



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schulische Erinnerungsarbeit im Wandel? Möglichkeiten und Herausforderungen im Zeichen digitaler Medien.

verfasst von | submitted by

Regina Braun BEd

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christine Ottner-Diesenberger MAS

Abstract

Digitale Lernangebote bilden mittlerweile einen festen Bestandteil im Geschichtsunterricht. Dies beinhaltet, dass sich dadurch auch neuen Möglichkeiten und Herausforderungen ergeben, wie man sich im Rahmen der schulischen Erinnerungsarbeit mit dem Holocaust auseinandersetzen kann. Welchen Mehrwert können digitale Lerngelegenheiten bieten, um die Lücke, die die Zeitzeug:innen in nächster Zeit hinterlassen, zu verringern. In der Masterarbeit wurden diesbezüglich drei digitale Tools zur genannten Themensetzung untersucht. Zur Auswertung wurde ein Fragenschema erstellt, welches analysieren soll, wie weit sich historische und politische Kompetenzen mit dem jeweiligen Produkt abdecken lassen. Es soll dabei gezeigt werden, dass einerseits die Beschäftigung mit digitalen Tools das eigenständige Lernen fördert, andererseits aber bedacht werden muss, dass bei diesen Formaten sehr häufig auch nur eine lineare Bearbeitung gegeben ist, und somit die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung ausbleibt.

Abstract

This Master's Thesis deals with digitization in school. So how can this technology help us in remembering the holocaust? A lot of the people who have lived during this terrible time period have already died, digital tools can help us getting in contact with their way of living and fate. This paper researches three tools and their use in History lessons. Therefore a questionnaire was designed from the Austrian FUER-Modell with lots of historical and political competencies. The questionnaire helps to compare the three chosen parts. On one hand the analysis shows that the students can work alone but on the other hand there is only one way to edit the exercise. For this reason it is not always possible to deepen the content. A thing is more benefit if students work together on reconstruction tasks in projects.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	S. 4
2 Forschungsstand	S. 9
3 Gedächtnis und Erinnerung	S. 16
3.1 Die Entwicklung des Begriffs „Erinnerungskultur“	S. 16
3.2 Das Gedächtnis	S. 19
3.3 Speichern und Erinnern	S. 20
3.4 Das kollektive Gedächtnis	S. 22
3.5 Die Gefahr der Ethnisierung von Erinnerung	S. 24
4 Vergessen und Erinnern - zwei Seiten einer Medaille	S. 27
4.1 Das Gegenwärtige als Ausgangspunkt	S. 28
4.2 Das Ringen um Deutungsmacht	S. 30
4.3 Schweigen und Vergessen	S. 32
4.4 Erinnern	S. 35
5 Der Einfluss von digitalen Medien auf den Erinnerungsprozess	S. 39
5.1 Das Ende der Meistererzählung	S. 41
5.2 Digital History - eine Verortung	S. 45
5.3 Sinnbildung in digitalen Foren	S. 49
6 Zeitzeug:innen im digitalen Zeitalter	S. 54
6.1 Der Anspruch auf Authentizität in digitalen Medien	S. 55
6.2 Augmented Reality - Die Verschmelzung von Realem und Fiktivem	S. 58
6.3 Das Arbeiten mit (digitalen) Zeitzeug:innen im Unterricht	S. 61
6.4 Hologramme - Lösungsansätze mit Gefahrenpotential?	S. 63
7 Analyse und Auswertung der Projekte	S. 67
7.1 Konzeptuelles Lernen	S. 68
7.2 Bewertungsbögen	S. 70
7.3 App - Fliehen vor dem Holocaust	S. 76
7.4 WDR AR 1933-1945	S. 78
7.5 Convoi 77	S. 80
7.6 Fazit	S. 84
8 Conclusio	S. 87
Literaturverzeichnis	S. 94
Links	S. 97
Abbildungsverzeichnis	S. 98

1 Einleitung

Spätestens seit den Jahren der Pandemie und deren Auswirkungen auf das Schulsystem ist klar, dass digitale Formen des Lernens als fixe Bestandteile gesehen werden müssen. Auch zuvor war der Weg dahingehend schon eingeschlagen, wenngleich in Zeiten des *Distance Learnings* der Nachholbedarf in Schulen offenkundig wurde. Dieser Umstand hatte zur Folge, dass vermehrt digitale Endgeräte für die Schüler:innen bereitgestellt und digitale Lernangebote von unterschiedlichen Anbietern forciert wurden. Dies hat sich nicht ausschließlich auf das Fach „Digitale Grundbildung“ beschränkt, sondern der Einsatz sollte fächerübergreifend vonstattengehen. Somit wirken sich diese Tendenzen ebenfalls auf die Gestaltung von Lernarrangements im Geschichtsunterricht selbst aus.

Somit stellt sich die Frage, wie neue Formen der Digitalisierung in den Unterricht eingebaut werden können. Denn eines muss bewusst sein, wie Christoph Pallaske meint, dass nur die alleinige Anwendung digitaler Medien ohne inhaltliche und methodische Verortung wenig sinnstiftend wäre.¹ „Lernen ist bestimmt durch Erkenntnisprozesse. Diese hängen nicht nur vom Medium selbst, sondern auch von dessen Nutzung und von Methoden ab.“²

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie digitale Lernarrangements in Verbindung mit Erinnerungsarbeit im schulischen Kontext gelingen können. Dazu wird der thematische Fokus auf der Erinnerung an den Holocaust liegen. Aufgrund des großen Themenfeldes ist eine Eingrenzung in Bezug auf den Umgang bzw. das zukünftige Fehlen der Zeitzeug:innen gemacht worden und wie man in Zukunft deren unterschiedliche Lebenswege gewinnbringend im Unterricht, gepaart mit digitalen Tools, einsetzen kann. Somit ist ein Zeitabschnitt von der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts bis ins Heute zu beleuchten, der sich vor allem der Frage widmet, wie digitale Medien das Verschwinden der Zeitzeug:innen kompensieren und dabei helfen können, die Erzählungen bzw. die Auseinandersetzung mit deren Schicksalen zu ermöglichen.

Für diesen Zweck werden im Analyseteil die Apps „Fliehen vor dem Holocaust“ und „WDR AR 1933-1945“ vorgestellt. Als drittes Modul soll beim Projekt „Convoi 77“ gezeigt werden, wie Schüler:innen anhand von Archivmaterial ein Schicksal rekonstruieren können. Der Einsatz

¹ Vgl. Christoph Pallaske, Digital anders? Geschichtslernen mit digitalen Medien – ein Zwischenstand nach zwanzig Jahren. In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung. Jahrgang 10 (2017), Heft 1. S. 11.

² Zit. . Christoph Pallaske, Digital anders? Geschichtslernen mit digitalen Medien – ein Zwischenstand nach zwanzig Jahren. S. 11.

von digitalen Geräten und Tools ist je nach vorgestelltem Konzept unterschiedlich und soll einen Teil an Anwendungsmöglichkeiten veranschaulichen.

Die Relevanz für das Thema der Masterarbeit ergibt sich einerseits aus den schon eingangs erwähnten neuen Herausforderungen zum Thema der Digitalisierung im Schulwesen, welche nicht mehr verleugnet werden können, und andererseits wird derzeit der Punkt erreicht, an dem die Zeitzeug:innen, die noch von ihren Erfahrungen erzählen können, zunehmend im Verschwinden begriffen sind. Jan Assmann spricht diesbezüglich von der Wandlung des kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis.³ Welche Möglichkeiten bietet die digitale Technik, um auch für gegenwärtige und zukünftige Generationen die Auseinandersetzung mit Zeitzeug:innen zu gewährleisten. Inwiefern stehen, speziell durch die rasante Entwicklung der KI, Tools zur Verfügung, die von breiten Massen der Gesellschaft zur Auseinandersetzung genutzt werden können? Timo Bautz setzt sich diesbezüglich mit interaktiven Hologrammen auseinander, die mittels Simulation eine sehr authentische Umsetzung möglich machen.⁴ Außerdem ist danach zu fragen, ob diese digitalen Avatare die gleiche Authentizität wie eine tatsächlich anwesende Person vermitteln können. Wenngleich nicht außer Acht gelassen werden darf, dass eine Zeitzeug:in immer aus einer persönlichen Position heraus erzählt. Somit sind diese Aussagen grundsätzlich kritisch zu beleuchten, weil sie nur eine Sichtweise abbilden. Dennoch lassen sich solche Ausschnitte in einen historischen Kontext einbetten und mit Fakten oder anderen Erzählungen abgleichen.

Zudem muss auch hinterfragt werden, welche Risiken es beim Gebrauch der neuen Technik zu beachten gibt und an welcher Stelle die Nutzung von digitalen Tools an ihre Grenzen stößt. In weiterer Folge ist ebenso zu beleuchten, inwieweit sich die Erinnerungskultur aufgrund der neu entstandenen Chancen verändern wird, und wer am Prozess des Erinnerns aller partizipieren darf. Denn mittels neuer Medien wird die Art und Weise wie wir erinnern von einer immer breiteren Bevölkerungsschicht getragen, da die Zugänge, um daran mitzuwirken, niederschwelliger geworden sind. Edith Blaschitz spricht in diesem Zusammenhang von einem performativen Akt, da die Teilnehmenden nicht nur Konsumenten von historischen Produkten sind, sondern sich selbst daran beteiligen können.⁵ Dem schließt sich der Ansatz von

³ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 8. Auflage (München 2018). S. 50-52.

⁴ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 109-111.

⁵ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und

Heidemarie Uhl an, denn auch sie sieht, dass sich private Initiativen vermehrt bilden, die sich, abgesehen vom wissenschaftlichen Betrieb, mit Historischem in der nahen Umgebung auseinandersetzen.⁶ So entsteht eine Auseinandersetzung mit Historischem, deren Ergebnisse nicht wie früher ausschließlich von Historikern bestimmt und in einem Fachkreis diskutiert wurden. Stattdessen werden heute, auch durch neu entstandene Foren und andere soziale Medien, Inhalte geteilt, die nicht den wissenschaftlichen Standards entsprechen und dennoch den Erinnerungsdiskurs mitbestimmen.

Wie und an was sich eine Gesellschaft erinnert, hängt auch immer damit zusammen, was diese für wichtig erachtet, sodass bestimmte historische Ereignisse für nachfolgende Generationen in unterschiedlichen Medien konserviert werden. Der Prozess des Erinnerns wird in dieser Arbeit als sozialer Aspekt gesehen, der für Gesellschaften von großer Relevanz ist und immer wieder einem Wandel unterworfen ist, der von Fragestellungen der Gegenwart ausgeht und darin das Konzept des Vergessens einschließt. Diesbezüglich wurde Literatur von Aleida und Jan Assmann⁷ und Maurice Halbwachs⁸ herangezogen, die eine theoretische Verortung möglich machen sollen.

Folgende Thesen in Bezug auf die Art und Weise, wie sich unsere Erinnerungskultur verschiebt und welchen Aspekt die Digitalisierung im Kontext des Schulwesens darin spielt, sollen zur Orientierung dienen:

- Erinnerungskultur ist ein dynamischer Prozess, der von jeder Generation neu verhandelt werden muss. Die jeweiligen Fragen der Gegenwart bestimmen den Blick auf die Vergangenheit.
- Der Prozess des Erinnerns ist ein sozialer Akt, der nie ohne Wertung passiert und der in weiterer Folge darüber bestimmt, wer daran teilhaben darf und wer ausgeschlossen bleibt.
- Das Konzept der Erinnerungskultur muss europäischer gedacht werden, denn der Dualismus von Geschichte und Nation kommt an seine Grenzen, wenn

Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 22.

⁶ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen, Band 32 (2010). 5-14. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/10/uhl_warum_erinnern.pdf, 27.7.2023. S. 5.

⁷ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 8. Auflage (München 2018). Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2013).

⁸ Vgl. Maurice Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, aus dem Französischen von Lutz Geldsetzer, 7. Auflage (Berlin 2022).

gesamteuropäische Zukunftsprojekte angestoßen werden, die ein friedliches Zusammenleben möglich machen sollen.

- Lernarrangements mit digitalen Zeitzeug:innen lassen für Schüler:innen eine kritischere Auseinandersetzung zu, da sie sich bei der Bearbeitung mehr von der Person abgrenzen können, weil der emotionale Faktor so geringer ausfällt.

Zum Aufbau der Masterarbeit ist zu sagen, dass er in drei große Themenblöcke aufgeteilt ist. So steht zu Beginn das Konzept der Erinnerungskultur im Blickpunkt. Dabei wird eine theoretische Verortung unternommen und Konzepte von Erinnerungsarbeit sowie deren Veränderungen im Laufe der Jahrzehnte vorgestellt. Ein Bogen zur digitalen Welt wird dadurch gespannt, dass immer schon das Medium selbst, indem Vergangenes dargestellt wurde, eine wichtige Rolle im Kontext der Erinnerungskultur gespielt hat und dieses gleichzeitig auch rückwirkt an das, was erinnert wird. Ebenso werden unterschiedliche Auswirkungen der Digitalisierung im Zusammenhang mit dem Einsatz im Schulwesen beleuchtet. Welche neuen Wege lassen sich damit im Unterricht beschreiten?

Außerdem entstehen laufend unterschiedliche Tools, die besonders für den musealen oder schulischen Gebrauch entwickelt werden. Welchen Mehrwert bringt solch ein Einsatz für die Vermittlungsarbeit? Diesbezüglich werden Herausforderungen und die sich daraus ergebenden Vorteile bzw. Nachteile reflektiert. Im Besonderen steht dabei der technische Einsatz von Augmented Reality im Mittelpunkt und welche Nutzungsmöglichkeiten sich daraus speziell für den Unterricht ergeben. Nicht zu vernachlässigen ist dabei auch die Verbindung dieser Technik mit Orten der Erinnerung.⁹ Denn so werden visuelle Perspektiven an Plätzen eröffnet, die durch den Verfall längst nicht mehr sichtbar gewesen wären. Dies ändert in Folge ebenso unser Geschichtsbewusstsein und wie Erinnerungsräume wahrgenommen werden.

Zudem wird untersucht, welchen Zugewinn Hologramme als Ersatz für Zeitzeug:innen liefern können. Welche Unsicherheitsfaktoren sind damit verbunden und kann durch eine Projektion das gleiche Ergebnis erzielt werden, wie es in vergangenen Jahrzehnten bei realen Begegnungen bewirkt wurde? Inwiefern beeinflussen Algorithmen die Auseinandersetzung mit solchen Tools?

⁹ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 12.

Anschließend daran wird im letzten Teil der Arbeit eine Analyse von drei ausgewählten Formaten vorgestellt. Dabei wird untersucht, welchen Mehrwert diese Tools für den Geschichtsunterricht liefern können und wo ihre Potenziale liegen. Um an vergleichbare Parameter zu kommen, wurde ein Bewertungsbogen erstellt. Zur Orientierung dienten die zu erwerbenden Kompetenzen aus dem Lehrplan sowie ein abgewandelter Fragenkatalog von Uwe Danker und Astrid Schwabe.¹⁰ Zur besseren Übersicht wurden die Fragen zudem in vier Unterkategorien eingeteilt. Daran schließt eine Auswertung an, bei der die Ergebnisse in Bezug auf den Einsatz im Geschichtsunterricht analysiert werden. Wichtig dabei war vor allem die Orientierung an den Kompetenzen sowie am FUER-Modell. Wie können welche Bereiche in den unterschiedlichen Formaten angesprochen werden? Neben den historischen und sozialen Kompetenzen wird ebenso ein Blick auf die Differenzierung gerichtet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der inhaltliche Schwerpunkt auf die Erinnerungsarbeit im Rahmen des Geschichtsunterrichts richtet. Dazu wird ein weiterer Fokus auf die Digitalisierung gelegt und wie man unterschiedliche Tools, die historische Inhalte behandeln, gewinnbringend dazu einsetzen kann. Eingegrenzt wird das weite Feld der Erinnerungskultur auf die Erzählungen von Holocaustüberlebenden und wie eine demokratische Gesellschaft diese für die Nachwelt erhalten kann. Mit besonderem Fokus darauf, inwiefern sich neuere technische Möglichkeiten als Kompensationsmedium verwenden lassen. Zudem ist zu beleuchten, welche Folgen es möglicherweise haben kann, wenn Realität mit Fiktion ineinander verschmelzen. Diesbezüglich wird sich mit dem positiven Nutzen als auch deren daraus resultierenden Risiken kritisch auseinandergesetzt.

Im Analyseteil, der beide Schwerpunkte zusammenführt, wurde eine Vorauswahl von drei digitalen Tools getroffen. Bei jedem dieser Formate stehen Zeitzeug:innen im Zentrum und dennoch werden die Bearbeitungswege auf unterschiedliche Weise gestaltet. Deren genauere Untersuchung soll nun zeigen, inwiefern damit ein konstruktiver Einsatz für den Geschichtsunterricht zu bewerkstelligen ist. Methodisch wurde diesbezüglich ein Bewertungsschema erstellt, um vergleichbare Parameter zu erzielen. Folglich werden anschließend alle drei Formate analysiert und gegenübergestellt. Zielsetzung ist dabei, dass der Einsatz von digitalen Gerätschaften kein Selbstzweck sein soll, stattdessen sollen durch ihren Gebrauch Optionen geschaffen werden, die die Perspektiven der Schüler:innen auf den unterschiedlichen Kompetenzebenen erweitern sollen.

¹⁰ Vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017). S. 31-33.

2 Forschungsstand

Zweifelsohne hat die Gedenkkultur auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens seit den 1990er Jahren einen Aufschwung erfahren.¹¹ Astrid Erll liefert in diesem Zusammenhang mehrere Ansatzpunkte, die für einen Erklärungsversuch herangezogen werden können. So ist der Zeitpunkt, zudem die Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur vermehrt Fuß fasste, sicherlich nicht dem Zufall geschuldet. Mit dem Zerschlagen der beiden großen Machtblöcke des Kalten Krieges löste sich die bis dahin gepflegte starre Gedenkkultur etwas auf, die man bislang als Möglichkeit der Abgrenzung und Identitätsbildung zur Gegenseite herangezogen hatte. Gleichzeitig wurde durch diese Umwälzung der politischen Systeme auch der Blick frei für gesellschaftliche Gruppen, die bis dahin nicht im Fokus der Geschichtsschreibung standen. Minderheiten, im politischen wie auch im religiösen Sinn, erhielten nun die Chance, aus ihrer Perspektive das Vergangene zu erzählen. Zudem zeigt sich, dass durch das Schwinden von Zeitzeug:innen, die den Holocaust und Zweiten Weltkrieg miterlebt haben, der mündliche Transfer erlischt und neue Formen des Erinnerns gefunden werden müssen.

Ein weiterer Aspekt, der Einfluss auf die Erinnerungskultur ausübt, sind die neuen Medien und ihre Möglichkeiten der Datenspeicherung.¹² Einerseits können durch das Internet Archive angelegt werden, die Nutzer:innen weltweit zur Verfügung stehen und andererseits wird durch diese Dokumentensammlung bewusst, wie schwer es ist, aus dieser Fülle eine Auswahl zu treffen. Hinzu kommen immer neue Angebote auf sozialen Medien, aber auch traditionelle Formate wie Filme, Dokumentationen oder Texte, die sich mit diesem Themenkomplex beschäftigen und die Reichhaltigkeit zu diesem Gegenstand veranschaulichen.

Auch wenn das bisher Angeführte zu dieser Materie auf aktuelle Herausforderungen hinweist, ist es keinesfalls so, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Erinnerung und Gedächtnis neu ist. Interessanterweise schrieb schon Maurice Halbwachs 1925 in seiner Publikation *Les cadres sociaux de la mémoire* (Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen) über diesen Themenkomplex¹³, „in der er versucht, die soziale Bedingtheit der Erinnerung nachzuweisen.“¹⁴ Halbwachs ging, entgegen seinen Zeitgenossen, davon aus, dass „jede noch so persönliche Erinnerung eine *mémoire collective*, ein kollektives Phänomen ist.“¹⁵

¹¹ Vgl. Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Eine Einführung, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 2 f.

¹² Vgl. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 3.

¹³ Vgl. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 11.

¹⁴ Zit. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 11.

¹⁵ Zit. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 12.

Angeregt durch die kritischen Stimmen, verfasste er eine zweite Schrift, die sich mit dem kollektiven Gedächtnis auseinandersetzt. Dass sein Erstlingswerk erst 1985 ins Deutschsprachige übersetzt wurde, veranschaulicht, dass sich der Erinnerungsdiskurs im deutschsprachigen Raum in dieser Zeit verändert hat bzw. wie wenig man sich zuvor mit der Thematik beschäftigt hatte. Denn in den Dekaden nach 1945 gerieten seine Texte in Vergessenheit.¹⁶ Heute bilden sie allerdings eine wichtige Basis für die theoretische Untermauerung im Forschungsbereich der Erinnerungskultur.

Ein zentraler Begriff, den Halbwachs maßgeblich geprägt hat, ist der „soziale Bezugsrahmen“.¹⁷ Damit meint er, dass der Mensch in ein soziales Geflecht eingebettet ist und durch diese Gemeinschaft bestimmte Gebräuche, Sitten und Sprachen erlernt, die wiederum für das eigene Gedächtnis essenziell sind.

„Sehr viel grundlegender ist für Halbwachs aber die Tatsache, dass uns durch Interaktion und Kommunikation mit unseren Mitmenschen, Wissen über Daten und Fakten, kollektive Zeit- und Raumvorstellungen sowie Denk- und Erfahrungsströmungen vermittelt werden. Weil wir an einer kollektiven symbolischen Ordnung teilhaben, können wir vergangene Ereignisse verorten, deuten und erinnern. (...) Denkschemata, die unsere Wahrnehmung und Erinnerung in bestimmte Bahnen lenken. *Cadres sociaux* bilden also den umfassenden, sich aus der materialen, mentalen und sozialen Dimension kultureller Formationen konstituierenden Horizont, in den unsere Wahrnehmung und Erinnerung eingebettet ist.“¹⁸

Einerseits kann die Erinnerung von jedem Individuum einzigartig sein und sich von anderen unterscheiden, andererseits wird die gebildete Erinnerung durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mitgeprägt.¹⁹ „Man kann ebenso gut sagen, daß das Individuum sich erinnert, indem es sich auf den Standpunkt der Gruppe stellt, und daß das Gedächtnis der Gruppe sich verwirklicht und offenbart in den individuellen Gedächtnissen.“²⁰ Somit bedingen sich individuelles und kollektives Gedächtnis gegenseitig. „Nicht die Erinnerung selbst also, sondern die Kombination der Gruppenzugehörigkeiten und daraus resultierender Erinnerungsformen und -inhalte sind demnach das wirklich Individuelle, das die Gedächtnisse einzelner Menschen voneinander unterscheidet.“²¹

Halbwachs fasst den Begriff des kollektiven Gedächtnisses aber noch weiter. So können auch Personen am kollektiven Erinnern teilhaben, die selbst nicht bestimmte Augenblicke der

¹⁶ Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 12.

¹⁷ Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 13.

¹⁸ Zit. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 13.

¹⁹ Vgl. Maurice Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, aus dem Französischen von Lutz Geldsetzer, 7. Auflage (Berlin 2022). S. 22 f.

²⁰ Zit. Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, S. 23.

²¹ Zit. Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 13.

