra Zapruder sieht in dem Text erhebliche Unstimmigkeiten in Stil, Ton und teilweise im Inhalt. Diese könnten sie sich folgendermaßen erklären: Éva Heyman hat während der Kriegsjahre Tagebuch geschrieben. Nach ihrer Deportation wurde das Tagebuch von Mariska, der Köchin der Familie, an ihre Mutter weitergegeben. Diese habe, damit das Tagebuch publiziert werde und die Erinnerung an ihre Tochter aufrecht bliebe, Teile des Textes neu angeordnet, schwache Passagen verstärkt und andere völlig umgeschrieben. Es bleibt offen, ob das Verschwinden des Originaltagebuches wirklich ein Unfall war oder doch Absicht von Ágnes Zsolt. Ohne Original ist eine endgültige Klärung der Authentizität des Tagebuches unmöglich.¹⁴³

Dem gegenüber schreibt Judah Marton im Vorwort der im Jahr 1974 publizierten englischen Version des Tagebuches: „*This little volume contains the diary notes of a thirteen-year-old Jewish girl.*”¹⁴⁴ Bei Freunden der Zsolt-Familie und Mitgliedern der Rácz-Rosenberg Familie besteht im Jahr 1964 kein Zweifel an der Authentizität des Tagebuches.¹⁴⁵ Éva wird von ihnen als außerordentlich intelligentes Mädchen beschrieben. Das Bild, das sich aus dem Tagebuch ergibt, spiegle Éva, wie sie sie gekannt haben, wider.¹⁴⁶

Auch Mária Ember, Louise O. Vasvári, Dezső Schön und Mose Heller kommen zu dem Schluss, dass das Geschriebene, die Worte einer Jugendlichen sind. Dies begründen sie

¹⁴² Gergely Kunt, Ágnes Zsolt's Authorship of her daughter Éva Heyman's Holocaust diary. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2016) 135.

¹⁴³ Vgl. Alexandra Zapruder, Salvaged Pages: Young Writers' Diaries of the Holocaust (New Haven: Yale University Press 2002) 445-446.

¹⁴⁴ Gergely Kunt, Ágnes Zsolt's Authorship of her daughter Éva Heyman's Holocaust diary. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2016) 134.

¹⁴⁵ Vgl. ebd. 134.

¹⁴⁶ Vgl. Agatha Schwartz, Éva Heyman, the Hungarian Anne Frank: Writing against persecution and Trauma. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2015) 119.

damit, dass „[...] the text was 'honest' in a way the entries of an adult could never be.“¹⁴⁷

Jedoch räumen Schön und Heller ein, dass das Originalmaterial teilweise von Ágnes Zsolt editiert worden sein könnte.¹⁴⁸ Dem widerspricht Cornelius Hell, da „the micro-scenes written from the perspective of an adolescent girl exude an authenticity making it improbable that the mother would have tried to overcome her feelings of guilt by producing a fake. Moreover, it is unlikely that the critical representation of the mother would have come from the mother herself“¹⁴⁹.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Tagebuch einen wahren Kern hat, jedoch im Nachhinein möglicherweise von Ágnes Zsolt überarbeitet wurde. Das Tagebuch bildet ein Zeugnis über eine extreme existenzielle Situation, die der Holocaust darstellt und ist auch Zeugnis der jüdischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen sowie jüdischer Identitätssuche nach 1945.

3.4 @eva.stories und historisches Lernen

Bevor auf die Frage, ob durch den Instagram Account @eva.stories historisches Lernen ermöglicht werden kann, eingegangen wird, muss das historische Lernen näher betrachtet werden.

Gautschi, Hodel und Utz beschreiben das historische Lernen wie folgt: „<<Historisches Lernen>> führt dazu, dass Individuen wissen, welche Bedeutung einem ausgewählten Inhalt im Universum des Historischen beizumessen ist [...], wie dieser mit anderen Inhalten zusammenhängt [...], wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist ins Universum des Historischen und welche Folgen der Inhalt für die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben könnte [...]“.“¹⁵⁰ Ist das historische Lernen erfolgreich, zeigt sich dies durch das Ausbilden der narrativen Kompetenz bei

¹⁴⁷ Gergely Kunt, Ágnes Zsolt's Authorship of her daughter Éva Heyman's Holocaust diary. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2016) 134.

¹⁴⁸ Vgl. ebd. 134.

¹⁴⁹ Agatha Schwartz, Éva Heyman, the Hungarian Anne Frank: Writing against persecution and Trauma. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2015) 120.

¹⁵⁰ Peter Gautschi, Jan Hodel, Hans Utz, Kompetenzmodell für <<Historisches Lernen>> - eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (2009), online unter:

https://www.researchgate.net/profile/Peter-Gautschi/publication/268378567_Kompetenzmodell_fur_Historisches_Lernen_-_eine_Orientierungshilfe_fur_Lehrerinnen_und_Lehrer/links/5750530a08aeb753e7b4a903/Kompetenzmodell-fuer-Historisches-Lernen-eine-Orientierungshilfe-fuer-Lehrerinnen-und-Lehrer.pdf (16.02.2022).

Schülerinnen und Schülern, die dadurch in der Lage sind, sinnvoll und verständlich historisch erzählen zu können. Dies zu erreichen, stellt das zentrale Lernziel des Geschichtsunterrichtes dar.¹⁵¹ Soll historisches Lernen durch digitale Medien stattfinden, gibt es wie bereits in Kapitel 1.2.3 vorgestellt vier Arten, dies umzusetzen. Schülerinnen und Schüler können *an*, *mit* und *über* digitale Medien oder *im* digitalen Medium lernen.¹⁵²

Der Instagram Account @eva.stories strebt historisches Lernen durch die Biografie von Éva Heyman an. Das Verwenden von Biografien scheint zur Zeit der Weg zu sein, um historische Inhalte attraktiv darzustellen und zu vermitteln. Werden Lebensläufe im Unterricht behandelt, wird dieser dadurch „[...] konkret, anschaulich, fassbar, mitunter vielleicht sogar spannend und ergreifend [...]“¹⁵³ für die Schülerinnen und Schüler. Je nach ausgewählter Biografie wird das Konzept der Personifizierung oder das Konzept der Personalisierung angewandt. Bei der Personalisierung steht das Heranziehen von „großen Persönlichkeiten“ im Mittelpunkt, während bei der Personifizierung eine Person der breiten Masse herausgegriffen wird. Im Falle von Éva Heyman wird das Konzept der Personifizierung angewandt. Den Schülerinnen und Schülern wird anhand ihrer Geschichte die Geschichte vieler Personen in der gleichen Lage vermittelt. Gleichzeitig wird das Konzept der Exemplarität abgedeckt.¹⁵⁴

Die Frage, ob durch den Instagram Account @eva.stories historisches Lernen ermöglicht werden kann, ist klar mit ja zu beantworten. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen eine aktive Empathie-Bildung, die Lernprozesse stimulieren kann. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass es sich nicht bloß um eine reine Identifikation mit Éva handelt, sondern, dass das „In-sie-hineinversetzen“ von einer Reflexion begleitet wird. Durch diese Reflexion werden Emotion und Kognition in das richtige Verhältnis gesetzt. Erst

¹⁵¹ Vgl. ebd. (16.02.2022).

¹⁵² Vgl. Ulrich Baumgärnter, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019) 229.

¹⁵³ Josef Memminger, Historisches Lernen an Biografien. Begegnungen mit Lebensgeschichten im Spannungsfeld von Empathie und kritischer Reflexion. In: Geschichte Lernen 205 (2022) 2.

¹⁵⁴ Vgl. Christoph Pallaske, Geschichtsdidaktik – Grundbegriffe im Überblick (Oktober 2011), online unter: https://artes1.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/histsem1/segu_Pallaske/GeDid/Geschichtsdidaktik_Grundbegriffe.pdf (23.04.2022).

wenn das richtige Verhältnis erreicht ist, kann der Account produktiv für historisches Lernen genutzt werden.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Vgl. Josef *Memminger*, Historisches Lernen an Biografien. Begegnungen mit Lebensgeschichten im Spannungsfeld von Empathie und kritischer Reflexion. In: *Geschichte Lernen* 205 (2022) 4.

4. Instagram im Unterricht der Sekundarstufe

*„Ich bin Jana aus Kassel und ich fühle mich wie Sophie Scholl, da ich seit Monaten aktiv im Widerstand bin, Reden halte, auf Demos gehe, Flyer verteile und auch seit gestern Versammlungen anmelde.“*¹⁵⁶ Diese Aussage von Jana aus Kassel lässt aufhorchen. Bei einer Anti-Corona- Demonstration der Querdenker in Hannover, im November 2020, zieht sie, auf einer Bühne stehend, diesen Vergleich. Ein Ordner der Demonstration zieht daraufhin seine orangene Warnweste aus, hält sie Jana mit den Worten *„Für so einen Schwachsinn mach ich doch keinen Ordner mehr“*¹⁵⁷ hin und wird anschließend von Polizisten auf die Seite begleitet.

Ja, Sophie Scholl hat aktiv Widerstand geleistet, ja, sie hat Flyer/Flugblätter verteilt, aber die hat in einem faschistischen System und nicht in einer Demokratie gehandelt. Sie konnte und wurde verhaftet und sie wurde hingerichtet. Jana aus Kassel kann dagegen ihre Meinung sagen, ohne verfolgt zu werden. Eine Demokratie gestattet dies, sie bedarf sogar eines offenen Diskurses. Weshalb hat Jana aus Kassel dennoch diesen Vergleich herangezogen? Andreas Peham vom Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes nennt Unwissenheit als einen Grund für Vergleiche dieser Art.¹⁵⁸

Diesem Unwissen muss entgegengewirkt werden. Dabei spielt die Schule eine wesentliche Rolle. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich sind die Themen Nationalsozialismus, Holocaust, Widerstand gegen die nationalsozialistische Herrschaft als auch die Erinnerung an die Vergangenheit im Lehrplan verankert. In Deutschland finden sich die Themen im Basismodul „Demokratie und Diktatur“ der 9. und 10. Schulstufe.¹⁵⁹ In Österreich ist das Thema im Lehrplan sowohl in der Sekundarstufe 1 als auch Sekundarstufe 2 festgehalten. Schule hat in Bezug auf die Themen Holocaust und Nationalsozialismus, so wie auch bei anderen Themen, ganz klar die Aufgaben, Wissen

¹⁵⁶ Jan Schneider, Demo in Hannover. Krude Geschichtsvergleiche der „Querdenker“ (22.11.2020), online unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-querdenken-sophie-scholl-100.html> (30.05.2021).

¹⁵⁷ Ebd. (30.05.2021).

¹⁵⁸ Vgl. Ana Grujić, Laurin Lorenz, Corona-Proteste. Warum sich „Querdenker“ mit Sophie Scholl und Anne Frank vergleichen. In: Oscar Bronner (Hg.), Der Standard, 06.01.2021, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000122247464/warum-sich-querdenker-mit-sophie-scholl-und-anne-frank-vergleichen> (30.05.2021).

¹⁵⁹ Vgl. Boris Angerer, Themen und Inhalte. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.), Bildungsserver Berlin Brandenburg, online unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/c-faecher/geschichte/themen-und-inhalte> (30.05.2021).

zu vermitteln, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, dieses Wissen auch anzuwenden, es für die Gestaltung ihrer eigenen Lebenswelt zu verwenden und gegenüber gesellschaftlichen Problemen zu sensibilisieren.

In diesem Zusammenhang wird oft der Begriff „Holocaust Education“ genannt. Die Holocaust Education weist zwei Hauptströmungen auf. Holocaust Education versteht die Vermittlung des historischen Geschehens des Holocausts. Dabei soll ein Verständnis für die Abläufe sowie die Mechanismen hinter dem Handeln der Opfer, Täterinnen und Tätern sowie Mitläuferinnen und Mitläufern und Zuschauerinnen und Zuschauern zu erkennen und zu analysieren sein. Nach der Aneignung dieser Grundlagen soll eine Reflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Handlungen, aber auch jener anderer Menschen in der Gegenwart stattfinden. Der Holocaust wird somit in einen gegenwärtigen Kontext gestellt und die dahinterstehenden Mechanismen – sowohl auf gesellschaftlicher als auch individueller Ebene – bewusst gemacht.¹⁶⁰ Der Holocaust kann in diesem Zusammenhang *„gleichsam als Formel für jeglichen Völkermord und für historische und aktuelle Menschenrechtsverletzungen schlechthin“* gelten.¹⁶¹ Hier steht die Menschenrechtsbildung und Menschenrechtserziehung im Vordergrund.¹⁶²

Die Beschäftigung mit dem in Kapitel 3 vorgestellten Instagram-Account @eva.stories im Unterricht fällt unter die Holocaust Education. Im Folgenden wird ein Konzept für die Sekundarstufe 1 und ein Konzept für die Sekundarstufe 2 vorgestellt, um den Instagram-Accounts @eva.stories didaktisch wertvoll in den Unterricht zu integrieren. Bevor dies jedoch geschehen kann, muss auf den Begriff *Subjektorientierung* näher eingegangen werden.

Subjektorientierung

Bei der Subjektorientierung steht das Subjekt, also der Schüler/ die Schülerin, im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses. Bei der Gestaltung dieses Prozesses werden die

¹⁶⁰ Vgl. Eva Matthes, Elisabeth Meilhammer, Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Einleitung zu diesem Band. In: Eva Matthes, Elisabeth Meilhammer (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Holocaust Education in the 21st Century (Bad Heilbrunn 2015) 10-11.

¹⁶¹ Ebd. 11.

¹⁶² Vgl. ebd. 11.

bisherigen Erfahrungen des Subjektes berücksichtigt. Das Interesse für die Vergangenheit fußt auf einem Gegenwartsbezug des lernenden Subjekts bzw. einer Bedeutung für dessen Existenz in näherer Zukunft. Schülerinnen und Schüler sind nicht bloß als Empfängerinnen und Empfänger von historischen Informationen zu sehen, sondern als Individuen, die in einem ständigen Prozess der Identitätsbildung stehen und denen Geschichte helfen soll, sich in der eigenen Lebenswelt sowie ihrem sozialen Umfeld zurechtzufinden. Bei der Gestaltung eines subjektorientierten Unterrichts muss jedoch berücksichtigt werden, dass das Individuum nicht isoliert, sondern auch der soziale Kontext betrachtet wird.¹⁶³

Einer subjekttheoretischen Basis zu Grunde liegt das Konzeptuelle Lernen. Jeder Mensch hat bestimmte Vorstellungen von der Welt. Diese Vorstellungen beruhen auf individuellen Erfahrungen und können als Konzepte beschrieben werden. Damit mit diesen Konzepten im Unterricht gearbeitet werden kann, müssen sie in Basiskonzepten zusammengefasst werden. Unter Basiskonzepten werden jene Konzepte verstanden, die eine zentrale Bedeutung haben und immer wiederkehrend sind. Der Einsatz von Basiskonzepten strukturiert den Unterricht und ermöglicht es Lernenden ein Wissensnetz aufzubauen. Dieses Wissensnetz wird durch unterschiedliche Fallbeispiele und neue Wissens Elemente gespeist und hilft den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis über zentrale Bereiche des Faches zu erlangen.¹⁶⁴

4.1 Konzept für die Sekundarstufe 1

Der Instagram-Account @eva.stories ist nur in englischer und hebräischer Sprache verfügbar. Daher eignet sich die nachstehende Unterrichtsplanung, in der Sekundarstufe 1 für englischsprachige Schulen oder für Klassen, in denen Englisch als Arbeitssprache eingesetzt wird. Die Sachanalyse für die Unterrichtsplanung wird in Kapitel 3 vorgestellt.

¹⁶³ Vgl. Thomas Hellmuth, Subjektorientierung. Monthly Editorial Nov 2019. In: Public History Weekly 7 (2019) 29, DOI: <http://dx-doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/phw-2019-14596>.

¹⁶⁴ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, H. 1: Historisches Lernen mit Konzepten (2016) 3-7.

4.1.1 Didaktische Analyse

4.1.1.1 Kernidee

Das Planungsmodell zum Konzeptuellen Lernen sieht fünf Schritte für die Planung von Unterricht vor. Schritt eins beinhaltet die Abgrenzung von Themenabschnitten. Themenabschnitte sind klar abgegrenzte Themenbereiche der Geschichte bzw. Vergangenheit. Im Falle dieser Planung lautet der Themenabschnitt „Holocaust“. Da dem Geschichtsunterricht nur eine begrenzte Anzahl an Unterrichtsstunden zur Verfügung steht, ist es nicht möglich, alle Themenabschnitte in ihrem Gesamtausmaß zu bearbeiten. Aus diesem Grund müssen in Schritt zwei, angepasst an die vorhandenen Unterrichtsstunden, weitere Themenkonkretisierungen getroffen werden. Schritt drei sieht das Kennenlernen von Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu dem jeweiligen Themenabschnitt vor. Für den roten Faden der Abschnittsplanung sorgt die Kernidee. Diese bildet Schritt vier der Planung. Wurde das Thema so eingegrenzt bzw. der rote Faden durch die Kernidee festgelegt, folgt als fünfter Schritt die Konkretisierung der Abschnittsplanung durch die Konzeptbegriffe der Neuen Kulturgeschichte.¹⁶⁵

Die Kernidee für die folgenden Unterrichtseinheiten lautet: **Die Erinnerung wachhalten – Die letzten Monate von Évas Leben**. Svacina-Schild beschreibt die Kernidee als inhaltlichen Kern eines Themas und gleichzeitig wird durch diese der Sinn hinter dem Lernen eines gewissen Themas aufgezeigt. So soll die Kernidee das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsthema steigern, da durch die Kernidee die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Informationseinheit suggeriert wird.¹⁶⁶

Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand eines konkreten Beispiels erfahren, was die Juden während des Holocausts ertragen mussten. Dazu wird der Instagram Account @eva.stories herangezogen. Nach der Auseinandersetzung mit der Biografie von Éva Heyman vonseiten der Schülerinnen und Schüler, durch das Erarbeiten eines Steckbriefes und eines kurzen Lehrervortrags, werden gezielt „Highlights“ zu bestimmten Themen herangezogen und besprochen. Den Schülerinnen und Schülern

¹⁶⁵ Vgl. Isabella Svacina-Schild, Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historische Erzählen und die Subjektorientierung fördern. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger, Alexander Preisinger (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? (Frankfurt am Main 2021) 101-104.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. 103.

wird vor Augen geführt, welche Auswirkungen verschiedene Maßnahmen auf Individuen hatten. Zudem wird in der letzten Einheit auf verschiedene Erinnerungsformen eingegangen, die von den Lernenden analysiert und bewertet werden sollen. Den roten Faden bildet der Instagram-Account @eva.stories, der für jede Unterrichtseinheit herangezogen wird und anhand dessen, bei den Unterrichtseinheiten zwei und drei, Évas Erfahrungen mit den Themen „Enteignung“ und „Kennzeichnungspflicht“ aufgezeigt werden.

4.1.1.2 Kompetenzorientierung

Als Antwort auf international vergleichende Bildungsstudien, wie etwa PISA, wurden verschiedene Kompetenzmodelle erarbeitet. Die Gemeinsamkeit der Modelle liegt in ihrem Ziel.¹⁶⁷ *„Das Ziel dieser Modelle ist es, die zu erwerbenden domänenspezifischen Prozeduren systematisch zu erfassen, um unter Berücksichtigung von motivationalen, volitionalen und sozialen Momenten Lernende zu befähigen, sich kritisch mit Quellen und Interpretationen der Vergangenheit auseinandersetzen zu können.“*¹⁶⁸ Die Lernenden sollen so ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein erlangen. Die Basis für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in Österreich legte der österreichische Ableger der internationalen Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“, kurz „FUER Geschichtsbewusstsein“, unter der Leitung von Reinhard Krammer. Die österreichischen Geschichtsdidaktiker arbeiteten maßgeblich an der Entwicklung des „FUER-Modells“, einem historischen Kompetenzmodell, mit.¹⁶⁹ Orientiert an diesem historischen Kompetenzmodell entwickelte eine Gruppe von Expertinnen und Experten, im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums, ein eigenes österreichisches Kompetenzmodell für Politische Bildung.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 32, Nr. 2 (2021) 17-21, DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-2>.

¹⁶⁸ Ebd. 21.

¹⁶⁹ Vgl. ebd. 21-22.

¹⁷⁰ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf (13.04.2022).