Geschichte miterlebt haben.²² Beispielsweise bei Familienfeiern, wo ältere Mitglieder von Ereignissen erzählen, die die jüngere Generation nicht mehr unmittelbar miterlebt haben. Durch dieses Erzählen ist es für die nachfolgenden Familienmitglieder aber möglich, daran teilzuhaben. Dies ist allerdings dennoch nur eine bestimmte Zeitspanne machbar, nämlich so lange auch tatsächlich darüber gesprochen werden kann. Erlischt die mündliche Erzählung bzw. stirbt dieses Familienmitglied, so ist auch die Teilhabe an diesem Ereignis unwiederbringlich erloschen. „Das kollektive Generationengedächtnis reicht daher so weit, wie sich die ältesten Mitglieder der sozialen Gruppe zurückerinnern können.“²³

Im Gegensatz zum Gedächtnis ist Geschichte für Halbwachs „eine unparteiische Gleichordnung aller vergangenen Ereignisse“²⁴ und besitzt etwas Allgemeingültiges.²⁵ Dem gegenüber stellt er das kollektive Gedächtnis. Dies ist aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Nämlich dahingehend, dass es sich hier keinesfalls um etwas Neutrales handelt. Die Erzähler:innen berichten von ihrem Standpunkt heraus. Daher ist auch zentral, an was erinnert wird. Denn bei diesen persönlichen Schilderungen der vermeintlichen Vergangenheit geht es auch immer darum, dass die eigene Gemeinschaft gestärkt wird bzw. dass man sich seines Zusammenhalts vergewissert. Folglich ist damit zu rechnen, dass bei diesen Narrationen Wertungen einfließen können. Weiters werden Geschehnisse, die sich negativ auf den Zusammenhalt auswirken könnten, weggelassen. Das Historische wird in gewisser Weise verformt und zwar so weit, dass es für die Gemeinschaft eine sinnstiftende Funktion erhält. Hinzu kommt auch noch in einem weiteren Schritt, dass der Austausch dieser Erinnerungen einem zeitlichen und räumlichen Verfallsdatum unterliegt. Der Standpunkt, aus dem die Ereignisse geschildert werden, ist die Gegenwart, von hier aus wird konstruiert.

„Umgekehrt gehen wir in der Erinnerung von der Gegenwart, vom System der allgemeinen Idee aus, das uns immer zur Verfügung steht, von der Sprache und den Anhaltspunkten, wie sie von der Gesellschaft angenommen sind, d. h. von all den Ausdrucksmitteln, die sie uns zur Verfügung stellt, und wir kombinieren sie, um entweder ein bestimmtes Detail oder eine Nuance vergangener Gesichter oder Ereignisse und allgemein unserer früheren Bewusstseinszustände wiederzufinden.“²⁶

Die in den 1920er Jahren durchaus revolutionären Gedanken zum kollektiven Gedächtnis von Maurice Halbwachs greift Pierre Nora Jahrzehnte später in seinen Publikationen wieder auf.

²² Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 14.

²³ Zit. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 14.

²⁴ Zit. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 14.

²⁵ Vgl. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 14 f.

²⁶ Zit. Maurice Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, aus dem Französischen von Lutz Geldsetzer, 7. Auflage (Berlin 2022). S. 55.

Auch er sieht eine Trennung zwischen Geschichte und Gedächtnis.²⁷ Allerdings reicht seine Kritik soweit, dass er das *Gedächtnis* als nicht mehr existent ansieht, stattdessen spricht er von *Erinnerungsorten*.²⁸ Mit diesen Orten sind nicht per se geographisch verortete Plätze zu verstehen, sondern ein weitaus breiter gefasster Begriff. Dazu zählen etwa „Gebäude, Denkmäler und Kunstwerke“ aber auch „historische Persönlichkeiten, Gedenktage, philosophische Texte, Redeweisen oder symbolische Handlungen.“²⁹ Für Pierre Nora füllen diese Erinnerungsorte, die vorwiegend auf die französische Gesellschaft bezogen sind, einen *Platzhalter*.³⁰ Den Ursprung der Erinnerungsorte sieht er im 19. Jahrhundert liegend, da es damals noch möglich war, dass sich ein kollektives Gedächtnis konstituieren konnte.

„Doch dieses >bewohnte< Gedächtnis zerfällt im 20. Jahrhundert: Für Nora befindet sich die heutige Gesellschaft in einem Übergangsstadium, in dem die Verbindung zu lebendigen, gruppen- und nationenspezifischen, identitätsbildenden Vergangenheit abreißt. Daher fungieren Erinnerungsorte als eine Art künstlicher Platzhalter für das nicht mehr vorhandene, natürlich kollektive Gedächtnis.“³¹

Noras Theorien sorgten für kontroverse Diskussionen bei Kritikern.³² Die scharfe Trennung der beiden Begriffe „Geschichte“ und „Gedächtnis“ wurden angezweifelt. Denn mit diesem Zugang wurde einerseits „der memorialen Funktion der Geschichtsschreibung“ nicht Rechnung getragen und andererseits sind die „schon in den 1970er Jahren einsetzenden Diskussionen um Konstruktivität, Perspektivität und Standortgebundenheit der Historiographie“³³ völlig ausgeblendet worden. Im Gegensatz zu Maurice Halbwachs, der noch unter dem Einfluss des Historismus des 19. Jahrhunderts seine Theorien darlegte, wirkten Pierre Noras Ansichten nicht mehr zeitgemäß.

Ein weiterer Kritikpunkt ist ebenso, dass die Kolonial- und Immigrationsgeschichte Frankreichs nicht behandelt wird. Angesichts einer immer globaler werdenden Welt, können diese Aspekte der Geschichtsschreibung nicht mehr ausgeblendet werden.³⁴ Eine Neuausrichtung in diesem Bereich, der die Wandlungen und die Bewegungen innerhalb der genannten *Erinnerungsorte* darstellt, wäre dieser Zeit entsprechend zu wählen. Die neuere Geschichtsforschung nimmt sich dieses Ansatzes auch an, wie Publikationen zeigen. Vor allem in Ländern mit multilingualer

²⁷ Vgl. Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 20.

²⁸ Vgl. Astrid Erll, Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*. In : Claus Leggewie, Darius Zifonun, Anne Lang, Marcel Siepmann, Johanna Hoppen (Hg.), *Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften*, Band 7 (Bielefeld 2012). S. 158

²⁹ Zit. Astrid Erll, Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, *Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften*. S. 158.

³⁰ Vgl. Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 20.

³¹ Zit. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 20.

³² Vgl. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 21 f.

³³ Zit. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 22.

³⁴ Vgl. Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. S. 22 f.

Bevölkerung lässt sich vermehrt ein sensibler und bedachter Umgang mit dieser Thematik erkennen.

Ein weiterer Grundgedanke, der zur Einordnung des Themas beitragen soll, ist der von Aleida und Jan Assmann. Beide haben mit ihren Publikationen der vergangenen Jahrzehnte dazu beigesteuert, dass der Begriff des *kulturellen Gedächtnisses* aus der Erinnerungskultur nicht mehr wegzudenken ist. „Zentrales Verdienst der Theorie des kulturellen Gedächtnisses ist es, die Verbindung von Kultur und Gedächtnis systematisch, begrifflich differenziert und theoretisch fundiert aufgezeigt zu haben.“³⁵ Diesbezüglich ist der gemachte Brückenschlag von „kultureller Erinnerung, kollektiver Identitätsbildung und politischer Legitimierung“³⁶ äußerst gewinnbringend für die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung zu diesem Bereich.

Jan Assmann greift die Thesen zum kollektiven Gedächtnis von Maurice Halbwachs auf, deren Konzept des Vergangenen darauf beruht, dass dies ein sozial konstruierter Vorgang ist³⁷, wobei Halbwachs auch schon innerhalb des kollektiven Gedächtnisbegriffs differenziert³⁸, welches auf der einen Seite „auf Alltagskommunikation basiert, und einem kollektiven Gedächtnis, das sich auf symbolträchtige kulturelle Objektivationen stützt“³⁹ auf der anderen Seite.

Folglich nimmt Assmann diesen Ansatz als Ausgangspunkt auf und denkt ihn weiter, indem er ihn einerseits in ein *kommunikatives* und andererseits in ein *kulturelles Gedächtnis* aufsplittet.⁴⁰ Demzufolge ist es kein Zufall, an was in Gesellschaften oder von Individuen erinnert wird, denn den Bezugspunkt dessen stellt immer die Gegenwart dar. Es muss daher im Heute für Menschen in irgendeiner Form einen sinnstiftenden oder bedeutsamen Moment geben, dass sie sich an bestimmte Ereignisse aus der Vergangenheit erinnern und an andere wiederum nicht mehr.⁴¹ Sich an Geschehenes zu erinnern ist eine kulturelle Leistung. „Gruppen „bewohnen“ ihre Vergangenheit ebenso wie Individuen und formen daraus Elemente ihres Selbstbilds.“⁴²

Wie diese Formung stattfindet, hängt immer auch damit zusammen, inwieweit sich in Gesellschaften die Schriftlichkeit als Trägermedium entwickelt hat oder ob das Vergangene, das

³⁵ Zit. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 24.

³⁶ Zit. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. S. 24.

³⁷ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 8. Auflage (München 2018). S. 47.

³⁸ Vgl. Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 24 f.

³⁹ Zit. Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, S. 24 f.

⁴⁰ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 8. Auflage (München 2018). S. 45.

⁴¹ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, S. 48.

⁴² Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, S. 48.

es zu bewahren gilt, ausschließlich in mündlicher Form weitergegeben wird.⁴³ Bei Letzterem hängt die Weitergabe dieses Wissens an ausgewählten Personen einer Gesellschaft, die in der Verantwortung stehen, dass beispielsweise bestimmte Riten der nächsten Generation weitergegeben werden. Hingegen hat die Schriftlichkeit den Vorteil, dass hier Wissensbestände sozusagen ausgelagert werden können. Zum einen kann somit ein Mehr an Informationen bereitgestellt werden, zum anderen muss dennoch jede Generation dieses Wissen über Vergangenes neu deuten und ihre Sinnhaftigkeit hinterfragen. Bezugspunkt ist auch dabei wieder das Gegenwärtige. Assmann spricht diesbezüglich von kalten und heißen Kulturen. „Das Gedächtnis heißer Kulturen beruht auf >Mythen< im Sinne von Geschichte(n) über eine gemeinsame Vergangenheit, die Orientierung in der Gegenwart und Hoffnung für die Zukunft bieten.“⁴⁴

Aleida Assmann greift in ihrer Publikation „Erinnerungsräume“ auf die antike Mnemotechnik zurück.⁴⁵ Sie unterscheidet zwischen *ars* und *vis*. Unter *ars* versteht sie die Gedächtniskunst, also wie durch technische Rückgriffe Inhalte auswendig gelernt und wiedergegeben werden können. „Die Dimension der Zeit wird von der Mnemotechnik ausgefiltert, Zeit greift selbst nicht strukturierend in den Prozeß ein, der sich deshalb auch als ein rein räumliches Verfahren darstellt. Dieses Verfahren kann in beliebigen Situationen angewendet werden.“⁴⁶ Dieser Zugang lässt sich deshalb auch nutzbar machen, wenn man untersuchen möchte, wie Erinnerung und Identität verbunden werden könnten, „d. h. um kulturelle Akte des Erinnerns, Andenkens, Verewigens, Rückbezugs, Vorwärtsentwurfs und nicht zuletzt das in all diesen Akten immer mit eingeschlossene Vergessen.“⁴⁷ Die Verwendung des Begriffs *ars*, so wie ihn Aleida Assmann verwendet, zielt darauf ab, dass Wissensbestände und Informationen abgespeichert werden und zu jedem beliebigen Zeitpunkt unverändert hervorgerufen werden können.⁴⁸ Dies beinhaltet Medien wie ein Buch oder eine Festplatte auf einem PC gleichermaßen als auch das menschliche Speichervermögen von Wissen.⁴⁹

⁴³ Vgl. Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 26 f.

⁴⁴ Zit. Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, S. 27.

⁴⁵ Vgl. Aleida Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, 5. durchgesehene Auflage (München 2010). S. 27.

⁴⁶ Zit. Aleida Assmann, Erinnerungsräume, S. 27.

⁴⁷ Zit. Aleida Assmann, Erinnerungsräume, S. 28.

⁴⁸ Vgl. Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017). S. 27.

⁴⁹ Vgl. Aleida Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, 5. durchgesehene Auflage (München 2010). S. 28 f.

Versteht Assmann unter *ars*, dass die zeitliche Dimension keine aktive Rolle spielt, so steht *vis* dem nun diametral gegenüber.⁵⁰ Denn hier spricht sie von der Überwindung der zeitlichen Dimension. „Während bei der Mnemotechnik die exakte Übereinstimmung von input und output entscheidend war, kommt es bei der Erinnerung zu ihrer Differenz. Dem *Verfahren des Speicherns* möchte ich deshalb den *Prozeß des Erinnerns* gegenüberstellen. Anders als das Auswendiglernen ist das Erinnern kein vorsätzlicher Akt (...).“⁵¹ In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass man zwischen Gedächtnis und Erinnerung unterscheidet.⁵² Denn beim Gedächtnis ist es möglich, dass man sich etwas mutwillig anlernt. Es ist also ein aktiver Akt des Lernens. Die Erinnerung hingegen ist kein unveränderbares Produkt, es steht unter den Eindrücken der Gegenwart. Ein entscheidender Faktor dabei ist, dass bei Erinnerungen immer auch eine persönliche Komponente mitschwingt. Gleichzeitig kann diese Erinnerung das Vergangene umformen, sie ist also nicht statisch.

„Das Erinnern verfährt grundsätzlich rekonstruktiv; es geht stets von der Gegenwart aus, und damit kommt es unweigerlich zu einer Verschiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten zum Zeitpunkt seiner Rückrufung. (...) Das Wort *vis* weist darauf hin, daß in diesem Falle das Gedächtnis nicht als ein schützender Behälter, sondern als eine immanente Kraft, als eine Energie mit eigener Gesetzlichkeit aufzufassen ist.“⁵³

Wenn Erinnerungen an Vergangenes also immer wieder unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt sind, darf nicht ausgeschlossen werden, dass manches in Vergessenheit gerät, wenn es für das Heute keine Relevanz mehr hat.⁵⁴ Ebenso ist es möglich, dass Geschehnisse einer Umdeutung ausgesetzt sind und uminterpretiert werden, wenn nachfolgende Generationen in den Erinnerungen keine Bedeutung für sich mehr erkennen. Ein Erinnern ohne ein Vergessen kann es nach Aleida Assmann nicht geben, denn beide bedingen sich gegenseitig. „Das Vergessen ist Gegner des Speicherns, aber der Komplize des Erinnerns.“⁵⁵

Zusammengefasst zeigt sich in der Abbildung des Forschungsstandes auch die Richtung dieser Arbeit, welcher Zugang zum Forschungsgegenstand „Erinnerungskultur“ gewählt wurde. Der soziale Aspekt des Erinnerns wird hervorgehoben und es wird gefragt, welchen Einfluss das Individuum auf die Gruppe hat und umgekehrt? Wichtig ist in diesem Zusammenhang sicherlich auch die Institution Schule und inwiefern sich das Konstituieren von Erinnerung an die Schoah in einer geschlossenen Gemeinschaft wie einer Schulkasse ermöglichen lässt.

⁵⁰ Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, S. 29.

⁵¹ Zit. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, S. 29.

⁵² Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, S. 29.

⁵³ Zit. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, S. 29.

⁵⁴ Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, S. 29.

⁵⁵ Zit. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, S. 30.

3 Gedächtnis und Erinnerung

Zu Beginn dieses Kapitels wird erläutert, wie sich der Begriff der Erinnerungskultur über die vergangenen Jahrzehnte entwickelt hat. Diesbezüglich bildet der Umgang mit dem Vermächtnis der Judenverfolgung im Zeiten Weltkrieg im deutschsprachigen Raum den Schwerpunkt.

Des Weiteren wird erörtert, welche Techniken man sich zunutze macht, um ein Erinnern überhaupt erst zu ermöglichen. Warum ist es dem Menschen eigen, sich zu erinnern und welchen Einflüssen sind Individuen diesbezüglich ausgesetzt? Wie prägt die Erinnerung an bestimmte Momente in der Vergangenheit unser Zusammenleben? Die sozialen und kulturellen Strukturen, in denen Mitglieder einer Gemeinschaft eingebettet sind, spielen eine erhebliche Rolle. Diesbezüglich wird näher auf die Theorie von Jan Assmann eingegangen, der mit dem kulturellen und kommunikativen Gedächtnis ein anschauliches Modell liefert, welches die sozialen Faktoren in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie diese Erinnerung *haltbar* gemacht werden kann, sodass sie für nachfolgende Generationen abrufbar ist. Diesbezüglich wird dazu auf die Begriffe *ars* und *vis* von Aleida Assmann näher eingegangen.

Abschließend wird noch die Frage nach der Teilhabe aufgeworfen. Wer ist in den Prozess des Erinnerns eingeschlossen bzw. wer ausgeschlossen? Welche Kriterien müssen erfüllt sein und sind diese überhaupt noch zeitgemäß? Muss nicht die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft mitgedacht und neue Konzepte überlegt werden?

3.1 Die Entwicklung des Begriffs „Erinnerungskultur“

In der heutigen Forschungslandschaft und in der breiten Bevölkerung im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der Erinnerungskultur etabliert, die Herausbildung dessen ist aber ein relativ junger, ebenso lässt er einen großen Interpretationsrahmen zu. Eine grundlegende Annahme ist, dass es neben dem Gedächtnis, das jeder einzelne von uns hat, auch ein gemeinschaftliches Gedächtnis existiert.⁵⁶ Beides ist von sozialen und kulturellen Bedingungen mitgeprägt und endet nicht automatisch, wenn etwa eine Person verstirbt. Sowohl Einzel- als auch Gruppenerfahrungen weisen eine bestimmte Abhängigkeit voneinander auf, deshalb ist es möglich, dass Erinnerungen mehr als eine Generation lang überdauern. Denn wenn es sich für die Gemeinschaft als wichtig erweist, dass bestimmte Ereignisse für einen längeren

⁵⁶ Vgl. <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/erinnerungskultur>, 24.7.2023.

Zeitraum innerhalb der Gruppe gespeichert und erinnert werden, haben diese Erinnerungen eine Bedeutung für diese Gruppe, weil sie einen bestimmten Zweck erfüllen sollen.

Wählt man einen dogmatischen Zugang zum Themenkomplex, so könnte man davon sprechen, dass „Geschichte insgesamt als Geschichte der Erinnerungskultur(en) eines Staates oder einer Nation geschrieben werden“⁵⁷ kann. Diese Zugangsweise hätte einen sehr einschränkenden Charakter. Hingegen ließe ein moderaterer Blick auf den Begriff „Erinnerungskultur“ mehr Offenheit zu. Dies würde sich auch dahingehend auswirken, dass das Blickfeld „nicht von vornherein auf bestimmte politische, konfessionelle oder sonstige Einheiten festgelegt ist.“⁵⁸

Aleida Assmann sieht drei Kriterien, die zur inhaltlichen Klärung beitragen können. Zunächst ist der Begriff, wie erwähnt, eine unpräzise Sammelbezeichnung, „der sich auf die *Pluralisierung und Intensivierung der Zugänge zur Vergangenheit* bezieht.“⁵⁹ Dies schließt neben der professionellen Auseinandersetzung durch Wissenschaftler:innen auch den Personenkreis mit ein, die aus privatem Interesse einer Beschäftigung zu diesem Themenbereich nachgehen.⁶⁰ In weiterer Folge sieht sie eine „*Aneignung der Vergangenheit durch eine Gruppe*.“⁶¹ Der Rückbezug auf die Vergangenheit kann für eine Gemeinschaft konformitätsstärkend wirken und eine gemeinsame Basis liefern, auf der man seine ideologischen Anschauungen aufbauen kann. Zuletzt führt die Autorin die „*ethische Erinnerungskultur*“⁶² an. Damit ist gemeint, dass sich Moralvorstellungen und Wertigkeiten verschoben haben, und zwar dahingehend, dass die im Namen des Staates begangenen Verbrechen benannt und anerkannt werden, man die Leiden der Opfer akzeptiert und sie als Zeitzeug:innen ihre Sicht der Begebenheiten erzählen dürfen und so durch ihr Zutun dazu beitragen, dass sich das Mosaik vervollständigt und eine möglichst breite Sicht der Geschehnisse abgebildet wird.⁶³

Die Festsetzung des Begriffes, so wie ihn Aleida Assmann beschreibt, kann sich erst in den beginnenden 1980er Jahren etablieren.⁶⁴ Ihren Ursprung bzw. die Vorarbeit leisteten aber schon die kritischen Fragen der 68er Generation an ihre Eltern und Großeltern. Hierbei waren die Erfahrungen der Opfer noch nicht berücksichtigt, denn zunächst lag der Fokus auf der

⁵⁷ Zit. <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/erinnerungskultur>, 24.7.2023.

⁵⁸ Zit. <https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/erinnerungskultur>, 24.7.2023.

⁵⁹ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention* (München 2013). S. 32.

⁶⁰ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*, S. 32.

⁶¹ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*, S. 32.

⁶² Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*, S. 32.

⁶³ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*, S. 32 f.

⁶⁴ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*, S. 52.

individuellen und kollektiven Verantwortung und wie man damit als nachfolgende Generation umgehen sollte. „Das politisierte Brechen des Schweigens durch die 68er wurde deshalb von einer Vertiefung des Schweigens begleitet, weil im selbstbezüglichen deutsch-deutschen Familienkonflikt die konkrete Frage nach den jüdischen Opfern in der politisierten Kommunikation noch keine wirkliche Rolle spielte.“⁶⁵ Erst ab den 1980er Jahren und vor allem nach dem Fall des Eisernen Vorhangs wird der Blick für Opferbiografien frei.⁶⁶ Die Auseinandersetzung kommt nun in breiten Gesellschaftsschichten an und wird durch die mediale Aufbereitung noch zusätzlich verstärkt.⁶⁷

Auch wenn bisher hauptsächlich vom deutschsprachigen Raum der Erinnerungskultur gesprochen wurde, so ist anzumerken, dass sich dies ab den 1990er Jahren immer mehr ausgeweitet hat. „Diese Erinnerungsgemeinschaft hat dabei die nationalen Grenzen überschritten und inzwischen eine globale Ausweitung erfahren. Gleichzeitig hat sie damit einen Modellcharakter gewonnen, an dem auch andere Opfer-Gruppen ihre Ansprüche und die Gestaltgebung ihrer eigenen traumatischen Erinnerungen ausrichten.“⁶⁸ Nach den Umbrüchen in Südamerika oder die Abschaffung des Apartheidssystems in Südafrika, aber auch die Beleuchtung der kolonialen Vergangenheit von Staaten veranschaulicht, dass auch die Menschen, die den Regimen zum Opfer gefallen sind, ihren Platz in der historischen Auseinandersetzung bekommen.⁶⁹ Es wird nicht mehr nur ausschließlich die eine Erfolgsgeschichte der eigenen Nation erzählt, sondern auch an die vielen Menschen erinnert, die so lange keine Stimme hatten bzw. denen man bis dahin nicht zugehört hatte. Die Aufarbeitung des Vergangenen kann somit eine multiperspektivische Möglichkeit eröffnen, die durch ihre unterschiedlichen Zugänge viele Facetten eines Ereignisses abbildet.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass der Begriff „Erinnerungskultur“, so wie er heute verstanden wird, seinen Ausgangspunkt in der 68er Bewegung hatte, wenngleich dieser da noch nicht so benannt wurde. Erst mit dem Zerfall des Ostblocks ab den 1990er Jahren konnte sich ein neuer Zugang eröffnen und dieser ist bis heute richtungsweisend. Zunehmend haben die Opfer der Schoah das Wort ergriffen und erzählen die Geschehnisse aus ihrer Sicht. Auf

⁶⁵ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, S. 52.

⁶⁶ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, S. 54.

⁶⁷ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, S. 57.

⁶⁸ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, S. 57.

⁶⁹ Aleida Assmann, Zur Kritik, Karriere und Relevanz des Gedächtnisbegriffs. Die ethische Wende in der Erinnerungskultur. In: Ljiljana Radonic, Heidemarie Uhl (Hg.), Gedächtnis im 21. Jahrhundert, Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs (Bielefeld 2016). S. 38.

globaler Ebene dehnte man den Begriff auf die Opfergruppen von Diktaturen und ehemaligen Kolonialmächten aus.

3.2 Das Gedächtnis

Dass sich eine Erinnerungskultur überhaupt etablieren kann, braucht es ein Gedächtnis, welches die Aufnahme und die Abspeicherung von Informationen bewerkstelligt und in weiterer Folge ein Erinnerungsvermögen, damit die gespeicherten Daten zu gegebenen Zeitpunkt abgerufen werden können.⁷⁰ Beides ist zu bedenken, wenn von Erinnerungskultur gesprochen wird. Was aufbewahrt wird, ist beeinflusst von sozialen Faktoren, der Umwelt als auch Lebensumständen, welche auf biologischer Ebene im Laufe eines Lebens zu neuronalen Verknüpfungen zusammengeschlossen werden. „Gehirn und Gedächtnis wie Erinnerung sind also immer in Interaktion mit der jeweiligen Umwelt im weitesten Sinne zu denken.“⁷¹

Biolog:innen konnten nachweisen, dass alle Lebewesen ein Gedächtnis haben, wenngleich sich dieses vom menschlichen unterscheidet. Was ist unter dem Begriff Gedächtnis nun allgemein zu verstehen? „Gedächtnis ist auf dieser Ebene nichts anderes als die Integration eines erfahrenen Reizes in die Organisationsstruktur des neuronalen Apparates, um, einfach gesagt, etwas in einer Vergangenheit Erlerntes in einer jeweiligen Gegenwart für künftiges Überleben anwenden zu können. Ein solches System ist notwendig, damit Organismen in dynamischen Umwelten überleben können.“⁷² Bei Tieren dient dies dazu, um basale Abläufe, die das Überleben sichern sollen, steuern zu können. Man kann in diesem Zusammenhang aber nicht davon ausgehen, dass hier eine bewusste Handlung gesetzt wird, im Gegensatz zum Menschen.

Diese haben ein weiterentwickeltes Gedächtnis, nämlich „das semantische, das Wissen speichert, das episodische, das spezifische Ereignisse behält und schließlich das autobiographische, das einen Raum-Zeit-Bezug, ein entwickeltes Selbstkonzept und eine emotionale Codierung voraussetzt.“⁷³ Letzteres nimmt in Zusammenhang mit der Erinnerungskultur einen besonderen Platz ein. Auf der einen Seite ermöglicht das autobiographische Gedächtnis einer Person, sich selbst in einem Raum-Zeit-Kontinuum zu verorten und einen Zusammenhang zwischen Vergangenen und Gegenwärtigem herzustellen, der für das zukünftige Handeln als Entscheidungsgrundlage dienen kann.⁷⁴ Andererseits ist

⁷⁰ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung, Ein interdisziplinäres Handbuch (Stuttgart 2010). S. VII.

⁷¹ Zit. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. VII.

⁷² Zit. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 2.

⁷³ Zit. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 2.

⁷⁴ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 2 f.

durch ein solches Gedächtnis die Chance gegeben, bestimmtes Wissen auszulagern. „Menschen können Informationen aufbewahren und kommunizieren; sie können sie mit der Erfindung von Schrift schließlich sogar an Menschen weitergeben, mit denen sie räumlich oder zeitlich überhaupt nichts verbindet, womit sich ein Fundus von gespeichertem Wissen auftut, der die Beschränkungen der direkten Kommunikationen radikal überwindet.“⁷⁵ Eine wichtige Rolle spielen dabei ebenso Symbole. Sie helfen hierbei, dass die kognitive Leistung des Gedächtnisses erhöht wird und Ereignisse zu einem viel späteren Zeitpunkt abrufbar gemacht werden können.⁷⁶

Mittels dieser Gedächtnisleistung ist es gelungen, dass nicht jede Generation von Neuem beginnen muss, sich einen Erfahrungsschatz aufzubauen, sondern dass hier die Erkenntnisse der Vorfahren herangezogen werden können, um bestimmte Wissensbestände voranzutreiben. Dies hat zur Folge, dass durch einen kontinuierlichen Zuwachs das Niveau permanent im Steigen begriffen ist.⁷⁷

3.3 Speichern und Erinnern

Wie im vorigen Kapitel dargelegt, haben Menschen Techniken entwickelt, sich Wissen über Generationen verfügbar zu machen. Dies kann unabhängig vom Faktor Zeit als auch Raum geschehen. Das vorhandene Wissen kann also eingelagert, wenn man so will abgespeichert werden und zu einem bestimmten Zeitpunkt wird es wieder abgerufen.

In diesem Zusammenhang führt Aleida Assmann in ihrer Publikation „Erinnerungsräume“ die Mnemotechnik an. Diesbezüglich geht sie auf zwei Begrifflichkeiten, nämlich *ars* und *vis*, näher ein, die in Zusammenhang mit dieser Kunst des Auswendiglernens entstanden sind.⁷⁸ Diese Gedächtniskunst reicht bis in die Antike zurück. Die von den Römern entwickelte Technik sollte dazu dienen, dass verschiedene Sachverhalte und Geschehen aus dem Gedächtnis heraus wiedergegeben werden können. „Die römische Mnemotechnik wurde konzipiert als ein erlernbares, zu ganz verschiedenen Zwecken einsetzbares Verfahren, das zuverlässige Speicherung und identische Rückholung des Eingeegebenen anzielt. Die Dimension der Zeit wird von der Mnemotechnik ausgefiltert, Zeit greift selbst nicht strukturierend in den Prozeß ein, der sich deshalb auch als ein rein räumliches Verfahren darstellt.“⁷⁹ Der räumliche Aspekt

⁷⁵ Zit. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 3.

⁷⁶ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 3 f.

⁷⁷ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 5.

⁷⁸ Vgl. Aleida Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, 5. durchgesehene Auflage (München 2010). S. 27 f.

⁷⁹ Zit. Aleida Assmann, Erinnerungsräume. S. 27.

ist in diesem Zusammenhang entscheidend. Bei dieser Methode werden auf eine geistige Leinwand Orte und Bilder gesetzt, die als Orientierung dienen und letztlich wie ein Text gelesen werden soll. Der zeitliche Faktor scheidet hierbei aus. Inwiefern lassen sich nun Verbindungen zur Erinnerungskultur festmachen?

Einerseits muss, um überhaupt an etwas erinnern zu können, das Wissen abgespeichert werden. Assmann benennt dieses Speichern mit „ars“.⁸⁰ Sie versteht „darunter jedes mechanische Verfahren (...), das die Identität von Einlagerung und Rückholung anzielt.“⁸¹ Dies beinhaltet etwa Texte, die verschriftlicht in einem Medium aufliegen wie etwa in einem Schriftstück oder in digitalen Datenträgern.⁸² Gleichzeitig ist in diesem Kontext auch die oben angesprochene Mnemotechnik zu verstehen. Nämlich dahingehend, dass das menschliche Gedächtnis diese Leistung erbringt, wenn es etwa ein Gedicht auswendig lernt. Im Umkehrschluss heißt dies, dass es nicht zwangsläufig physische Datenträger braucht, weil auch die kognitive Leistung des Menschen in dieser Begriffsbestimmung eingeschlossen ist.

Andererseits ist bei dem zweiten Begriff *vis*, den Assmann einführt, der zeitliche Aspekt durchaus relevant.⁸³ Wenn man nämlich den Vorgang des Erinnerns betrachtet, so spielt der Faktor Zeit nun durchaus eine Relevanz, er wird „akut“ wie die Autorin meint.

„Während bei der Mnemotechnik die exakte Übereinstimmung von input und output entscheidend war, kommt es bei der Erinnerung zu ihrer Differenz. Dem *Verfahren des Speicherns* möchte ich deshalb den *Prozeß des Erinnerns* gegenüberstellen. Anders als das Auswendiglernen ist das Erinnern kein vorsätzlicher Akt; man erinnert sich, oder man erinnert sich eben nicht.“⁸⁴

Der *Prozess des Erinnerns* kann also nicht in dem Maß gesteuert werden, wie man etwa Texte auswendig lernt, stattdessen wird Erinnerung rekonstruiert.⁸⁵ Diese Rekonstruktion geschieht immer ausgehend von der Gegenwart und ist deshalb gleichwohl einer „Verschiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten zum Zeitpunkt seiner Rückrufung“⁸⁶ ausgesetzt. Folglich kann Erinnern nicht als etwas Statisches angesehen werden, sondern ist immer Dynamiken unterworfen, die Einfluss darauf ausüben, an was und wie erinnert wird. Sie kann also nicht konserviert werden im Sinne des Begriffs *ars*.⁸⁷ Und gerade weil dieser Prozess Veränderungen unterworfen ist, ist zu berücksichtigen, dass bestimmte

⁸⁰ Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 28.

⁸¹ Zit. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 28.

⁸² Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 28 f.

⁸³ Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 29.

⁸⁴ Zit. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 29.

⁸⁵ Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 29.

⁸⁶ Zit. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 29.

⁸⁷ Vgl. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*. S. 29 f.

Erinnerungen mit der Zeit verblassen oder überhaupt vergessen werden. Um dem Vergessen etwas entgegenzustellen, wurden und werden Wissensbestände in unterschiedlichen Medien gespeichert, die unabhängig vom zeitlichen Faktor wieder hervorgeholt werden können und einer Neuinterpretation unterzogen werden.

Wenn also vom Speichern und Erinnern gesprochen wird, lässt sich zusammenfassend sagen, dann müssen beide Begriffe berücksichtigt werden, nämlich *ars* und *vis*. Es braucht einerseits Wissensbestände, die sowohl vom Mensch als auch auf unterschiedlichen Medien gespeichert werden können und andererseits ist es unbedingt notwendig, dass dieses Wissen in einem Prozess rekonstruiert wird, wo die Inhalte zum Teil eine neue Deutung erfahren können. Dies ist bedingt durch die Tatsache, dass die Gegenwart als Ausgangspunkt dient.

3.4 Das kollektive Gedächtnis

Ein weiterer Begriff, auf den im Kontext der Erinnerungskultur eingegangen werden soll und der derzeit ein weitverbreiteter ist, ist der des kollektiven Gedächtnisses von Jan und Aleida Assmann.⁸⁸ Beide prägten in den vergangenen Jahren diesen Begriff, der aus den Forschungsergebnissen von Maurice Halbwachs weiterentwickelt wurde. Den Begriff des *kollektiven Gedächtnisses* schlüsselt Jan Assmann auf zwei weitere auf, nämlich einerseits das *kommunikative* und andererseits das *kulturelle* Gedächtnis.⁸⁹

Das kommunikative Gedächtnis bezieht sich in etwa auf drei bis vier Generationen.⁹⁰ Essentiell dabei ist, dass die Erinnerungen innerhalb einer Gemeinschaft geteilt werden. Dies geschieht solange, bis die Akteure dieser Erinnerungen versterben. „Dieses Gedächtnis wächst der Gruppe historisch zu; es entsteht in der Zeit und vergeht mit ihr, genauer: mit seinen Trägern. Wenn die Träger, die es verkörperten, gestorben sind, weicht es einem neuen Gedächtnis.“⁹¹ Einen zentralen Einschnitt erfährt das kommunikative Gedächtnis nach etwa vierzig Jahren.⁹² Denn ab diesem Zeitpunkt tritt der Wunsch bei den Personen, die das Ereignis tatsächlich miterlebt haben, verstärkt hervor, die Erinnerung zu konservieren. Assmann führt in Zusammenhang mit dem Holocaust den Wunsch der Zeitzeug:innen als Beispiel an, denen es ein Anliegen war, ihre Erinnerungen für die Nachwelt ab dieser zeitlichen Phase festzumachen. Geprägt sind diese Überlieferungen von persönlichen und alltäglichen Erfahrungen der

⁸⁸ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (Stuttgart 2010). S. 93.

⁸⁹ Vgl. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, 8. Auflage (München 2018). S. 45.

⁹⁰ Vgl. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*. S. 50.

⁹¹ Zit. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*. S. 50.

⁹² Vgl. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*. S. 51.

Überlebenden auf beiden Seiten, allerdings sind sie nicht strukturell geformt und beziehen sich meist nur auf das nähere Umfeld des Erzählers oder der Erzählerin. Dennoch bilden sie eine Stütze, wobei dem Wunsch zugrunde liegt, dass diese Erinnerungen ins kollektive Gedächtnis für lange Zeit eingeschrieben werden.

Das kulturelle Gedächtnis ist im Gegensatz zum kommunikativen nicht von seinen Trägern abhängig. Es „richtet sich auf Fixpunkte in der Vergangenheit. Auch in ihm vermag sich Vergangenheit nicht als solche zu erhalten. Vergangenheit gerinnt hier vielmehr zu symbolischen Figuren, an die sich die Erinnerung heftet.“⁹³ Erst durch die Verformung der Erinnerungen, wodurch sie zu etwas Mythischem erhoben wird, kann sie sich zu einer „Wirklichkeit im Sinne einer fortdauernden normativen und formativen Kraft“⁹⁴ entwickeln.⁹⁵ Der Zweck, der damit verfolgt wird, ist der, dass man somit bestimmte Erinnerungen in die Gemeinschaft zumindest für einen längeren Zeitraum einschreiben kann und man sich folglich seiner Identität als Gruppe immer wieder vergewissert.⁹⁶ Dies erfolgt meist in einem feierlichen Rahmen und entspricht nicht einer alltäglichen Kommunikation. „Man könnte also die Polarität zwischen dem kommunikativen und dem kulturellen Gedächtnis der Polarität zwischen Alltag und Fest gleichsetzen und geradezu von Alltags- und Festtagsgedächtnis sprechen.“⁹⁷ Auch wenn diese Aussage etwas überspitzt den Unterschied beider Begriffe ausdrückt, so ist sie doch dienlich, um die Differenz dessen aufzuzeigen.

Die Art des Austausches ist im kulturellen Gedächtnis ein nicht Alltäglicher, d. h. dass die Kommunikation einer gewissen Ritualisierung gleicht.⁹⁸ Nicht jeder darf etwa sprechen, wie es im Unterschied zum kommunikativen Gedächtnis möglich ist. Beim kulturellen Gedächtnis sind bestimmte Positionen einem ausgewählten Personenkreis vorenthalten, die mit dem Ritus vertraut sind. Dies kann beispielsweise sein, dass Prüfungen bestanden werden müssen, um sich aktiv beteiligen zu können oder man sich anhand seiner eingelernten kommunikativen Gebräuche der Gemeinschaft versichert, um in weiterer Folge eine höhere Position innerhalb dieser einzunehmen. Gleichzeitig bedeutet dieser Einschluss mancher auch den Ausschluss anderer, die eben nicht mit diesen Regeln vertraut sind oder gar nicht die Möglichkeiten bekommen, diese zu erlernen. Zudem entstehen Mechanismen, die eine gewisse Kontrolle über die Kommunikation innerhalb dieser Gemeinschaft ausüben. Dem kulturellen Gedächtnis ist

⁹³ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 52.

⁹⁴ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 52.

⁹⁵ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 52.

⁹⁶ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 53.

⁹⁷ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 53.

⁹⁸ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 54 f.

also ein hierarchisches System inne wenn man so will, dass je nach Gruppe einmal mehr oder weniger augenscheinlich hervortreten kann. Mittels dieses immer wiederkehrenden Kreislaufes des rituellen Zeremoniells kann sich die Gruppe ebenfalls ihrer Zusammengehörigkeit versichern.⁹⁹ Dabei entsteht anhand der Dualität zwischen festlichen Anlässen, wo man zusammenkommt und Riten pflegt und dem Alltäglichen, wie Assmann es nennt, eine „Zweidimensionalität oder Zweizeitigkeit, die sich durch alle Stadien der kulturellen Evolution erhält.“¹⁰⁰ Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis tritt beim kulturellen vor allem seine „Geformtheit und die Zeremonialität seiner Anlässe“¹⁰¹ hervor.

3.5 Die Gefahr der Ethnisierung von Erinnerung

Bezogen auf das vorangegangene Unterkapitel ist noch anzumerken, gerade weil man sich seiner Gemeinschaft bei der Pflege von Riten versichert, produziert man im Gegenzug auch die Gemeinschaft der Anderen, also derer, die nicht dazugehören.¹⁰² Wer diese Gruppen sind, kann variieren. „Fremdheit wird so nicht als relationale Größe, sondern als Wesensmerkmal der *Anderen* gedacht (...).“¹⁰³ Im Zusammenhang mit den imperialen Kolonialmächten und deren Vormachtstellung gegenüber der einheimischen Bevölkerung, die unterdrückt und ausgebeutet wurde, wird diesbezüglich die Verwendung der Begriffsbezeichnung „Othering“ häufig verwendet.¹⁰⁴ Auch in diesem Kontext hat man durch die Schaffung von Gegenbildern versucht, das eigene europäische Selbstbild zu stärken und sich seiner eigenen Gemeinschaft zu versichern. Dieser Prozess der Selbstvergewisserung ist in der heutigen Gesellschaft immer noch präsent und wird auf unterschiedlichsten Ebenen gespielt, weil immer noch nicht das Subjekt im Vordergrund steht, sondern die kulturelle Herkunft eines Menschen bzw. einer Gruppe als ausschlaggebendes Faktum gilt.¹⁰⁵

Besonders Menschen mit Migrationshintergrund in der dritten und vierten Generation werden häufig noch als fremd und nicht zugehörig angesehen.¹⁰⁶ Rosa Fava liefert in ihrer rassismuskritischen Diskursanalyse einen Erklärungsversuch für die deutsche Gesellschaft, der auch für Österreich Gültigkeit besitzt. Sie meint, dass die nachfolgenden Generationen der

⁹⁹ Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 57.

¹⁰⁰ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 57.

¹⁰¹ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 58.

¹⁰² Vgl. Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland (Hamburg 2003). S. 98.

¹⁰³ Zit. Rosa Fava, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse (Berlin 2015). S. 35.

¹⁰⁴ Vgl. Rosa Fava, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. S. 37.

¹⁰⁵ Vgl. Rosa Fava, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. S. 39.

¹⁰⁶ Vgl. Rosa Fava, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. S. 34.

ehemaligen Gastarbeiter immer noch als Fremde gesehen werden, weil sich so die Mehrheitsgesellschaft ihres Narrativs als Einheitsgesellschaft versichern kann.

„In Nationalstaaten werden Einwanderinnen und Einwanderer sowie deren Nachfahren zu *Fremden* durch Zuweisung kultureller und sozialer Positionen, die über historisch tradierte Bilder von National- oder Regionalkulturen bestimmt werden. Die *Fremden* gelten als Gegenbild des nationalen Wir und damit als eigentlich nicht zugehörig, da sie woanders hingehören. Diese Konstruktion ist historisch tief fundiert und wird immer wieder aktualisiert.“¹⁰⁷

Durch das Nichtanerkennen des Anderen als Subjekt kann man sich seiner eigenen Identität vergewissern und die Permanenz der eigenen Gruppe gestärkt werden. „Das „Wir“ braucht den Spiegel des Anderen, um sich als Einheit mit bestimmten Eigenschaften zu empfinden, während das „Ihr“ in der Konstitution der eigenen Subjektivierung stets den Blick der hegemonialen Gruppe spürt, welches es objektiviert.“¹⁰⁸

Das Inkludiert bzw. Ausgeschlossen sein ist ebenso im Kontext der Erinnerungskultur ein Faktum, welches als beachtenswert erscheint. Denn besonders im schulischen Bereich deckt die Klassenzusammensetzung ein breites multiethnisches Spektrum ab. D. h. im Speziellen, dass die Schüler:innen unterschiedliche Vorstellungen und Narrationen bezüglich des großen Themenfeldes Holocaust mitbringen, die aufgrund ihrer Herkunft und innerfamiliären Erzählungen existieren. Der lange bestandene gemeinsame Nenner, der darauf fußt, dass „von einer nationalstaatlichen Prägung ausgegangen“ werden kann, „indem die Rolle von Holocaust und NS-Verbrechen für das Selbstverständnis (...) als konstitutiv erachtet wird“¹⁰⁹, ist so heute nicht mehr haltbar. Aufgrund der Zuwanderung der vergangenen Jahrzehnte hat sich auch die Bevölkerung verändert und bestimmte Gründungsmythen können nun nicht mehr als selbstverständlich angesehen werden.¹¹⁰ „Wird Erinnerung an Holocaust und NS-Verbrechen überwiegend generationell und familiär sowie national und *deutsch* aufgefasst, sind Integration und Inklusion schwer möglich (...).“¹¹¹

¹⁰⁷ Zit. Rosa Fava, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. S. 36.

¹⁰⁸ Zit. Mark Terkessidis, Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive (Bielefeld 2004). S. 108.

¹⁰⁹ Zit. Anja Ballis, Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Bildung und Erziehung, 73. Jahrgang, Juli 2020. S. 227.

¹¹⁰ Vgl. Anja Ballis, Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. S. 227 f.

¹¹¹ Zit. Anja Ballis, Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. S. 228.

Gleichzeitig erkennt man bei Schüler:innen aus der dritten Nachkriegsgeneration, dass das Interesse am Holocaust zumindest bei einem Teil der Lernenden enden wollend ist.¹¹² Man kann sich mit der Schuldfrage nicht identifizieren und reagiert darauf mit Ablehnung. Hinzu kommt noch, dass der zeitliche Abstand zum Zweiten Weltkrieg für junge Menschen gefühlt genauso weit weg liegt, wie beispielsweise die Hochblüte der ägyptischen Kultur.¹¹³ Zudem fehlt zunehmend die Familie als Aneignungsmöglichkeit, in der bestimmte Erzählungen tradiert wurden.¹¹⁴ Denn sowohl bei Nachfahren der Täter- als auch Opferseite findet die Aneignung in der dritten bzw. vierten Generation über das Geschehen des Holocaust nun auch verstärkt über Bildungseinrichtungen, Medienkonsum oder Museen statt.

Viola B. Georgi stellt die These auf, dass Jugendliche, die, obwohl sie aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen, aber gemeinsam in Deutschland aufgewachsen sind,

„einen ähnlichen Umgang, ähnliche Haltungen und Urteile bezogen auf den Nationalsozialismus entwickeln müssten. Mit einem solchen Generationsverständnis könnte man erklären, warum Jugendliche unterschiedlicher Herkunft in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus gemeinsame Themen identifizieren. Auch ließe sich mit Hilfe dieses Ansatzes die Bedeutung der Generationszugehörigkeit als ein zentrales Moment bei der Herausbildung historischer Identität aufzeigen.“¹¹⁵

Somit wäre nicht die Herkunft entscheidend für den Umgang mit der NS-Zeit, sondern vielmehr das Faktum der Generation. Zudem führt sie an, dass man sich der (deutschen) Geschichte nicht entziehen kann, egal welcher Seite man zugehörig ist. Denn solange man beispielsweise in Deutschland lebt, ist man auch mit deren Vergangenheit konfrontiert und der daraus resultierenden Erinnerungskultur. Man ist gezwungen, sich damit auseinanderzusetzen. Dies kann durch „Annahme oder Ablehnung dieses Teils der Kollektivgeschichte der Gesellschaft“¹¹⁶ sein oder aber auch mittels Gleichgültigkeit oder Lossagung.¹¹⁷ „Wie auch immer sie mit dieser Geschichte umgehen, sie müssen sich durch die Tatsache, daß sie in Deutschland leben und sich zumeist auch als Mitglieder der deutschen Gesellschaft verstehen, zum Nationalsozialismus und zum Holocaust in Beziehung setzen.“¹¹⁸ Anzumerken ist in

¹¹² Vgl. Florian Wenninger, Die Wohnung des Rottenführers D. Über Opferfokus und Täterabsenz in der zeitgeschichtlichen Vermittlungsarbeit. In: Till Hillmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus (Wien 2010). S. 71.

¹¹³ Vgl. Anja Ballis, Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Bildung und Erziehung, 73. Jahrgang, Juli 2020. S. 228.

¹¹⁴ Vgl. Kühberger, Christoph: Migrationsgesellschaftliche Erkundungen zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Neuen Mittelschulen in Österreich. In: Mitnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. (Innsbruck 2017). S. 73.

¹¹⁵ Zit. Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland (Hamburg 2003). S. 101.

¹¹⁶ Zit. Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. S. 105.

¹¹⁷ Vgl. Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. S. 105.