In den österreichischen Lehrplänen findet sich die Kompetenzorientierung seit 2009. Auch in der Überarbeitung des Lehrplanes für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung 2016 ist die Kompetenzorientierung verankert.¹⁷¹ Die Kompetenzen werden in vier historische und vier politische Kompetenzen, nach dem „FUER-Modell“ und dem österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung, gegliedert.¹⁷²

Historische Kompetenzen (FUER-Modell)

Hasberg und Körber entwickelten die Rüsensche Matrix zum historischen Denken weiter. Sie zogen die Differenzierung der Operationen und Prinzipien historischen Denkens des FUER-Geschichtsbewusstseins heran und erstellten ein Prozessmodell des historischen Denkens mit dem Titel „Geschichtsbewusstsein dynamisch“.¹⁷³

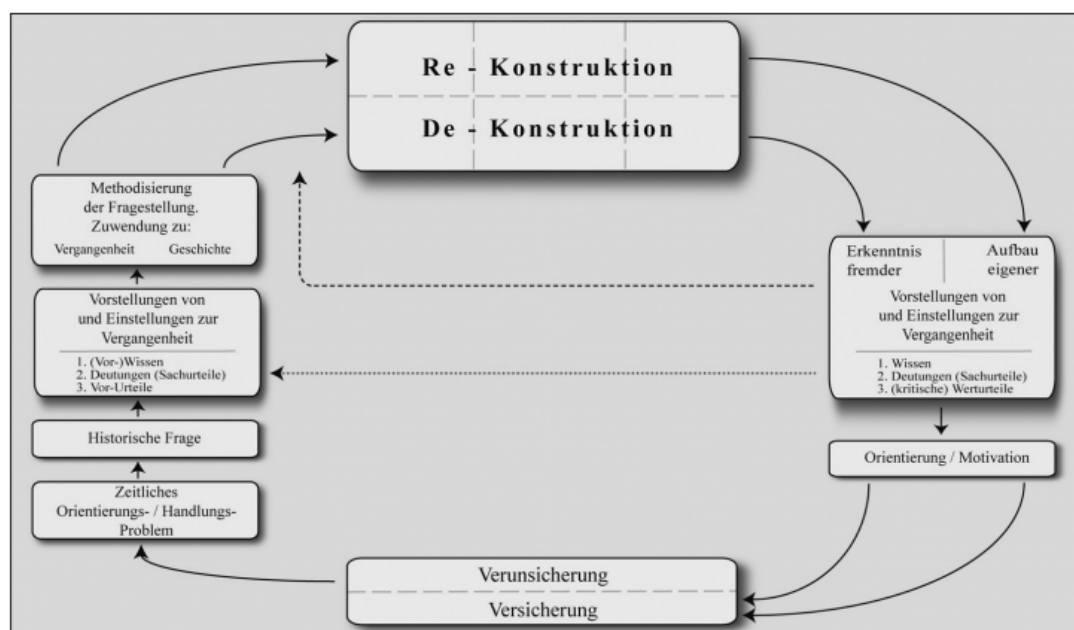


Abbildung 6: Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg und Körber

Aus diesem Prozessmodell lassen sich wesentliche Kompetenzbereiche des historischen Denkens identifizieren. Das so erstellte Kompetenz-Strukturmodell ist für die

¹⁷¹ Vgl. Isabella Svacina-Schild, Über die Fundierung von Konzeptbegriffen für den Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 32, Nr. 2 (2021) 110, DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-12>.

¹⁷² Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (13.04.2022).

¹⁷³ Vgl. Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006) 15-18.

Gesamtheit des Umgangs mit Vergangenheit valide, muss jedoch für Einzelbereiche ausdifferenziert werden.¹⁷⁴

Von den vier Kompetenzbereichen lassen sich drei unmittelbar aus dem Prozess historischen Denkens ableiten. Diese umfassen die historische Fragekompetenz, die historische Methodenkompetenz und die historische Orientierungskompetenz.¹⁷⁵

Historische Fragekompetenz: Im Mittelpunkt steht das Entwickeln einer eigenen Fragestellung hinsichtlich der historischen Vergangenheit und das Erkennen verstehen und behandeln von vorliegenden Narrationen. Individuen werden unvermeidbar im historischen Denkprozess mit Verunsicherungen konfrontiert. Diese Verunsicherungen führen zu einem Orientierungsbedürfnis. Der historische Denk- und Orientierungsprozess wird dann eingeleitet, wenn die Verunsicherungen in historische Fragen umgewandelt werden.¹⁷⁶

Historische Methodenkompetenz: Die historische Methodenkompetenz soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen fördern. Sie soll Individuen dazu befähigen eine Konstruktion der Vergangenheit zu erstellen und den kritischen Umgang mit historischen Quellen schulen.¹⁷⁷

Historische Orientierungskompetenz: Im Rahmen der Orientierungskompetenz sollen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft erlangt werden, *„die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die [...] Konstruktionsprozesse – auf der Basis eigener oder fremder Fragestellungen – gewonnen wurden, auf die eigene Person und Lebenswelt bzw. die eigene Weltsicht zu beziehen“*¹⁷⁸.

Der vierte historische Kompetenzbereich stellt die historische Sachkompetenz dar.

Historische Sachkompetenz: Die historische Sachkompetenz umfasst nicht nur den Wissenserwerb, sondern auch das richtige Anwenden der fachspezifischen

¹⁷⁴ Vgl. ebd. 18.

¹⁷⁵ Vgl. ebd. 18-19.

¹⁷⁶ Vgl. ebd. 20-22.

¹⁷⁷ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (13.04.2022).

¹⁷⁸ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006) 24.

Begrifflichkeiten. Es soll erreicht werden, dass Begriffe und Konzepte so angewandt, reflektiert und weiterentwickelt werden, dass sie als Verständnishintergrund für verschiedene historische Fallbeispiele agieren können.¹⁷⁹

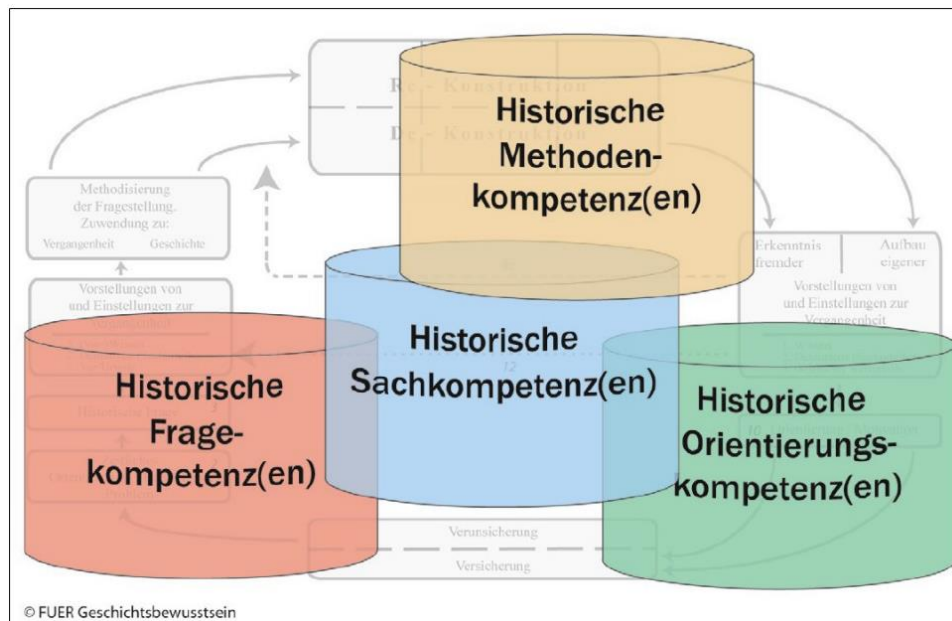


Abbildung 7: Kompetenzbereiche des FUER-Modells

Abbildung 7 zeigt das FUER-Modell der historischen Kompetenzen über das Prozessmodell „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ gelegt. Die Abbildung soll verdeutlichen, wie stark die einzelnen Kompetenzbereiche mit dem historischen Denken verknüpft sind.

¹⁷⁹ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf (13.04.2022).

Kompetenzmodell für Politische Bildung

Das Kompetenzmodell der politischen Bildung umfasst „jene politischen Kompetenzen [...], die mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen aus gesellschafts- und demokratie-politischen Gründen während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollen.“¹⁸⁰



Abbildung 8: Kompetenzmodell für Politische Bildung

Die politischen Kompetenzen umfassen die politische Urteilskompetenz, die politische Handlungskompetenz, die politikbezogene Methodenkompetenz und die politische Sachkompetenz. Durch diese soll *reflektiertes und (selbst)reflexives politisches Denken und Handeln* erreicht werden.¹⁸¹

Politische Urteilskompetenz: Wie schon im Wort Urteilskompetenz steckt, stehen hier die Urteile im Fokus. Es sollen möglichst sachorientierte und wertorientierte sowie begründete Urteile zu politischen Entscheidungen, Problemen und Kontroversen gefällt werden. Nicht nur eigene Urteile, sondern auch Urteile anderer sollen kritisch reflektiert werden.¹⁸²

Politische Handlungskompetenz: Die politische Handlungskompetenz umfasst die Bereitschaft, Fertigkeit und Fähigkeit in politische Auseinandersetzungen einzutreten sowie den eigenen Standpunkt zu vertreten. Nicht nur die eigene Sichtweise sollte dabei verstanden werden, sondern die Person sollte auch fähig sein, andere Positionen zu verstehen und in einen Dialog mit dem Gegenüber zu treten. Es sollte die Bereitschaft gegeben sein, kontroverse Standpunkte zu diskutieren, auf ihre Plausibilität zu prüfen und sich gegebenenfalls auf eine gemeinsame Lösung zu verständigen.

¹⁸⁰ Reinhard Krammer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Wien 2008), online unter: https://politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf#:~:text=Ein%20Kompetenzmodell%20der%20politischen%20Bildung%20hat%20nach%20Auffassung,politischen%20Gr%C3%BCnden%20w%C3%A4hrend%20ihrer%20schulischen%20Sozialisation%20erwerben%20sollten. (13.04.2022).

¹⁸¹ Vgl. ebd. (13.04.2022).

¹⁸² Vgl. ebd. (13.04.2022).

Politikbezogene Methodenkompetenz: Die politikbezogene Methodenkompetenz soll die Lernenden befähigen, Methoden und Verfahren zu beherrschen, die eine kritische Betrachtung von bereits fertigen Manifestationen des Politischen ermöglichen sowie eigene politische Artikulation, egal ob mündlich, schriftlich oder visuell, mit oder ohne Medien ermöglichen.¹⁸³

Die Urteilskompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Handlungskompetenz sind hierbei durch Operationen gekennzeichnet, während die **politische Sachkompetenz** die „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft [ist], politische Begriffe, Kategorien und Konzepte zu verstehen und über sie verfügen zu können“¹⁸⁴.

Nach der Erläuterung der einzelnen Kompetenzbereiche sollen nun jene Kompetenzbereiche betrachtet werden, die innerhalb der geplanten Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe 1 relevant sind:

Historische Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler eignen sich in den Unterrichtseinheiten nicht nur Wissen an, sondern müssen dieses auch einsetzen. In der dritten Unterrichtseinheit beschäftigen sich die Lernenden mit der Kennzeichnung der Juden. Sie erweitern ihr Wissen zu der Thematik und sollen anschließend dieses Wissen einsetzen, um zu begründen, weshalb der Protest von Corona-Leugnern mit „Davidsternen“ mit der Aufschrift „ungeimpft“ unangebracht ist.

Historische Orientierungskompetenz: Schülerinnen und Schüler brauchen Orientierung, um sich in der Gegenwart und in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden. Durch die Präsentation des Lebens von Éva Heyman in Unterrichtseinheit eins, erfahren die Schülerinnen und Schüler eine Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Sie müssen auf bestehendes Wissen zurückgreifen, um die Orientierung wiederzufinden. Sie greifen auf die Sachkompetenz zurück und müssen gleichzeitig die Fragekompetenz anwenden, um weitere Orientierung erlangen zu können.

Historische Fragekompetenz: Orientierung bekommen Schülerinnen und Schüler durch das Fragen. Im Falle der Unterrichtseinheiten werden Fragen an verschiedene Quellen

¹⁸³ Vgl. ebd. (13.04.2022).

¹⁸⁴ Ebd. (13.04.2022).

gestellt. Bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge für die Unterrichtseinheiten eins bis drei, müssen Schülerinnen und Schüler verschiedene Fragen zum Instagram-Account @eva.stories, zu Bildern sowie Texten stellen. Dies bildet den ersten Schritt zu einem selbständigen Hinterfragen von Narrativen, Konstrukten und Darstellungen, sowie zur Gestaltung eigener historischer Narrationen und führt somit letztendlich zu historischem Lernen.

Historische Methodenkompetenz: Die historische Methodenkompetenz soll die Eigenständigkeit im Umgang mit historischen Quellen fördern. Sie soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, eine Konstruktion der Vergangenheit zu erstellen, und den kritischen Umgang mit historischen Quellen schulen. Vor allem in Unterrichtseinheit drei werden die Lernenden angehalten, die bildliche Quelle @eva.stories zu beschreiben, zu analysieren und zu interpretieren.

Sekundär werden auch politische Kompetenzen abgedeckt. Durch das Beschäftigen mit Verordnungen der nationalsozialistischen Führung soll bei Schülerinnen und Schülern die **politische Handlungskompetenz** gestärkt werden. Sie sollen politische Urteile der damaligen Zeit hinterfragen und beurteilen und so in der Gegenwart bewusste und reflektierte politische Entscheidungen treffen können.

4.1.1.3 Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien können als Wegweiser verstanden werden, die zum *methodischen und deklarativen Wissen* sowie zum *Orientierungs- und Handlungswissen* führen.¹⁸⁵ In den geplanten Unterrichtseinheiten werden folgende didaktische Prinzipien angewandt:

Gegenwartsbezug: Der Gegenwartsbezug soll den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart deutlich machen.¹⁸⁶ Durch die Nutzung

¹⁸⁵ Vgl. Thomas Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014) 215.

¹⁸⁶ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), online unter:

eines Instagram-Accounts ist medientechnisch eindeutig ein Gegenwartsbezug festzustellen. Zwar wird in den Stundenplanungen vorwiegend auf Geschehnisse eingegangen, die vor knapp 80 Jahren stattgefunden haben, durch die politische Brisanz, die dieses Thema auch in der heutigen Zeit besitzt, und dem Gedanken des „Nie-mehr-wieder“ lässt sich ebenso ein Gegenwartsbezug ablesen. In Unterrichtseinheit drei wird im Rahmen der Kennzeichnungspflichtig für Juden (Davidsstern) auch Bezüge zu gegenwärtigen Anti-Coronamaßnahmendemonstration hergestellt.

Lebensweltbezug/Subjektorientierung: Das Handeln der Lernenden ist von deren Lebenswelt geleitet. Die Struktur der Lebenswelt wird von der sozialen Umwelt, der sozialen Mitwelt und der sozialen Vorwelt geprägt. Um den Lebensweltbezug didaktisch nutzen zu können sollten Lehrpersonen an „Sinnprovinzen“ anknüpfen. „Sinnprovinzen“ bilden ein spezifisches Wissen der Schülerinnen und Schüler sowie bestimmte Werte, Normen und Symbole ab.¹⁸⁷ Der Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schülern ist in den Unterrichtsplanungen gegeben, da es sich bei Éva Heyman um ein einfaches Mädchen handelt, das sich im selben Alter befindet, wie Kinder, die die achte Schulstufe besuchen. Im Instagram Account wird dargestellt, wie eine 14-Jährige von den politischen Ereignissen ihrer Zeit überrumpelt wird, die ihr schließlich das Leben kosten. Éva Heyman entstammt Familienverhältnissen, in die sich ein Großteil der Schülerschaft hineinversetzen kann. Durch die Darstellung der Entwicklungen in der Manier eines Instagram-Accounts stellt sich ein weiterer Lebensweltbezug her.

Handlungsorientierung: Die Handlungsorientierung setzt an der Tatsache an, dass wir uns *„das, was wir uns handelnd erarbeiten, leichter verstehen und besser behalten“*.¹⁸⁸ Aus diesem Grund steht bei der Handlungsorientierung die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.¹⁸⁹ In der ersten geplanten Unterrichtseinheit

https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf (13.04.2022).

¹⁸⁷ Vgl. Thomas Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014) 249-250.

¹⁸⁸ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2012) 8.

¹⁸⁹ Vgl. ebd. 8.

sollen die Schülerinnen und Schüler mithilfe des Instagram-Accounts einen Steckbrief zu Éva Heyman erstellen. Die Unterschiede der Kennzeichnungspflicht für die jüdische Bevölkerung werden in der dritten Unterrichtseinheit von den Lernenden selbstständig erarbeitet. In der letzten präsentierten Unterrichtsidee werden in einem Stationenbetrieb schließlich verschiedene Formen der Erinnerungskultur erarbeitet.

Multiperspektivität/Kontroversitätsprinzip: Multiperspektivität beschreibt die Vielfalt der Meinungen. Es soll auf verschiedene Perspektiven in Bezug auf historische und politische Sachverhalte und Probleme eingegangen werden.¹⁹⁰ Der Standpunkt der Multiperspektivität wird vor allem in Unterrichtseinheit drei vertreten. Hierbei wird auf die Bedeutung des Davidsterns als Kennzeichen für ungeimpfte Impfgegnerinnen und Impfgegner im Rahmen von Coronademonstrationen behandelt. Den Schülerinnen und Schülern muss klar gemacht werden, dass es in diesem Zusammenhang keine verschiedenen Meinungen gibt. Es handelt sich hierbei um Wiederbetätigung, Verhöhnung der Opfer des Holocausts und Gesetzesverstöße. In weiterer Folge ist die Berücksichtigung des Kontroversitätsprinzips bei diesem Thema nicht unproblematisch. Ein kritischer Diskurs zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus kann stattfinden, eine Verharmlosung oder sogar Verhöhnungen der Opfer muss jedoch unbedingt vermieden werden. Hierbei ist eine klare und eindeutige Linie zu fahren, die kein antijüdisches und nationalsozialistisches Gedankengut zulassen darf.

Problemorientierung: Das Prinzip der Problemorientierung sieht das Bearbeiten und Lösen öffentlicher Probleme vor. Das Bearbeiten von Problemen fördert das problemlösende Denken und den Gewinn an Urteilsfähigkeit und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler.¹⁹¹ In jeder Stunde schwingt das Prinzip der Problemorientierung mit. Es wird ganz grundsätzlich auf die Problematik des

¹⁹⁰ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), online unter: https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (13.04.2022).

¹⁹¹ Vgl. Thomas Goll, Problemorientierung. In: Wolfgang Sander (Hg.), Politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014) 258-259.

Antisemitismus und Nationalsozialismus und deren Auswirkungen, die auch heute noch ein Thema in unserer Gesellschaft sind, eingegangen.

4.1.1.4 Lehrplanbezug

Das Thema Nationalsozialismus findet sich in der 4. Klasse im Modul 5 und 6. Hier lässt dich auch der Instagram-Account @eva.stories didaktisch aufbereitet einfügen. Im Lehrplan werden die Module folgendermaßen beschrieben¹⁹²:

Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte

Kompetenzkonkretisierung

- Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;
- Eigene historische Erzählungen erstellen;

Thematische Konkretisierung

- Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden;
- Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen.
- Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern analysieren und vergleichen;
- Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung bringen;

¹⁹² Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (26.06.2021).

Modul 6 (Historisch-politische Bildung): Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik

Kompetenzkonkretisierung

- Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen;
- Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen;
- Lokale und regionale Bezüge ableiten;

Thematische Konkretisierung

- Die Instrumentalisierung von Geschichte und Erinnerungen (zB Geschichtspolitik, Habsburgermythos, Tourismus, Produktwerbung) analysieren;
- Denkmäler, Gedenkstätten und Zeitzeugenberichte (Videoarchive) analysieren und kontextualisieren;
- Öffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg analysieren sowie historische und politische Darstellungen zum Opfermythos dekonstruieren.

4.1.1.5 Lernziele

In der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt verändert sich der Mensch stetig. Bewusst oder unbewusst zieht er Folgerungen, die sich in einer Verhaltensdisposition äußern können. Erfolgt dies, sprechen wir vom Lernen.¹⁹³ Lernziele, die von Lehrenden formuliert werden, sollen die gewünschten Veränderungen des Verhaltens bei Schülerinnen und Schülern aufgrund des Unterrichts bzw. des Lernprozesses beschreiben.¹⁹⁴

¹⁹³ Vgl. Ulrich *Baumgärnter*, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule* (Paderborn 2019) 47.

¹⁹⁴ Vgl. Oliver *Krüger-Heiringhoff*, *Was sind Lernziele?*, online unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/was-sind-lernziele/> (24.04.2022).

Die Schülerinnen und Schüler können nach diesen vier Unterrichtseinheiten...

- das Leben und Schicksal von Eva Heyman zusammenfassen.
- die Auswirkungen des Enteignungsgesetzes vom 12.11.1938 auf die jüdische Bevölkerung analysieren.
- die Problematik der Davidsterne auf Coronademonstrationen beurteilen.
- Ausgrenzungsmechanismen auch in ihrer Lebenswelt erkennen.
- verschiedene Formen von Erinnerungskulturen vergleichen.