¹¹⁸ Zit. Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. S. 105.

diesem Zusammenhang aber auch, dass nicht der Eindruck entstehen soll, als ob vor der verstärkten Zuwanderung von Menschen aus anderen Ländern das Gedenken an den Holocaust immer widerspruchsfrei hingenommen wurde.¹¹⁹ Das Gegenteil ist der Fall, denn der Formung dieses „nationalen Selbstbildes“, wie Christoph Kühberger es nennt, sind jahrzehntelange Konfrontationen und Diskussionen vorausgegangen, um einen möglichst tragfähigen, von der Mehrheitsgesellschaft anerkannten, Konsens zu finden.

Die Frage, die sich abschließend stellt, ist die, wie man das Konzept von historischer Vergangenheit und Nation neu denken könnte. Denn der lange beschrittene Weg, bei dem man die Verbrechen der Nationalsozialisten zum Gründungsmythos erklärt hatte, ist heute so nicht mehr umsetzbar, weil er eine „Ethnisierung der Erinnerungskultur“ hervorbrächte.¹²⁰ Dieser Zugang ist hinderlich, weil er die Diskriminierung von Menschen fortschreiben würde, da Personen ausgeschlossen werden würden, die erst später zugewandert sind.

Stattdessen wäre es wichtiger, die Geschehnisse des Holocausts als Ausgangspunkt zu nehmen und mit aktuellen Menschenrechtsverletzungen und Ausgrenzungsmechanismen zu verbinden und in einem prozessorientierten Setting aufzuarbeiten. Dies kann sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich geschehen. Zudem muss bedacht werden, dass das Wachhalten der Erinnerung an die Opfer des Holocausts kein ausschließlich nationales Gedenken ist, es muss vielmehr europäischer bzw. globaler gedacht werden.

4 Vergessen und Erinnern - zwei Seiten einer Medaille

Vergessen und Erinnern sind zwei Begriffe, die sich eigentlich diametral gegenüberstehen und dennoch gehören sie im Kontext des Erinnerns zusammen, sie sind, wenn man so will, zwei Seiten einer gleichen Medaille. Es kann kein Erinnern ohne Vergessen geben. Nur wer entscheidet, was vergessen werden darf?

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass Erinnerungskultur auch als dynamischer Prozess zu verstehen ist. Denn mit welchen Teilen der Vergangenheit sich eine Gesellschaft befasst, hängt immer auch damit zusammen, welche Fragen und Diskurse in der jeweiligen Gegenwart relevant sind und auf welche Weise die Geschehnisse interpretiert werden. Des Weiteren soll gezeigt werden, dass der Erinnerungsprozess an den Holocaust breiter gedacht werden muss.

¹¹⁹ Vgl. Kühberger, Christoph: Migrationsgesellschaftliche Erkundungen zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Neuen Mittelschulen in Österreich. In: Mitnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. (Innsbruck 2017). S. 72.

¹²⁰ Vgl. Anja Ballis, Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter. In: Bildung und Erziehung, 73. Jahrgang, Juli 2020. S. 228 f.

4.1 Das Gegenwärtige als Ausgangspunkt

„Eine Vergegenwärtigung des Vergangenen für eine Orientierung in der Gegenwart und eine Gestaltung der Zukunft, wäre ohne Gedächtnis und Erinnerung nicht möglich. Das Gedächtnis als basales Organ und die Erinnerung als zentrale Fähigkeit stehen somit seit Jahrtausenden im Fokus des menschlichen Interesses.“¹²¹ Der Mensch als soziales, kulturelles und kommunikatives Wesen setzt sich mit Vergangenen auseinander, um für gegenwärtige und zukünftige Situationen etwas ableiten zu können, das zur Sinngebung beitragen soll. Um dies zu ermöglichen, wird „Wissen in der Form einer multimedialen Inszenierung aufgeführt“¹²², wie Jan Assmann schreibt. Wichtig ist dabei vor allem, dass sich die Personen innerhalb einer Gruppe daran beteiligen und in einem weiteren Schritt müssen diese Rituale wiederholt werden, um so die „Kohärenz der Gruppe in Raum und Zeit“¹²³ abzusichern.

Auch der Schulalltag ist geprägt von unterschiedlichen Ritualen, die dazu bestimmt sind, sich letztlich der Gemeinschaft zu versichern. So betreffen sie meist nur den Kosmos Schule selbst, aber manchmal bildet sich in diesen kleinräumigen Strukturen auch das gesamtgesellschaftliche Bild ab. So schreibt etwa Heidemarie Uhl eine Anekdote über eine oberösterreichische Lehrerin in ihrem Artikel, die Anfang der 1980er Jahre noch dafür kritisiert wurde, dass sie mit ihren Schulklassen in die KZ-Gedenkstätte Mauthausen fährt.¹²⁴ Ein paar Dekaden später wird dies als selbstverständlich erachtet und der Hinweis, wann man denn mit den Schüler:innen fahren würde, geht von den Eltern aus.

Diese kurze Episode veranschaulicht gut, wie sich bestimmte Vorgänge innerhalb einer Gesellschaft festsetzen können, obwohl bei Einführung dieser ein erheblicher Widerstand gegeben war. Die Etablierung des Besuchs der KZ-Gedenkstätte im schulischen Bereich bildet zugleich auch den gesamtgesellschaftlichen Wandel ab. Das, was vorher nicht von einer breiten Masse gebilligt wurde, nämlich den Opfern des Holocausts zu gedenken, hat einen Wandel erfahren, der dazu geführt hat, dass das Erinnern zu diesem Abschnitt in der näheren Historie mittlerweile auf eine breite Akzeptanz in der Gesellschaft gestoßen ist. Gleichzeitig kann es als ein Beispiel gesehen werden, wie sich Dynamiken im Erinnerungsprozess verschieben können.

¹²¹ Zit. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch (Stuttgart 2010). S. VII.

¹²² Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 8. Auflage (München 2018). S. 57.

¹²³ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, S. 57.

¹²⁴ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen, Band 32 (2010). 5-14. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/10/uhl_warum_erinnern.pdf, 27.7.2023. S. 5.

Die Etablierung einer neuen Erinnerungskultur, wie sie heute verstanden wird, hat beginnend ab den 1980er Jahren einen Prozess in Gang gesetzt, der sich auf den unterschiedlichsten Ebenen einer Gesellschaft niedergeschlagen hat. Häufig haben dabei private Initiativen mit regionalen Bezugspunkten dazu beigetragen, dass Vergangenes wieder einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde.¹²⁵ Mittels dieser Projekte konnte das Interesse an Historischem in breiten Schichten der Bevölkerung geweckt werden. Die durch Laien initiierte Erforschung konnte sich sowohl „auf ein glanzvolles historisches und kulturelles Erbe (...) beziehen wie auf die verschütteten revolutionären Traditionen der Arbeiterbewegung und des Widerstands gegen das NS-Regime.“¹²⁶ Das Spektrum des zu Untersuchenden war groß. Vielfach waren es Bereiche, die von der Geschichtswissenschaft bis dahin nur am Rande betrachtet wurden.¹²⁷ „Nur, wer sich als historisches Subjekt begreift, und damit auch als Mitgestalter in der eigenen Geschichte, wird im eigenen Interesse an demokratischen Prozessen partizipieren. Über das historische Forschen und Lernen hinaus ging es hier also immer auch um politische Selbsterfahrung und demokratische Selbstwirksamkeit.“¹²⁸

Neben privatem Engagement können ebenso öffentliche Diskussionen dazu führen, dass bestimmte historische Narrative gesamtgesellschaftlich hinterfragt werden. Diesbezüglich wurde vor allem in Österreich durch die Kandidatur des Präsidentschaftsanwärters Kurt Waldheim eine Diskussion darüber angestoßen, inwiefern sich der „Opfermythos“ überhaupt noch halten ließe.¹²⁹ Denn ihm wurde nachgewiesen, dass er Mitglied in einer NS-Organisation war und zudem im Kriegseinsatz. Was folglich Anlass dazu gab, dass man in Betracht zog, dass er in Kriegsverbrechen verwickelt sein könnte. Als er mit der Replik auf die Vorwürfe antwortet, dass er nur seine Pflicht getan hätte, entbrannte eine großflächige Diskussion darüber, inwiefern die Opferthese Österreichs überhaupt noch haltbar sei.

Anlässe, sich mit Historischem auseinanderzusetzen, kamen bei allen drei Beispielen aus der Gegenwart. Was wie verhandelt wird, bestimmen die jeweils vorherrschenden Diskurse in einer Gesellschaft. So erkennt man, dass die Akzeptanz zu einer KZ-Gedenkstätte zu fahren, anfangs auf Widerstand gestoßen ist. Dies hängt damit zusammen, dass in den 1980er Jahren die Diskurse zur NS-Vergangenheit in den Familien als auch im öffentlichen Raum erst langsam

¹²⁵ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, S. 5.

¹²⁶ Zit. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, S. 5.

¹²⁷ Vgl. Cornelia Siebeck, Zur Diskussion „Grabe, wo du stehst!“, Motive der Neuen Geschichtsschreibung in der Bundesrepublik der 1980er Jahre. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14353>, 25.7.2023.

¹²⁸ Zit. Cornelia Siebeck, Zur Diskussion „Grabe, wo du stehst!“, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14353>, 25.7.2023.

¹²⁹ Vgl. https://hdgoe.at/waldheim_affaere_1986, 26.7.2023.

aufgebrochen sind. Lange wurde vermieden, darüber zu sprechen und damit die Auseinandersetzung zu dieser Thematik zu forcieren. In diese Zeitspanne fällt ebenso die kritische Auseinandersetzung mit der Biographie des damaligen Bundespräsidentenskandidaten Kurt Waldheim. Auch die Beschäftigung mit Vergangenen durch private Initiativen ist kein Zufall. Diese Forschung „von unten“, wie Uhl schreibt, sollte schlussendlich zur Folge haben, dass sie auf eine „positive Sinnstiftung aus der Vergangenheit gerichtet war.“¹³⁰ Aus heutiger Sicht kann man ergänzen, dass der Zugang über den sozialen Aspekt von Geschichte auch direkten „Einfluss auf die Gestaltung der Gesellschaft“¹³¹ ausgeübt hat. „Jenseits des thematischen Agenda Settings wurde damit immer auch die Frage nach den Machtverhältnissen beim Zustandekommen von Geschichtskultur selbst aufgeworfen, also nach den politischen Dynamiken von gesellschaftlichem Erinnern und Vergessen.“¹³²

4.2 Das Ringen um Deutungsmacht

Die Beschäftigung mit Vergangenheit, die als Ausgangsposition das Gegenwärtige als Referenz heranzieht, ist keine Erfindung der neuen Gedenkkultur. Denn schon im 19. Jahrhundert sollte der Verweis auf eine honorable Vergangenheit dazu dienen, dass man im Zuge der Nationenbildung auf ein gemeinsames Fundament verweist.¹³³ Die Bezugspunkte dazu waren je nach Nation und Absicht unterschiedlich. Für das Habsburger Reich war es aufgrund der vielfachen ethnischen Unterschiede sehr schwer, eine gemeinsame Basis zu finden. Deshalb wurde „die Vorstellung einer gemeinsamen Sprache, Kultur und Geschichte“¹³⁴ als Fundament des Vielvölkerstaates herangezogen. Da diese in der Realität aber faktisch nicht existent waren, heizte es die Konflikte zwischen den Ethnien noch mehr an. Nach dem Zerfall der Monarchie und dem Ende des Zweiten Weltkrieges brauchte es neue Mythen, auf die die Zweite Republik aufbauen konnte.¹³⁵ Einen Schwerpunkt sollte vor allem die Abgrenzung zur Bundesrepublik Deutschland darstellen und in weiterer Folge hob man die Vorzüge der geographischen Lage hervor und betonte das kulturelle Erbe. Die Jahre der Nazi Herrschaft zwischen 1938-1945 und

¹³⁰ Zit. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen, Band 32 (2010). 5-14. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/10/uhl_warum_erinnern.pdf, 27.7.2023. S. 5.

¹³¹ Zit. Cornelia Siebeck, Zur Diskussion „Grabe, wo du stehst!“, Motive der Neuen Geschichtsschreibung in der Bundesrepublik der 1980er Jahre. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14353>, 25.7.2023.

¹³² Zit. Cornelia Siebeck, Zur Diskussion „Grabe, wo du stehst!“, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14353>, 25.7.2023.

¹³³ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen, Band 32 (2010). 5-14. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/10/uhl_warum_erinnern.pdf, 27.7.2023. S. 6.

¹³⁴ Zit. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. S. 6.

¹³⁵ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. S. 7.

die eigene Mittäterschaft konnten so gezielt aus der Vergangenheit ausgeblendet werden. Der Blick in die Zukunft und der Fortschrittsgedanke sollten sich in allen Schichten der österreichischen Gesellschaft in den 1960er und 1970er Jahren breitmachen. Hilfreich war dabei sicherlich auch, dass sich die Weltordnung in demokratisch und kommunistisch regierte Staaten teilte und diese Diskurse das politische wie gesellschaftliche Geschehen prägten. Die Ausrichtung auf das Zukünftige bestimmte nun die Blickrichtung. Erst in den 1980er Jahren stieg das Interesse wieder an Geschichtlichem. Nur wie erzählt man eine Geschichte im WIR, wo viele Perspektiven und Sichtweisen miteinfließen? In demokratisch geprägten Gesellschaften bestimmt nicht eine kleine Gruppe, an was erinnert werden soll, sondern es sind viele, die sich am Prozess des Erinnerns beteiligen und dies letzten Endes den Zweck einer Selbstdarstellung bzw. Selbstvergewisserung erfüllt, wie Heidemarie Uhl in ihrem Aufsatz schreibt.¹³⁶

„Was wichtig und was unwichtig ist, welche Ereignisse und Personen im Vordergrund stehen, welche an den Rand gerückt werden oder unerwähnt bleiben, wird von der Perspektive jener Gruppen bestimmt, die die Deutungsmacht über die Vergangenheit innehaben, von denen die Geschichte geschrieben und in Denkmälern, Museen, Büchern, Filmen etc. dargestellt und in einer breiteren Öffentlichkeit vermittelt wird.“¹³⁷

Das Festlegen dieser Deutungsmacht ist aber immer auch ein Ringen. Denn in einer Gesellschaft, wo möglichst viele partizipieren sollen, wird die Interpretationshoheit über die Vergangenheit immer wieder von Neuem ausgehandelt. „Erinnerungskultur wird so zu einem dynamischen Feld von Verhandlungen und Konflikten, ein unabgeschlossener Prozess der Auseinandersetzung über das, was die Geschichte einer Gruppe, Gesellschaft ausmachen soll – es wären immer auch andere, alternative Darstellungen möglich.“¹³⁸ Die Dynamik liegt darin, dass es niemals eine einheitliche universalgeltende Narration der Vergangenheit geben wird, die zu allen Zeiten Gültigkeit besitzt, stattdessen ist jede Generation eingeladen, sich am Prozess zu beteiligen. Der jeweilige Standpunkt gibt die Ausgangsposition vor, von der aus Fragen an die Vergangenheit gestellt werden.

Dies schließt aber dennoch mit ein, dass manches über Generationen hinweg tief in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben ist. Der Faktor Zeit ist in diesem Zusammenhang kein Kriterium, wenn es darum geht, wie lange an ein bestimmtes Ereignis erinnert wird. So ist im österreichischen Gedächtnis die Türkenbelagerung nach wie vor präsent, während andere politische Ereignisse, wie beispielsweise die Revolution von 1848, keinen hohen Stellenwert

¹³⁶ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, S. 7.

¹³⁷ Zit. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, S. 7.

¹³⁸ Zit. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, S. 8.

mehr genießen, obwohl in anderen europäischen Ländern dieses Datum durchaus eine Zäsur darstellt.¹³⁹ Dies liegt daran, weil mit bestimmten historischen Ereignissen in der Gegenwart beispielsweise immer noch Bedrohungsszenarien aufgebaut werden können oder sie für die eigene Nationengründung relevant sind.

4.3 Schweigen und Vergessen

„Das Ressentiment blockiert den Ausgang in die eigentlich menschliche Dimension, die Zukunft. Ich weiß, das Zeitgefühl des im Ressentiment Gefangenen ist verdreht, ver-rückt, wenn man will, denn es verlangt nach dem zweifach Unmöglichen, dem Rückgang ins Abgelebte und der Aufhebung dessen, was geschah. (...) Jedenfalls kann aus diesem Grunde der Mensch des Ressentiments nicht einstimmen in den unisono rundum erhobenen Friedensruf, der da aufgeräumt vorschlägt: Nicht rückwärts laßt uns schauen, sondern vorwärts, in eine bessere, gemeinsame Zukunft!“¹⁴⁰

Der österreichische Schriftsteller Jean Améry hat mit seinem Essay „Ressentiments“ das Schweigen in der deutschsprachigen Nachkriegsgesellschaft thematisiert. Das Schweigen und die Nicht-Aufarbeitung der Schuld, war für ihn, der am eigenen Leib die Torturen der Nazi-Schergen über sich ergehen lassen hat müssen, keine hinnehmbare Situation mehr. Und dennoch ist es für die ersten beiden Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg bezeichnend gewesen, dass die Frage nach der Verantwortung größtenteils ausblieb. Man schwieg. Vorrangig war in diesem Zeitabschnitt, dass man sich auf der Weltbühne der Politik wieder eingliedern konnte und sich als verlässlicher Partner präsentierte.¹⁴¹ Zudem musste man nach dem Sturz der Diktatur innerhalb der Gesellschaft wieder zu einem Zusammenleben finden. Täter:innen, Opfer, Widerstandskämpfer:innen und Mitläufer:innen mussten sich arrangieren, um die Herausforderungen des Alltags meistern zu können.¹⁴² Permanente gegenseitige Schuldzuweisungen hätten, in der sich neu aufbauenden Gesellschaft, den Befriedungsprozess zumindest gestört, wenn nicht sogar unterbrochen.

Beschweigt man aber das Vergangene, ohne dass es aufgearbeitet wird, so hält man es „latent“, wie Aleida Assmann ausführt.¹⁴³ Bezogen auf die deutsche und österreichische Nachkriegsgesellschaft heißt dies, dass man sich zumindest an der Oberfläche arrangiert hatte. „Im Schutze des Schweigens gab es also eine Weile lang ein <falsches Leben im richtigen>, das die Chance hatte, sich mit der Zeit immer mehr in ein <richtiges Leben im richtigen> zu

¹³⁹ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern, S. 8.

¹⁴⁰ Zit. Jean Améry, Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuch eines Überwältigten, 11. Auflage (Stuttgart 2019). S. 124.

¹⁴¹ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2013). S. 49.

¹⁴² Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 46.

¹⁴³ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 44.

verwandeln.“¹⁴⁴ Das Stillschweigen auf beiden Seiten hatte dazu beigetragen, dass sich die politischen als auch gesellschaftlichen Bereiche an die demokratischen Wandlungsprozesse anpassen konnten. Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass weiterhin Menschen Opfer dieses Schweigens wurden. „Die Veränderung des offiziellen Werterahmens hatte zunächst kaum Konsequenzen für die etablierten Hierarchien und Machtstrukturen, die sich im bundesrepublikanischen Alltag fortsetzten – zur Frustration und Verzweiflung vieler Opfer.“¹⁴⁵

Mit dem Aufbegehren der zweiten Generation und deren Forderungen nach Antworten auf ihre Fragen war ein Versuch unternommen worden, sich dem Schweigen zu stellen und auf der moralischen Ebene Verantwortung zu übernehmen.¹⁴⁶ Dies offenbarte aber gleichzeitig die damit verbundenen Schwierigkeiten. Denn sie trafen auf eine Elterngeneration, die darauf ausgerichtet war, ihre Probleme mit sich auszumachen. „Hinterfragen und Entlarven wurden zu zentralen Projekten der redegewandten 68er Generation. Langfristig gesehen bestand die Tragik der historischen Konstellation darin, dass in dieser intergenerationellen Konfrontation nicht die Kommunikation befördert, sondern das Schweigen vertieft wurde.“¹⁴⁷ Die durchaus berechnete Auseinandersetzung scheiterte unter anderem daran, weil die jüngere Generation als Ankläger auftraten und Beschuldigungen vorbrachten, die das Gegenüber dazu zwangen, in einen Verteidigungsmodus zu wechseln, der ein Gespräch auf Augenhöhe nicht mehr möglich erscheinen ließ.¹⁴⁸ Das Eingestehen des falschen Handelns, der Mittäterschaft oder einfach nur die stille Duldung innerhalb des Naziregimes war in dieser Atmosphäre augenscheinlich ein Unmögliches. Die Verantwortung konnte und wollte vom Großteil nicht übernommen werden.

Totschweigen sah man als einzige Möglichkeit, um die Geschehnisse zu bewältigen. Ist es hier nicht auch dienlich, dass wenn Dinge nicht mehr benannt werden dürfen, diese schlussendlich irgendwann verschwinden und aus dem (kollektiven) Gedächtnis gelöscht werden? Der eingangs erwähnte Auszug aus Jean Améry's Essay verweist darauf, dass man sich nun endlich auf die Zukunft besinnen und das Vergangene auf sich beruhen lassen wollte.

Christian Meier beschäftigt sich in seinem Buch *Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns* damit, dass es für Gesellschaften essenziell ist, zu vergessen.

¹⁴⁴ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 44.

¹⁴⁵ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 46.

¹⁴⁶ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 46 f.

¹⁴⁷ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 47.

¹⁴⁸ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 47.

Geschildert wird hier vorrangig der Umgang in der antiken Gesellschaft nach Kriegen und Ähnlichem, eine Ausnahme bildet aber die Beschäftigung mit dem Holocaust nach 1945.¹⁴⁹

„Das Streben nach Vergessen war jedenfalls, so möchte ich behaupten, nur natürlich. Wenn uns das heute als skandalös erscheint, so deswegen, weil wir inzwischen sehr genau wissen, was damals verdrängt wurde. Weil wir wissen, daß es gar nicht zu vergessen ist. Wobei mit >>wir<< nicht nur Einzelne oder begrenzte Kreise gemeint sind, sondern eine Mehrheit, jedenfalls die Träger einer in der öffentlichen Artikulation vorherrschenden Meinung.“¹⁵⁰

Die Fähigkeit zu vergessen hat zwar seine Berechtigung, allerdings darf dies nicht auf Kosten der Opfer passieren. Denn verschwiegen wurden nicht nur die Leiden, die man am eigenen Körper verspürt hatte, sondern und vor allem auch die Verbrechen, die man anderen angetan hatte.¹⁵¹ Durch die Zuspitzung des Ost- Westkonflikts, der sich kurze Zeit nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges entwickelte, hat man vieles diesem untergeordnet und der äußere Druck, sich um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verantwortung zu bemühen, verflachte sich zunehmend. Der Aufbau Europas im politischen als auch materiellen Sinne war wichtiger, als dass man die Verbrechen, die in der Naziherrschaft begangen wurden, gesamtgesellschaftlich aufgearbeitet hätte, obwohl es vor allem kurz nach Ende des Krieges die Bereitschaft der juristischen Auseinandersetzung dazu gab. „Die Re-Integration in Europa vollzog sich damit auf der gemeinsamen Grundlage eines <Vergessens> der jüdischen Opfer.“¹⁵² Dies passierte Zugunsten des Fortschrittgedankens und der Ausrichtung auf das Zukünftige, die Leiden der Geschädigten mussten hintangestellt werden.

Erst in den beginnenden 1980er Jahren war ein Umdenkprozess zu erkennen. „Denn so lange hat es gedauert, bis sich die implizite Wert- und Zeitorientierung verschob, die Fortschrittserzählung verblasste und sich ein allgemeines Verständnis dafür entwickelte (...)“¹⁵³, dass man sich seiner Verantwortung stellen musste.¹⁵⁴ Dies schloss mit ein, dass man ebenso den Erzählungen der Opfer zuhörte, denen bis dahin nur wenig Platz eingeräumt wurde. In weiterer Folge sind begriffliche Definitionen inhaltlich neu besetzt worden.

„Während im Rahmen der europäischen kulturellen Ausrichtung auf Modernisierung Vergessen positiv konnotiert gewesen war, als eine Strategie der Erneuerung und Integration, wurde es nun negativ mit Verleugnung und Verdrängung assoziiert. Erinnern dagegen, das zuvor negativ bewertet und mit retrospektiver Fixierung, Hass, Rache,

¹⁴⁹ Vgl. Christian Meier, Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit (München 2010).

¹⁵⁰ Zit. Christian Meier, Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns, S. 63.

¹⁵¹ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2013). S. 185.

¹⁵² Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 185.

¹⁵³ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 189.

¹⁵⁴ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 189 f.

Ressentiment und Spaltung verbunden gewesen war, wurde nun aufgewertet zu einer therapeutischen und ethischen Pflicht.“¹⁵⁵

In der heutigen Gedenkkultur ist das Erinnern an die Opfer ein selbstverständlicher Vorgang, dass es aber so weit kommen konnte, mussten fast vierzig Jahre vergehen. Zuerst stand das Schweigen, weil man einfach nur mehr vergessen wollte und man glaubte, dass das permanente Erinnern und vor Augen führen der Schuldfrage den Heilungsprozess verlangsamen würde. In manchen Konflikten mag dies ein gangbarer Lösungsweg sein, dies setzt aber voraus, dass sich die Gegner in einer gleichwertigen Position, also in „symmetrischen Gewaltverhältnissen“ befinden, wie Aleida Assmann schreibt.¹⁵⁶ Wenn dieses aber fehlt, ist ein Beschweigen der Geschehnisse kein Ansatz zur Bewältigung. Eine massive Verschiebung des Gleichgewichts zugunsten einer Partei, wie es sich im Dritten Reich und die damit verbundene Judenverfolgung dargestellt hat, kann also nicht durch eine *Schlussstrichmentalität* gelöst werden.

Es braucht vielmehr die Bereitschaft der Auseinandersetzung, um so die unter der Oberfläche schwelenden Ressentiments aus dem Weg zu räumen. Dass dies erst nach einem gewissen zeitlichen Abstand möglich ist, muss akzeptiert werden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die tiefgreifende Aufarbeitung in der dritten und vierten Generation geschehen ist bzw. immer noch passiert. „Es hat sich gezeigt, dass im Falle des Holocaust ein Neubeginn in der Beziehung zu den Überlebenden und Nachkommen der Opfer nicht über einen Schlussstrich, sondern umgekehrt nur über die Bereitschaft zu gemeinsamem Erinnern zu erreichen war.“¹⁵⁷ Das Akzeptieren der Leiden und das Zugestehen der Erinnerung aus der Perspektive der Opfer durch die Nachfahren der Täter konnte dazu beitragen, dass eine gemeinsame Basis des Erinnerns geschaffen wurde. „Da diese Erinnerung für die Opfer wie die Täter zu einem unverzichtbaren Teil ihres kollektiven Selbstbildes geworden ist, nahm der Holocaust dabei den Charakter einer *normativen Vergangenheit* an. Diese Form der Vergangenheitsbewahrung gründet auf einem ethischen Erinnerungspakt, der auf Zukunft und unbeschränkte Dauer ausgerichtet ist: Erinnern, um nicht zu vergessen.“¹⁵⁸

4.4 Erinnern

Folgt man Maurice Halbwachs in seiner Argumentation, so ist für den Menschen das Erinnern etwas, was dieser selbst erschaffen kann.¹⁵⁹ „Mit Erinnern ist immer eine (Re-)Konstruktion

¹⁵⁵ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 190.

¹⁵⁶ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 191.

¹⁵⁷ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 191.

¹⁵⁸ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 191.

¹⁵⁹ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung, Ein interdisziplinäres Handbuch (Stuttgart 2010). S. 281.

von Vergangenheit im Sinne einer Neuschöpfung verbunden, die freilich nicht beliebig ist.“¹⁶⁰ Denn an was und wie wir erinnern ist damit verbunden, in welchen sozialen und gesellschaftlichen Gefügen wir uns befinden. Halbwachs macht es mit dem Schlagwort „Gedächtnisrahmen“ fest.¹⁶¹ Jan Assmann spricht in diesem Zusammenhang vom kommunikativen und kulturellen Gedächtnis.¹⁶² Das kommunikative Gedächtnis bezieht sich hauptsächlich auf die Kommunikation innerhalb von drei bis vier Generationen, also so lange die Menschen eines sozialen Gefüges tatsächlich über die Vergangenheit erzählen können. Folglich löst es sich auf, wenn dessen Träger versterben. Das kulturelle Gedächtnis hingegen hat länger Bestand, weil es sich zwar an der Vergangenheit orientiert, aber sich auf eine symbolische Ebene begibt, es „richtet sich auf Fixpunkte in der Vergangenheit. Auch in ihm vermag sich Vergangenheit nicht als solche zu erhalten. Vergangenheit gerinnt hier vielmehr zu symbolischen Figuren, an die sich die Erinnerung heftet.“¹⁶³

Angesichts dessen, dass die Zeitzeug:innen, die den Holocaust miterlebt haben, sowohl auf Täter:innen- als auch Opferseite, zusehends versterben, steht unsere Gesellschaft momentan an der Schwelle, an dem das kommunikative ins kulturelle Gedächtnis übergeht. Man stellt sich bei dieser Sachlage die Frage, wie mit dem Vermächtnis umgegangen werden soll. Haben wir überhaupt schon fertig erinnert? Reicht der ausschließliche Blick auf die Opfer, der zweifellos ein wichtiger Schritt war, dass diese überhaupt gesamtgesellschaftlich anerkannt wurden, oder haben wir nicht auf die Täter:innen bei der Aufarbeitung vergessen?¹⁶⁴ Bearbeitet man mit Schulklassen den Themenbereich, so ist ab und an zu vernehmen, dass die Geschehnisse nicht mehr in deren Verantwortungsbereich liegen, da man damit nichts mehr zu tun gehabt hätte. Florian Wenninger sieht diesbezüglich noch Aufholbedarf. „In der Praxis zeigt sich nun, dass die erreichte Hegemonie in der historischen Vermittlungsarbeit zum Hemmschuh geworden ist, weil sie oft genug nicht das Resultat einer vernünftigen Auseinandersetzung ist, sondern Züge eines Bekenntnisses aufweist: Sie ist auf der Ebene eines schlichten, isolierten moralischen Werturteil stecken geblieben.“¹⁶⁵

¹⁶⁰ Zit. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 281.

¹⁶¹ Vgl. Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. S. 281 f.

¹⁶² Vgl. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 8. Auflage (München 2018). S. 50.

¹⁶³ Zit. Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. S. 52.

¹⁶⁴ Vgl. Florian Wenninger, Die Wohnung des Rottenführers D. Über Opferfokus und Täterabsenz in der zeitgeschichtlichen Vermittlungsarbeit. In: Till Hillmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus (Wien 2010). S. 73.

¹⁶⁵ Zit. Florian Wenninger, Die Wohnung des Rottenführers D. S. 73.

Wie kann also ein Erinnern gelingen, das über ein moralisches Bekenntnis hinausgeht? Sieht man sich auf globaler Ebene Versöhnungsprozesse an, die innerhalb eines Staates unterschiedliche Konfliktparteien zu einem Zusammenleben befrieden müssen, so zeigt sich, dass „der Weg zur Rechtsstaatlichkeit und Integration heute weiterhin durch das Nadelöhr der Erinnerung in Gestalt der Aufarbeitung von Massenverbrechen“¹⁶⁶ zu bewerkstelligen ist. Aleida Assmann nimmt hier vor allem Länder wie Südafrika und ehemalige Diktaturen in Südamerika in den Blick.¹⁶⁷ Nach einer Art Reinigungsprozess, der die Leiden von Opfern anerkennt und eine Aufarbeitung in juristischer als auch politischer Sicht ermöglicht, soll ein Heilungsprozess eingeleitet werden, der ein weiteres Zusammenleben ermöglicht. Die Autorin gebraucht in diesem Zusammenhang den Begriff der *Vergangenheitsbewältigung*.¹⁶⁸ „Das Ziel besteht vorrangig darin, die Gewaltgeschichte hinter sich zu bringen und hinter sich zu lassen, um eine gemeinsame Zukunft zu gewinnen.“¹⁶⁹ Kann dieser Ansatz aber auch für den Holocaust gelten, ein Verbrechen, der als Zivilisationsbruch bezeichnet wird? Außerdem ist die Aufarbeitung dieser Gewalttaten keine innerstaatliche Angelegenheit, es geht weit über die nationalen Grenzen hinaus. Somit kann hier nicht von einer Vergangenheitsbewältigung laut der oben genannten Definition für den Holocaust zutreffen. Die Vergangenheit ist noch nicht bewältigt.

Christian Meier schreibt diesbezüglich, dass es für die deutsche Gesellschaft neben der rechtlichen und historischen Aufarbeitung immer auch noch in der Verantwortung der nachfolgenden Generationen liegt, sich mit dem Holocaust auseinanderzusetzen.¹⁷⁰ „Das heißt sie zur Kenntnis, sie wahr zu nehmen, sich klar zu machen, was sie bedeutet (für sie selbst wie für andere), so sehr, daß sich daraus Konsequenzen ziehen lassen – für das Denken, das Reden, das Handeln. An die Stelle des Beschweigens und Verdrängens kann dann in irgendeiner Weise die Einlagerung in das öffentliche Bewusstsein treten.“¹⁷¹ Die Frage des Vergessens stellt sich also nicht, es geht vielmehr darum, wie nachfolgende Generationen mit dem Erbe umgehen sollen und können. Aleida Assmann meint diesbezüglich, dass es kein asymmetrisches Vergessen geben darf.¹⁷² Denn diese Traumata sind ins kollektive Gedächtnis der Opfer

¹⁶⁶ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention* (München 2013). S. 193.

¹⁶⁷ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 192 f.

¹⁶⁸ Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 195.

¹⁶⁹ Zit. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur*. S. 195.

¹⁷⁰ Vgl. Christian Meier, *Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit* (München 2010). S. 67.

¹⁷¹ Zit. Christian Meier, *Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns*. S. 67.

¹⁷² Vgl. Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention* (München 2013). S. 199.

eingeschrieben, meist über viele Generationen und bilden dort einen Fixpunkt. Deshalb ist es nicht möglich, das Vergessen einseitig zu beschließen, und schon gar nicht auf Seiten der Tätergeneration. „Im Gegenteil machen solche asymmetrischen Beziehungen einseitigen Erinnerns und Vergessens noch immer einen erheblichen Teil der Last der Vergangenheit aus und verformen nachhaltig die europäische Binnenkommunikation.“¹⁷³

Auf einem Kontinent mit einer Fülle an Nationalstaaten, die sich zum Teil zu einem Friedensprojekt, nämlich der Europäischen Union, zusammengeschlossen haben, muss es auch eine gemeinsame Erinnerungspolitik geben.¹⁷⁴ Und zwar dahingehend, dass es, abgesehen von der eigenen, immer auch eine Einbettung in eine gesamteuropäische gibt. Assmann erkennt gerade in dieser Gemengelage ein Hindernis, welches die Weiterentwicklung der Europäischen Union lähmt. „Tatsächlich zeigt sich immer wieder, dass die europäische Integration nicht wirklich fortschreiten kann, solange sich die monologischen Gedächtniskonstruktionen der Mitgliedsstaaten weiter verfestigen und miteinander kollidieren.“¹⁷⁵ Sie schlägt das Modell des „dialogischen Erinnerns“ vor. „Ich verstehe dialogisches Erinnern ganz pragmatisch als wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte. Durch Aufnahme der traumatischen Erinnerungen der anderen Seite ins eigene Gedächtnis werden die kompakten und einheitlichen Gedächtniskonstruktionen entlang nationaler Grenzen aufgebrochen.“¹⁷⁶ Wie das Modell auf schulischer Ebene umgesetzt werden kann, veranschaulicht das Projekt Convoi 77, das im Analyseteil der Arbeit behandelt wird. Entscheidend für die Dialogbereitschaft ist dabei das „Wissen um den eigenen Anteil an den Traumata der Anderen“.¹⁷⁷ Europas Gedenkkultur kann nicht an der jeweiligen Staatsgrenze enden. Es ist danach zu trachten, das Geschehene auf eine höhere Ebene zu stellen, wenn man so will auf eine europäische Metaebene, denn hier kann auf die jeweiligen nationalen Geschichtsbilder eingegangen und Verknüpfungen zu anderen Nationen und deren Geschichte hergestellt werden.¹⁷⁸ Das Ziel, welches dabei verfolgt wird, wie Assmann dezidiert darauf hinweist, ist es nicht, dass man eine einheitliche Erzählung hervorbringt, sondern dass die gegenseitigen Narrative anerkannt werden und mittels Dialog ein Prozess in Gang gesetzt wird, der die Sichtweisen des Anderen anerkennt und Verflechtungen offen legt. Dies sollte in

¹⁷³ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 199.

¹⁷⁴ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 196 f.

¹⁷⁵ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 196 f.

¹⁷⁶ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 197.

¹⁷⁷ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 198.

¹⁷⁸ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 199-200.

weiterer Folge eine Basis bilden, auf der man ein zukünftiges europäisches Gedenken ausrichten kann.

„Dialogisches Erinnern hat eine besondere Chance in einem Staatenbund wie Europa; hier könnte es in Zukunft stärker darum gehen, durch Formen gegenseitiger Annäherung und der Anerkennung des dem anderen zugefügten Leids die monologischen Schranken der nationalen Gedächtnisse durchlässiger zu machen und durch differenziertere und komplexere Gedächtniskonstruktionen die transnationale Integration zu stärken.“¹⁷⁹

Die Betrachtungsweise des dialogischen Erinnerns ist ein neuerer Zugang, der die gesamteuropäische Geschichte in den Blick nimmt. Dies beinhaltet folglich ebenso, dass die eigenen Verletzungen und vor allem die Wunden des Anderen in Augenschein genommen werden, die man selbst verursacht hat. Denn dass hier immer noch nicht alles verheilt ist, hat beispielsweise etwa in der Finanzkrise Griechenland gezeigt, wo man das Konterfei der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel mit einem Hitlerbärtchen bei Protesten in die Luft hielt.¹⁸⁰ Es braucht meist nicht viel und alte Ressentiments werden wieder hervorgeholt und bespielt. In einer Gemeinschaft, die zusammenwachsen soll, ist dies allerdings kontraproduktiv. In weiterer Folge können sich diese Einzelfälle verfestigen und zu Stereotypen entwickeln, die sich schlussendlich bei einem großen Teil der Bevölkerung festsetzen können. Alte und neue Feindbilder werden so wieder kreiert und erschweren das Zusammenleben. Deshalb ist es wichtig über die „Schmerzspuren und Wunden, die die eigene Nation bei den europäischen Nachbarn hinterlassen hat“ zu wissen, und sie als „eine wichtige Grundlage für eine belastbare Beziehung entlang der europäischen Grenzen“¹⁸¹ zu sehen.

5 Der Einfluss von digitalen Medien auf den Erinnerungsprozess

Um an gesellschaftliche Ereignisse zu erinnern und diese konservierbar zu machen, ist der Gebrauch von digitalen Endgeräten und Medien im Laufe der vergangenen Jahrzehnte unabdingbar geworden. Das Medium Buch, das über Jahrhunderte neben der Mündlichkeit als Träger von Vergangenen galt, hat langsam aber doch seine hervorgehobene Stellung verloren. Aktuell sind es immer mehr soziale Plattformen, die nun auch in der Geschichtswissenschaft Fuß fassen.¹⁸² Wo, wie und was publiziert wird, hängt auch davon ab, wie Gerald Lamprecht schreibt, welche Gruppe von Rezipient:innen der Inhalt erreichen soll. Speziell beim jüngeren

¹⁷⁹ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 202.

¹⁸⁰ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 203.

¹⁸¹ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 203.

¹⁸² Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 7.

Publikum wird hier verstärkt auf neue Medien zurückgegriffen, um altersadäquate Vermittlungsangebote zu schaffen. Dass sich dies gleichzeitig auch auf die Wissensvermittlung in Schulen auswirkt, liegt nahe. Wie kann und soll die Erinnerung an den Holocaust den Schüler:innen verständlich gemacht werden? Inwiefern beeinflusst der Einsatz von neuen Medien die Erinnerungslandschaft und mit welchen Auswirkungen, seien sie nun positiv oder negativ, müssen wir uns auseinandersetzen? Im vorliegenden Kapitel soll ein kritischer Blick darauf geworfen werden, wie die Digitalisierung die Erinnerungskultur in Zukunft beeinflussen wird und welche Auswirkungen hinterfragt werden sollten.

So kommt beispielsweise Edith Blaschitz zum Schluss, dass durch die vermehrte Mitgestaltung am Erinnerungsprozess von nicht wissenschaftlichen Akteuren und die technische Weiterentwicklung am digitalen Sektor ein performativer Akt von Akteur:innen stattfindet, die sich am historischen Prozess auf unterschiedlichen Ebenen beteiligen.¹⁸³ Dies führt unter anderem dazu, dass lang geltende Narrative aufgebrochen werden und die Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur vielfältiger wird, wie Claus Leggewie schreibt.¹⁸⁴ Dies hat zur Folge, dass die Beschäftigung mit Geschichte und die daraus entstehenden Erzählungen zersplitterter werden, da die Ansichten, Meinungen und Interpretationsweisen nicht mehr nur ausschließlich von einem Fachkreis getätigt werden, sondern vielmehr die Teilhabe von Laien immer stärker in den Prozess der Ausverhandlung hineinwirkt.

Dadurch, dass die rasante digitale Weiterentwicklung auf die Geschichtswissenschaft Einfluss nimmt, treten auch verstärkt neue Begrifflichkeiten auf. Dazu wird in einem Unterkapitel der Versuch einer Begriffsdefinition unternommen.¹⁸⁵ Was ist unter dem Schlagwort *Digital History* nach der Ansicht von Simon Donig und Malte Rehbein überhaupt zu verstehen?

Außerdem soll noch beleuchtet werden, inwiefern sich das Geschichtsbewusstsein unter Einbeziehung von digitalen Räumen wie Foren oder Blogs, in denen historische Inhalte veröffentlicht werden, verändern. Christoph Kühberger sieht bei der Beschäftigung mit diesen

¹⁸³ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), *Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte* (Bielefeld 2024). S. 22 f.

¹⁸⁴ Vgl. Claus Leggewie, Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. In: Erik Meyer (Hg.), *Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien* (Frankfurt/New York 2009). S. 22.

¹⁸⁵ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jahrgang 73, Heft 9/10 (2022). S. 527-545.

einen durchaus nutzbaren Effekt für die Bearbeitung im Geschichtsunterricht.¹⁸⁶ Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen, wenn Medium und Inhalt in einer Symbiose stehen und sie daher gemeinsam gedacht werden müssen?

5.1 Das Ende der Meistererzählung

Schaut man sich bei Gedenkveranstaltungen um, die an die einschneidenden Kriege des vergangenen Jahrhunderts erinnern, so fällt auf, dass nur mehr sehr wenige Zeitzeug:innen über ihre Erlebnisse erzählen können. In einigen Jahren wird dies vollständig erloschen sein. Das kommunikative Gedächtnis beginnt zu schweigen. Jetzt stellt sich die Frage, wie man diese Ereignisse ins kulturelle Gedächtnis überführen kann.¹⁸⁷

„Für immer größere Teile der Gesellschaft sind digitale Medien das zentrale Fenster in die Welt, was dort nicht gesehen, gelesen, gehört, erinnert wird, bleibt außerhalb der Wahrnehmung, es wird vergessen. Was hier allgemein für die Weltsicht formuliert wird, trifft letztlich auch auf das historische Bewusstsein, die Geschichtskultur zu.“¹⁸⁸ Für Gerald Lamprecht erwachsen daraus zwei Stränge wie in Zukunft über Historisches erzählt werden kann. Einerseits wird es weiterhin die „formalisierte, institutionalisierte und reglementierte Erinnerungskultur“¹⁸⁹ geben, andererseits entwickeln sich angesichts der neu entstehenden digitalen Möglichkeiten auch Elemente, die „konfrontative und fragmentierte (...) Formen“¹⁹⁰ enthalten. Beide Zugänge zu Erinnerung bedingen sich gegenseitig, wenngleich anzumerken ist, dass bei letzterem die Gefahr der Instrumentalisierung des Historischen besteht, da hier die wissenschaftliche Aufbereitung fehlen kann.¹⁹¹ Dies lässt die Tür offen für Spekulationen und Interpretationsversuche, die möglicherweise einer faktenbasierten Prüfung nicht standhalten könnten. Ähnlich sieht auch Claus Leggewie den Veränderungsprozess in Bezug auf die

¹⁸⁶ Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 37-52.

¹⁸⁷ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 8.

¹⁸⁸ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. S. 7.

¹⁸⁹ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. S. 8.

¹⁹⁰ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. S. 8.

¹⁹¹ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. S. 8.

Erinnerungskultur.¹⁹² Durch die veränderte Kommunikationsweise mit Hilfe des Internets lässt dies mehr individuellen und subjektiven Spielraum zu. Gleichzeitig ist wiederum anzumerken, dass dies Interpretationsräume öffnet, die auf eine sehr einseitige und persönliche Sichtweise abzielen und nur schwer nach objektiven Kriterien messbare oder vergleichbare Konstanten hervorbringen.

„Diese Diversifikation bringt ein schon immer vorhandenes Substrat eigensinniger Geschichtsinterpretation im sozialen Gedächtnis moderner Gesellschaften deutlicher zum Vorschein. Die öffentlich-offizielle Erinnerungskultur wird dadurch zusätzlich fragmentiert: Ganz im Sinne des Medienwandels treten neben zentralisierte und standardisierte *Push*-Angebote privat-kommerzieller und staatlicher Akteure individuell fokussierte *Pull*-Inhalte, die selten einen kleinen Rezipientenkreis übersteigen, aber Vergemeinschaftung intendieren. Diese Tendenz spiegelt nicht nur die Fragmentierung der Medienöffentlichkeiten, sondern auch eine Veränderung der Wissensproduktion, für die der Beitrag von Laien ebenfalls wichtiger geworden ist.“¹⁹³

Dies beinhaltet gleichfalls, dass sich die Veranschaulichung, wie Wissen um Erinnerung dargebracht wird, verändert. So werden Inhalte nicht ausschließlich von Fachleuten ausgewählt und in einschlägigen Fachkreisen präsentiert. Stattdessen können neue Daten und Erkenntnisse einer breiteren Öffentlichkeit unter Zuhilfenahme von neuen Medien und des Internets schneller und aktueller publiziert werden, dies schließt mit ein, dass es nicht nur einem Fachkreis vorbehalten bleibt über Erinnerungen und wie diese gestaltet werden sollen, zu partizipieren.¹⁹⁴

„In der Vergangenheit waren Menschen auf ihre Mitmenschen und zentralisierte Massenmedien angewiesen, um ein alltagstaugliches Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. In der Zukunft können Menschen nicht nur die Inhalte ihrer kollektiven Erinnerungen sondern auch die virtuellen Gemeinschaften, mit denen sie diese Erinnerungen als gelebte Geschichtskultur teilen, völlig frei erfinden. Geschichtsbewusstsein wird sich demnach radikal privatisieren.“¹⁹⁵

Auch wenn dieser Wandel auf den ersten Blick etwas Anarchisch anmutet, so sieht Gerald Lamprecht darin durchaus einen machtgesteuerten Prozess, der nicht desorganisiert vonstattengeht.¹⁹⁶ Es haben sich einzig die Medien, die zur Repräsentation herangezogen werden, erweitert. „Waren es im analogen Zeitalter vor allem Denkmale (...), Gedenkstätten,

¹⁹² Vgl. Claus Leggewie, Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. In: Erik Meyer (Hg.), Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien (Frankfurt/New York 2009). S. 21 f.

¹⁹³ Zit. Claus Leggewie, Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. S. 22.

¹⁹⁴ Vgl. Claus Leggewie, Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. S. 22.

¹⁹⁵ Zit. Claus Leggewie, Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. S. 23.

¹⁹⁶ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 8.