4.1.2 Unterrichtseinheiten

Der angeführte Unterrichtsverlauf umfasst mehrere Schulstunden. Diese sollten möglichst hintereinander durchgeführt werden, bilden jedoch nicht den Anfang von Modul 5 ab, sondern steigen erst im Verlauf von Modul 5 ein und ziehen sich bis ins Modul 6. In Modul 5 sollten bereits grundlegende Begriffe definiert, die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus behandelt sowie in Zeitzeugenberichte eingetaucht worden sein.

4.1.2.1 Unterrichtseinheit 1

Siehe Unterrichtsplanung „Éva Heyman kennenlernen“.

Unterrichtsplanung: Éva Heyman kennenlernen

Zeit	Geplante LehrerInnen-tätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)		Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung			
10 Min Einstieg	Vorspielen des Trailers zu @eva.stories: https://www.instagram.com/p/BwzDi11HF5d/?utm_medium=copy_link Vorstellung der Biografie von Éva Heyman	– Beamer – Evtl. Foto von Éva	Plenum Lehrevortrag	
25 Min Erarbeitungs- phase	Einteilung in 2er/3er Gruppen, je nachdem wie viele Kinder keinen Instagram-Account haben Aufgabe: Erstellung eines Steckbriefes zu Éva Heyman mit Hilfe des Instagram-Accounts	– Instagram – Smartphones – M1	Gruppenarbeit	
10 Min Sicherungs- phase	Vergleich Steckbrief		Plenum	

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

In den letzten Wochen wurde bereits die Themen Nationalsozialismus und Holocaust behandelt. Fachbegriffe wurden geklärt und Zusammenhänge vermittelt. Nun soll anhand des Lebens von Éva Heyman gezeigt werden, welche Bedeutung die Repressionen des nationalsozialistischen Systems für Betroffene hatten.

Einführung: Die Stunde beginnt mit dem Zeigen des Trailers zum Instagram-Account @eva.stories. Dieser soll die Neugierde der Schülerinnen und Schüler wecken. In einem Plenumsgespräch soll besprochen werden, was die Schülerinnen und Schüler gesehen haben. Vermutlich stellen sich die Lernenden die Frage, wer Éva ist. Diese Frage soll anhand der Biografie von Éva Heyman, die von der Lehrperson vorgestellt wird, geklärt werden. Éva Heyman ist ein jüdisches Mädchen aus Ungarn. Auf dem Instagram-Account @eva.stories wird ihr Leben zwischen 13. Februar 1944 und Juni 1944 dargestellt. Dieses wird von Schauspielerinnen und Schauspielern auf Grundlage des Tagebuches von Éva nachgespielt.

Erarbeitungsphase: Die Lernenden haben vermutlich bis zu dieser Stunde noch nichts von @eva.stories bzw. von Éva Heyman gehört. Daher ist es wichtig, dass sie Informationen über die Person erhalten, sie gleichsam kennenlernen. Um dies zu erreichen, beinhaltet das Arbeitsblatt (M1) einen Steckbrief. Diesen sollen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der „Highlights“ des Instagram-Accounts ausfüllen. Die Schülerinnen und Schüler werden so einerseits mit Éva und andererseits mit dem Instagram-Account selbst vertraut.

Sicherungsphase: In der Sicherungsphase sollen die Ergebnisse von den Schülerinnen und Schülern verglichen werden. Durch die unterschiedlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler werden die subjektiven Bedeutungen deutlich. Durch die unterschiedlichen Meldungen der Lernenden soll eine Diskussion angeregt werden.

Unterrichtsmaterial:

M1: Steckbrief

Name: _____

Steckbrief

Name: _____

Geburtstag: _____

Todestag: _____

Wohnort: _____

Beruf: _____

Geschwister: _____

Freunde: _____



Bild, online unter:
<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a4/Diary1b.jpg> (02.01.2022).

Sonstiges:

Unterrichtsplanung: Enteignung der Juden

Zeit	Geplante LehrerInnentätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)	Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung		
10 Min Einstieg	Lehrerinput: Nationalsozialismus in Ungarn Überleitung zum Thema „Enteignung“ – „Enteignung“ wird groß an die Tafel geschrieben – SuS sollen nach vorne kommen und ihre Assoziationen rundum schreiben	- Tafel + Kreide	Lehervortrag Plenum
25-30 Min Erarbeitungs- phase	1. SuS sollen sich „Highlight“ „March 2“ anschauen. 2. Arbeitsblatt (M1) „Enteignung und Juden“ bearbeiten a) Fragen zum „Highlight“ b) Auseinandersetzung mit der Verordnung vom 12.11.1938	- M1 - M2 - M3 - Heft + Stift	Einzelarbeit Gruppenarbeit
5-10 Min Sicherungs- phase	Besprechen der Ergebnisse anhand der beantworteten Fragen		Plenum

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in Einheit 1 Éva Heyman kennen gelernt haben, wird in dieser Einheit gezeigt, was Enteignung bedeutet.

Einführung: Am Beginn der Einheit soll auf den Nationalsozialismus in Ungarn eingegangen werden. Ungarn war 1944 das einzige Land, in dem die jüdische Gemeinde intakt geblieben war. Am 19. März 1944 besetzten die deutschen Truppen Ungarn. Ab diesem Zeitpunkt wird der Vernichtungsprozess in einem ungeheuren Tempo vorangetrieben. Nachzulesen in Kapitel 3.1.3. Eine Maßnahme die die Juden bereits vor dem Einmarsch zu spüren bekamen war jene der Enteignung. Nach diesem kurzen Input wird in das Thema Enteignung eingetaucht. Das Wort Enteignung wird in die Mitte der Tafel geschrieben und die Schülerinnen und Schüler sollen nach vorne kommen und ihre Assoziationen dazuschreiben. Die Assoziationen werden kurz besprochen und anschließend die Frage in den Raum geworfen, ob Éva und ihre Familie auch von der Enteignung betroffen gewesen waren.

Erarbeitungsphase: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich das „Highlight“ „March 2“ anschauen. Zu dem „Highlight“ finden sich auf dem Arbeitsblatt (M1) Fragen, die von den Schülerinnen und Schülern beantwortet werden sollen. Durch die Fragen soll eine genauere Auseinandersetzung mit den kurzen Videos stattfinden.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler fertig mit Aufgabe 1 sind, sollen sie sich mit der Verordnung zur Ausschaltung der Juden im deutschen Wirtschaftsleben (M2) auseinandersetzen. Évas Großvater wird die Apotheke weggenommen. Auf welcher Grundlage erfolgt diese Enteignung? Was steht genau in der Verordnung. Um die Schülerinnen und Schüler gezielt durch die Verordnung zu führen, finden sie bei Aufgabe 2 des Arbeitsblattes Leitfragen zum Bearbeiten der Verordnung. Es findet sich auch eine Transkription der Verordnung (M3).

Sicherungsphase: Im Anschluss an die selbstständige Erarbeitung soll im Plenum nochmals über Enteignung gesprochen werden.

Unterrichtsmaterial:

M1: Enteignung der Juden

M2: Verordnung zur Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben.

M3: Transkription

Enteignung der Juden

Aufgabe 1:

Öffne auf deinem Handy den Instagram-Account @eva.stories.

Wähle das „Highlight“ „March 2“ aus. Beantworte folgende Fragen, nachdem du dir das „Highlight“ angeschaut hast:

- a) Nenne den Ort, an dem das „Highlight“ spielt.
- b) Ermittle die beteiligten Personen.
- c) Beschreibe den dargestellten Inhalt.
- d) Untersuche, ob das Ereignis auf einer Rechtsgrundlage basiert.

Aufgabe 2:

Diese Aufgabe ist mit deiner Sitznachbarin/ deinem Sitznachbarn zu bearbeiten.

Lest euch die „Verordnung zur Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben“ vom 12.11.1938 durch.

Der Text ist in Frakturschrift gedruckt. Ihr müsst euch beim Lesen etwas mehr konzentrieren. Wenn ihr besonders große Schwierigkeiten habt die Schrift zu entziffern, holt euch vom Lehrertisch eine Transkription.

Bearbeitet nach dem Durchlesen folgende Fragen:

- a) Fasst die Kernaussagen der Verordnung kurz zusammen.
- b) Arbeitet heraus, auf wen sich die neue Verordnung auswirkt.
- c) Beschreibt inwiefern die neue Verordnung eine Erleichterung oder eine Erschwernis für die Betroffenen darstellt.
- d) Beurteilt die Inhalte der Verordnung.

Verordnung
zur Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben.
Vom 12. November 1938.

Auf Grund der Verordnung zur Durchführung des Vierjahresplans vom 18. Oktober 1936 (Reichsgesetzbl. I S. 887) wird folgendes verordnet:

§ 1

(1) Juden (§ 5 der Ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935 — Reichsgesetzbl. I S. 1333) ist vom 1. Januar 1939 ab der Betrieb von Einzelhandelsverkaufsstellen, Versandgeschäften oder Bestellkontoren sowie der selbständige Betrieb eines Handwerks untersagt.

(2) Ferner ist ihnen mit Wirkung vom gleichen Tage verboten, auf Märkten aller Art, Messen oder Ausstellungen Waren oder gewerbliche Leistungen anzubieten, dafür zu werben oder Bestellungen darauf anzunehmen.

(3) Jüdische Gewerbebetriebe (Dritte Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. Juni 1938 — Reichsgesetzbl. I S. 627), die entgegen diesem Verbot geführt werden, sind polizeilich zu schließen.

§ 2

(1) Ein Jude kann vom 1. Januar 1939 ab nicht mehr Betriebsführer im Sinne des Gesetzes zur Ordnung der nationalen Arbeit vom 20. Januar 1934 (Reichsgesetzbl. I S. 45) sein.

(2) Ist ein Jude als leitender Angestellter in einem Wirtschaftsunternehmen tätig, so kann ihm mit einer Frist von sechs Wochen gekündigt werden. Mit Ablauf der Kündigungsfrist erlöschen alle Ansprüche des Dienstverpflichteten aus dem gekündigten Verträge, insbesondere auch Ansprüche auf Versorgungsbezüge und Abfindungen.

§ 3

(1) Ein Jude kann nicht Mitglied einer Genossenschaft sein.

(2) Jüdische Mitglieder von Genossenschaften scheiden zum 31. Dezember 1938 aus. Eine besondere Kündigung ist nicht erforderlich.

§ 4

Der Reichswirtschaftsminister wird ermächtigt, im Einvernehmen mit den beteiligten Reichsministern die zu dieser Verordnung erforderlichen Durchführungsbestimmungen zu erlassen. Er kann Ausnahmen zulassen, soweit diese infolge der Überführung eines jüdischen Gewerbebetriebes in nichtjüdischen Besitz, zur Liquidation jüdischer Gewerbebetriebe oder in besonderen Fällen zur Sicherstellung des Bedarfs erforderlich sind.

Berlin, den 12. November 1938.

Der Beauftragte für den Vierjahresplan

Göring

Generalfeldmarschall

Transkription:

Verordnung
zur Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben.
Vom 12. November 1938.

Auf Grund der Verordnung vom 18. Oktober 1936 (Reichsgesetzblatt I, Seite 887) wird folgendes verordnet:

§1

- (1) Juden (§5 der ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935 – Reichsgesetzblatt I, Seite 1333) ist vom 1. Januar 1939 ab der Betrieb von Einzelhandelsverkaufsstellen, Versandgeschäften oder Bestellkontoren sowie der selbständige Betrieb eines Handwerks untersagt.
- (2) Ferner ist ihnen mit Wirkung vom gleichen Tag verboten, auf Märkten aller Art, Messen oder Ausstellungen Waren oder gewerbliche Leistungen anzubieten, dafür zu werben oder Bestellungen vorauf anzunehmen.
- (3) Jüdische Gewerbebetriebe (Dritte Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. Juni 1938 – Reichsgesetzblatt I, Seite 627), die entgegen diesem Verbot geführt werden, sind polizeilich zu schließen.

§2

- (1) Ein Jude kann vom 1. Januar 1939 ab nicht mehr Betriebsführer im Sinne des Gesetzes zur Ordnung der nationalen Arbeit vom 20. Januar 1931 (Reichsgesetzblatt I, Seite 45) sein.

- (2) Ist ein Jude als leitender Angestellter in einem Wirtschaftsunternehmen tätig, so kann ihm mit einer Frist von sechs Wochen gekündigt werden. Mit Ablauf der Kündigungsfrist erlöschen alle Ansprüche des Dienstverpflichteten aus dem gekündigten Verträge, insbesondere auch Ansprüche auf Versorgungsbezüge und Abfindungen.

§3

- (1) Ein Jude kann nicht Mitglied einer Genossenschaft sein.
- (2) Jüdische Mitglieder von Genossenschaften scheiden zum 31. Dezember 1938 aus. Eine besondere Kündigung ist nicht erforderlich.

§4

Der Reichswirtschaftsminister wird ermächtigt, im Einvernehmen mit den beteiligten Reichsministern die zu dieser Verordnung erforderlichen Durchführungsbestimmungen zu erlassen. Er kann Ausnahmen zulassen, soweit diese infolge der Überführung eines jüdischen Gewerbebetriebes in nichtjüdischen Besitz, zur Liquidation jüdischer Gewerbebetriebe oder in besonderen Fällen zur Sicherstellung des Bedarfs erforderlich sind.

Berlin, den 12. November 1938.

Der Beauftragte für den Vierjahresplan
Göring
Generalfeldmarschall

Unterrichtsplanung: Kennzeichnungspflicht der Juden

Zeit	Geplante LehrerInnen-tätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)	Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung		
5 Min Einstieg	Lehrperson erklärt das Arbeitsblatt (M1) und geht es mit den SuS gemeinsam durch.		Lehrervortrag
30 Min Erarbeitungs- phase	Arbeitsblatt: Kennzeichnung der Juden – SuS sollen sich „Highlight“ „March 31“ anschauen und Fragen dazu beantworten – SuS sollen einen Text zur Kennzeichnung der Juden während der NS Zeit lesen und erkennen, dass es regionale Unterschiede in der Kennzeichnung gab. Anhand dessen sollen SuS die Mechanismen der Ausgrenzung verstehen. – SuS sollen das Bild auf dem AB genau betrachten. Was ist zu sehen? Warum ist dieser Vergleich vollkommen unangebracht?	- Smartphone - Instagram - M1 - Heft + Stift	Einzelarbeit
10 Min Sicherungs- phase	Es werden gemeinsam Aufgabe 1 und 2 durchbesprochen. Gruppendiskussion zu Aufgabe 3: – Weshalb ziehen Anti-Corona-DemonstrantInnen solche Vergleiche? – Warum sind Vergleiche dieser Art unangebracht?		Plenum

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

In der letzten Stunde wurde die Lage nach dem Einmarsch der Deutschen in Ungarn und die Enteignungen der Juden thematisiert. Die nun folgende Einheit hat die Kennzeichnung der Juden zum Thema. Die Schülerinnen und Schüler haben in vorherigen Unterrichtseinheiten bereits den Begriff „Judenstern“ gehört und erklärt bekommen. In dieser Einheit sollen sie sich intensiv mit der Stigmatisierung von Juden mithilfe des Davidsterns auseinandersetzen.

Einführung: Zur Einführung wird das zu bearbeitende Arbeitsblatt (M1) gemeinsam durchbesprochen.

Erarbeitungsphase: Als kurzer Input dient das „Highlight“ „March 31“. Dieses sollen sich die Schülerinnen und Schüler anschauen, um zunächst eine emotionale Verbindung mit dem Thema aufzubauen. In Aufgabe eins werden die Lernenden dazu aufgefordert die Geschehnisse des „Highlights“, mit Hilfe kurzer Fragen, zu beschreiben. Wie würde sich die Schülerin/der Schüler fühlen, wenn sie/er von heute auf morgen einen gelben Stern mit der Aufschrift „Jude“ auf seiner Kleidung tragen müsste?

Aufgabe zwei zeigt den Schülerinnen und Schülern auf, dass nicht alle Juden einen gelben „Judenstern“ tragen mussten, sondern dass es regionale Unterschiede gab. Hierbei soll auf die Mechanismen der Ausgrenzung eingegangen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen begreifen, wie eine willkürliche Ausgrenzung funktioniert und die Mechanismen der Ausgrenzung reflektieren.

Die letzte Aufgabe des Arbeitsblattes bildet den Gegenwartsbezug ab. Auf Anti-Corona-Demonstrationen zeigen sich Demonstrantinnen und Demonstranten mit gelben Sternen auf denen „ungeimpft“ zu lesen ist. Die Schülerinnen und Schüler sollten bereits so weit sensibilisiert sein, um zu erkennen, dass der Holocaust nicht mit der Coronasituation verglichen werden kann und darf.

Sicherungsphase: In der Sicherungsphase werden die einzelnen Arbeitsaufträge gemeinsam besprochen. Arbeitsauftrag drei soll zu einer Gruppendiskussion führen.

Unterrichtsmaterial:

M1: Kennzeichnung der Juden

Kennzeichnung der Juden

Aufgabe 1:

Du hast dir gerade das „Highlight“ „March 31“ des Instagram-Accounts @eva.stories angeschaut. Beschreibe was zu sehen ist. Welche Personen sind beteiligt? Aus welchem Grund könnten die Personen auf diese Art und Weise reagieren? Wenn du in Évas Situation wärst, wie würdest du empfinden?

Aufgabe 2:

Lies dir den Eintrag „Kennzeichen für Juden während der NS Zeit“

(<https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/jewish-badge-during-the-nazi-era>) durch und bearbeite folgende Arbeitsaufträge:



- Die Kennzeichen für Juden unter der Nationalsozialistischen Herrschaft unterschieden sich regional. Beschreibe zu zwei Regionen deiner Wahl das Kennzeichen, das die jüdische Bevölkerung tragen musste und analysiere die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Regionen.
- Die Stigmatisierung erfolgte rein willkürlich und zeigt welche großen Auswirkungen vergleichsweise kleine Maßnahmen haben. Vergleiche wie Ausgrenzung damals funktioniert hat und wie heute Menschen ausgegrenzt werden. Ist die Art und Weise wie Ausgrenzung funktioniert hat, im Grunde dieselbe geblieben oder hat sie sich grundlegend verändert?

Aufgabe 3:

Auf Demonstrationen gegen die Coronamaßnahmen der Regierung tragen manche Demonstranten und Demonstrantinnen einen „Davidstern“ mit der Aufschrift „ungeimpft“. Begründe, warum diese Form des Protests unangebracht ist!



Bild online unter: <https://www.juedische-allgemeine.de/wp-content/uploads/2020/08/imagen0100707452h-scaled.jpg> (08.03.2022).

Unterrichtsplanung: Formen der Erinnerungskultur

Zeit	Geplante LehrerInnen-tätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)	Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung		
5-10 Min Einstieg	Einführung in das Stundenthema - Erinnerungskultur an Tafel schreiben – gemeinsam Definition finden - Welche Formen der Erinnerungskultur fallen den SuS ein? SuS sollen diese an die Tafel schreiben	– Tafel & Kreise	Plenum
25 Min Erarbeitungs- phase	Stationenbetrieb: SuS werden in 6 Gruppen geteilt - 6 Gruppen durchlaufen 3 Stationen Aufgabe: Jede Station beschäftigt sich mit einer Form der Erinnerungskultur. SuS sollen Aufgaben bearbeiten und sich überlegen, für welche Altersgruppe die Erinnerungsform passend ist und ob diese zukunftsfreundlich ist.	– Informationsblätter für Stationen (M1) – Heft & Stift	Gruppenarbeit
10-15 Min Sicherungs- phase	Abschlussdiskussion: 1. Jede Gruppe stellt ihre letzte Station vor -> Vergleich der Antworten des Stationenbetriebs 2. Diskussion: Instagram als Möglichkeit der Erinnerung geeignet?		Plenum

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

In dieser Einheit erfolgt die Überleitung zu Modul 6 des Lehrplans und damit zur Erinnerungskultur. Der behandelte Instagram-Account ist eine mögliche Form der Erinnerungskultur.

Einführung: Zunächst folgt eine Einführung in das Stundenthema. Erinnerungskultur wird groß an die Tafel geschrieben und die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, was Erinnerungskultur bedeutet. Gemeinsam wird eine Definition erarbeitet. Danach soll durch Überlegungen der Schülerinnen und Schüler herausgefunden werden, welche Formen der Erinnerung existieren. Die genannten Begriffe werden an der Tafel festgehalten. Dies soll dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen.

Erarbeitungsphase: Die Erarbeitungsphase besteht aus einem Stationenbetrieb (M1). Jede Station des Stationenbetriebs behandelt eine Form der Erinnerungskultur. Diese sind Social Media Accounts, Zeitzeugeninterviews und Denkmäler. Bei jeder Station bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe gestellt, die sie zu den Vor- und Nachteilen der jeweiligen Erinnerungsform führt. Zudem sollen die Lernenden überlegen, für welche Altersgruppe die Erinnerungsform geeignet ist und ob diese Zukunftspotenzial enthält.