Museen, Bücher und Ausstellungen oder audiovisuelle Massenmedien so sind es im digitalen Zeitalter zunehmend digitale Tools, Praktiken und digitale Medien, die Träger der Erinnerung an die Menschheitsverbrechen des Zeitalters der Extreme sind.“¹⁹⁷

Auch wenn auf digitalen Plattformen die individuelle Aufbereitung des Holocausts mehr Raum einnimmt, so ist es dennoch immer noch so, dass diese Diskurse ihren Ausgangspunkt in der Gesellschaft haben oder mit anderen Worten gesprochen, dass was im digitalen Raum bearbeitet wird, spiegelt die Themenkomplexe wider, die in einer Gesellschaft momentan vorherrschen und wo eine Notwendigkeit besteht, dass man sich mit diesen drängenden Fragen auseinandersetzt.¹⁹⁸ Ein Unterschied, der zwischen neuen und traditionellen Medien wie etwa Filmen oder dem Fernsehen herausgestrichen werden kann, ist der, dass bei diesen eine gewisse Gleichzeitigkeit vorhanden ist, wie Dörte Hein anmerkt. „Im Internet fehlt im Vergleich zu den klassischen Massenmedien eine Gleichzeitigkeit der Rezeption der User beziehungsweise es fehlt ein gemeinsames Wissen um eine solche Gleichzeitigkeit sowie deren Spiegelung in den traditionellen Medien.“¹⁹⁹ Dies mag ein Grund dafür sein, dass keine tiefgreifenden und einschneidenden, die Gesellschaft verändernden Diskussionen angestoßen werden, dennoch sind die im Kleinen stattfindenden und fragmentierten Auseinandersetzungen mit der Shoah nicht außer Acht zu lassen.

Denn mittels Internet ist ein grenzüberschreitender Austausch auch für gesellschaftliche Gruppen möglich, der unter anderen Voraussetzungen nicht erfüllt werden könnte.

„Als Vorteil wird von einigen Kommunikatoren zunächst die Möglichkeit der Interaktion und Partizipation, die soziale Komponente des WWW, angesprochen. Durch die Interaktion mit den Anbietern oder der User untereinander in Diskussionsforen könnten auch sehr spezielle Themen gemeinsam diskutiert werden.“²⁰⁰

Dies trifft beispielsweise auf das Europäische Projekt „Convoi 77“ zu, wo von Schüler:innen Biografien der Verfolgten und Opfer des Holocausts aufgearbeitet werden.²⁰¹ Durch eine Initiative wird nun zu den 1306 Deportierten, die am 31. Juli 1944 in Viehwaggons von Drancy nach Auschwitz gebracht wurden, geforscht. Das Besondere daran ist, dass ein grenzüberschreitender Austausch gewünscht ist. Dies ist deshalb auch wichtig, da die

¹⁹⁷ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. S. 8.

¹⁹⁸ Vgl. Dörte Hein, Seriöse Information oder schöne Bilder? Kommemorativ Kommunikation aus der Perspektive der Anbieter. In: Erik Meyer (Hg.), Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien (Frankfurt/New York 2009). S. 164 f.

¹⁹⁹ Zit. Dörte Hein, Seriöse Information oder schöne Bilder? Kommemorativ Kommunikation aus der Perspektive der Anbieter. S. 165.

²⁰⁰ Zit. Dörte Hein, Seriöse Information oder schöne Bilder? Kommemorativ Kommunikation aus der Perspektive der Anbieter. S. 166.

²⁰¹ Vgl. <https://convoi77.org/>, 3.7.2024.

Verschleppten meist von außerhalb Frankreichs stammen und erst im Zuge ihrer Flucht in das Land kamen. Durch die Biografien der Opfer soll zwischen den Schüler:innen aus den unterschiedlichen Staaten ein Austausch stattfinden, der weit über die zunächst vordergründige Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts hinausgehen soll, denn letztlich wäre es wünschenswert, dass mittels dieser Kooperation das Zusammenleben innerhalb der Europäischen Union und das Verständnis füreinander gefördert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch die breite Nutzung des Internets und die sich daraus entwickelten Möglichkeiten ein großer Schritt in die Demokratisierung der Erinnerungskultur gesetzt wurde.²⁰² Nach wie vor ist diese Entwicklung noch lange nicht abgeschlossen, die Art und Weise wie eine westliche Gesellschaft ihr Wissen über die Vergangenheit für ihre Nachkommen konserviert, verlegt sich zunehmend in den digitalen Raum. Dabei wird nicht nur das, was für eine Gesellschaft als wichtig erachtet wird, abgespeichert, sondern auch neues Wissen produziert. Einen besonderen Stellenwert genießt dieses Medium bei jungen Menschen, deren Nutzung in die alltäglichen Abläufe wie selbstverständlich eingebettet ist. Allerdings muss neben dem Aspekt der Demokratisierung ebenfalls darauf hingewiesen werden, dass es gerade deshalb eine Sensibilisierung in Bezug auf die veröffentlichten Inhalte braucht. User:innen müssen dahingehend geschult sein, um sich kritisch mit diesen auseinanderzusetzen, um vor Instrumentalisierung gefeit zu sein. Denn durch den ungefilterten Zugang werden die produzierten Produkte nicht zwangsläufig wissenschaftlich untermauert. In diesem Zusammenhang sind vor allem Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen gefragt, um einen reflektierten Umgang mit diesem Medium ins Bewusstsein zu rücken. „Eine weitere Sorge, die aus der Demokratisierung der Erinnerungskultur resultiert, ist der schmale Grat zwischen Trivialisierung und aufrichtigem Erinnern. Häufig wird die Selbstdarstellung von Personen, die sich beispielsweise an Gedenkstätten mit einem breiten Grinsen fotografieren lassen und diese Fotos in den sozialen Medien teilen, als kritisch bewertet.“²⁰³

Das Internet hat sich in allen unterschiedlichen Bereichen des beruflichen und alltäglichen Lebens etabliert und wird auch nicht mehr verschwinden, gerade deshalb ist damit auch ein kritischer Umgang zu pflegen. In Bezug auf die Erinnerungskultur heißt dies, dass der Markt

²⁰² Vgl. Anastasia Stelmach, Social Media und Storytelling für den Erhalt der Erinnerungskultur. Eine kritische Reflexion des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl. In: Corporate Communications Journal, Jahrgang 7, Nr.2. S. 29.

https://opus.hsosnabrueck.de/frontdoor/deliver/index/docId/3594/file/FINAL_Beitrags_Anastasia_Stelmach.pdf

²⁰³ Zit. Anastasia Stelmach, Social Media und Storytelling für den Erhalt der Erinnerungskultur. Eine kritische Reflexion des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl. S. 29.

an zukunftsfähigen Formen und Konzepten wachsen wird und die Produzent:innen nicht ausschließlich von einem wissenschaftlichen Fachbereich stammen werden, sondern auch ein verstärkt laienhafter Zugang zu diesem Themenkomplex gegeben sein wird.²⁰⁴

5.2 Digital History - eine Verortung

Anastasia Stelmach attestiert in ihrem kurzen Aufsatz, der sich mit Sozialen Medien und wie diese für die Geschichtsvermittlung im Kontext der Erinnerungskultur anhand des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl nutzbar gemacht werden können, der Geschichtswissenschaft auf diesem Sektor noch große Forschungsdesiderate, deren genauere Untersuchung einer Notwendigkeit bedarf.²⁰⁵ Mit diesem vergleichsweise jungen Forschungsfeld entstehen immer auch neue Begrifflichkeiten. Einer davon ist beispielsweise der Überbegriff *Digital History*, den Simon Donig und Malte Rehbein verwenden. Dieser ist angelehnt an die beiden deutschen Ausdrücke *Digitale Geschichte* und *Digitale Geschichtswissenschaft* und wird von den beiden als inkludierender Begriff auf den nächsten Seiten übernommen und verwendet.²⁰⁶

„In diesem Sinn thematisiert Digital History sowohl einen bestimmten Zugang zu historischen Gegenständen als auch eine Form der geschichtswissenschaftlichen Praxis. *Digital History* umfasst einerseits die Antwort der Geschichtswissenschaft auf die digitale Transformation der Gesellschaft, andererseits ist sie integraler Bestandteil derselben. In der digitalen Transformation (...) verschmelzen Historik und Digitalisierung untrennbar miteinander. *Digital History* ist damit auch der Anschluss der Geschichtswissenschaft an die Gegenwart. Zugleich sind der Geschichtswissenschaft in all ihren epochalen und thematischen Ausprägungen durch die digitale Transformation neue Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen sowie neue Ansprüche und Anforderungen erwachsen, auf die sie reagieren muss. Zudem sieht sie sich mit neuen Arenen und neuen Mitspielern in der wissenschaftlichen Produktion wie auch im öffentlichen Diskurs über Geschichte konfrontiert.“²⁰⁷

Um den Begriff *Digital History* besser aufzuschlüsseln zu können, bedienen sich Donig und Rehbein fünf Kerncharakteristika, dazu zählen sie Kognition, Autonomie, Vernetzung, Virtualisierung und Wissensexplosion.²⁰⁸

Durch die Virtualisierung können Quellen orts- und zeitunabhängig abgerufen werden, dies trifft zum Teil auf bereits erforschte Artefakte zu, die digitalisiert wurden, aber auch auf neu

²⁰⁴ Vgl. Anastasia Stelmach, Social Media und Storytelling für den Erhalt der Erinnerungskultur. Eine kritische Reflexion des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl. S. 30.

²⁰⁵ Vgl. Anastasia Stelmach, Social Media und Storytelling für den Erhalt der Erinnerungskultur. Eine kritische Reflexion des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl. S. 30.

²⁰⁶ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jahrgang 73, Heft 9/10 (2022). S. 527.

²⁰⁷ Zit. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 527.

²⁰⁸ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 528.

entstehende Daten, wie etwa Akten im Verwaltungswesen, die zur zukünftigen Erforschung herangezogen werden könnten.²⁰⁹ Des Weiteren verringern sich die physischen Zugangsbegrenzungen, welches wiederum einen größeren Kreis an Personen, die partizipieren wollen, zulässt. Archive, die im digitalen Raum zugänglich sind, können so auch für Bildungseinrichtungen nutzbar gemacht werden. Schüler:innen und Studierende haben auf diese Weise die Möglichkeit, Zugang zu Archiven weltweit zu erlangen. Außerdem lassen sich weitere Tendenzen erkennen. „Erstens haben Prozesse des Medienwandels bei aller deliberativen Kraft immer auch zur Etablierung neuer Machtverhältnisse durch neue Institutionen beigetragen. Zweitens sind weder die Form des Archivs noch die am Ende eines langen Ordnungs- und Selektionsprozesses zugänglichen Surrogate von Quellen frei von ihnen im Laufe dieses Prozesses eingeschriebener Bedeutung.“²¹⁰

Eva Pflanzelter greift diesbezüglich die Frage auf, inwieweit sich analoge und digitale Quellen überhaupt unterscheiden, denn bei einem flüchtigem Blick lassen sich nicht viele Andersartigkeiten finden.²¹¹

„Tatsächlich jedoch fällt die Antwort komplexer aus, denn die Geschichtswissenschaft entwickelt heute aufgrund digitaler Forschungsressourcen andere Fragestellungen und liefert bisher unbekannte Interpretationen. Auch generieren die Multimedia- und Kommunikationsmöglichkeiten neue Forderungen, Erwartungen, Darstellungen und Herangehensweisen (...). Im Grunde geht es bei der simplen Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Quellen um nichts weniger als die Veränderungen in der Geschichtsschreibung im „digitalen Zeitalter“ (...).“²¹²

Diese Veränderungen lassen sich dadurch festmachen, dass im Gegensatz zu analogen Quellen, wo man beispielsweise einen Brief einer bestimmten Medienkategorie zuweisen kann, es sich bei digitalen Quellen ein wenig anders gestaltet. So schwingen beispielsweise bei einem Blog mehrere Facetten von Medienkategorien mit, da es sich hier nicht ausschließlich um einen Text handeln muss. Es besteht bei der Gestaltung die Möglichkeit, dass hier „multimediale und multimodale Eigenschaften“²¹³ zur Anwendung kommen können. „Es ist nicht mehr ausschließlich ein Stück (Hand-)Schrift, da Bilder, Audio- und Videodaten, Hyperlinks und Kommentarfunktionen das Wesen eines Blogs ausmachen (...).“²¹⁴

²⁰⁹ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 531.

²¹⁰ Zit. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 532.

²¹¹ Vgl. Eva Pflanzelter, Analoge vs. Digitale Quellen: eine Standortbestimmung. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 85.

²¹² Zit. Eva Pflanzelter, Analoge vs. Digitale Quellen: eine Standortbestimmung. S. 85.

²¹³ Zit. Eva Pflanzelter, Analoge vs. Digitale Quellen: eine Standortbestimmung. S. 87.

²¹⁴ Zit. Eva Pflanzelter, Analoge vs. Digitale Quellen: eine Standortbestimmung. S. 87.

Ein weiterer Aspekt, den die Autoren Donig und Rehbein anführen, ist der der Vernetzung. Der Austausch von Forschungsergebnissen trägt weltweit zu einer rasanten Weiterentwicklung im Bereich der Wissenschaft bei.²¹⁵ Dennoch gilt es zu bedenken, wie diese gewonnenen Informationen nach bestimmten Standards geordnet werden können, um ein Auffinden auf internationaler Ebene zu erleichtern. „Eine zentrale Herausforderung liegt darin, dass die für die Verdatung herangezogenen Kategorien, Begriffe, und Konzepte kulturell bedingte und weitere kontextuale Verschiedenheiten aufweisen und selbst einem historischen Wandel unterliegen.“²¹⁶ Donig und Rehbein schließen sich ebenso der Meinung an, dass die Geschichtswissenschaft und deren Monopolstellung vermehrt herausgefordert wird, da sich immer mehr Menschen am historischen Prozess beteiligen, da die Partizipationsmöglichkeiten durch das Internet massiv zugenommen haben.²¹⁷ „Hierfür schafft die digitale Transformation nicht nur die technische Möglichkeit, sondern weckt auch Erwartungshaltungen, deren Erfüllung nicht nur das Vertrauen in die Wissenschaft stärken, sondern auch stabilisierend auf gesellschaftlichen Zusammenhalt und demokratische Prozesse wirken kann.“

Als dritter Faktor wird das Schlagwort der Kognition genannt. Denn unterliegen die Verfahrensweisen einem Wandel und ändern sich die Tools, so braucht es ein „Neudenken des Denkens“.²¹⁸ Ein besonderes Augenmerk wird hierbei darauf zu legen sein, wie sich die Gerätschaften als nützliches Werkzeug für den Menschen erschließen lassen und die Deutungshoheit weiterhin diesem obliegt.²¹⁹ Im Schulalltag kann der Einsatz von digitalen Medien und deren Inhalt dazu beitragen, dass in heterogenen Klassen das individuelle und differenzierte Lernen mehr hervorgehoben wird.²²⁰ Dies würde bedeuten, dass die Schüler:innen vermehrt nach ihrem jeweiligen Leistungsstand gefördert werden könnten. Wie dies in der praktischen Anwendung aussehen kann, veranschaulicht die App „Fliehen vor dem Holocaust“, die im Analyseteil näher besprochen wird.

²¹⁵ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 534 f.

²¹⁶ Zit. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 535.

²¹⁷ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 537.

²¹⁸ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 538.

²¹⁹ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 537.

²²⁰ Vgl. Christoph Kühberger, Geschichte lernen digital? In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (München 2015). S. 166.

Dass es durch die Vernetzung und den einfachen Austausch von Daten auch zu einer Wissensexplosion kommt, wie Donig und Rehbein meinen, scheint klar, wenngleich in diesem Zusammenhang das Wort *Wissen* zu Gunsten des Nomens *Daten* getauscht werden müsste.²²¹

„Wissen selbst entsteht erst aus einem kognitiven Prozess auf empirischer Grundlage jener Daten und Informationen (...). Denn während wir die Daten- und sogar die Informationsproduktion in unserem Feld durchaus automatisieren können, sind wir von einer Automatisierung der Wissensgenerierung weit entfernt, zumindest wenn wir „Wissen“ als einen subjektiv-verstehenden Zugang zur Vergangenheit mittels der Schaffung von Geschichtsbildern begreifen.“²²²

Außerdem muss zudem darüber nachgedacht werden, dass nicht alleinig die Datenlage ein Forschungsinteresse bestimmen sollte.²²³ Dies könnte unter Umständen die Art der Geschichtsforschung dahingehend wandeln, dass den Quellen und Datenlagen, die digital zur Verfügung stehen, Vorrang gegeben wird, wenn es etwa um das Abstecken des Forschungsgebietes geht. In weiterer Folge würden Fragestellungen, deren Relevanz für die Gesellschaft bedeutender wären, hintangestellt.

Der letzte zu erwähnende Punkt betrifft die Autonomie der digitalen Module. Dies mag bei dem Themenfeld, wie wir Vergangenes interpretieren, eine untergeordnete Rolle spielen, da hier immer die Komponente des Subjektiven und der Gegenwartsbezug eine gewisse Relevanz haben.²²⁴

„Werden derartige Technologien etwa für eine autonome Klassifikation von Merkmalen in großen Quellenbeständen eingesetzt und „entscheiden“ auf der Basis der jeweiligen Klassifikationsleistung mit darüber, welche Quellen Forscherinnen und Forscher überhaupt zu Gesicht bekommen, haben sie mittelbar durchaus großen Einfluss auf deren Interpretationsraum.“²²⁵

Die Digitalisierung wird das Feld der Geschichtsforschung verändern, dies steht außer Frage. Außerdem zählt dazu nicht nur, dass Quellen und andere Wissensbestände in digitale Wissensspeicher eingespeist werden, sondern wir müssen uns vielmehr darüber Gedanken machen, inwieweit die zur Verfügung gestellten Daten das Forschungsverhalten beeinflussen

²²¹ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jahrgang 73, Heft 9/10. S. 540.

²²² Zit. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 540.

²²³ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 540.

²²⁴ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 542.

²²⁵ Zit. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 543.

werden und welche Änderung der Methodik dies möglicherweise zur Folge hätte.²²⁶ Wenn diese Innovationen gewinnbringend genutzt werden, würde dies auf der einen Seite

„der inhaltlichen Dimension, motiviert durch neue Fragestellungen sowie neue Wege bestehende Fragestellungen zu beantworten, (...) und einer Fachinformatik auf der anderen, die - häufig spielerisch und experimentell - neue Verfahren der Informatik an die Bedürfnisse des Fachs anpasst sowie eine fachspezifische Digitalitätsforschung leistet.“²²⁷

5.3 Sinnbildung in digitalen Foren

Im Vergleich zu heute hat in früheren Zeiten die Wissensgenerierung mehrere Kontrollinstanzen durchlaufen müssen und war meist nur Fachleuten vorbehalten.²²⁸ „Diese Form der Wissensbildung und Wissensdistribution existiert zwar immer noch, sie muss sich heute jedoch den öffentlichen Raum mit den vielfältigen Erscheinungsformen der neuen, die Hierarchie ignorierenden Medienmöglichkeiten teilen.“²²⁹ Diesbezüglich sieht Lisa Rosa zwei Komponenten, die die wissenschaftlich fundierte Wissensvermittlung beeinträchtigen, nämlich dahingehend, dass sich einerseits „der Zugang zu jeglicher Art von Informationen und Wissen drastisch vereinfacht“²³⁰ hat und man sich andererseits auch fragen muss, „wer welches Wissen veröffentlichen darf“²³¹ mit dem Hintergrund, inwiefern die neuen Medien hier hineinwirken und die Art der Publikation von historischen Inhalten verändern.

Ausgehend davon, dass sich mittels digitaler Medien immer breitere Schichten am Erinnerungsprozess beteiligen können und dürfen, bedarf es folglich einer größeren Notwendigkeit, dass bestimmte neu errungene digitale Kulturtechniken in Bezug auf unseren medialen Austausch in den Prozess des Geschichtsbewusstseins eingebunden werden.²³² Christoph Kühberger zählt dazu beispielsweise wie in Foren oder in sozialen Medien kommuniziert wird, denn die Wahl des Mediums bringt auch immer mit sich, dass die Darstellung des Inhalts in den Blick genommen werden sollte. Somit stellt es eine Notwendigkeit dar, dass das Medium mitgedacht und analysiert werden sollte. Dazu muss ebenso berücksichtigt werden, wie der „Rückbezug auf gattungsspezifische Momente im

²²⁶ Vgl. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 544.

²²⁷ Zit. Simon Donig, Malte Rehbein, Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History. S. 545.

²²⁸ Vgl. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) S. 193.

²²⁹ Zit. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. S. 193.

²³⁰ Zit. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. S. 193.

²³¹ Zit. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. S. 193.

²³² Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 38.

Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen der Vergangenheit“ angewendet werden kann, „um eine Partizipation im engeren Sinn überhaupt erst zu ermöglichen.“²³³ Die Einflechtung der digitalen Medien in die Geschichtswissenschaft und im Speziellen in den Geschichtsunterricht erlaubt, dass die Dimension des Handelns gestärkt wird, wie Christoph Kühberger meint.²³⁴

Der Autor greift diesbezüglich die Theorie von Hans-Jürgen Pandel auf, der unter anderem feststellt, dass es an einer „Methodik der Geschichtskultur“ fehle.²³⁵ „Wir brauchen eine doppelte Methodik: Eine Methodik des *unterrichtlichen Vorgehens* und zweitens eine kompetenzorientierte *Methodik des interpretierenden Erschließens*. (...) Ihr Kern wäre, Koinzidenz und Differenz des historischen Denkens mit der wissenschaftlich erforschten Geschichte lehrbar zu machen. Historisches Denken geht nicht im wissenschaftlichen Denken auf.“²³⁶ Besonders der zweite Punkt des interpretierenden Erschließens kann für die Geschichtsdidaktik im Zeichen der neuen Medien nutzbar gemacht werden. Inwiefern bieten beispielweise Publikationen in unterschiedlichen Foren eine Möglichkeit, sich historische Inhalte mittels interpretierenden Erschließens nutzbar zu machen.

Pandel macht sich in seinem Text für die Berücksichtigung des kulturellen Faktors von Geschichte stark, diesbezüglich gilt es, „einen notwendigen kulturellen Dekodierungsprozess mitzubedenken, welcher in geschichtskulturellen Produkten angelagert ist.“²³⁷ Denn wann und wo Schüler:innen geschichtskulturellen Produkten begegnen, verläuft in keiner linearen Logik. „In der Geschichtskultur erfahren sie heute im Film „Schindlers Liste“ etwas von der Ermordung der Juden und morgen in einer Talkshow, dass Karl der Große oder gar ein Drittel des Mittelalters reine Erfindung sei. Die Chronologie der Wahrnehmung folgt nicht der Chronologie der Geschichte.“²³⁸ Durch die Auseinandersetzung eines kulturellen Produkts, deren Ausgangspunkt in irgendeiner Weise im Historischen verankert ist, beschäftigt sich der/die Rezipient:in zwangsläufig nicht nur mit dem eigenen Geschichtsbewusstsein, sondern

²³³ Zit. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 38.

²³⁴ Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 41.

²³⁵ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Geschichtskultur, Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Schwalbach 2009). S. 23 f.

²³⁶ Zit. Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. S. 23 f.

²³⁷ Zit. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 41.