Sicherungsphase: Die Sicherung besteht einerseits aus dem Notieren ins Heft, andererseits aus der anschließenden Präsentation und Diskussion. Jede Gruppe präsentiert kurz ihre Ergebnisse. Um nicht jede Station öfter zu hören, präsentiert jede Gruppe eine Station, und zwar jene, die sie zuletzt bearbeitet hat. Während die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe präsentieren, vergleichen die anderen ihre Notizen mit dem Gesagten. Sollte es zu Widersprüchen kommen, wird diskutiert. Es soll nochmals auf Social Media als neue Form der Erinnerungskultur eingegangen werden und über ihren Einsatz, in Bezug auf das Thema Holocaust, debattiert werden.

Je nach Fortschreiten der Zeit, kann auch über mögliche zukünftige Formen der Erinnerung gesprochen werden.

Unterrichtsmaterial:

M1: Informationsblätter für den Stationenbetrieb

Name: _____

Station 1: Denkmal

Denkmal Definition laut Duden: „zum Gedächtnis an eine Person oder ein Ereignis errichtete, größere plastische Darstellung; Monument“¹

Ein Denkmal kann eine Statue, eine Tafel, ein Brunnen, ein Stein mit eingraviertem Text, ein ganzes Gebäude oder vieles Mehr sein. Es wurde meist dazu errichtet an ein bestimmtes Ereignis oder eine Person zu erinnern.

Denkmäler können sehr eindeutig ausfallen, wie das Reiterdenkmal, das Erzherzog Karl darstellt und an den Sieg der österreichischen Armee unter dem Kommando von Erzherzog Karl über Napoleon erinnern soll (Abb. 1):



Bild, online unter https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b4/Erzherzog-Karl-Denkmal_%2820126%29_IMG_0237.jpg/800px-Erzherzog-Karl-Denkmal_%2820126%29_IMG_0237.jpg (29.03.2022).



Bild, online unter: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/49/Wien_-_Holocaust-Mahnmal_%282%29.JPG/800px-Wien_-_Holocaust-Mahnmal_%282%29.JPG (29.03.2022).

Denkmäler können aber auch etwas komplizierter zu interpretieren sein, wie das Mahnmal für die österreichisch jüdischen Opfer der Shoah am Judenplatz in Wien (Abb. 2).

- Zählt gemeinsam auf, welche Denkmäler euch einfallen und schreibt sie ins Heft.
- Analysiert ein Denkmal, das allen in der Gruppe gut bekannt ist, ob es passend oder unpassend umgesetzt wurde und was ihr gegebenenfalls anders gemacht hätten.

M1

¹ Definition Denkmal im Duden, online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Denkmal> (29.03.2022).

Name: _____

Station 2: Social Media Account

Eine Form des Erinnerns kann auch ein Instagram-Account sein.

Für diese Station benötigt zumindest eine Person in der Gruppe ein Smartphone mit Instagram-Zugang.

- Schaut euch die Beiträge und „Highlights“ des Instagram-Accounts @eva.stories an.
- Euer Team wird beauftragt, den Account für die neue Ausgabe einer Geschichtezeitschrift zu analysieren. Überlegt euch, ob es eine gute Idee ist, über Instagram die Erinnerung an den Holocaust wachzuhalten. Entwickelt gemeinsam eine Pro- und Contra Liste zur Aufgabenstellung.

Station 3: Zeitzeugenberichte

Zeitzeugenberichte sind Erzählungen von Personen über ein Ereignis oder einen Zeitabschnitt. Wenn Historikerinnen und Historiker eine Zeitzeugin/einen Zeitzeugen interviewen, handelt es sich aber nicht um eine Plauderei im Kaffeehaus, sondern um ein gut vorbereitetes Gespräch. Den Historikerinnen und Historikern ist bewusst, dass es sich immer um eine subjektive Erinnerung handelt und diese somit nicht objektiv sein kann. Die Erzählung muss daher kontextualisiert werden. Kontextualisiert bedeutet, dass die Erzählung mit anderen historischen Quellen und Darstellungen in Verbindung gebracht wird. Der Zeitzeugenbericht ist letztlich eine Quelle, mit der sich Historikerinnen und Historiker, in Verbindung mit anderen Quellen und mit Darstellungen ein Bild über die Vergangenheit machen, die uns nicht unmittelbar zugänglich ist.²

Durch das Medium von Filmaufnahmen ist es uns möglich, Zeitzeugeninterviews von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen auch noch anzuschauen, selbst wenn die interviewte Person schon lange verstorben sind.

- Erörtert gemeinsam in der Gruppe die Vor- und Nachteile von Zeitzeugenberichten. Erstellt dazu eine Tabelle. Welche Vor- und Nachteile fallen euch abgesehen von jenen im Text noch ein?

4.2 Konzept für die Sekundarstufe 2

Das erarbeitete Konzept ist für die 11 Schulstufe gedacht. In dieser Schulstufe dürfte die englische Sprache für die Schülerinnen und Schüler kein Hindernis darstellen.

4.2.1 Didaktische Analyse

4.2.1.1 Kernidee

Die Kernidee für die geplanten Unterrichtseinheiten lautet: **Welche Erfahrungen muss Éva aufgrund der Nationalsozialisten durchleben?** Die Schülerinnen und Schüler sollen sich innerhalb des Kompetenzmoduls 5 der 11. Schulstufe mit dem Nationalsozialistischen System und dem Holocaust auseinandersetzen. Dabei soll sie Éva wie ein roter Faden begleiten. Die Schülerinnen und Schüler lernen Éva zu Beginn des Moduls kennen und werden zu verschiedenen Aspekten mit Évas Erlebnissen konfrontiert. Dazu wird das passende „Highlight“ des Instagram-Accounts @eva.stories gezeigt und die Schülerinnen und Schüler bekommen darauf angepasste Aufgabenstellungen. In einem zweiten Schritt werden Évas Erzählungen mit Verordnungen bzw. anderen Zeitzeugenberichten abgeglichen.

4.2.1.2 Kompetenzorientierung

In den vier Planungen werden folgende Kompetenzen angesprochen:

Historische Sachkompetenz: Die Schülerinnen und Schüler eignen sich während den einzelnen Unterrichtseinheiten Wissen an. Dieses Wissen soll nicht nur reproduziert, sondern noch während den Einheiten angewandt werden. So sollen die Lernenden beispielsweise in Unterrichtseinheit zwei Bereiche nennen, in denen Stigmatisierung heutzutage stattfindet. Wichtig dabei zu betonen ist, dass keine unzulässigen Vergleiche gezogen werden dürfen!

Historische Orientierungskompetenz: Seitdem Demonstrationen gegen die Corona-Maßnahmen weltweit stattfinden, häufen sich die Berichte über Holocaust-Leugner. Diese gehen beispielsweise mit „Davidsternen“ und der Aufschrift „ungeimpft“ bei Demonstrationen mit. Lesen Schülerinnen und Schüler über Vorfälle dieser Art in Informationsmedien bzw. bekommen diese erzählt, kommt es zu einer

Orientierungslosigkeit. In diesem konkreten Fall hilft Unterrichtseinheit zwei durch die Beschäftigung mit dem Themenschwerpunkt „Kennzeichnungspflicht“ den Schülerinnen und Schülern sich in der Gegenwart zurechtzufinden und Nachrichten dieser Art einordnen zu können.

Historische Fragekompetenz: Die gegebenen Aufgabenstellungen fordern von den Schülerinnen und Schülern, Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Es findet eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten, Darstellungen und Quellen statt. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Fragen angeregt werden, eigene Fragen zu entwickeln und zu stellen. In den eingeplanten Gruppendiskussion ist genug Zeit, um auftretende Fragen zu behandeln.

Historische Methodenkompetenz: Die historische Methodenkompetenz kommt in allen vier Unterrichtseinheiten zum Einsatz. Es werden Merkmale von Darstellungen und Quellen herausgearbeitet und mit anderen verglichen. In Unterrichtseinheit 5 sind die Schülerinnen und Schüler mit dem gleichen Tag aus einerseits den Darstellungen aus dem Instagram-Account konfrontiert und andererseits mit den Tagebucheinträgen aus dem Buch „Das rote Fahrrad“. Aufgabe ist es, die Inhalte zu vergleichen und die Unterschiede aufzuzeigen.

Ebenso wie bei der Sekundarstufe 1 werden auch hier sekundär politische Kompetenzen abgedeckt. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in der zweiten Unterrichtseinheit die Polizeiverordnung zur Kennzeichnung der Juden. Im Rahmen der **politischen Urteils- und Handlungskompetenz** sollen sie diese bearbeiten und beurteilen.

4.2.1.3 Didaktische Prinzipien

In den geplanten Unterrichtseinheiten werden folgende didaktische Prinzipien angewandt:

Gegenwartsbezug: Wie bereits in der didaktischen Analyse zur Sekundarstufe 1 ist der Gegenwartsbezug im Grunde der Gleiche. Durch die Nutzung eines Instagram-Accounts ist medientechnisch eindeutig ein Gegenwartsbezug festzustellen. Zwar wird in den

Stundenplanungen vorwiegend auf Geschehnisse eingegangen, die vor knapp 80 Jahren stattgefunden haben, durch die politische Brisanz dieses Themas auch in der heutigen Zeit und dem Gedanken des „Nie-mehr-wieder“ lässt sich ebenso ein Gegenwartsbezug ablesen. Unterrichtseinheit zwei sieht in der Sicherungsphase explizit vor, einen Gegenwartsbezug herzustellen.

Lebensweltbezug/Subjektorientierung: Die Verwendung eines Instagram-Accounts zur Bearbeitung des Themas stellt einen eindeutigen Lebensweltbezug zu den Schülerinnen und Schülern her, der auch von den Lernenden so wahrgenommen werden sollte. Ebenso stellt das Thema Nationalsozialismus und Holocaust auch gegenwärtig ein Thema in den politischen Prozessen dar. Schülerinnen und Schüler werden täglich mit Aussagen von Politikerinnen/Politikern wie beispielsweise jener aus dem Jahr 2018 - *„Asylwerber sollten an einem Ort konzentriert werden“*¹⁹⁵ - konfrontiert. Um diese Aussage einordnen und verstehen zu können bedarf es der Beschäftigung mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, um die Mechanismen der Ausgrenzung damals und die gegenwärtigen verstehen zu können. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass keinesfalls unzulässige Vergleiche gezogen werden und eine Verharmlosung des Holocausts stattfindet.

Handlungsorientierung: Die Handlungsorientierung kommt in Unterrichtsplanung vier zu tragen. Die Schülerinnen und Schüler sollen in Kleingruppen ausgewählte Tage in ihrer Darstellung im Buch und auf Instagram vergleichen. Die Ergebnisse sollen beispielsweise in Form eines Plakates dargestellt werden.

Multiperspektivität/Kontroversitätsprinzip: Der Standpunkt der Multiperspektivität wird vor allem in Unterrichtseinheit vier vertreten. Hierbei wird die Darstellung des Schicksals von Éva Heyman aus Sicht des Buches und aus Sicht des Instagram-Accounts eingegangen. In weiterer Folge ist die Berücksichtigung des Kontroversitätsprinzips bei diesem Thema nicht unproblematisch. Ein kritischer Diskurs zum Thema Holocaust und

¹⁹⁵ Vgl. profil, Kickl will Flüchtlinge „konzentriert“ an einem Ort halten (11.01.2018), online unter: <https://www.profil.at/oesterreich/kickl-fluechtlinge-an-einem-ort-konzentrieren-8618910?msclkid=e0ce0eb8c26011ecb0f0eb40216c758c> (22.04.2022).

Nationalsozialismus muss vermieden werden. Hierbei ist eine klare und eindeutige Linie zu fahren, die kein antijüdisches und nationalsozialistisches Gedankengut zulassen darf.

Problemorientierung: Wie in der didaktischen Analyse zur Sekundarstufe 1 schwingt in jeder Stundenplanung das Prinzip der Problemorientierung mit. In diesem Sinne spielt die Tragweite von Antisemitismus und Nationalsozialismus und deren Auswirkungen sowie Ausgrenzungsmechanismen, die auch heute noch ein Thema in unserer Gesellschaft sind, eine Rolle.

4.2.1.4 Lehrplanbezug

Die Themen Nationalsozialismus und Holocaust finden sich in der 7. Klasse im Kompetenzmodul 5. Im Lehrplan wird das Modul folgendermaßen beschrieben¹⁹⁶:

7. Klasse

5. Semester – Kompetenzmodul 5

Historische Fragekompetenz

- Eigenständige Fragen zu Entwicklungen in der Vergangenheit formulieren

Historische Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktionskompetenz)

- Gattungsspezifisch von historischen Quellen für ihre Interpretation berücksichtigen
- Aus den Ergebnissen der Quellenarbeit und den Erkenntnissen aus Darstellungen eine selbstständige historische Darstellung entlang einer historischen Fragestellung erstellen

Historische Sachkompetenz

- Unterschiedliche Verwendung von Begriffen/Konzepten in Alltags- und (wissenschaftlicher) Fachsprache erkennen sowie deren Herkunft- und Bedeutungswandel beachten

¹⁹⁶ Vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (26.06.2021).

Politische Urteilskompetenz

- Vorurteile, Vorausurteile von rational begründeten Urteilen unterscheiden
- Bei politischen Kontroversen und Konflikten die Perspektiven und Interessen und zugrundeliegenden politischen Wert- und Grundhaltungen unterschiedlich Betroffener erkennen und nachvollziehen

–

Politikbezogene Methodenkompetenz

- Erhebungen nachvollziehen, die im politischen Diskurs eingesetzt werden, und deren Daten analysieren (Art der Datenerhebung erkennen, dahinter liegende Fragestellungen nachvollziehen, Sachaussagen und bewertende Aussagen identifizieren)
- Medial vermittelte Informationen kritisch hinterfragen (Einfluss der medialen Präsentationsformen reflektieren, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen erkennen, unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten erörtern)

Themenbereiche

Politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen vom 1. Weltkrieg bis zur Gegenwart

- Nationale und internationale Politik zwischen 1918 und 1945, zB Friedensverträge, Krisen der Zwischenkriegszeit, Zweiter Weltkrieg
- Demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa; Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten
- Nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust
- Das bipolare Weltsystem 1945-1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems

4.2.1.5 Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler können nach diesen vier Unterrichtseinheiten ...

- den historischen Account @eva.stories beschreiben.
- die Auswirkungen des Tragens des "Judensternes" begründen.
- die Risiken des Versteckens vor den Nationalsozialisten für die Versteckenden und die Versteckten erörtern.
- den Begriff Zivilcourage definieren.
- verschiedene historische Darstellungen vergleichen.

4.2.2 Unterrichtseinheiten

Die Planungen sollen anhand von vier Beispielen darstellen, in welcher Form der Instagram-Account in den Unterricht der Sekundarstufe 2 integriert werden kann. Es ließen sich selbstverständlich viele weitere Themen für die Unterrichtsarbeit herausgreifen. Wichtig zu betonen ist, dass bis auf Unterrichtseinheit 1 die Planungen nach Belieben und in unterschiedlicher Reihenfolge eingesetzt werden können. Gedacht ist die Vorstellung des Accounts @eva.stories (Unterrichtseinheit 1) gleich zu Beginn des Themas Holocaust. Danach soll immer wieder auf den Account Bezug genommen werden, um zu zeigen, wie Éva mit Situationen und repressiven Vorschriften umgeht.

4.2.2.1 Unterrichtseinheit 1

Siehe Unterrichtsplanung „Kennenlernen des Instagram-Accounts“.

Unterrichtsplanung: Kennenlernen des Instagram-Accounts

Zeit	Geplante LehrerInnen-tätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)		Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung			
10 Min Einführung	Bild Impuls – Was sehen SuS? Vorstellung Éva Heymans Biografie		- Bild - Beamer	Plenum
25 Min Erarbeitungs- phase	Instagram-Account @eva.stories – SuS sollen sich mit dem Account vertraut machen – Schritt für Schritt den einzelnen Aufgaben am Arbeitsblatt folgen		- M1	Einzelarbeit oder Kleingruppen
10 Min Sicherungs- phase	Gemeinsames besprechen der Fragen – Wie haben SuS den Account in den historischen Kontext eingeordnet? – Ist diese Form der Erinnerungskultur zukunftsfruchtig? – Offene Fragen? Welche Erfahrungen haben SuS mit der Vermittlung von historischem Wissen über Instagram?			Plenum

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

Diese Einheit ist als Einführung in den Instagram-Account @eva.stories gedacht.

Einführung: Die Einheit beginnt mit einem Bildimpuls. Die Schülerinnen und Schüler bekommen ein Bild von Éva Heyman präsentiert und sollen dieses genau betrachten. Sie sollen beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist. Fazit der Klassengemeinschaft soll sein, dass ein „normales“ Mädchen abgebildet ist. Durch die Betrachtung des Bildes kann man nicht erkennen, welche Religion, soziale Stellung oder Herkunft Éva hat. Dies soll verdeutlichen, mit welcher Willkür das Nationalsozialistische Regime bei der Auswahl seiner Opfer vorgegangen ist. Die Lehrperson klärt die Lernenden auf, wer auf dem Bild zu sehen ist und wie Éva die Klasse während den Themen Nationalsozialismus und Holocaust begleitet wird. Den Schülerinnen und Schülern wird Évas Biografie von der Lehrperson vorgestellt.

Erarbeitungsphase: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Erarbeitungsphase mit dem Instagram Account vertraut machen. Dazu erhalten sie ein Arbeitsblatt (M1). Sie sollen sich zuerst allein mit dem Trailer zu dem Instagram Account auseinandersetzen. Anschließend soll in Kleingruppen über den Trailer gesprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich Notizen zu ihren ersten Eindrücken machen. Nachdem die Eindrücke festgehalten wurden, sollen sie den Instagram Account historisch einbetten. Dazu sollen sie auf ihr Vorwissen zurückgreifen bzw. die zwei angeführten Links zu Zusatzinformationen (Zeittafel 1933-1945 sowie Informationstext zur Ermordung der ungarischen Juden) nutzen.

Sicherungsphase: In der Sicherungsphase sollen die historischen Einbettungen besprochen und die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler zu dem Instagram Account gesammelt und erörtert werden. Befürworten die Lernenden die Darstellung des Holocausts auf Instagram, lehnen sie diese ab oder tangiert sie diese nicht? An dieser Stelle könnte eine Gruppendiskussion zu Instagram-Accounts als neue Form der Erinnerungskultur ausbrechen.

Unterrichtsmaterial:

M1: @eva.stories

@eva.stories

„What if a girl in the Holocaust had Instagram?“

Der Instagram-Account @eva.stories basiert auf den Tagebucheinträgen der 13-jährigen Jüdin Éva Heyman. An ihrem 13. Geburtstag, dem 13. Feber 1944 beginnt sie Tagebuch zu schreiben. Sie wohnt gemeinsam mit ihren Großeltern in der Stadt Nagyvárad in Ungarn. Anfang März 1944 wird Ungarn von den Deutschen besetzt. Von nun an berichtet sie über ihre Erlebnisse während der Schreckensherrschaft der Nationalsozialisten in Ungarn im Jahr 1944.

Arbeitsaufträge:

1. Schau dir den Trailer zum Instagram Account @eva.stories an.

Link zum Trailer:

https://www.instagram.com/p/BwzDi11HF5d/?utm_medium=copy_link



2. Halte deine ersten Eindrücke schriftlich fest. Besprecht eure Eindrücke in der Kleingruppe.

3. Ordne den Instagram Account grob in den historischen Kontext ein.

Folgende Seiten können dir dabei helfen:

- „Zeittafel 1933-1945“ auf der Seite von der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung

<https://www.slpb.de/themen/geschichte/1933-bis-1945/zeittafel-1933-1945/>



- „Die Ermordung der ungarischen Juden“ auf der Seite von Yad Vashem

<https://www.yadvashem.org/de/holocaust/about/fate-of-jews/hungary.html>



Unterrichtsplanung: Kennzeichnungspflicht der Juden

Zeit	Geplante LehrerInnen-tätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)		Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung			
10 Min Einführung	Bildimpuls: - Was sehen SuS? - Welchen Zweck könnte dieser Stern gehabt haben? Instagram-Account @eva.stories: - SuS sollen sich das „Highlight“ „March 31“ anschauen. - Was passiert?		- Beamer - Bild „Judenstern“ - Instagram - Smartphones	Einzelarbeit
25 Min Erarbeitungs- phase	SuS bekommen Arbeitsblatt (M1) „Kennzeichnungspflicht der Juden“ - Fragen sollen in Einzelarbeit bearbeitet werden. - Polizeiverordnung in Frakturschrift – Transkription am Lehrertisch als Hilfsmittel bei Bedarf		- M1 - Instagram - Smartphones	Einzelarbeit Plenum
10 Min Sicherungs- phase	Gemeinsames Besprechen der beantworteten Fragen: - SuS die Auswirkungen des Tragens des „Judensterns“ bewusst machen - Gegenwartsbezug herstellen			Plenum

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

Diese Unterrichtseinheit hat die Kennzeichnung der Juden durch den „Judenstern“ zum Inhalt.