²³⁸ Zit. Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Geschichtskultur, Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Schwalbach 2009). S. 24 f.

tritt in eine Verständigung mit anderen ein.²³⁹ Wenn also der kulturelle Aspekt eines Geschichtsprodukts miteinbezogen wird, dann ist auch wieder eine Handlungsdimension erlangt, die bisher häufig nur im Fach Politische Bildung anzutreffen war.²⁴⁰ „Ziel von geschichtskultureller Unterweisung ist deshalb Verstehen von Sinn und sinnvoller Verständigung. Es kommt beim Sinnverstehen und Sinnbilden in der Geschichtskultur nicht darauf an, den „richtigen“, den „objektiven“ Sinn, den es nicht gibt, in der kulturellen Tatsache zu finden. (...) Es gilt, sich selbst „einen Reim“, eigene Assoziationen und Gedanken auf die kulturellen Tatsachen zu machen.“²⁴¹

Den Aspekt der Sinnbildung greift Christoph Kühberger auf und sieht darin auch Möglichkeiten, die unter Berücksichtigung digitaler Medien anzuwenden sind. Denn auch im Internet treten unterschiedliche Menschen in Kontakt, um sich auszutauschen, auch wenn dies nicht immer zum exakt selben Zeitpunkt stattfindet.²⁴²

„Denn die dabei nutzbar gemachte Interaktivität erweist sich in diesem Bereich als teilnehmender, kommunikativer Akt, an dem verschiedene Personen miteinander in eine (...) Kommunikation treten, um historische Sinnbildungsprozesse kommunikativ auszuhandeln. In digitalen Diskussionsforen geschieht dies durch die Dokumentation der Postings im zeitlichen Verlauf mit der Möglichkeit der 24/7/365-Reaktion.“²⁴³

Die dabei ausgetragenen Diskurse bieten eine Chance, weil sie Themenfelder aufgreifen, die einerseits aus der Lebenswelt von Schüler:innen entspringen und eine Art der Kommunikation unter realen Bedingungen abbilden, und andererseits mit ihrer Wirkung weit über das Klassenzimmer hinaus gehen.²⁴⁴ Kühberger hat dabei in erster Linie den Austausch in den diversen digitalen Foren vor Augen. Dies kann sich ebenfalls für den Geschichtsunterricht nutzbar machen lassen, wenn man sich auf das Spektrum an Möglichkeiten einlässt.

„Historisches Lernen entsteht dabei unter neu zu definierenden Bedingungen zwischen fachlicher Instruktion und subjektiver Konstruktion der Lernenden, wobei eben derzeit noch selten genutzte Momente des digitalen historischen Narrativierens und kritischen Hinterfragens von digitalen Erzählungen über die Vergangenheit im Sinn einer Re- und De-Konstruktionsleistung in Lernprozessen berücksichtigt werden.“²⁴⁵

²³⁹ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. S. 28.

²⁴⁰ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. S. 29.

²⁴¹ Zit. Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. S. 30.

²⁴² Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 42.

²⁴³ Zit. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 42.

²⁴⁴ Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 42.

²⁴⁵ Zit. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 42.

Kühberger sieht in den Publikationen und deren Überarbeitungen von Beiträgen in Foren ein noch ungenutztes Potential.²⁴⁶ Hier ist zu verzeichnen, dass die Auseinandersetzung mit Inhalten tiefgreifender vonstattengehen könnte, im Vergleich zur direkten Diskussion im Klassenzimmer. Denn mit der schriftlichen Bearbeitung ist der/die Schüler:in nicht gleich gezwungen, möglichst rasch darauf zu replizieren, sondern hätte die Chance, sich die nötige Zeit zu nehmen, um Argumente abzuwägen bzw. diese einer Reflexion zu unterziehen und wenn nötig, zu überarbeiten. Dies ist sowohl mit dem eigenen als auch fremd publizierten Inhalten möglich. Durch die mehrmalige Bearbeitung eines Beitrages werden Argumente durch unterschiedliche Personengruppen abgewogen, durchdacht und es kommt zu einem Austausch, bei dem man sich zwangsläufig mit Sichtweisen und Meinungen anderer auseinandersetzen müsste. Zudem beinhaltet diese Form der Bearbeitung einen realen kommunikativen Akt, der an die Lebenswelt der Schüler:innen anknüpft. Kühberger sieht darin eine Teilhabe „an der meinungsbildenden Öffentlichkeit, in diesem Fall an geschichtskulturellen Diskussionen (...).“²⁴⁷ Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang ebenso die Handlungsorientierung der Schüler:innen gestärkt. Denn sie setzen sich mit Inhalten auseinander, die aus der Lebensrealität entnommen sind, und die ihnen auch im Alltag in dieser Form begegnen könnten. Wichtig wäre, dass bei der Auswahl der Inhalte es dazu noch keinen fertig geführten Diskurs im öffentlichen Raum gibt. Denn nur, wenn das Thema ergebnisoffen bearbeitet werden kann, ermöglicht es den Schüler:innen, sich selbstständig eine faktenbasierte Meinung zu bilden, die im Abgleich der Argumente mit anderen ebenso überarbeitet werden kann.

„In der digital angelegten geschichtskulturellen Realbegegnung werden dabei Facetten der Offenheit, der Multiperspektivität, des jeweiligen Gegenwartsbezuges oder heterogene Wertungen und ideologische Muster uvm. sichtbar, welche die Teilnehmer:innen an der Diskussion einerseits in ein Ertragen der gesellschaftlichen Pluralität drängen, andererseits aber auch zum Erwerb kognitiver Verarbeitungstechniken führen sollten, um mit den verschiedenen vorhandenen Urteilen über die Vergangenheit bzw. die Geschichte umgehen zu lernen. In geschichtskulturellen Diskussionen kann es nämlich nicht das Ziel sein, dass den Schüler:innen eine bestimmte Sinnbildung anempfohlen wird, sondern es sollte in derart angelegten Lernprozessen primär die individuelle, fachlich rückgebundene Verarbeitung im Sinn einer historischen Orientierungskompetenz im Mittelpunkt stehen.“²⁴⁸

²⁴⁶ Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 45 f.

²⁴⁷ Zit. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 46.

²⁴⁸ Zit. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. S. 47.

Des Weiteren ist die Auseinandersetzung mit diesen Beiträgen auch deshalb zu berücksichtigen, da Lernen mit digitalen Medien meist ein sehr subjektorientiertes Lernen darstellt.²⁴⁹ Dies kann speziell in Klassen, in denen sich der Lernstand von Schüler:innen sehr unterschiedlich darstellt, genutzt werden. Allerdings setzt dies voraus, dass Basiskompetenzen wie sinnerfassendes Lesen und der Umgang mit digitalen Geräten vorhanden sind.

Auch Lisa Rosa erkennt durchaus Nutzungspotential für den Geschichtsunterricht, sie sieht diese Form ähnlich leeren Zetteln, die man mit Inhalten füllen kann.²⁵⁰ Dabei ist die Verwendung dieses meinungsbildenden Mediums auf mehrfache Weise einsetzbar. So könnte die Verwendung eines Blogs zum Austausch von Ansichten dienen, aber auch als Medium, welches in einer Art Portfolio geführt wird. Außerdem haben sich die Möglichkeiten für eine ansprechende Gestaltungsform mit den Jahren durchaus gesteigert. „Blogs werden zunehmend auch als Arbeitsplattform für und von Schülergruppen im Geschichtsunterricht genutzt, auf denen nicht nur Material bereitgestellt wird, sondern auf denen die Lernenden eigene Arbeiten veröffentlichen und diskutieren (...).“²⁵¹ Dies fördert unterschiedliche Bereiche der Wissensaneignung, die sich nicht ausschließlich auf historische Bildung beschränken. „Medienkompetenzen und fachliche Kompetenzen historischen Denkens sind bei der Arbeit mit Blogs, Foren und in sozialen Netzwerken in einer besonderen Schnittmenge enthalten, denn Diskursfähigkeit ist einerseits in beiden Bereichen gefragt und wird andererseits nur durch die Praxis in beiden Bereichen erreicht (...).“²⁵²

Edith Blaschitz sieht durch die Auseinandersetzung mit Erinnerungsformen im öffentlich-digitalen Raum auch einen performativen Akt der User:innen.²⁵³ Denn durch den oben beschriebenen Aspekt der Partizipation sind sie nicht nur Konsument:innen der Inhalte, sondern produzieren gleichzeitig auch diese. Dies inkludiert ebenso, dass die Produkte dieser

²⁴⁹ Vgl. Christoph Pallaske, Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 72.

²⁵⁰ Vgl. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 195.

²⁵¹ Zit. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. S. 199.

²⁵² Zit. Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. S. 203.

²⁵³ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 22.

Erinnerungen sich unterscheiden können, nämlich dahingehend, als dass ein gemeinsames Narrativ, welches durch die Mehrheit des Kollektivs getragen wird, zunehmend verschwimmt.

„Nutzer:innen konstruieren gemeinschaftlich Vergangenheitsnarrativen, setzen sich selbst mit Inhalten in Beziehung und machen ihr >eigenes Bild< von Erinnerungsorten und -artefakten. Diese neuen digitalen >>Erinnerungsökologien<< stellen vorherrschende Konzepte infrage, wie etwa das vertraute, von Maurice Halbwachs geprägte, Konzept eines einheitlichen >>kollektiven Gedächtnisses<<, also eines gemeinsamen, meist hegemonial geformten Blicks auf die Vergangenheit.“²⁵⁴

Durch den Umbruch in der Erinnerungskultur und deren nunmehr offeneren Formen sieht Blaschitz aber auch die Gefahr der ideologischen Umdeutung von Geschichte.²⁵⁵ Dem lässt sich aber bei der Bearbeitung im schulischen Kontext entgegenwirken, da durch die Lehrperson immer wieder mittels Reflexionsschleifen das Erarbeitete neu bewertet werden muss und in einem historischen Rahmen verortet werden kann.

Dennoch lässt sich sagen, dass durch die Einbindung von digitalen Medien in den Geschichtsunterricht, bei denen ein realer Austausch möglich ist, hier durchaus Chancen bestehen, dass dies gewinnbringend genutzt werden kann. Besonders mit Blick auf den Sinnbildungsprozess und die Stärkung der Handlungskompetenz im Kontext des historischen Lernens lassen sich positive Akzente setzen.²⁵⁶

6 Zeitzeug:innen im digitalen Zeitalter

Allgemein stehen Zeitzeug:innen nach wie vor für Authentizität und ihnen wird hohe Glaubwürdigkeit entgegengebracht. Nachdem die Generation, die den Holocaust selbst miterlebt hat, zunehmend verschwindet, werden Wege gesucht, um die Erzählungen konservierbar zu machen. Wie kann also sichergestellt werden, dass diese Aussagen auch für zukünftige Generationen zur Verfügung stehen und welche digitalen Möglichkeiten können zur Kompensierung angewendet werden? Welchen Zugewinn sollten Zeitzeug:innenaussagen für die historische Bildung überhaupt leisten? Für Christiane Bertram ist der Einsatz von Zeitzeug:innen im Unterricht durchaus kritisch zu betrachten, denn sie meint, dass Schüler:innen die Ambivalenzen, die damit einhergehen, auch offengelegt und thematisiert

²⁵⁴ Zit. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 22.

²⁵⁵ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 23.

²⁵⁶ Vgl. Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 49.

gehören.²⁵⁷ Victoria Kumar meint, dass ihnen auf dreifache Weise Bedeutung zukommt, nämlich als Informationsquelle, Vermittler:innen von Historischem und dass sie selbst Gegenstand der Analyse werden.²⁵⁸

Wie kann also eine Neugestaltung aussehen? Inwiefern muss der Faktor Authentizität mitgedacht werden, wenn die Verschmelzung von realen und fiktiven Geschichtsprodukten immer weiter voranschreitet? In welcher Weise lassen sich KI-gestützte Programme in den Geschichtsunterricht integrieren? Diesbezüglich wird Literatur von Gerald Lamprecht und Oliver Held herangezogen, um diese Fragen zu beantworten.

Zusammengefasst sollen im vorliegenden Kapitel Möglichkeiten, Innovationen, aber auch Herausforderungen aufgezeigt werden, die sich mit der Neuausrichtung und Bewahrung von Zeitzeug:innen im Zusammenspiel mit digitalen Technologien erkennen lassen.

6.1 Der Anspruch auf Authentizität in digitalen Medien

Die Möglichkeit, Zeitzeug:innen in Schulklassen einzuladen, war lange Zeit ein probates Mittel im Geschichtsunterricht, wo Personen, die die Schrecken des Holocausts am eigenen Leib erlebt hatten, über ihre Erfahrungen den Schüler:innen berichten konnten.²⁵⁹ Die als authentisch geltenden Erzählungen werden nun aber immer seltener und so sind unterschiedliche kulturvermittelnde Institutionen gezwungen, sich neue Angebote zu überlegen, die den Charakter der Glaubwürdigkeit konservieren. Dies schließt die Geschichtsdidaktik mit ein. In einem ersten Schritt verlagerte sich dies dahingehend, dass Orte des Verbrechens bzw. Orte des Erinnerns zunehmend in den Blickpunkt rückten. So sind Besuche von Schulklassen beispielsweise im Konzentrationslager Mauthausen eine durchaus übliche Praxis, um die Auseinandersetzung mit Erinnerung zu fördern.²⁶⁰ Ab den beginnenden 1990er Jahren wurde aufgrund neuerer Technik der Fokus wieder vermehrt auf die Erzählungen der Zeitzeug:innen gelenkt, da nun digitale Mittel zur Verfügung standen, die eine längere Beständigkeit

²⁵⁷ Vgl. Christiane Bertram, Live oder medial vermittelt: Was lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen? In: Anne-Berénike Rothstein, Stefanie Pilzweiger-Steiner (Hg.), *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel* (Berlin/Boston 2022). S. 251 f.

²⁵⁸ Vgl. Victoria Kumar, Digitale Lerntools auf Basis von Zeitzeug:innen-Interviews bei ERINNERN:AT. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), *Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte* (Bielefeld 2024). S. 94.

²⁵⁹ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), *Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte* (Bielefeld 2024). S. 10.

²⁶⁰ Vgl. <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Besuchen/Die-KZ-Gedenkstaette-Mauthausen>, 3.8.2024.

garantierten.²⁶¹ „Videographierte Zeitzeug:innengespräche werden sequenziert, pädagogisch und didaktisch aufbereitet und mit Kontextwissen angereichert zu zentralen Versatzstücken der Holocaust-Education.“²⁶²

Neuere Ansätze verbinden die Erzählungen mit den Orten des Erinnerns, hierbei spricht man von „der Methode des Deep Mapping“²⁶³.

„Während man bei den Video-History-Projekten weiterhin auf die Bedeutung der Zeitzeug:innenerzählungen setzt, liegt die Kraft der Digital Mapping Projekte einerseits in der Vorstellung, dass Karten komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge anschaulich darstellen können und andererseits bei den Betrachter:innen die Vorstellung einer >>objektiven<< Darstellung von geographischen und räumlichen Wirklichkeiten evozieren.“²⁶⁴

Bei beiden Arten der Auseinandersetzung mit Vergangenem muss aber festgehalten werden, dass hier nie die tatsächliche Wahrheit abgebildet ist. Denn handelt es sich bei persönlichen Erzählungen immer auch um eine Frage des Standorts bzw. der Perspektive, von der aus erzählt wird, so unterliegen die digitalen Kartenangebote, die mit diesen Aussagen verbunden werden, einem Algorithmus und dieser ist wiederum menschengemacht.²⁶⁵ Deshalb muss bei diesen Programmen auch immer mitgedacht werden, dass sie innerhalb unserer kulturellen Konventionen und Normen ihren Entstehungspunkt haben. Eine objektive Wahrheit existiert nicht, es kann nur durch eine Multiperspektive ein bestimmter Kern herausgefiltert werden. Dennoch bieten diese neuen Verfahren Möglichkeiten, die einen Beitrag zum Gedenken leisten können.

„Damit konstruieren digitale Erinnerungskarten auf Basis digitalisierter Daten realer Erinnerungsorte digitale Erinnerungslandschaften, Erinnerungsräume, die mit den real physischen Orten der Erinnerung interagieren, und auch darüber hinausgehen können. In digitalen Karten können zudem Erinnerungsorte ebenso wie vergangene Realitäten durch Methoden und Techniken des Deep Mappings und der Augmented Reality (AR) sichtbar gemacht werden, die am physischen Ort unsichtbar sind.“²⁶⁶

Mittels dieser genannten Technik lassen sich Erinnerungsorte räumlich darstellen und visualisieren, sie prägen so durch ihre vermeintlich authentische Darstellungsform unsere Erinnerungslandschaft mit.²⁶⁷

²⁶¹ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 10.

²⁶² Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. S. 10.

²⁶³ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. S. 11.

²⁶⁴ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. S. 11.

²⁶⁵ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. S. 11.

²⁶⁶ Zit. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. S. 11 f.

²⁶⁷ Vgl. Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. S. 12.

Viele dieser hybriden Erinnerungsangebote haben ihre Wurzeln neben dem Wissenschaftsbetrieb in regional agierenden Gruppen, die sich dafür einsetzen, dass die Orte in ihrer Umgebung, die mit dem nationalsozialistischen Terror verbunden sind, nicht in Vergessenheit geraten.²⁶⁸ Diese Form der Auseinandersetzung birgt neben den Vermittlungsangeboten ebenfalls die Produktion von Wissen in sich und bringt für Schulen die Möglichkeit, einen regionalen Aspekt in den Geschichtsunterricht einzubauen. Es kann Geschichte vermittelt werden, die nicht als abstrakte Handlung aus der Vergangenheit bei den Schüler:innen ankommt, stattdessen gilt es die Historie aus der nahen Umgebung zu erforschen und zu analysieren. Das Vergangene wird so greifbar und real für Jugendliche.

Auch wenn diese neuen Techniken durchaus Vorteile für die Vermittlung und Produktion von Wissen bringen und den Anspruch einer sehr realen und authentischen Gestaltung in sich bergen, so muss doch die kritische Frage bezüglich der genannten Authentizität gestattet sein. Denn mit der Erweiterung des digitalen Raums in unsere reale Welt verschmelzen zunehmend die Grenzen ineinander.²⁶⁹ Eine Unterscheidung von wahr oder falsch bzw. real oder fiktiv wird immer schwieriger. „Die Anerkennung von >>Authentizität<< - diesem mehr als vagen Begriff, der rund um das vermeintlich >Echte< und >Wahre< mäandert - spielt auch in der historischen Vermittlung und in Lernprozessen eine zentrale Rolle.“²⁷⁰ Studien haben gezeigt, wie Edith Blaschitz in ihrem Artikel belegt, dass es Menschen reicht, „wenn etwas >>authentisch<< wirke, um Authentizitätserwartungen von Besucher:innen zu erfüllen.“²⁷¹ Es genügt also, wenn nur der Anschein von Echtem und Wahrem vermittelt wird. Um diesen Anspruch von Schein erfüllen zu können, ist der Einsatz von digitalen und technischen Hilfsmitteln von Nöten.²⁷² Mitzudenken ist in diesem Zusammenhang ebenfalls das Medium selbst, mit dem die Botschaft transportiert wird bzw. die Vermittlung stattfindet. „So sind auch Medien der Erinnerung und

²⁶⁸ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 21 f.

²⁶⁹ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 20 f.

²⁷⁰ Zit. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 21.

²⁷¹ Zit. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 22.

²⁷² Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 22.

der Vergangenheitsrekonstruktion nicht nur ein Abbild der jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit, sondern prägen soziale Praktiken, Selbstrepräsentation, die Positionierung zwischen Individuum und Gemeinschaft – und das Bild der Vergangenheit.“²⁷³ Medien aller Art, seien sie nun digital oder analog, beeinflussen die Gesellschaft als Ganzes, wie diese auf ihre Vergangenheit blickt. „Diese Vielstimmigkeit von Akteur:innen, Praktiken, Aneignungen, Narrativen, Medien und Technologien in Raum und Zeit gilt es zu beachten, wenn raumbezogene digitale Anwendungen in Bildung, Vermittlung und Wissensproduktion eingesetzt werden.“²⁷⁴

6.2 Augmented Reality – Die Verschmelzung von Realem und Fiktivem

Wie eine Verschmelzung von Ort und einer Vergangenheitserzählung aussehen kann, veranschaulicht das digitale Format *Augmented Reality*. Darunter versteht man „eine computerunterstützte Wahrnehmung bzw. Darstellung, welche die reale Welt um virtuelle Aspekte erweitert. (...) Mit der Integration von Kameras (...) können zusätzliche Informationen oder Objekte direkt in ein aktuell erfasstes Abbild der realen Welt eingearbeitet werden. Dabei kann es sich um Informationen jedweder Art (...) handeln.“²⁷⁵ Diese digitale Entwicklung tritt verstärkt ab 2010 in den Blickpunkt der Geschichtsdidaktik.²⁷⁶

Mit künstlicher Intelligenz (KI) lassen sich ohne Zweifel kreative Lernarrangements umsetzen. So ist es beispielsweise möglich, dass Schüler:innen einen Rap-Text oder einen Nachruf über ein historisches Ereignis mittels KI erstellen, wie Oliver Held in seiner vor Kurzem erschienenen Publikation schreibt.²⁷⁷ Zudem können für differenzierende Zwecke unterschiedliche Lernstufen einfach erstellt werden. Der Einsatz des neuen Mediums ist vielfältig und scheint sich derzeit rasant in unterschiedlichen Bereichen des Lebens zu etablieren. Dennoch darf in diesem Zusammenhang die kritische Handhabung damit nicht vergessen werden.

²⁷³ Zit. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 22.

²⁷⁴ Zit. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 23.

²⁷⁵ Zit. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/augmented-reality-53628>, 4.8.2024.

²⁷⁶ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 24.

²⁷⁷ Vgl. Oliver Held, ChatGPT im Geschichtsunterricht. (Frankfurt 2024). S. 4.

„Es gilt daher, die Lernenden zu einem verantwortungsvollen Umgang mit solchen KIs zu befähigen, wozu sowohl die kritische Auseinandersetzung (...) gehört als auch die reflektierte Anwendung einer KI. Die grundsätzlichen Operationen des Geschichtsunterrichts wie eine Quellenanalyse erfordern kritisches Denken sowie Recherche- und Schreibfähigkeiten. Würden diese Operationen aufgrund von KI entfallen, drohen die Lernenden einen wichtigen Lernprozess zu verpassen.“²⁷⁸

Außerdem ist es wichtig, dass mit Schüler:innen die Fragen des Datenschutzes und Urheberrechts besprochen werden. Zudem ist auch immer zu prüfen, inwiefern die generierten Informationen einem Realitätscheck standhalten und ethisch-moralische Grundsätze nicht verletzen.²⁷⁹ „Die Zukunft des Geschichtsunterrichts liegt in der Verschmelzung von bewährten pädagogischen Methoden und innovativen technologischen Lösungen. ChatGPT hat das Potenzial, den Unterricht zu revolutionieren, indem es das Lernen personalisiert, interaktiver gestaltet und neue Perspektiven auf die Vergangenheit eröffnet.“²⁸⁰ Wie diese Möglichkeiten umgesetzt werden können, veranschaulicht beispielsweise der Einsatz von Augmented Reality.

Diese Technik kann helfen, dass Arbeitsaufträge, speziell in außerschulischen Lernarrangements wie beispielsweise in Museen oder Gedenkstätten, eigenständig erledigt werden können und den Raum um den visuellen Faktor erweitern, nämlich dahingehend, dass bereits nicht mehr existente Baulichkeiten visualisiert und mit Informationen vor Ort verbunden werden können.²⁸¹ Es bietet sich für die Schüler:innen die Möglichkeit eines erweiternden Lernens an. Dabei lässt sich eine größer gefasste Multiperspektivität herstellen, die sich wiederum daraus ergibt, dass mit mittels zur Verfügung gestellten digitalen Medien, Informationen und längst verschwundene Räumlichkeiten eine Verbindung hergestellt wird.²⁸² Dies kann die Betrachtung und Wahrnehmung intensiver gestalten. An dieser Stelle setzt auch die Kritik an, denn gerade weil hier sehr realitätsnahe Bilder erschaffen werden, stellt sich die Frage, ob solche Apps für Schüler:innen nicht eine zu glatte Aufbereitung der Vergangenheit liefern, wo es zu einer „Fiktionalisierung und Trivialisierung“ von Historischem kommt.²⁸³ Entgegenhalten kann man diesem Argument, dass die Beschäftigung mit solchen Apps immer

²⁷⁸ Zit. Oliver Held, ChatGPT im Geschichtsunterricht. S. 6.

²⁷⁹ Vgl. Oliver Held, ChatGPT im Geschichtsunterricht. S. 7.

²⁸⁰ Zit. Oliver Held, ChatGPT im Geschichtsunterricht. S. 7.

²⁸¹ Vgl. Daniel Seitz, Ulf Kerber, Daniel Bernsen, Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird „lebendig“? In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 129.

²⁸² Vgl. Daniel Seitz, Ulf Kerber, Daniel Bernsen, Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird „lebendig“? S. 127.