Einführung: Die Einführung stellt ein Bild eines „Judensternes“ dar. Schülerinnen und Schüler sollen das Bild betrachten und beschreiben, was sie sehen.

Erarbeitungsphase: In der Erarbeitungsphase sollen sich die Schülerinnen und Schüler einerseits mit Évas Empfindungen bezüglich des Tragens des „Judensterns“ und den Ängsten ihrer Verwandten beschäftigen und andererseits die dazugehörige Polizeiverordnung bearbeiten. Durch die Polizeiverordnung wird angeordnet, ab welchem Alter die Kennzeichnung getragen werden musste und wer von der Kennzeichnung befreit war. Zudem wird auf die Konsequenzen bei Nichteinhaltung eingegangen. Da der Text in Frakturschrift geschrieben ist, könnte es zu einem erschwerten Leseverständnis vonseiten der Schülerinnen und Schüler kommen. Aus diesem Grund finden sich am Lehrertisch Kopien der Transkription (M2) der Polizeiverordnung, die die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf zu Hilfe nehmen können. Zu der Polizeiverordnung sowie zu den Ausführungen des Instagram-Accounts in Bezug auf den „Judenstern“ sollen die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt (M1) bearbeiten.

Sicherungsphase: In der Sicherungsphase sollen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler miteinander verglichen werden. Im Gespräch soll den Lernenden aufgezeigt werden, welche physischen und psychischen Folgen das Tragen des „Judensterns“ für die Betroffenen hatte. Ebenso soll ein Gegenwartsbezug hergestellt werden. Finden sich heute Stigmatisierungen? Falls ja, sind diese gesetzlich verankert? Bei dieser Frage ist besonders darauf zu achten, dass keine unzulässigen Vergleiche mit dem Holocaust gezogen werden.

Unterrichtsmaterial:

M1: Kennzeichnungspflicht der Juden

M2: Transkription: Polizeiverordnung über die Kennzeichnungspflicht der Juden. Vom 1. September 1941

Name: _____

Kennzeichnungspflicht der Juden

1. Betrachte das „Highlight“ „March 31“ des Instagram-Accounts @eva.stories an. Gib den Inhalt kurz wieder.

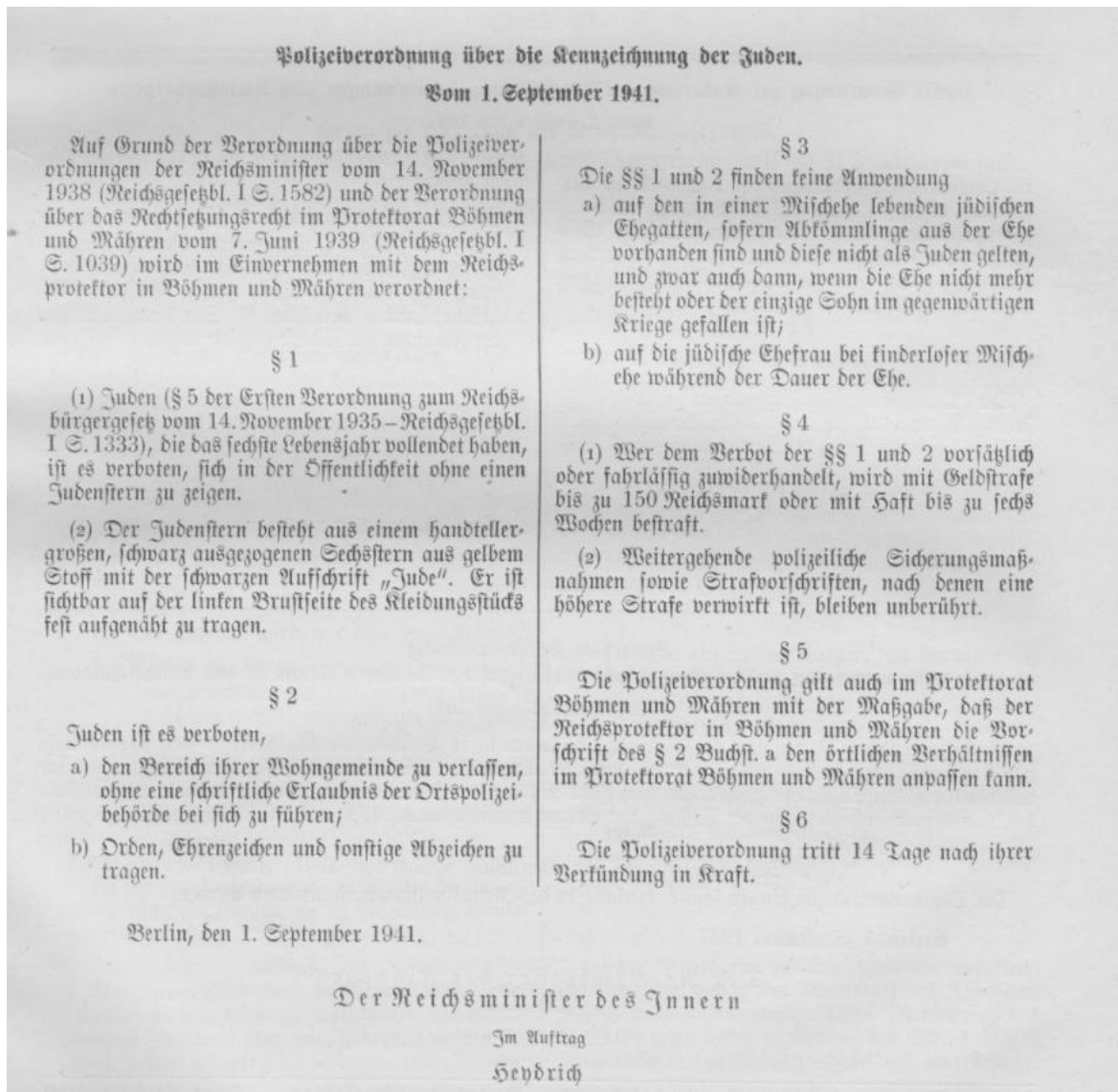
2. Beschreibe wie Eva auf die Kennzeichnungspflicht reagiert? Welche Bedenken hat sie?

3. Erläutere, aus welchen Gründen Mutter Agi, Großmutter und Großvater dennoch auf das Tragen des Mantels mit Judenstern bestehen?



„Judenstern“, online unter: [LeMO - Lebendiges Museum Online](#) September 1941 - Einführung der Kennzeichnungspflicht für Juden im Deutschen Reich (dhm.de) (13.02.2022).

4. Lies dir die „Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden. Vom 1. September 1941“ durch und beantworte nachstehende Fragen!



Deutsches Reichsgesetzblatt, Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden, online unter:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Deutsches_Reichsgesetzblatt_41T1_100_0547.jpg (13.02.2022).

- Nenne die Personengruppen, die von der Kennzeichnungspflicht betroffen waren.
- Ermittle, ob es eine Altersgrenze für die Kennzeichnungspflicht gab.
- Arbeite die Strafen heraus, die für das Nicht-Einhalten der Verordnung vorgesehen waren.
- Überlege, in welchen Bereichen heutzutage Stigmatisierungen stattfinden.
- Liegt den Stigmatisierungen immer eine gesetzliche Grundlage vor?

Transkription:

Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden.
Vom 1. September 1941.

Auf Grund der Verordnung über die Polizeiverordnungen der Reichsminister vom 14. November 1938 (Reichsgesetzblatt I, Seite 1582) und der Verordnung über das Rechtsetzungsrecht im Protektorat Böhmen und Mähren vom 7. Juni 1939 (Reichsgesetzblatt I, Seite 1039) wird im Einvernehmen mit dem Reichsprotector in Böhmen und Mähren verordnet:

§1

- (1) Juden (§5 der ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935 – Reichsgesetzblatt I, Seite 1333), die das sechste Lebensjahr vollendet haben, ist es verboten, sich in der Öffentlichkeit ohne einen Judenstern zu zeigen.
- (2) Der Judenstern besteht aus einem handtellergroßen, schwarz ausgezogenen Sechsstern aus gelbem Stoff mit der schwarzen Aufschrift „Jude“. Er ist sichtbar auf der linken Brustseite des Kleidungsstücks fest aufgenäht zu tragen.

§2

Juden ist es verboten,

- (a) den Bereich ihrer Wohngemeinde zu verlassen, ohne eine schriftliche Erlaubnis der Ortspolizeibehörde bei sich zu führen;
- (b) Orden, Ehrenzeichen und sonstige Abzeichen zu tragen.

§3

Die §§1 und 2 finden keine Anwendung

- (a) auf den in einer Mischehe lebenden jüdischen Ehegatten, sofern Abkömmlinge aus der Ehe vorhanden sind und diese nicht als Juden gelten, und zwar auch dann, wenn die Ehe nicht mehr besteht oder der einzige Sohn im gegenwärtigen Kriege gefallen ist;
- (b) auf die jüdische Ehefrau bei kinderloser Mischehe während der Dauer der Ehe.

§4

- (1) Wer dem Verbot der §§ 1 und 2 vorsätzlich oder fahrlässig zuwiderhandelt, wird mit Geldstrafe bis zu 150 Reichsmark oder mit Haft bis zu sechs Wochen bestraft.
- (2) Weitergehende polizeiliche Sicherungsmaßnahmen sowie Strafvorschriften, nach denen eine höhere Strafe verwirkt ist, bleiben unberührt.

§5

Die Polizeiverordnung gilt auch im Protektorat Böhmen und Mähren mit der Maßgabe, dass der Reichsprotector in Böhmen und Mähren die Vorschrift des § 2 Buchst. a. den örtlichen Verhältnissen im Protektorat Böhmen und Mähren anpassen kann.

§6

Die Polizeiverordnung tritt 14 Tage nach ihrer Verkündung in Kraft.

Berlin, den 1. September 1944

Der Reichsminister des Innern

Im Auftrag

Heydrich

Unterrichtsplanung: Verstecken vor den Nationalsozialisten

Zeit	Geplante LehrerInnen-tätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)	Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung		
10 Min Einstieg	SuS sollen sich das „Highlight“ „May 1“ anschauen - Was wird gezeigt?	- Smartphone - Instagram Account	Einzelarbeit Plenum
20 Min Erarbeitungs- phase	Zeitzeugenbericht Isaak Khomuts: - Stilles lesen - Fragen beantworten	- M1	Einzelarbeit
15 Min Sicherungs- phase	Diskussion über Gelesenes: - Leitfragen auf dem Arbeitsblatt		Plenum

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

Diese Unterrichtseinheit thematisiert das Thema „Verstecken vor den Nationalsozialisten“.

Einführung: Einführend beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem „Highlight“ „May 1“ des Instagram-Accounts @eva.stories. In diesem kommt es zu einer Auseinandersetzung zwischen Mutter Agi und der Großmutter, da Agi Éva bei einer „fremden“ Frau verstecken will. Die Großmutter ist strikt dagegen, da in dieser Zeit niemandem getraut werden kann und die Familie nur sicher sei, solange alle zusammenblieben. Im Plenum soll anschließend über die vermittelten Inhalte gesprochen werden. Es soll das Verstecken von Jüdinnen und Juden durch die nicht-jüdische Bevölkerung thematisiert werden, sprich mit welchen Risiken dieses für alle Beteiligten verbunden war.

Erarbeitungsphase: In der Erarbeitungsphase lesen die Schülerinnen und Schüler, jeder für sich, den Zeitzeugenbericht von Isaak Khomuts (M1) leise durch. Anhand von diesem sollen die Gefahr für die Versteckten, aber auch für deren Helfer und Helferinnen aufgezeigt werden. Ebenso werden die Lebensbedingungen in dem Versteck der Familie Khomuts aufgezeigt.

Sicherungsphase: In der anschließenden Sicherungsphase wird das Gelesene aufgearbeitet. Dies geschieht durch das Besprechen der Leitfragen des Arbeitsblattes (M1). Zudem soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Gedanken im Klassenforum zu teilen.

Unterrichtsmaterial:

M1: Isaak Khomuts über die Zeit des Versteckens

Isaak Khomuts über die Zeit des Versteckens

„[...] Wir waren in unsere traurigen Gedanken versunken, als plötzlich Pavel kam. Es war ihm peinlich, als ob er sich für die Taten seiner Nachbarn schämte. Er hatte von dem Ghetto gehört, und es war klar, dass dies unseren Tod bedeuten würde. Es war nicht leicht, Sympathie für das Schicksal der Juden zum Ausdruck zu bringen, und er dachte darüber nach, was er in diesem kritischen Moment für uns tun könnte. Wir sagten ihm, dass wir das Ghetto verlassen wollten, wenigstens für ein paar Tage, um zu sehen, wie sich die Dinge entwickelten. Pavel sah unsere Not und sagte, wenn wir für kurze Zeit ein Obdach bräuchten, könnten wir zu ihm kommen...

Pavel hatte große Angst [nach der Ankunft bei ihm zu Hause], besonders, als er das Ghetto in Flammen aufgehen sah, doch er tat alles, was in seinen Kräften stand, um meine Frau und Tochter zu beruhigen. Er brachte sie in die Scheune und versteckte sie im Stroh. Als es ihnen zu heiß wurde, brachte er sie auf den Heuhaufen in der Scheune. Dort fand ich sie vor, als ich ins Dorf kam. Er hatte sie mit Essen und Trinken versorgt. Ich begriff, dass Pavel ein guter Mensch war. Er wusste, dass seine Hilfe für uns seine ganze Familie gefährdete. Ich hatte noch nie einen so feinfühligsten und sensiblen Menschen gesehen. Pavel war nicht sehr glücklich über meine Ankunft. Er fürchtete, seine Nachbarn hätten mich kommen sehen, aber ich sagte ihm, dass ich unbemerkt angekommen sei. Er erinnerte sich auch, dass ich nur um kurzzeitige Unterbringung gebeten hatte. Er war einverstanden, dass wir blieben, bis wir einen Ausweg fänden. Er dachte, die Befreiung stünde kurz bevor. Es kam uns nie in den Sinn, dass wir so lange bleiben würden...

Wir beschlossen, sein Haus am Sonntag zu verlassen und nach Tuczyn zu gehen. Wir glaubten nicht, dass es helfen würde, ihn inständig zu bitten, uns bleiben zu lassen, da wir gesehen hatten, wie nervös es seine Frau machte, dass er uns ins Haus gebracht hatte. Pavel hatte große Angst vor Denunzianten. Und vor allem wusste er, dass er ein armer Bauer war, der kaum über die Runden kam. Was er uns zu essen gab, ging auf Kosten seiner Familie. Plötzlich hörten wir Schüsse aus Richtung Tuczyn. Wir hatten große Angst... Pavel beschloss, nach Tuczyn zu gehen, um herauszufinden, was los war.

M1

In Kellern, Erdlöchern und auf Dachböden, online unter:

<https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/righteous/gerasimchik.asp> (14.02.2022).

Name: _____

Er kam deprimiert zurück. Bei seiner Rückkehr sagte er zu uns, dass wir bei ihm würden bleiben müssen, denn es gäbe keine andere Zuflucht... Wir sagten zu Pavel, dass er uns nicht bei sich behalten könne, da er uns sein eigenes Brot gab. Er sagte, er könne uns in solchen Zeiten nicht aus seinem Haus vertreiben. Pavel befürchtete, einer seiner Nachbarn würde unsere Anwesenheit bemerken. Darum richtete er ein Versteck unter dem Heu im Hof ein. Wir mussten uns wie Tiere im Stroh verstecken. Es war sehr eng. Tagsüber war es sehr heiß, und es roch nach dem Topf, den wir für unsere Notdurft benützten und der immer in unserer Nähe war. Nachts leerte Pavel den Behälter aus und brachte ihn zurück. Es war sehr unangenehm, Pavel das für uns tun zu lassen. Wir saßen mehrere Wochen lang in dem Versteck. Wir konnten nicht waschen oder unsere Kleidung wechseln. Wir hatten Läuse und kratzten uns. Aber wir mussten uns an dieses Leben gewöhnen. Wir machten ein kleines Loch in den Heuhaufen, um etwas frische Luft und Licht zu bekommen...

Am 4. November 1942 fand das letzte Massaker statt. Meine liebe Tochter Hanele wurde ermordet. Nach dem Massaker wurde angekündigt, dass jeder, der einen Juden versteckte, mit seiner Familie hingerichtet und sein Hof niedergebrannt würde. Nach diesem Erlass geriet Pavel in Panik und setzte uns unter Druck, in den Wald zu gehen. Pavel hatte ein schlechtes Gewissen, als er uns weinen sah. Er ging und bedeckte das Loch mit einem Sack. Einige Tage vergingen. Wir dachten pausenlos darüber nach, einen Ausweg zu finden. Wir wollten unseren guten Pavel von der Last befreien und von der Furcht, die wir ihm und seiner Familie bereiteten. Plötzlich hörten wir den Hund bellen. Wir wussten, dass der Hund nur bellte, wenn sich Fremde dem Haus näherten, und bald sahen wir zwei ukrainische Polizisten auf uns zukommen. Sie umkreisten den Hof und blieben neben unserem Heuhaufen stehen. Sie fragten Pavel aus, ob er hier oder beim Nachbarn Juden gesehen hätte. Pavel wurde es unbehaglich, und er sagte, er hätte seit langer Zeit keine Juden gesehen. Die Polizisten sagten, sie hätten einen Bericht über Juden, und dass er seine Schuld lieber eingestehen solle. Pavel stritt nachdrücklich alles ab. Die Polizisten gingen weg. Kurz darauf sah ich ukrainische Polizisten Leibl Briman, seine Frau, die Lehrerin Genia, ihren zweijährigen Sohn und die Schwester seiner Frau

M1

In Kellern, Erdlöchern und auf Dachböden, online unter:

<https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/righteous/gerasimchik.asp> (14.02.2022).

Name: _____

abführen. Pavel fand später heraus, dass sie in einem Heuhaufen genau wie unserem auf einem Bauernhof in der Nähe gefunden worden waren.

Die Situation wurde schlimmer. Es gab Fälle von ganzen christlichen Familien, die getötet wurden, weil sie Juden versteckt hatten. Wir konnten nicht bleiben...

Eines Abends brachte Pavel uns Essen und sagte, es sei ihm klar, dass wir nirgendwo sonst unterkommen würden. Er verstehe unsere Angst vor einem Leben im Wald und habe deswegen beschlossen, in der Scheune ein Loch für uns zu graben, so dass wir uns dort würden verstecken können, bis die Gefahr vorüber sei. Natürlich half ich ihm beim Graben. Wir gruben die ganze Nacht hindurch bei der Scheune. Der Eingang [zu dem Loch] war in der Scheune. Pavel schüttete den Sand, den wir ausgegraben hatten, in den Fluss, so dass keine Spuren [des Grabens] zu sehen wären. Jede Veränderung hätte Verdacht erregen können. In dieser Nacht zogen wir in das Loch um. Die Bedingungen dort waren schrecklich. Es war feucht und ohne Luft. Als ich Pavel von den Problemen berichtete, schlug er vor, wir sollten uns im Stroh in der Scheune verstecken. Wir richteten uns im Stroh ein. Wir konnten nur liegen, denn wenn wir uns aufsetzten, schauten unsere Köpfe aus dem Stroh hervor. Trotz der harten Umstände verbrachten wir 16 Monate im Stroh...

Pavels finanzielle Situation war schrecklich. Er hatte einen kleinen Bauernhof und kleine Kinder. Er bewirtschaftete den Hof ganz allein. Es war kein Wunder, dass er uns nicht wirklich ernähren konnte. Unsere Haupt-Nahrung bestand aus in der Schale gekochten Kartoffeln... Manchmal litten wir im Sommer unter der Hitze und hatten kein Wasser zu trinken. Pavel hatte kein Wasser gebracht, weil er Kinder in der Nähe spielen sah und Angst hatte, sie würden ihn Essen in die Scheune bringen sehen. Sie würden es ihren Eltern erzählen, und das würde das Ende für uns und für seine Familie bedeuten. Es ist interessant festzustellen, dass wir trotz der schwierigen Umstände, trotz der vielen gefährlichen Augenblicke und trotz des Verlustes der Hoffnung, jemals wieder ein normales Leben führen zu können, nicht sterben wollten. Mehr als einmal fühlten wir die Nähe des Todes. Die ukrainische Polizei führte oft Razzien in der Nachbarschaft durch. Jedes Mal, wenn sie einen Juden schnappte, wurde die Suche intensiver...

M1

In Kellern, Erdlöchern und auf Dachböden, online unter:

<https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/righteous/gerasimchik.asp> (14.02.2022).

Name: _____

Als die Deutschen bereits auf dem Rückzug waren, hoben sie entlang des Flusses Schützengräben aus. Sie richteten ihr Quartier in Pavels Haus ein. Fünfzehn Soldaten waren für die Dauer von 12 Tagen in der Scheune stationiert. Sie räkelten sich auf dem Heu, unter dem wir uns versteckten. Wir waren in einem Zustand ständiger Alarmbereitschaft. Wir wussten, dass wir nicht niesen oder husten durften. Meine Frau und ich waren ständig wach. Wir hatten Hunger und Durst. Pavel konnte sich uns nicht nähern. Die Wachtmänner standen die ganze Nacht hindurch über der Öffnung. Und wieder, ein Wunder...

Am 15. Februar 1945 wurde die Gegend befreit. [...]“

Leitfragen:

- a) Nenne, wer versteckt wurde?
- b) Beurteile die Bedeutung des Versteckens für die Familie Khomuts sowie für die versteckende Familie von Pavel?
- c) Fasse die Lebensbedingungen der Familie im Versteck zusammen.
- d) Beschreibe, was geschehen wäre, hätte jemand von dem Versteck erfahren.
- e) Definiere den Begriff Zivilcourage.
- f) Beschreibe in welcher Form Zivilcourage in diesem Zeitzeugenbericht sichtbar wird.

M1

In Kellern, Erdlöchern und auf Dachböden, online unter:

<https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/righteous/gerasimchik.asp> (14.02.2022).

Unterrichtsplanung: Kritische Analyse eines Tages

Zeit	Geplante LehrerInnentätigkeit (L) Erwartete SuS-Tätigkeit (SuS)		Materialien	Sozialform
5 Min	Administratives, Begrüßung			
5 Min	L: Erklärung des Arbeitsauftrages SuS: Einteilung in vier Gruppen		- Smartphone - Buch	Frontalvortrag
50 Min	Gruppenarbeit: - Jede Gruppe bekommt einen Tag zugeteilt: 19. März 1944, 31. März 1944, 20. April 1944 oder 30. Mai 1944 - Lesen des Kapitels im Tagebuch und Anschauen des dazugehörigen „Highlight“ des Instagram-Accounts - Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausfindig machen, notieren - Ergebnisse beispielsweise in Form eines Plakates aufbereiten		- Smartphone - Heft - Buchkapitel - Smartphone	Gruppenarbeit
40 Min	Präsentation der Erkenntnisse aus der Analyse des Tages (Vorstellen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Instagram-Accounts und des Buches) Diskussion: „Wieso, glaubt ihr, kommt es zu diesen Unterschieden?“ (mögliche Antworten: besser für Video-Dramaturgie, war anders nicht umsetzbar, ...)		- Tafel/Smartboard/Flipchart	Plenumsdiskussion

Erläuterung der Unterrichtseinheit:

Diese Doppelstunde soll das wissenschaftliche Denken der Schülerinnen und Schüler anregen. In der Stunde soll die Klasse eine historische Darstellung mithilfe eines schriftlichen Werkes bzw. einer Quelle, dem Tagebuch von Éva Heyman, analysieren, auf dem diese Darstellung beruht. Dabei soll ein kritischer Denkprozess in Gang gebracht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Optimalfall selbständig alltägliche historische Narrative und Darstellungen kritisch zu hinterfragen beginnen.

Einführung: Während der Einführungsphase soll der Arbeitsauftrag von der Lehrperson erklärt werden. Anschließend wird die Klasse in vier annähernd gleich große Gruppen eingeteilt.

Erarbeitungsphase: Den einzelnen Gruppen wird dann ein Exemplar des Buches ausgehändigt sowie einer der vier zu bearbeitenden Tage (19. März, 31. März, 20. April, 30. Mai 1944) zugeteilt. Im nächsten Schritt wird sichergestellt, dass es pro Gruppe mindestens eine Schülerin oder einen Schüler mit Instagram-Zugang gibt. Die Gruppen können nun beginnen, den Tag in den verschiedenen Darstellungen zu vergleichen. Ob sie zuerst das Buchkapitel lesen oder den Instagram-Eintrag anschauen, ist ihnen überlassen. Hierbei sollen sich die Lernenden Notizen zu ihren Beobachtungen machen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es in den zwei Darstellungen. Abschließend sollen die Ergebnisse aufbereitet werden. Wie die Lernenden dies umsetzen, ist ihnen überlassen. Eine Möglichkeit wäre die Gestaltung eines Plakates.

Sicherungsphase: Zur Sicherung sollen die Gruppen ihre Ergebnisse mit einem ihnen gewählten Medium vor dem Rest der Klasse präsentieren und die Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorstellen. Da die Unterschiede an den einzelnen Tagen teilweise gravierend sind, sollte sich Erstaunen in der Klasse breit machen. Dieses Erstaunen soll in einer anschließenden Plenumsdiskussion aufgearbeitet werden. Die Lehrperson gibt den Anreiz mit der Frage: „Wieso, glaubt ihr, kommt es zu diesen Unterschieden?“ Die Schülerinnen und Schüler sollen dann gemeinsam untereinander und mit der Lehrperson diese Frage diskutieren.

Unterrichtsmaterial:

Für die Unterrichtseinheit werden mind. vier Exemplare des Buches „Das rote Fahrrad“ von Ágnes Zsolt benötigt. Sollten diese nicht vorhanden sein, kann auch auf die eingescannten Kapitel auf den folgenden Seiten zurückgegriffen werden.

19. März 1944
in
Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad
(Wien 2012).

mal halb so gern haben. So, mein Tagebuch, das ist jetzt genug darüber. Omi hat schon zwei Mal hereingerufen. Lernen müsste ich auch noch, aber es ist schon so spät, ich muss das Licht ausmachen.

18. März 1944

In Pest ist dauernd Bombenalarm. Ich habe Angst, mein kleines Tagebuch, dass wir das bald auch hier haben werden. Ich kann jetzt sonst nichts schreiben, weil ich immer daran denken muss, was wird, wenn sie hier in Várad Bomben auf uns werfen. Ich will doch leben. Unbedingt.

19. März 1944

Mein kleines Tagebuch, wie glücklich du sein kannst, weil du es ja nicht spürst und auch gar nicht wissen kannst, was für ein schreckliches Unglück uns jetzt getroffen hat. Stell dir vor, die Deutschen haben Ungarn besetzt! Béla-Bácsi hat das schon immer befürchtet, und jetzt ist es passiert.

Am Morgen hat uns ein fast schon angenehmer Frühlingstag begrüßt, und ich ging mit Großpapa im Bischofspark spazieren. Ich bin gern in diesem Garten. Ági ist als Kind auch so gern dort gewesen, das weiß ich. Wunderschön ist das Palais, das Haus des Bischofs. Großpapa sagt, es ist zu der Zeit von Kaiserin Maria-Theresia gebaut worden und hat so viele Fenster, wie das Jahr Tage.

61

Großpapa hat mir auch erzählt, dass damals, als Ági noch klein war, viel kleiner als ich jetzt, und erst in die zweite Klasse ging, hier in Várad der Kommunismus war. Auch damals wurde ihm die Apotheke weggenommen, aber nicht so wie mit dem Vitéz Szepesváry, er ist wenigstens der Leiter geblieben, und auch die Omi hat in der Apotheke gearbeitet. Sie verdienten so viel, dass es für alle gereicht hat, aber gefreut haben sie sich auch damals nicht darüber, dass ihnen die Apotheke nicht mehr gehören sollte.

Also die Ági ging zu der Zeit, wie ich schon geschrieben habe, noch in die Volksschule, die Lehrerinnen mussten den Kindern erklären, was Kommunismus ist. Als dann abgefragt wurde, hat sie sich gleich gemeldet und gesagt, sie hätte alles verstanden, was die Frau Lehrerin erklärt hat. Und es mache ihr auch nichts aus, dass die Apotheke nicht mehr dem Großvater gehört, sie freue sich, weil jetzt alle Kinder in den Garten vom Herrn Bischof hinein dürfen und kein Tor mehr versperrt ist, nicht einmal die Türen zum Schloss. Jetzt könne man überall hinein.

Am Sonntag darauf, so erzählt es Großpapa, hat Ági so lange gebettelt, bis die Jusztí mit ihr in den Park des Bischofs und ins Palais gegangen ist. Ági rannte in dem riesigen Schloss durch alle Korridore, und sie hat sich sogar das Bett vom Bischof angeschaut, ich weiß nicht warum, aber sie meinte, ein Bischof schliefe gewiss in einem goldenen Bett. Ganz erstaunt sagte sie, der Bischof hätte ja ein Bett wie Großpapa, nur ein bisschen schöner. Ági wollte auch aus allen 365 Fenstern hinausschauen, doch das war nicht einmal im Kommunismus

62

erlaubt. Aber sie hat ganz glücklich erzählt, dass sie das Bett gesehen hat, in dem der Bischof Széchenyi schläft. Und zu Hause sagte sie, dieser Kommunismus hätte doch etwas Gutes.

Ági ist heute zum ersten Mal aufgestanden. Großpapa sagt, sie ist so kraftlos wie Fliegen im Herbst, aber sie konnte doch schon mit uns zu Mittag essen. Danach gab es noch eine feine Punschtorte, Wein und schwarzen Kaffee. Den ganzen Tag haben wir kein Radio angemacht. Zu Mittag wollte Béla-Bácsi die Meldungen hören, aber Ági hat ihn gebeten, die Politik heute draußen zu lassen und ausnahmsweise einmal mit ihr das Privatleben zu genießen. Ich glaube, damit hat sie gemeint, Béla-Bácsi sollte sich einfach nur mit ihr beschäftigen, den ganzen Tag zuhören, was sie ihm zu erzählen hat. Ági kann sich stundenlang unterhalten, über alles und mit jedem. Und jetzt, wo Béla-Bácsi fünfzehn Monate in der Ukraine und dann noch vier Monate im Militärgefängnis am Margit-Körút war, will sie von morgens bis abends mit ihm zusammen sein und sich nur mit ihm unterhalten.

Irgendwie hat sich in Várad doch nicht ganz heimlich lassen, dass Ági und Béla-Bácsi hier bei uns sind. So kamen am Nachmittag Ágis Freundinnen. Auch Béla-Bácsi hatte Besuch von Friedländer-Sándor-Bácsi, seinem besten Freund in Várad. Da ist schon eine ganz große Gesellschaft zusammen gekommen, Béla-Bácsi und Sándor Friedländer sind dann ins Kaffeehaus gegangen. Ági wollte das nicht, weil sie Angst um Béla-Bácsi hatte, sie fürchtet immer, man könnte ihn wieder einberufen und in die Ukraine verschleppen oder

63

einsperren. Aber da wurde sie ausgelacht, und Großvater machte schon Späße: Davor brauchst du jetzt keine Angst mehr zu haben, mein Kind. Wir tanzen hier doch schon fröhlich den Kállai-Zwiefachen'. Die Herrschaften bemühen sich, aus der großen Schweinerei, die sie bisher angerichtet haben, einigermaßen heil herauszukommen.

Ági hat mir das später so erklärt, dass Kállay, der jetzige Ministerpräsident, inzwischen eingesehen hat, dass die Deutschen den Krieg verloren haben, ihnen gegenüber lächelt er nur noch, damit sie nicht über uns herfallen, aber er winkt auch den Engländern vorsichtig zu, damit die uns nichts tun, wenn der Krieg zu Ende ist und sie hier ins Land kommen. Auch den Amerikanern schickt dieser Kállay heimlich Briefe, damit sie uns nicht mehr bombardieren. Aber zu wem der Kállay wirklich hält, wen er eigentlich mag, das weiß ich nicht. Und das ist jetzt auch nicht wichtig, viel wichtiger ist, dass jetzt Hitlers Folterknechte hier im Land sind.

Noch keine Viertelstunde war vergangen, da kamen Béla-Bácsi und Friedländer-Sándor-Bácsi schon wieder zurück. Beide waren weiß wie eine frisch gekalkte Wand. Ich habe immer noch die aufgeregte Stimme von Sándor-Bácsi im Ohr: Jetzt ist alles aus. Seit heute früh sind die Deutschen in Budapest. Ágis Freundinnen brachen augenblicklich auf. Nur Sándor-Bácsi und Ági-Néni (die Frau von Sándor-Bácsi und beste Freundin von meiner Ági) sind noch geblieben. Omi schaltete das Radio ein, aber es gab keine Meldungen, nur pausenlos Marschmusik. Ich hasse Märsche, in meinem ganzen Leben will ich keine Militärmusik mehr hören!

Ági wollte, dass Béla-Bácsi und Friedländer-Sándor-Bácsi noch in der Nacht nach Rumänien gehen, weil es hier für sie jetzt am gefährlichsten ist. Jeder im Land kennt Béla-Bácsi, man weiß, dass er ein bekannter links denkender Journalist ist, und auch Sándor-Bácsi kennt man als Sozialisten. Als Horthy damals den König vertrieben hat und Statthalter in Ungarn wurde, ist er nach Wien geflohen und durfte lange nicht nach Hause kommen.

Ági hat öfter gesagt, aus diesem Land mussten schon immer anständige Menschen fliehen, weil man sie sonst eingesperrt oder sogar umgebracht hätte. Und Leute, die aus der Heimat fortgehen, nennt man Emigranten. In dem neuen Land, wo sie dann leben müssen, sind die Emigranten meist keine glücklichen Menschen. Sie haben Heimweh und bleiben in dem Land immer Fremde.

Ági und Béla-Bácsi sind, als der Krieg anfing, auch nach Paris gegangen und Emigranten geworden. Aber sie kamen zurück, weil Ági dort so unglücklich war und oft geweint hat, sie hatte Angst, dass wir jahrelang getrennt sein würden und uns nicht einmal Briefe schreiben könnten. Als Béla-Bácsi dann in die Ukraine geschickt wurde und auch noch ins Gefängnis kam, hat Ági es sehr bereut, dass sie wegen mir damals unbedingt nach Pest zurück wollte. Aber sicher wären sie auch in Paris nicht glücklich geworden. Inzwischen sind ja auch da die Deutschen einmarschiert.

Weißt Du, liebes Tagebuch, warum ich mir den Einmarsch der Deutschen in Paris so gut gemerkt habe? Auch damals waren nämlich Béla-Bácsi und Ági hier

bei uns in Várád. Béla-Bácsi sagt jetzt, es sieht ja fast so aus, dass Hitler jedes Mal, wenn wir hier zu Hause sind, gleich ein Land besetzt. Auch damals haben wir immerzu vor dem Radio gesessen. Omi wiederholte dauernd: Jetzt ist Ági ganz verrückt. Sie hatte mitten in der Nacht sie und Großpapa und Béla-Bácsi geweckt und gesagt, sie möchte sterben, weil Hitler morgen in Paris einmarschiert und am Grab des Unbekannten Soldaten einen Kranz niederlegen wird. Das könnte sie nicht überleben. Damals habe ich Ági noch nicht verstanden und meinte, es wäre ein guter Bekannter von ihr, der da in Paris begraben liegt. Aber Béla-Bácsi hat mir dann den Sinn vom Grab des Unbekannten Soldaten erklärt.

Omi sprach heute den ganzen Nachmittag kein Wort. Auf einmal ist sie dann aufgesprungen und hat hysterisch mit Ági geschrien. Sie rollte fürchterlich mit den Augen, rief, keiner solle auf Ági hören, weil sie immer alle bloß ins Unglück stürzt. Sie wird sich einfach davonmachen, und dann nehmen sich die Polizei und die Deutschen Großpapa und sie an ihrer Stelle vor. Aber sie wird sich nicht wegen einer solchen Tochter quälen lassen! Sie warf Ági auch vor, dass sie hier erzählen musste, was die Deutschen überall mit den Juden machen, wie sie alle quälen, die gegen sie sind, und sie hat das seitdem immer vor Augen. Man kann doch sowieso nichts tun. Alle waren wir sehr erschrocken, die Friedländer sind gleich aufgesprungen und heimgegangen.

Ági versuchte, die Omi zu beruhigen, sagte, in der Stadt weiß ja gar niemand, dass Béla-Bácsi und sie hier sind, nur die wenigen Freunde, die am Nachmittag da

waren, und die würden mit keiner Menschenseele darüber reden. Aber die Omi beruhigte sich nicht, sie weinte und schrie weiter. Großpapa hat ihr dann ein starkes Schlafmittel gegeben. Daraufhin wurde sie bald ruhig.

Ich konnte lange nicht einschlafen, hörte, dass auch Ági und Béla-Bácsi nicht schliefen. Weißt du, mein kleines Tagebuch, das Schlimmste war für mich, was ich dann hörte. Großpapa schlich aus dem Schlafzimmer, als die Omi schlief und redete noch mit Béla-Bácsi. Ági sagte zu Großpapa, sie mache sich große Sorgen und fürchte, dass die Omi verrückt wird. Und was soll dann werden? Was Großpapa darauf geantwortet hat, weiß ich nicht, weil ich da schon eingeschlafen bin.

21. März 1944

Heute haben die Rácz-Omi und mein Papa gleichzeitig Geburtstag. Gestern Mittag hieß es noch, dass Papa zum Abendessen zu uns kommt. Ági hat ihn eingeladen, damit wir ihn und Omi zusammen feiern können. Aber seit gestern ist gar nichts mehr so, wie es war. Keiner denkt mehr daran, dass die zwei Geburtstage gemeinsam gefeiert werden sollten, auch kümmert sich niemand darum, dass draußen der erste herrliche Frühlingstag ist. Das Wetter ist wunderschön, und wenn die Deutschen nicht in Budapest wären, hätte ich heute sicher mein Rad herausgeholt. Aber ich bin ja nicht einmal in die Schule gegangen.

Ági tut ihre Wunde wieder weh, und sie ist im Bett geblieben. Verschiedene Freundinnen sind den ganzen

31. März 1944
in
Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad
(Wien 2012).

das nützt ja nichts, weil es doch die Judengesetze gibt. Der Hitler hat sie erfunden, und sie heißen Nürnberger Gesetze. Über die habe ich schon so viel gehört und auch gelesen, und darin heißt es, dass man arisch sein muss, nicht katholisch oder protestantisch. Also, liebes Tagebuch, ich werde mich nicht taufen lassen. Obwohl Béla-Bácsi sagt, ganz viele wollen das aus Angst jetzt tun.

Die katholischen Pfarrer und die protestantischen Pastoren bestehen aber darauf, dass man vor der Taufe erst mehrere Monate lernen und sich innerlich vorbereiten muss. Béla-Bácsi sagt, jetzt zeigt auch die Kirche ihr wahres Gesicht. Und ich hatte immer gedacht, dass diese frommen Leute jedem helfen, der Hilfe braucht. Aber man sieht es ja, sie helfen nur den Ariern, die in Schwierigkeiten sind, Juden nicht. Wer wird uns helfen, mein liebes Tagebuch?!

31. März 1944

Seit heute gilt das Gesetz, dass Juden von jetzt an einen gelben Stern tragen müssen. Wie der Stern aussehen soll, ist genau vorgeschrieben, und die Anordnung sagt, dass er auch auf jedes Überkleid und jeden Mantel genäht werden muss. Als Omi das hörte, hat sie sich so aufgeregt, dass wir den Doktor rufen mussten. Sie bekam eine Injektion, und jetzt schläft sie.

Großmama weiß noch gar nicht, dass uns auch das Telefon schon abgestellt wurde. Ági wollte den Arzt anrufen, aber da ging es schon nicht mehr. Großpapa sagte ihr, dass die Telefone der Juden alle tot sind und

77

er sich um einen Arzt kümmern wird. Bis jetzt hat Ági jeden Abend mit Pest gesprochen, und ich kann nun auch Anikó oder Marica nicht mehr anrufen.

Den Juden nimmt man auch die Geschäfte weg, Pista Vadas kann jetzt nur noch zu Hause sitzen. Ich weiß nicht, wer das Essen für die Kinder verdienen soll, wenn die Erwachsenen nicht mehr arbeiten dürfen. Wollen die Deutschen, dass wir alle verhungern? Ági hält sogar das für möglich. Sie wird jeden Tag dünner, hat auch wieder Fieber, und ihre Wunde schmerzt, sie konnte kaum ihren Koffer packen, legte ganz viel Überflüssiges hinein. Am Schluss haben Mariska und Großpapa für jeden eingepackt. Ági mit ihren zwei linken Händen hat sich immer sehr gefreut, dass wenigstens ich so geschickt bin. Jetzt freut sie sich über gar nichts mehr, macht sich nur Sorgen um Béla-Bácsi. Und der zeigt in diesen Tagen, wie stark er ist, tröstet uns in einem fort, und wenn die Omi einen Anfall bekommt, kann er sogar sie ein bisschen beruhigen.

Béla-Bácsi wird nicht nur deshalb verfolgt, weil er Jude ist, sondern auch, weil er ein bekannter Linker war.

1. April 1944

In unserer ganzen Gegend sind wir die einzigen, die noch in ihrem Haus bleiben konnten. Von heute an muss jeder den Stern tragen, und ich ziehe hinüber zu Anikó, weil die Rác-Omi jetzt so oft Anfälle hat. Ich muss dann immer so stark zittern, und Ági will nicht, dass ich das jedes Mal sehe. Heute war Bora-Néni hier

78

20. April 1944

Jeden Tag kommen eine Menge neue Judengesetze heraus, mein liebes Tagebuch. Heute zum Beispiel mussten wir alle Geräte abgeben. Die Nähmaschine, den Radioapparat, das Telefon, unseren Staubsauger, den Toaster, meinen Fotoapparat, sogar Großpapas Heizkissen. Um den Fotoapparat tut es mir nicht leid, obwohl sie mir nicht einmal eine Quittung dafür ausgestellt haben wie für mein Fahrrad. Auch Béla-Bácsis Schreibmaschine haben sie mitgenommen, und er trauert ihr nicht nach. Wenn der Krieg vorbei ist, werden wir sowieso alles neu anschaffen.

Ági hat mich getröstet, wir sollten doch froh sein, dass sie nur Sachen wegschleppen und nicht Menschen. Damit hat sie wirklich Recht, denn ich werde nach dem Krieg bestimmt eine Zeiss-Ikon kriegen, mit der ich dann als Fotoreporterin arbeiten kann, aber eine Mutter oder einen Großpapa könnte mir keiner ersetzen.

Der arme Großpapa, ab sofort kann er nicht mehr in seine Apotheke gehen. Juden dürfen nur noch zwischen 9 und 10 am Morgen auf die Straße. Er hatte es bisher noch am besten, weil er den ganzen Tag in der Apotheke sein durfte und nicht mit ansehen musste, wie traurig das Leben hier zu Hause ist. Obwohl, Großmama geht es jetzt etwas besser, sie bekommt eine gute Medizin und Spritzen, damit sie wieder schlafen kann.

Nach langer Zeit, mein liebes Tagebuch, gab es auch einmal Grund zur Freude. Papa haben sie frei gelassen, und ich muss ihm nicht mehr das Essen in die Schule bringen. Aber die Versiegelung an seiner Wohnung

93

wurde nicht weggemacht, und so wohnt er jetzt bei der Lujza-Großmama. Doch er freut sich gar nicht, dass er freigekommen ist. Er sagte, das ist noch nicht das Ende, sondern wahrscheinlich erst der Anfang. Aber was kann jetzt noch Schlimmeres kommen, liebes Tagebuch? Das könnte ja nur Polen sein. Papa glaubt das aber nicht. Die Russen sind doch schon fast in Jasi, sagt er, und auch die Amerikaner müssten schon bald an der Küste landen.

Man sagt, die schweren Fliegerangriffe auf Budapest zeigen doch, dass die Engländer, die Amerikaner und die Russen etwas Großes vorhaben, und dass dies wahrscheinlich der letzte und entscheidende Schlag gegen Deutschland sein wird. Und dann sagt mein Papa auch, dass sie gar nicht mehr genug Eisenbahnwaggons hätten, um so eine Masse von Menschen nach Polen zu transportieren, es gibt doch in Ungarn fast eine Million Juden. Und die Engländer bombardieren ja dauernd die Eisenbahnen. Aber wir hier wissen leider überhaupt nichts, weil wir ja kein Radio mehr haben. Und in der Zeitung steht nur, dass die Deutschen und die Ungarn wieder irgendwo gesiegt haben. Das ist natürlich eine Lüge, wie alles, was die Zeitungen jetzt schreiben. Ági sagt, bei der Presse arbeiten heute nur noch solche Reporter, die man in einer normalen Welt aufhängen würde.

Die Omi putzt den ganzen Tag in der Wohnung herum, oder sie schläft. Jetzt hat sie angefangen, die Böden zu bohnen, als ob das nun das Wichtigste wäre. Vorher hat sie ständig Silber geputzt, aber das haben sie uns inzwischen bis zum letzten Stück abgenommen. Darüber, wann man uns was wegnimmt, will ich gar nichts mehr schreiben, liebes Tagebuch. Weil man uns jetzt schon alles nimmt.

94

Wie schön unsere Wohnung noch war, als Ági und Béla-Bácsi im März hergekommen sind. Besonders Béla-Bácsi hat es genossen, er sagte, er hätte schon seit Jahren in keinem ordentlichen Haus mehr gewohnt. In Russland waren sie in Ställen untergebracht, und da hatten sie noch Glück, weil die vom Arbeitsdienst sonst meistens im Freien übernachten mussten. Jetzt ist unsere Wohnung gar nicht mehr schön.

Alles was schön war, haben sie uns weggenommen. Das Silber, die Teppiche, die Bilder und den venezianischen Spiegel. Für die Teppiche gab es noch eine Quittung, aber Großpapa sagt, die werden wir nie wiedersehen. Er ist jetzt immer sehr niedergeschlagen, seit er nicht mehr in die Apotheke gehen kann. Und er benimmt sich so anders, schaut immerzu die Ági an und streichelt ihr übers Haar, als ob er sich laufend verabschieden würde. Sie hat ihm schon öfter gesagt: Lieber Papa, lassen Sie doch dieses dauernde Abschiednehmen, sonst bricht es mir noch das Herz. Das verstehe ich ja. Sie will natürlich ihren Papa für immer haben.

Auch ich wünsche mir so sehr, dass wir alle am Leben bleiben. Márta wollte nicht ohne ihren Vater zurückbleiben, sie ist mit ihm nach Polen gegangen, zum Sterben. Natürlich wusste sie nicht, dass sie da sterben musste. Ganz oft, mein liebes Tagebuch, habe ich mich, seit die Deutschen hier sind, schon gefragt, ob die Márta auch mit ihrem Papa mitgegangen wäre, wenn sie gewusst hätte, was sie dort in Polen erwartet. Und ich muss dir etwas gestehen: Wenn ich mich entscheiden müsste, ich würde wahrscheinlich auch ohne Papa, ohne Ági, ohne alle meine Lieben hier bleiben.

95

Das fürchte ich jedenfalls. Weil ich unbedingt leben, weil ich nicht sterben will!

1. Mai 1944

Am Morgen kam unsere Mariska angelaufen und fragte, noch ganz außer Atem, ob wir schon die Plakate

20. April 1944

in

Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad

(Wien 2012).

Neben ihr stapelten sich die weißen und die farbigen Männerhemden und die Pyjamas. Plötzlich hörte Omi auf zu bügeln und fing an, die Speisekammer aufzuräumen. Da standen noch vom letzten Jahr Gläser mit feinem Obstkompott in den Regalen. Immer hatte sie gesagt, die heben wir noch auf, Béla-Bácsi wird sich darüber freuen, wenn er aus der Ukraine zurückkommt. Ach, was wir alles hier in der Speisekammer zurücklassen! Wer wird diese vielen Vorräte aufessen. Die Polizisten oder die Deutschen?

96

30. Mai 1944
in
Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad
(Wien 2012)

einen Rucksack nehmen dürfen. Es heißt, wir bleiben in Ungarn und dass die Juden aus dem ganzen Land in die Gegend vom Plattensee gebracht werden. Aber das kann ich nicht glauben, liebes Tagebuch.

Diese Viehwaggons müssen schrecklich sein! Und jetzt sagt auch schon niemand mehr: wir werden hierhin oder dorthin gebracht, sondern es heißt, wir werden deportiert. Bisher hatte ich dieses Wort noch nie gehört. Aber jetzt sagt Ági zu Béla-Bácsi: Verstehst du nicht, Liebster, deportiert werden wir!

Vor dem Haus geht jetzt immer ein Gendarm auf und ab. Der war gestern im Rédey-Garten, von da gehen nämlich die Transporte ab und nicht vom richtigen Bahnhof. Die Stadt soll es nicht zu sehen kriegen, meint Großpapa. Als ob sich die Stadt überhaupt dafür interessieren würde. Ági sagt, wenn die Leute es nicht wollten, hätten sie es doch verhindern können. Aber nichts haben sie getan, manche haben sich vielleicht sogar darüber gefreut. Und auch jetzt kümmert es sie nicht, was aus uns wird.

Der Gendarm vor dem Haus, von dem Béla-Bácsi sagt, dass er ein freundlicher Mensch ist, weil er uns nicht anschreit und auch die Frauen nicht duzt, dieser Gendarm kam in den Garten. Er sagte, er will von der Gendarmerie weggehen. Ihm geht das alles zu weit. Was er dort drüben im Rédey-Garten gesehen hat, das findet er unmenschlich. Achtzig Personen haben sie in einen Waggon hineingepfercht, mit einem einzigen Eimer Wasser für alle. Und dann wurde die Schiebetür mit einem Vorhängeschloss von außen verriegelt. Bei der Hitze mussten die da drin doch alle ersticken. Gewun-

29. Mai 1944

Jetzt ist wirklich alles aus, kleines Tagebuch! Sie haben das Getto in Sektoren eingeteilt, und wir werden alle der Reihe nach von hier weggeschafft. Ági und Großpapa mussten vorgestern doch nicht über Nacht im Dreher bleiben. Angeblich hat Ági einem Gendarm in Zivil leid getan, aber ich weiß nicht, wie es war. Sie wollte es uns gerade erzählen, als die Nachricht kam, dass alle aus dem Getto abtransportiert werden. Da ist Ági sofort zum Lazarett gerannt, um Béla-Bácsi zu holen. Sie will, dass wir zusammen bleiben.

30. Mai 1944

Die Menschen aus dem ersten Sektor haben sie gestern abgeholt. Nachmittags müssen alle in ihren Quartieren sein, dabei sind wir doch sowieso hinterm Zaun und bewacht. Aber jetzt dürfen auch die nicht mehr hinaus, die bis jetzt eine Genehmigung hatten. Wir wissen auch schon, dass immer für zwei Personen ein Rucksack erlaubt ist, für jede Person eine Garnitur Wäsche zum Wechseln, das Bettzeug darf nicht mitgenommen werden. Lebensmittel-Vorräte für ein paar Tage sind zugelassen. Aber wer hat denn noch Lebensmittel? Die Gendarmen haben doch alle Vorräte geplündert, wie damals bei uns zu Hause.

Ach, mein Büchlein, man könnte hier jetzt eine Fliege summen hören, so still ist es. Keiner weint. Wir klagen auch nicht darüber, dass nur Béla-Bácsi und Großpapa

dert hat er sich über die Juden, erzählte der Gendarm, die Kinder weinten nicht und die Erwachsenen waren wie mondsüchtig, als hätten sie gar nicht mehr gelebt, so abgestumpft sind sie in die Waggons gestiegen. Dieser Anblick, sagte er, hätte ihn noch im Schlaf verfolgt, und er wäre doch ein Gendarm und kein Weichling!

Ági und Béla-Bácsi flüsterten darüber, dass wir vielleicht versuchen sollten, in einem Typhus-Lazarett zurück zu bleiben, wir könnten einfach sagen Béla-Bácsi hätte Flecktyphus. In der Ukraine hat er ja wirklich Typhus gehabt. Ich weiß nicht, was wird, und ich hoffe gar nichts mehr! Muss jetzt immer an Márta denken, und ich habe Angst, dass uns das gleiche zustoßen wird wie ihr. Auch wenn hier alle meinen, dass wir zum Plattensee gebracht werden und nicht nach Polen.

Aber ich will nicht nach Polen, ich will doch nicht sterben, liebes Tagebuch. Ich möchte auch dann noch leben, wenn ich im ganzen Bezirk allein zurück bleibe. In einem Keller, auf irgendeinem Dachboden, sogar in einem Erdloch würde ich mich verkriechen, bis der Krieg zu Ende ist.

Jetzt sehe ich gerade, dass der nette Gendarm unsere Mariska durchgelassen hat, ich kann nicht weiterschreiben, mein Tagebuch, die Tränen verschmieren alles, ich muss zu unserer Mariska ...

Hier endet das Tagebuch.

5. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat eine Schülerinnen- und Schülergeneration im Fokus, die ein analoges Leben vor dem World-Wide-Web nicht kennt. Ihre Biografie ist von klein auf vom Digitalen durchdrungen und diese Generation erlebt dennoch den digitalen Wandel Tag für Tag. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage und in der Situation, diesen digitalen Wandel und seine Umbrüche wahrzunehmen und sich stets weiterzuentwickeln. Diese Generation erlebt hinsichtlich historischen Lernens zu den Themenkreisen Nationalsozialismus und Holocaust mittlerweile die Erinnerungskultur 2.0. Das heißt, dass sich für sie die Erinnerungskultur unter anderem in die digitale Welt verlagert hat. Die Arbeit soll zum Abschluss Aspekte der neuen Medienwelt anhand von Antworten auf die Forschungsfrage und deren Unterfragen zum Inhalt haben.

Forschungsfrage: In welcher Form können Schülerinnen und Schüler Instagram Accounts, insbesondere den Account @eva.stories, als Material für historisches Lernen nutzen und wie kann durch sie historisches Lernen gefördert werden?

Historisches Lernen benötigt die gezielte Aufmerksamkeit des Individuums auf einen bestimmten Abschnitt des historischen Universums. Einen Auslöser für das Interesse auf Seiten der Lernenden können Instagram Accounts darstellen. Der Account @eva.stories weckt bei den Schülerinnen und Schülern Interesse. Sie betrachten die „Highlights“ und erschließen das Gesehene. Anschließend stellen sie den aus historischen Zeugnissen konstruierten Sachverhalt fest und erzielen so eine Sachanalyse. Die Erkenntnisse der Analyse werden mit anderen historischen Sachverhalten in Verbindung gesetzt und so mit einem größeren Kontext verknüpft. Der Prozess des historischen Lernens wird mit dem „In-Beziehung-Setzen“ von dem für die Lernenden neuen historischen Sachverhalt mit dessen geschichtlicher Bedeutung bzw. der persönlichen und sozialen Betroffenheit vervollständigt. Die Lernenden können aufgrund der vorhergegangenen Schritte Urteile für ihre gegenwärtige bzw. künftige sowie eigene bzw. gesellschaftliche Probleme und Situationen fällen.¹⁹⁷ Dieser Prozess kann durch das Betrachten des Instagram Accounts @eva.stories ausgelöst werden.

¹⁹⁷ Vgl. Peter Gautschi, Jan Hodel, Hans Utz, Kompetenzmodell für <<Historisches Lernen>> - eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (2009), online unter:

Der Instagram Account bildet einen Impuls, der den Prozess des historischen Lernens in Gang setzt.

Unterfragen: **Welche Inhalte zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, die für Schülerinnen und Schüler einen Gegenwarts- und Lebensweltbezug darstellen, werden durch den Account @eva.stories vermittelt?**

Einen zentralen Inhalt stellen Ausgrenzungsmechanismen dar. Die Vorstellung der „Juden als Sündenböcke“ wurde nicht erst von den Nationalsozialisten verbreitet, sondern findet seinen Ursprung bereits in der Antike. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert entwickelte sich ein „wissenschaftlicher“ Rassismus. Dieser wurde von der Altertumskunde und den Gedanken der Evolution geprägt. Die „Rassenlehre“ wurde hierbei besonders durch die missverstandene Evolutionstheorie von Charles Darwin beeinflusst. Das Konzept der „natürlichen Selektion“ wurde zu einem „der Stärkere gewinnt“. Joseph Arthur Comte de Gobineau schlussfolgerte in den 1850er Jahren, dass die „weiße Rasse“, durch die Vermischung mit den „unterlegenen Rassen“ zum Teil degeneriert wurde.¹⁹⁸ Das nationalsozialistische Regime griff auf diesen „wissenschaftlichen“ Rassismus zurück. Ausgrenzung fand in der Zeit des Nationalsozialismus durch die Rassenideologie, durch Kennzeichnung, durch eine Vielzahl an Verordnungen und Gesetzen, durch Zwangsarbeit, durch Konzentrierung an bestimmten Orten und schlussendlich durch Deportationen und Ermordungen statt. Ausgrenzung findet sich nicht nur in vergangenen Zeiten, sondern auch in der Gegenwart. Werden soziale und politische Ausgrenzung herangezogen, beschreiben diese ein Verweigern von Möglichkeiten, Rechten und Ressourcen für Einzelpersonen oder Gemeinschaften, die anderen Personen bzw. Gemeinschaften zugänglich sind. Heute finden sich Ausgrenzungsmechanismen im Bereich der Migration, Schule, Sport – in sämtlichen Gebieten menschlichen Zusammenlebens.

https://www.researchgate.net/profile/Peter-Gautschi/publication/268378567_Kompetenzmodell_fur_Historisches_Lernen_-_eine_Orientierungshilfe_fur_Lehrerinnen_und_Lehrer/links/5750530a08aeb753e7b4a903/Kompetenzmodell-fuer-Historisches-Lernen-eine-Orientierungshilfe-fuer-Lehrerinnen-und-Lehrer.pdf (16.02.2022).

¹⁹⁸ Vgl. Thomas Hellmuth, Was bedeutet Rassismus eigentlich?. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 49: Gegen Rassismus (2021), online unter: <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb49.pdf> (06.05.2022).

Werden im Unterricht Vergleiche der Ausgrenzungsmechanismen verschiedener Zeiten getätigt, um diese besser verstehen zu können, müssen allerdings unzulässige Vergleiche oder gar eine Verleugnung des Holocausts außen vor gelassen werden.

Welche Möglichkeiten gibt es, diesen Account in das Unterrichtsgeschehen der Sekundarstufe einzubinden?

Die Möglichkeiten den Account in das Unterrichtsgeschehen einzubinden sind vielfältig. In Kapitel vier werden Einzeleinheiten einerseits als Themenpaket vorgestellt und andererseits als Bausteine, die innerhalb der Themen Nationalsozialismus und Holocaust frei wählbar eingesetzt werden können.

Wird diese neue Form der Erinnerungskultur von Schülerinnen und Schülern akzeptiert?

Die Ergebnisse des Fragebogens (Kapitel 2.2) zeigen, dass Social Media-Plattformen und somit auch Instagram als Informationsmedien genutzt werden. Dabei spielen auch historische Accounts eine Rolle. @eva.stories ist bislang eher unbekannt, dennoch würden mehr als die Hälfte der Befragten dem Account folgen. Werden die Antworten auf die Frage nach dem Grund dafür herangezogen, so können drei Kategorien identifiziert werden. Diese sind das Interesse, die Verbundenheit mit Ungarn und das „Niemals vergessen“. Als Stütze dafür, dass Schülerinnen und Schüler Instagram als eine neue Form der Erinnerung akzeptiert haben, lässt sich die Kategorie „niemals vergessen“ heranziehen. Die Befragten geben an, dass sie die Informationen verbreiten wollen, dass es wichtig ist, die Geschichte von Éva zu kennen, dass ihre Geschichte nicht vergessen werden darf. Anhand dieser Aussagen ist klar abzuleiten, dass Instagram Accounts als neue Form der Erinnerung akzeptiert werden. Wäre dies nicht der Fall, würde bei @eva.stories rein das Interesse überwiegen und es gäbe keine Intention, die Erinnerung an Évas Geschichte wachzuhalten und den Instagram Account zu verbreiten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Instagram-Account: @eva.stories

- @eva.stories, Credits, online unter:
[https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE3ODc1ODY2NjlyMzU1MzYw?story_media_id=2232865079477223340_11403437452&utm_medium=copy link](https://www.instagram.com/s/aGlnaGxpZ2h0OjE3ODc1ODY2NjlyMzU1MzYw?story_media_id=2232865079477223340_11403437452&utm_medium=copy_link) (02.01.2022).

Literatur

Agatha Schwartz, Èva Heyman, the Hungarian Anne Frank: Writing against persecution and Trauma. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2015).

Ágnes Zsolt, Das rote Fahrrad. Aus dem Ungarischen von Ernő Zeltner. Mit einer Einleitung der Mutter und einem Nachwort von Gábor Murányi (Wien 2012).

Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2020).

Alexandra Zapruder, Salvaged Pages: Young Writers' Diaries of the Holocaust (New Haven: Yale University Press 2002).

Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichteunterricht (Methoden Historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2012).

Bev Humphrey, Instagram. In: School librarian, Vol 64 (4) (2016).

Carsten Albers, Johannes Magenheim, Dorothee M. Meister, Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule – eine Annäherung, In: Winfried Marotzki, Norbert Meder, Dorothee M. Meister, Uwe Sander, Johannes Fromme (Hg.), Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 8: Carsten Albers, Johannes Magenheim, Dorothee M. Meister (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011).

Christine Streit, Thomas Royar, Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion. Wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel, Mark Weißhaupt (Hg.), Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein (Bad Heilbrunn 2014).

Daniel *Belanche*, Isabel *Cenfor*, Alfredo *Pérez-Rueda*, Instagram Stories versus Facebook Wall: an advertising effectiveness analysis. In: Spanish Journal of Marketing – ESIC, Vol. 23, No. 1 (2019).

Dian A. *de Vries*, A. Marthe *Möller*, Marieke S. *Wieringa*, Anniek W. *Eigenraam*, Kirsten *Hamelink*, Social Comparison as the Thief of Joy: Emotional Consequences of Viewing Strangers' Instagram Posts. In: Media Psychology, Vol. 21, No. 2 (2018).

Doris L. *Bergen*, The Holocaust. A concise history (Lanham 2009).

Edgar *Wolfrum*, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte-Methoden-Themen. In: Jan *Scheunemann* (Hg.), Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland (Leipzig 2010).

Eva *Matthes*, Elisabeth *Meilhammer*, Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Einleitung zu diesem Band. In: Eva *Matthes*, Elisabeth *Meilhammer* (Hg.), Holocaust Education im 21. Jahrhundert. Holocaust Education in the 21st Century (Bad Heilbrunn 2015).

Éva *Heyman*, Ágnes *Zsolt*, Eva lányom (Budapest 1948).

Éva *Heyman*, The diary of Éva Heyman. Introduction and notes by Judah Marton. Translated from Hebrew into English by Moshe M. Kohn (Jerusalem 1974).

Gerhard *Tulodziecki*, Schule und Medien. In: Jürgen *Hüther*, Bernd *Schorb* (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005).

Gerhard *Tulodziecki*, Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt – Konsequenzen für Erziehung und Bildung. In: Winfried *Marotzki*, Norbert *Meder*, Dorothee M. *Meister*, Uwe *Sander*, Johannes *Fromme* (Hg.), Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 8: Carsten *Albers*, Johannes *Magenheim*, Dorothee M. *Meister* (Hg.), Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven (Wiesbaden 2011).

Gergely *Kunt*, Ágnes Zsolt's Authorship of her daughter Éva Heyman's Holocaust diary. In: Hungarian Studies Review, Vol. XLII, Nos. 1-2 (Spring-Fall, 2016).

Guy *Miron* (Hg.), Die Yad Vashem Enzyklopädie der Ghettos während des Holocaust. Band 2 (Göttingen 2014).

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

Heike *Schaumburg*, Doreen *Prasse*, Medien und Schule (Bad Heilbrunn 2019).

Howard *Rheingold*, Net Smart: How to Thrive Online (Cambridge/Massachusetts/London 2012).

Isabella *Svacina-Schild*, Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historische Erzählen und die Subjektorientierung fördern. In: Thomas *Hellmuth*, Christine *Ottner-Diesenberger*, Alexander *Preisinger* (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? (Frankfurt am Main 2021).

Isabella *Svacina-Schild*, Über die Fundierung von Konzeptbegriffen für den Geschichtsunterricht. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 32, Nr. 2 (2021), DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-12>.

Jennifer *Morrow*, Insta-Promotion: Here's Why (and How) You Should Be Using Instagram to Market Your Music. In: Backstage Pass, Vol. 2, No. 1 (2019).

Josef *Memminger*, Historisches Lernen an Biografien. Begegnungen mit Lebensgeschichten im Spannungsfeld von Empathie und kritischer Reflexion. In: Geschichte Lernen 205 (2022).

Julian *Ernst*, Josephine B. *Schmitt*, Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube. In: Medien Pädagogik, H. 38: Aneignung politischer Information in Social Media und Internet. Forschungslage und medienpädagogische Implikationen (2020).

Jürgen *Hüther*, Neue Medien. In: Jürgen *Hüther*, Bernd *Schorb* (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik (München 2005).

Manfred *Nebelin*, Die Deutsche Ungarnpolitik 1939-1941 (Opladen 1989).

Manuel *Faßmann*, Christoph *Moss*, Instagram als Marketing-Kanal. Die Positionierung ausgewählter Social-Media-Plattformen (Wiesbaden 2016).

Marco Thomas *Bosshard*, Julia-Karin *Patrut*, Vorwort. In: Marco Thomas *Bosshard*, Julia-Karin *Patrut* (Hg.), Globalisierte Erinnerungskultur. Darstellungen von Nationalsozialismus, Holocaust und Exil in peripheren Literaturen (Bielefeld 2020).

Michael *Braun*, Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film (Münster 2013).

Peter *Stadtfeld*, Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis (Bad Heilbrunn 2004).

Peter *Stadtfeld*, Tradierte Lehrmittel, neue Medien, „Moderner“ Unterricht – Systematische Betrachtung und praktisches Modell. In: Bildung und Erziehung, Jg. 64 (2011).

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim, Basel 2015).

Philippe *Wampfler*, Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social Media Leitfaden (Göttingen 2016).

Randolph L. *Braham*, The Politics of Genocide: The Holocaust in Hungary, Volume 1 (New York 1981).

Randolph L. *Braham*, The Politics of Genocide: The Holocaust in Hungary, Volume 2 (New York 1981).

Raul *Hilberg*, Die Vernichtung der europäischen Juden. Band 2 (Frankfurt am Main 122016).

Rudolf *Kammerl*, Digitale Medien und Schule. In: Bildung und Erziehung, Jg. 73, H. 3 (2020).

Sabine *Hofmann-Reiter*, Philipp *Mittnik*, Gegen das Verschwinden der Vergangenheit. Eine Studie bei Wiener Lernenden am Ende ihrer Pflichtschulzeit zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: Thomas *Hellmuth*, Christine *Ottner-Diesenberger*, Alexander *Preisinger* (Hg.), Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Bd. 1, Frankfurt am Main 2021).

Stefan *Haas*, Christian *Wachter*, Erinnerungskultur Digital. Die Ortslosigkeit virtueller Räume als Katharsis postmodernen Gedenkens. In: Indes. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft, H. 2: Digitalisierung (2018).

Stefan *Münker*, Emergenz digitaler Öffentlichkeit. Die Sozialen Medien im Web 2.0. (Frankfurt am Main 2012).

Thomas *Goll*, Problemorientierung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Bd. 32, Nr. 2 (2021), DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-2>.

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, H. 1: Historisches Lernen mit Konzepten (2016).

Thomas *Hellmuth*, Erinnern und vergessen. Erinnerungskultur im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, H. 3: Erinnerungskulturen. Geschichtsmymthen und Erinnerungspolitik unter der Lupe (2016).

Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014).

Thomas *Hellmuth*, Subjektorientierung. Monthly Editorial Nov 2019. In: Public History Weekly 7 (2019), DOI: <http://dx-doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/phw-2019-14596>.

Ulrich *Baumgärnter*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019).

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo *von Borries*, Reinhard *Krammer*, Sibylla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler*, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006).

Yehudah *Marton* (Hg.), Yomanah shel Evah Haiman (Jerusalem 1964).

Internetquellen

Ana *Grujić*, Laurin *Lorenz*, Corona-Proteste. Warum sich „Querdenker“ mit Sophie Scholl und Anne Frank vergleichen. In: Oscar Bronner (Hg.), Der Standard, 06.01.2021, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000122247464/warum-sich-querdenker-mit-sophie-scholl-und-anne-frank-vergleichen> (30.05.2021).

Barbara *Covarrubias Venegas*, Thomas *Duschlbauer*, Die Arbeitswelt der Generation Alpha (20.02.2020), online unter: <https://www.demografieberatung.at/unkategorisiert/generation-alpha-im-unternehmen/> (05.06.2021).

Boris *Angerer*, Themen und Inhalte. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (Hg.), Bildungsserver Berlin Brandenburg, online unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/c-faecher/geschichte/themen-und-inhalte> (30.05.2021).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologien an Schulstandorten (18.03.2019), online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/ndts.html> (20.08.2021).

Caroline *Preuss*, 5 Instagram Tipps und Tricks für einen schönen Instagram Feed, online unter: <https://carolinepreuss.de/instagram-feed/> (26.07.2021).

Christoph *Pallaske*, Geschichtsdidaktik – Grundbegriffe im Überblick (Oktober 2011), online unter: https://artes1.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/histsem1/segu_Pallaske/GeDid/Geschichtsdidaktik_Grundbegriffe.pdf (23.04.2022).

Emily *Shiffer*, Yep, There's a Limit to How Many Instagram Stories You Can Post in 1 Day (29.03.2019), online unter: https://www.popsugar.co.uk/tech/Limit-How-Many-Instagram-Stories-You-Can-Post-45973742?utm_medium=redirect&utm_campaign=US:AT&utm_source=direct (26.07.2021).

Eva Heyman. In: Holocaust Encyclopedia, online unter: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/id-card/eva-heyman> (02.01.2022).

Hendrik *Breuer*, Das Einmaleins der Instagram Hashtags und welche besonders beliebt sind (11.01.2020), online unter: <https://www.shopify.de/blog/guide-zu-instagram-hashtags#definition> (30.04.2021).

Instagram, Nutzungsrichtlinien, online unter: <https://help.instagram.com/581066165581870> (30.03.2022).

Instagram Reels: Video-Clips wie bei TikTok (22.03.2021), online unter: <https://www.ionos.at/digitalguide/online-marketing/social-media/was-sind-instagram-reels/> (26.07.2021).

Jan *Schneider*, Demo in Hannover. Krude Geschichtsvergleiche der „Querdenker“ (22.11.2020), online unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-querdenken-sophie-scholl-100.html> (30.05.2021).

Nirit *Anderman*, This Father-and daughter Team explains why it's good to put the Holocaust on Instagram. In: Haaretz (02.05.2019), online unter: <https://www.haaretz.com/israel-news/.premium-the-father-and-daughter-team-who-brought-the-voice-of-a-holocaust-victim-to-instagram-1.7189733> (02.01.2022).

Oliver *Krüger-Heiringhoff*, Was sind Lernziele?, online unter: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/lehr-und-lernziele/was-sind-lernziele/> (24.04.2022).

Pädagogische Hochschule Bern, Dialogisches Lernen, online unter: <https://www.phbern.ch/e-portal-kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung/textiles-und-technisches-gestalten/methodische-zugaenge/dialogisches-lernen> (11.08.2021).

Peter *Gautschi*, Jan *Hodel*, Hans *Utz*, Kompetenzmodell für <<Historisches Lernen>> - eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (2009), online unter: https://www.researchgate.net/profile/Peter-Gautschi/publication/268378567_Kompetenzmodell_fur_Historisches_Lernen_-_eine_Orientierungshilfe_fur_Lehrerinnen_und_Lehrer/links/5750530a08aeb753e7b4a903/Kompetenzmodell-fuer-Historisches-Lernen-eine-Orientierungshilfe-fuer-Lehrerinnen-und-Lehrer.pdf (16.02.2022).

profil, Kickl will Flüchtlinge „konzentriert“ an einem Ort halten (11.01.2018), online unter: <https://www.profil.at/oesterreich/kickl-fluechtlinge-an-einem-ort-konzentrieren-8618910?msclkid=e0ce0eb8c26011ecb0f0eb40216c758c> (22.04.2022).

Ralph *Carstens*, Sites. Second Information Technology in Education Study, online unter: <https://www.iea.nl/studies/iea/sites#section-152> (31.12.2021).

Randolph L. *Braham*, Ungarn. Das umstrittene Kapitel des Holocaust. In: S.I.M.O.N. – Shoah: Intervention. Methods. Documentation. 1 (2014) 2, online unter: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=836465> (29.12.2021).

Rechtsinformationssystem des Bundes, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (26.06.2021).

Reinhard *Krammer*, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Wien 2008), online unter: [https://politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkJq4KJK/Kompetenzmodell Politische Bildung Kurz-Langversion 2008-03-18.pdf#:~:text=Ein%20Kompetenzmodell%20der%20politischen%20Bildung%20hat%20nach%20Auffassung,politischen%20Gr%C3%BCnden%20w%C3%A4hrend%20ihrer%20schulischen%20Sozialisation%20erwerben%20sollten.](https://politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkJq4KJK/Kompetenzmodell%20Politische%20Bildung%20Kurz-Langversion%202008-03-18.pdf#:~:text=Ein%20Kompetenzmodell%20der%20politischen%20Bildung%20hat%20nach%20Auffassung,politischen%20Gr%C3%BCnden%20w%C3%A4hrend%20ihrer%20schulischen%20Sozialisation%20erwerben%20sollten.) (13.04.2022).

Tagesschau, Sendung vom 02.05.2019, online unter: <https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-534195.html> (02.01.2022).

The Museum of the Holocaust in northern Transylvania, Ghetto of Oradea (Bihar County), online unter: [Ghetto of Oradea \(Bihar County\) · Ghettos and Concentration Camps · The Virtual Museum of the Holocaust in Northern Transylvania \(holocausttransilvania.ro\)](http://holocausttransilvania.ro) (01.01.2022).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), online unter: [https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJq4OJK/GSKPB Sek I 2016 Kommentar zum Lehrplan Stand 26 09 2016 pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJq4OJK/GSKPB%20Sek%20I%202016%20Kommentar%20zum%20Lehrplan%20Stand%2026%2009%202016.pdf) (13.04.2022).

Thomas *Hellmuth*, Was bedeutet Rassismus eigentlich?. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 49: Gegen Rassismus (2021), online unter: <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb49.pdf> (06.05.2022).

Thomas *Schares*, Großwardein/Oradea. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2014, online unter: <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/orte/grosswardein-oradea> (29.12.2021).

unternehmer.de, IGTV-Tipps für Anfänger: Leitfaden zur neuern Video-App von Instagram (26.06.2018), online unter: <https://unternehmer.de/marketing-vertrieb/199054-igtv-instagram-tv-tipps> (26.07.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einfaches Sender-Empfänger-Modell der Medienkommunikation6

aus Heike Schaumburg, Doreen Prasse, Medien und Schule (Bad Heilbrunn 2019)
18.

Abbildung 2: Der Kreislauf des Dialogischen Lernens.....20

Peter Gallin, Dialogisches Lernen. Von einem pädagogischen Konzept zum
täglichen Unterricht, online unter: https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/teaching-practice/Mathematics/100501Artikel_DL_Grundschulunt.pdf (11.08.2021).

Abbildung 3: Instagram-Account @eva.stories.....23

Instagramprofil @eva.stories, online unter:
<https://www.instagram.com/eva.stories/>
Screenshot selbstgemacht: 24.04.2021; 11:00 Uhr

Abbildung 4: Éva Heyman.....46

Éva Heyman, online unter: <https://www.dagospia.com/img/foto/05-2019/eva-heyman-1153684.jpg> (28.12.2021).

Abbildung 5: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell48

eigene Abbildung

Abbildung 6: Geschichtsbewusstsein dynamisch nach Hasberg und Körber.....86

aus: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer,
Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler,
Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006) 17.

Abbildung 7: Kompetenzbereiche des FUER-Modells.....88

aus: Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer,
Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler,
Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Neuried 2006) 30.

Abbildung 8: Kompetenzmodell für Politische Bildung.....89

Kompetenzmodell für Politische Bildung, online unter:
[https://slideplayer.org/slide/895261/%20\(zuletzt%20am%20\(01.04.2019\).](https://slideplayer.org/slide/895261/%20(zuletzt%20am%20(01.04.2019).)

Anhang

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Instagram Account @eva.stories herangezogen, um das historische Lernen anhand von Social Media Accounts zu untersuchen.

Mittels einer Literaturrecherche wird die Vielfalt von Medien im Unterricht beleuchtet. Im Anschluss daran folgt die Auswertung eines Fragebogens über die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 und 2 eines Gymnasiums in Eisenstadt mit Social Media. 298 von 299 Befragten geben an Social Media zu nutzen. Ebenso sind auch historische Accounts den Schülerinnen und Schülern bekannt. Relativ unbekannt ist der Account @eva.stories. Dieser wird in Kapitel 3 nach der Methodik der Inhaltsanalyse nach Mayring bearbeitet. Aufbauend auf der Analyse und den Ergebnissen des Fragebogens werden Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe 1 und die Sekundarstufe 2 vorgestellt. Anhand der Auswertung des Fragebogens und der Rechercheergebnisse wird aufgezeigt, dass Instagram Accounts das historische Lernen fördern.

Fragebogen: Social Media

Fragebogen: Social Media

Vielen Dank, dass Du diesen Fragebogen gewissenhaft ausfüllst!

Die Daten werden für das Verfassen einer Masterarbeit erhoben.

Allgemeine Angaben

1. In welche Klasse gehst du?

- ☐ 2. Klasse
- ☐ 3. Klasse
- ☐ 4. Klasse
- ☐ 5. Klasse
- ☐ 6. Klasse
- ☐ 7. Klasse
- ☐ 8. Klasse

2. Geschlecht:

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich
- ☐ Divers

Social Media

3. Nutzt du Social Media (WhatsApp, Instagram, TikTok, ...)?

- ☐ Ja [Fahre mit Frage 5 fort]
- ☐ Nein [Fahre mit Frage 4 fort]

4. Warum nutzt du kein Social Media?

5. Welche Social Media-Plattformen nutzt du?

- ☐ WhatsApp/Telegram/Signal
- ☐ Instagram
- ☐ TikTok
- ☐ Snapchat
- ☐ Facebook
- ☐ YouTube
- ☐ Weitere: _____

6. Zu welchem Zweck nutzt du Social Media?

- ☐ Ich möchte mich informieren (Nachrichten).
- ☐ Ich möchte mit meinen Freunden chatten.
- ☐ Ich möchte unterhalten werden.
- ☐ Ich teile selbst Inhalte (Bild, Text, Video).
- ☐ Ich möchte die neuesten Trends erfahren (Mode, Musik, Challenges, ...)
- ☐ Weitere: _____

Social Media, insbesondere Instagram, im Unterricht

7. Lehrpersonen vermitteln mir, dass Social Media als Bestandteil des Unterrichts gesehen werden kann.

- ☐ Ich stimme zu.
- ☐ Ich stimme nicht zu.

8. Social Media sollte im Unterricht eingebaut werden, weil ...

- ☐ ... ich glaube, dass ich dabei etwas lernen kann.
- ☐ ... mir Social Media Spaß macht.
- ☐ ... ich lernen möchte, wie mit Social Media verantwortungsbewusst umgegangen wird.
- ☐ ... ich lernen möchte, fundiertes Wissen von Fake News unterscheiden zu können.
- ☐ Sollte nicht in den Unterricht eingebaut werden.
- ☐ Weitere: _____

9. Warum könnte Instagram eine geeignete Plattform zur Wissensvermittlung sein?

10. Social Media ist meiner Meinung nach ein geeignetes Medium, um jungen Menschen historisches Wissen zu vermitteln.

- ☐ Ja, weil jeder junge Mensch nutzt Social Media.
- ☐ Ja, weil Inhalte auf Social Media immer diskutiert/geteilt werden.
- ☐ Nein, weil Social Media dient nur der Unterhaltung und nicht dem Lernen.
- ☐ Nein, weil alle nötigen Informationen im Schulbuch stehen.

11. Welche historischen Themen interessieren junge Menschen besonders und sollten daher auf Instagram thematisiert werden?

- ☐ Nationalsozialismus
- ☐ Antisemitismus
- ☐ Steinzeit
- ☐ Römer
- ☐ Kalter Krieg
- ☐ Weitere: _____

Historische Accounts

12. Ich kenne Accounts, die historische Ereignisse darstellen.

- ☐ Ja [Fahre mit Frage 13 fort]
- ☐ Nein [Fahre mit Frage 16 fort]

13. Nenne die Accounts, die du kennst, hier:

14. Was interessiert dich an diesen Accounts?

15. Hast du durch die Accounts etwas Neues gelernt? Wenn ja, was?

Account-Typ

16. Welcher Account-Typ spricht dich mehr an?

- Abgeschlossener Account (zeitlich beschränkt/nach bestimmter Zeit kommt kein neuer Content/Inhalt mehr) [Fahre mit Frage 17 fort]
- Offener Account (zeitlich unbeschränkt/dauerhaft neuer Content/Inhalt) [Fahre mit Frage 18 fort]

17. Warum spricht dich ein abgeschlossener Account mehr an?

18. Warum spricht dich ein offener Account mehr an?

Inhaltliches Konzept

19. Welches inhaltliche Konzept spricht dich mehr an?

- Account behandelt EIN historisches Thema.
- Account behandelt VIELE verschiedene historische Themen.

@eva.stories

20. Kennst du den Account @eva.stories?

- Ja
- Nein

21. Der Instagram-Account @eva.stories zeigt das Schicksal der 13-jährigen Èva auf. Sie ist jüdischer Abstammung und berichtet in ihrem Tagebuch über Erlebnisse während der Schreckensherrschaft der Nationalsozialisten in Ungarn im Jahr 1944.

- Ich würde dem Account folgen. [Fahre mit Frage 22 fort]
- Ich würde dem Account nicht folgen. [Fahre mit Frage 23 fort]

22. Warum würdest du dem Account folgen?

23. Warum würdest du dem Account nicht folgen?

Danke für deine Teilnahme!

Vergiss nicht auf „SENDEN“ zu drücken.