²⁸³ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 25.

in eine größere Auseinandersetzung mit dem Holocaust eingebettet sein muss, d. h. die gemachten Erfahrungen müssen in einen historischen Kontext gesetzt werden. Dies ist die Aufgabe der Lehrperson, hier ausreichend Platz für Diskussion und Nachbereitung zu lassen, dass es eben nicht zu einer Trivialisierung kommt und der Eindruck entstehen kann, dass es sich beim Einsatz dieses Tools nur um Geschichten handelt, deren Entstehung ausschließlich im Bereich des Fiktiven liegt. Um dem entgegenzuwirken, braucht es auch eine Beleuchtung und Thematisierung des Mediums selbst, das verwendet wird.

Für den schulischen Gebrauch von Augmented Reality ergeben sich also zwei Verwendungsmöglichkeiten, nämlich einerseits die des Konsumenten oder der Konsumentin, wie oben beschrieben, oder des Erstellers oder der Erstellerin.²⁸⁴ Es bieten sich in diesem Zusammenhang auch Lernsettings an, bei der der Zugewinn an Wissen bei der Produktion solcher digitalen Tools liegt. Denn bei der Erstellung wird neben der Festigung des historischen Wissens und deren Kompetenzen gleichfalls die Medienkompetenz gestärkt. Anbieten würde sich für die Selbstgestaltung vor allem ein spielerischer Zugang im Rahmen dessen, dass man ortsbasierte Spiele erstellt, beispielsweise ähnlich eines Stationenbetriebs oder Schnitzeljagd in musealer Umgebung.²⁸⁵

Im Rahmen dieser Arbeit wird im Analyseteil die App „WDR AR 1933-45“ vorgestellt. Dieses Tool verbindet tatsächlich getätigte Aussagen von Zeitzeug:innen aus den genannten Jahren und unterlegt sie mit speziellen Effekten, die die Erzählungen noch authentischer wirken lassen. Mittels technischer Möglichkeiten kann die Person direkt ins Klassenzimmer projiziert werden, was wiederum einerseits die Distanz verkürzt, andererseits aber auch die Gefahr in sich birgt, dass durch das Heranrücken mehr Emotionen bei den Schüler:innen ausgelöst werden.

„Die Stärke von AR im historisch-politischen Lernen ist es, eine Verbindung aus damals und heute, aus Realem und Virtuellem zu schaffen - und damit Orte in Bezug zur Geschichte zu stellen (...). Der Geschichte von Orten - manchmal längst vergessen - Bedeutung bis heute beimessen: Dieser - auch emotionale Zugang - ermöglicht es Schülerinnen und Schülern häufig, Geschichte auch als Teil eigener Geschichte zu erleben.“²⁸⁶

Trotz der angesprochenen Bedenken bietet die Technologie Augmented Reality Chancen, die im Geschichtsunterricht ihren Einsatz finden sollten. Deren Verwendung beschränkt sich nicht

²⁸⁴ Vgl. Daniel Seitz, Ulf Kerber, Daniel Bernsen, Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird „lebendig“? In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 134.

²⁸⁵ Vgl. Daniel Seitz, Ulf Kerber, Daniel Bernsen, Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird „lebendig“? S. 133.

²⁸⁶ Zit. Daniel Seitz, Ulf Kerber, Daniel Bernsen, Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird „lebendig“? S. 135.

nur auf den Themenkomplex der Zeitzeug:innen, sondern kann durchaus für andere Epochen ausgeweitet werden.

6.3 Das Arbeiten mit (digitalen) Zeitzeug:innen im Unterricht

Wenn von Zeitzeug:innen die Rede ist, verbinden wir damit meist Menschen, die von Ereignissen und Folgen des Zweiten Weltkrieges erzählen.²⁸⁷ Dies liegt daran, weil besonders in den 1960er Jahren bei Gerichtsprozessen, die sich mit den Tätern und Mitläufern des Nationalsozialismus beschäftigten, Augenzeugenberichte von Opfern dieses Regimes gehört wurden. Folglich brannten sich diese Aussagen zunehmend ins kollektive Gedächtnis ein und wirken bis heute nach. Der Terminus „Zeitzeug:innen“ konnte sich ab den 1970er Jahren endgültig etablieren. Die Aussagen der Zeitzeug:innen bekamen zunehmend einen festen Platz in der Gesellschaft und genießen bis heute den Status der Authentizität. Wenngleich an dieser Stelle anzumerken ist, dass diese Äußerungen nicht unkritisch hingenommen werden dürfen, so wie jede Quelle auch, müssen sie reflektiert werden. Christiane Bertram wirft zudem die Frage auf, ob wir hier tatsächlich von einer Quelle oder eigentlich von einer Darstellung sprechen müssten, wenn von den Erzählungen der Zeitzeug:innen die Rede ist.²⁸⁸

„Der Zeitzeuge ist eine Art „Überbleibsel“ aus der Vergangenheit, sodass die Erzählung den Status einer Quelle hat, berichtet aber von einem gegenwärtigem Standpunkt aus – und mit dem Wissen, was danach kam – von seiner persönlichen Lebensgeschichte, sodass sein Zeugnis auch den Status einer Darstellung hat. Wird diese Ambiguität des Zeitzeugen im Unterricht offengelegt, können sich hieraus grundsätzliche Einsichten in das Fach Geschichte ergeben.“²⁸⁹

In vielen Fernseh- oder Radiodokumentationen über vergangene Ereignisse greifen die Gestalter, wenn es möglich ist, auf Aussagen von Zeitzeug:innen zurück.²⁹⁰ Ebenso lassen sich diese in Computerspielen im Rahmen eines stilistischen Mittels finden. Sie sind uns also vertraut und sollen den gezeigten Inhalt unterstreichen. „Diese mediale Omnipräsenz von Zeitzeugen entspricht der ihnen zugeschriebenen Authentizität und dem über das erinnerte Erlebte vermeintlich direkten Einblick in die Vergangenheit.“²⁹¹

²⁸⁷ Vgl. Christiane Bertram, Live oder medial vermittelt: Was lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen? In: Anne-Berente Rothstein, Stefanie Pilzweiger-Steiner (Hg.), Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel (Berlin/Boston 2022). S. 249.

²⁸⁸ Vgl. Christiane Bertram, Live oder medial vermittelt: Was lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen? S. 251.

²⁸⁹ Zit. Christiane Bertram, Live oder medial vermittelt: Was lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen? S. 251 f.

²⁹⁰ Vgl. Daniel Bernsen, Zeitzeugen digital. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 258.

²⁹¹ Zit. Daniel Bernsen, Zeitzeugen digital. S. 258.

Mit wissenschaftlichem Blick werden diese Aussagen als Quelle und eine Art der Darstellung von Vergangenen gesehen, die eben eine meist sehr persönliche Sicht von Vergangenheit abbilden. Zeitzeugenaussagen sind subjektiv und können einen kleinen Teil der Geschichte zeigen. Gleichzeitig muss man bei dieser Art von Quelle bedenken, dass diese „aufgrund von Vergessen, Überformen oder Verdrängen in ihrer historischen Aussagekraft deutlich eingeschränkt bewertet werden“²⁹² muss. Die Möglichkeit, dass Zeitzeug:innen selbst noch vor Schüler:innen über ihre Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg berichten können, ist mittlerweile aufgrund der verstrichenen Zeit fast nicht mehr gegeben. Umso wichtiger ist es, dass auf Aufzeichnungen von Interviews zurückgegriffen werden kann, wenn diese Quellenform im Unterricht von einer Lehrperson herangezogen wird.

Für die Arbeit mit Zeitzeug:innen bzw. deren Erzählungen im Geschichtsunterricht heißt dies folglich, dass diese Aussagen reflektiert werden müssen und zwar dahingehend, damit die Gründe über das Zustandekommen, deren Richtigkeit und Wirkungskreis analysiert werden, besonders zentral ist dabei auch, dass das Gesagte nicht einfach unkommentiert stengelassen, sondern in einen historischen Kontext eingeordnet wird.²⁹³ In weiterer Folge ist auch das Medium selbst, in dem die Aussagen zu hören bzw. anzuschauen sind, einer Untersuchung zu unterziehen. „Dies ist zentral für einen kompetenten und kritischen Umgang mit geschichtskulturellen Produkten und für die Erstellung eigener medialer Narrationen, die auch Zeitzeugenaussagen beinhalten (...).“²⁹⁴ Je nachdem in welchem Medium (visuell, auditiv, schriftlich) der Inhalt vermittelt wird, birgt jede Veränderung der Erscheinungsform einen Verlust in sich. Neben Informationen, weil beispielsweise der Inhalt verkürzt dargeboten wird, sind auch in Bezug auf die sinnliche und emotionale Wahrnehmung Einbußen gegeben.²⁹⁵ Zudem fällt die Chance weg, selbst an die Person Fragen zu richten und in einen Dialog einzutreten. Das Fehlen von direkter Kommunikation kann aber mithilfe von der Erstellung eigener Fragen an die Vergangenheit kompensiert werden. So lassen sich etwa unterschiedliche Aussagen gegenüberstellen und historisch verorten und deren Hintergründe recherchieren. Außerdem verringert sich dadurch die Emotionalisierung, weil hier eine größere Entfernung eintritt. Dies kann den Vorteil bringen, dass Schüler:innen kritischer mit den Aussagen umgehen und einen analytischeren Zugang zur Bearbeitung finden.

²⁹² Zit. Daniel Bernsen, *Zeitzeugen digital*. S. 258.

²⁹³ Vgl. Daniel Bernsen, *Zeitzeugen digital*. S. 258.

²⁹⁴ Zit. Daniel Bernsen, *Zeitzeugen digital*. S. 258.

²⁹⁵ Vgl. Daniel Bernsen, *Zeitzeugen digital*. S. 257 f.

Beim konkreten Einsatz von Zeitzeug:innen, seien sie nun durch Aufzeichnungen gegeben oder wenn man noch das Glück hat, vor Ort eine Person einladen zu dürfen, muss man sich als Lehrperson immer auch in Bezug auf die Didaktik überlegen, welchen Mehrwert diese Form der Auseinandersetzung hat. So werden zunächst vermehrt Bereiche aus der Kultur- und Alltagsgeschichte angesprochen, weil diese Erzählungen eben sehr subjektiv geprägt sind.²⁹⁶ In einem weiteren Schritt können sich die Schüler:innen intensiv mit Quellenarbeit auseinandersetzen und folglich die historische Methodenkompetenz stärken, wenn Inhalte einer Re- und Dekonstruktion von Vergangenenem zugeführt werden. Der Vergleich von unterschiedlichen Zeug:innenaussagen veranschaulicht, wie verschiedene soziale Gruppen einen gewissen Zeitabschnitt in der Geschichte erlebt haben. Dies begünstigt einen multiperspektivischen Blick auf die Geschehnisse und darüber hinaus ist es möglich, formale Aspekte wie z. B. die Gestaltung selbst oder das Setting einer Zeitzeug:innenaufzeichnung einer Analyse zu unterziehen.

6.4 Hologramme – Lösungsansätze mit Gefahrenpotential?

Die Formen, wie an bestimmte Ereignisse erinnert wird, haben sich über die Jahrhunderte immer wieder verändert. Damit einhergehend auch die Medien, in denen Vergangenheit dargestellt und abgespeichert wurde. Je ausgereifter diese Informationsträger waren, umso detaillierter konnte Historisches abgespeichert werden.²⁹⁷ Die Folge war, dass sich eine wissenschaftliche Quellenkritik daraus entwickelte, die letztlich auf die Erinnerungskultur rückwirkt. Welchen Einfluss die Darstellungsform von Erinnertem hat, wird besonders deutlich, wenn man beispielsweise an die beiden Weltkriege denkt. Unsere Erinnerung an diesen Zeitabschnitt ist meist sehr durch Fotos oder Filme geprägt, wie Timo Bautz in seinem Text anführt.

„Sie ergänzen die Erinnerung nicht nur, sondern setzen neue Akzente in der Selektivität. (...) Sie vermitteln Geschichte ausschnitthaft, plötzlicher und weniger distanziert als Texte, Karten oder Zahlen. (...) Dass wir heute vor allem die Opfer und Schrecken der Kriege wahrnehmen und kollektiv erinnern, erscheint uns selbstverständlich, ist aber auch eine Folge der Bildspeicher.“²⁹⁸

In der heutigen Geschichtsvermittlung sind Bildquellen nicht mehr wegzudenken, wenngleich auch anzumerken ist, dass die Darstellungsformen auch heute wieder einer Transformation

²⁹⁶ Vgl. Daniel Bernsen, Zeitzeugen digital. S. 259.

²⁹⁷ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 106.

²⁹⁸ Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 106 f.

ausgesetzt sind. So lassen sich filmische Szenen oder Fotos dahingehend bearbeiten, dass sie ihren ursprünglichen Charakter verlieren. „Der Realismus und die Evidenz von dokumentarischen Filmszenen beruhen darauf, dass sie Menschen und ihre Aktionen in den ursprünglichen Raum-Zeit-Stellen zeigen. Diese Überzeugungskraft schwindet, wenn KI-generierte oder manipulierte Quellen im Netz landen.“²⁹⁹ Ein Weg der derzeit von wissenschaftlicher Seite unternommen wird, ist der, dass Quellen digitalisiert werden, um diese einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Ein wichtiger Schritt dabei ist, dass man sie in einen wissenschaftlich fundierten Kontext stellt, um etwaigen ideologischen Fremddeutungen entgegenzuwirken.³⁰⁰ Durch diese Maßnahme kann man einer Verfälschung entgegenwirken und die Glaubwürdigkeit somit steigern.

Ähnlich äußert sich auch Thomas Weber, wenn es um die Veränderungen im Bereich der Mediennutzung in Verbindung mit dem Erinnerungsprozess geht.³⁰¹ Denn durch die Transformation der verwendeten Medien lässt sich nicht immer schlüssig der Dreischritt von Indiz, Zeugenschaft und Beweis abbilden. „Konnten wir bisher medienspezifische Kriterien für Authentizität (...) beschreiben, entsprechend in ihrem Verhältnis und ihrer Bedeutung für den Diskurs über Erinnerung einordnen (...), stehen wir nunmehr vor einer neuen Situation, die sich auch auf die Praktiken der aktuellen Erinnerungskultur auswirkt.“³⁰² Weber führt in diesem Zusammenhang als Beispiel ein Video von Zeitzeug:innen an. So sehen und hören wir zwar wie Zeitzeug:innen ihre Erfahrungen schildern, aber es braucht eine zusätzliche Bestätigung im Sinne eines Kameramanns oder Kamerafrau, der/die die Aufnahme bezeugen kann.³⁰³ „Fehlen diese Aussagen der Kameralleute oder anderer an der Aufnahme Beteiligter, dann haben diese medialen Dokumente nur den Status von Indizien. Es findet also im Zuge der historischen Entwicklung von Remedialisierungen eine Bewegung vom Zeugnis über das mediale Dokument hin zum Indiz statt.“³⁰⁴

Für den Geschichtsunterricht heißt dies, dass das Augenmerk auf die kritische Auseinandersetzung mit Quellen noch mehr forciert werden muss. In besonderem Maße dahingehend, dass Fragen hinsichtlich des verwendeten Mediums zu hinterfragen sind und inwiefern sich dies auf die mediale Präsentation auswirkt, denn historische Produkte zu re- oder

²⁹⁹ Zit. Timo Bautz, *Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle*. S. 108.

³⁰⁰ Vgl. Timo Bautz, *Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle*. S. 108.

³⁰¹ Vgl. Thomas Weber, *Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts*. In: Anne-Berit Rothstein, Stefanie Pilzweiger-Steiner (Hg.), *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel* (Berlin/Boston 2022). S. 21.

³⁰² Zit. Thomas Weber, *Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts*. S. 22.

³⁰³ Vgl. Thomas Weber, *Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts*. S. 22.

³⁰⁴ Zit. Thomas Weber, *Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts*. S. 22.

dekonstruieren und kritisch zu beleuchten ist besonders bei einem Thema wie dem Holocaust ein zentraler Punkt.

Speziell in diesem Bereich wurde in den vergangenen Jahrzehnten nach neuen Möglichkeiten gesucht, wie man mit dem Verschwinden der Zeitzeug:innen umgehen soll. Einen Schwerpunkt ab den 1990er Jahren haben Videoaufzeichnungen von Zeitzeug:innen gemacht, wobei das Ziel verfolgt wurde, diese Erinnerungen für die Nachwelt zu konservieren. Neuere technische Errungenschaften machen es heute möglich, dass im Rahmen von wissenschaftlichen Projekten authentisch wirkende Hologramme programmiert werden können, die wie Zeitzeug:innen über ihre Erlebnisse erzählen können.³⁰⁵ Dazu wurden in der Vorbereitung für das Projekt Überlebende des Holocausts in einem Gespräch befragt und aus unterschiedlichen Perspektiven gefilmt. „Über tausend Einheiten wurden pro Person über mehrere Tage im selben Setting aufgezeichnet, anschließend durch einen sprachgesteuerten Algorithmus nach Schlüsselbegriffen geordnet, so dass sie mit vielen tausend Stichworten und Fragen verknüpft werden können.“³⁰⁶ Hologramme sollen dazu dienen, die entstehende Lücke durch das Fehlen der Zeitzeug:innen zu kompensieren. Der Gedanke, der hierbei aufgeworfen wird, ist der, ob man dadurch den gleichen Effekt erzielen kann. Denn obwohl man diesen Hologrammen auch Fragen stellen kann und diese Antworten generieren, findet hier keine echte Interaktion im Sinne eines Dialogs statt. Letztlich werden einem Computer Fragen gestellt und dieser repliziert aufgrund eines eingegebenen Algorithmus. Hingegen gibt es bei einem tatsächlichen Gespräch zwischen Menschen manchmal Unvorhergesehenes.³⁰⁷ „Sie entwickeln sich, driften ab, erzeugen Irritationen, dauern länger als wir wollen, oder hören früher auf. Wir versuchen sie zu steuern, können aber mit unseren Mitteilungen nur Impulse setzen und die Situation nicht allein bestimmen.“³⁰⁸ Im Gegensatz dazu fehlt bei künstlichen intelligenzgestützten Programmen das nicht Kalkulierbare. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ist das ein wichtiger Punkt, da sie erst lernen, sich in unterschiedlichen kommunikativen und sozialen Settings zu bewegen.³⁰⁹ Dabei entstehen bestimmte Erwartungshaltungen oder Situationen, die möglicherweise misslingen, aber aus allen Kontakten werden bewusst oder unbewusst daraus Schlüsse gezogen, die das soziale Verhalten beeinflussen.

³⁰⁵ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 109.

³⁰⁶ Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 109.

³⁰⁷ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 111.

³⁰⁸ Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 111.

³⁰⁹ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 112.

„Im Unterschied dazu wird die Kontingenz in künstlich intelligenten Interaktionen auf einer Seite unterbrochen und durch eine feste Koppelung ersetzt. Der Algorithmus kennt keine Unsicherheit, bildet keine Erwartungen und operiert immer gleich, mit den Daten im Antwort-Pool (...). Wir brauchen unsererseits also keine fremden Erwartungen berücksichtigen, keine Konflikte fürchten, müssen uns an bisher Gesagtes nicht erinnern, weil wir jeden Moment dasselbe noch einmal fragen können, ohne Irritationen auszulösen.“³¹⁰

Das Gegenüber, mit dem kommuniziert wird, ist also statisch. Somit ist es nicht mehr relevant, das Verhalten, die Gedanken oder Absichten des anderen einzubeziehen.³¹¹ Möglicherweise liegt ein Grund, warum wir uns so schnell an diese neuen Techniken gewöhnen, darin, dass Film und Fernsehen eine gewisse Vorleistung schon erbracht haben. Denn auch in diesen Settings ist der/die Rezipient:in nicht gezwungen, sich ad hoc zu äußern oder eine andere schnelle Reaktion von sich zu geben.

Relevant wird aber das Agieren im kommunikativen Raum, wenn man an das Klassenzimmer denkt. Denn hier ist es manchmal notwendig, dass nachgefragt, etwas Unklares nochmal erklärt oder vielleicht auch schon vorausgesetzt wird. Zwischen Lehrperson und Schüler:innen entstehen verbale oder nonverbale kommunikative Situationen, wo auf unterschiedliche Bedürfnisse eingegangen werden kann, sofern es eine Notwendigkeit darstellt. Im Gegensatz dazu sieht Timo Bautz bei Lernprogrammen, und dazu zählt er Hologramme, wie sie oben in ihrer Funktion beschrieben wurden, das als nicht gegeben, denn sie können nicht situativ auf unterschiedliche Gegebenheiten eingehen. „Für die Lehrkraft vor der Klasse ist aber gerade das die pädagogische Herausforderung. Sie muss auf Nachfragen reagieren, fremde Erwartungen erkennen, dafür Anzeichen interpretieren, eigene Erwartungen bilden und daraufhin ihr Erklärungs-niveau anpassen bzw. Motivationsangebote anbieten.“³¹²

Lernprogramme orientieren sich hingegen am Durchschnitt. „Nur wo Erwartungen und Reaktionen aufeinandertreffen bzw. zugerechnet werden können, eröffnen sich Spielräume, in denen Erziehungsabsichten sichtbar werden – ganz unabhängig davon, ob sie dann erfüllt oder enttäuscht werden.“³¹³ Wenn sich Schüler:innen mit dem Holocaust auseinandersetzen, ist es weit mehr als sich mit Quellen oder politischen Systemen zu beschäftigen. Hier geht es auch „um einen moralisch und politisch sensiblen Umgang mit diesem Teil der Geschichte.“³¹⁴

³¹⁰ Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 112.

³¹¹ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 112.

³¹² Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 113.

³¹³ Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 113.

³¹⁴ Zit. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 114.

Abschließend lässt sich sagen, dass Hologramme aus momentaner Sicht die entstehende Lücke, die die Zeitzeug:innen hinterlassen, zumindest zum Teil füllen können. Speziell der Einsatz neuerer Techniken kann eine sehr authentische Begegnung simulieren. Nicht außer Acht gelassen werden darf dabei aber, dass das Medium selbst ebenso wie der Inhalt thematisiert werden müssen, ganz besonders wenn dies im schulischen Kontext Einsatz findet. Außerdem wissen wir nicht, welche Fragestellungen in den nächsten Jahrzehnten für unsere Gesellschaft relevant werden. Womöglich sind dies Fragen und Begrifflichkeiten, auf die uns Hologramme keine Antworten mehr liefern können, weil sie schlichtweg bei der Erstellung der Algorithmen noch keine Bedeutsamkeit besessen haben.³¹⁵

7 Analyse und Auswertung der Projekte

Im vorliegenden Kapitel werden nun drei ausgewählte digitale Tools vorgestellt, die für diese Arbeit analysiert wurden. Dabei handelt es sich um zwei Apps mit den Titeln „Fliehen vor dem Holocaust“ und „WDR AR 1933-1945“. Das dritte Tool - „Convoi 77“ - unterscheidet sich in der Handhabung dahingehend, da es sich hierbei nicht um eine App, sondern um eine Initiative handelt, bei der Schüler:innen die Möglichkeit haben, das Schicksal von Deportierten zu erforschen. Der digitale Aspekt liegt hier darin, dass das Medium in diesem Zusammenhang vor allem als Kommunikationsmedium eingesetzt wird, und zwar im Sinne dessen, dass es einerseits für die Recherche in digitalen Archiven herangezogen wird, als auch andererseits den Austausch unter den Schüler:innen erleichtert (vor allem, wenn dieser grenzüberschreitend passiert) und letztlich als Publikationsmedium herangezogen wird.

Im Fokus der Analyse stehen dabei der Einsatz und die Handhabung für den Geschichtsunterricht. Dazu wurde das Schema in vier große Überkategorien unterteilt, nämlich in Formales, didaktischer Aspekt, Lernformen und Leistungsbeurteilung. So ist eine selbsterklärende Bedienung der App wichtig, zudem sollten Kompetenzbereiche aus dem FUER-Modell großteils abgedeckt und eine thematische Verortung zum Thema im Lehrplan gegeben sein. Im Bereich der Leistungsbeurteilung geht es vor allem darum, ob am Ende der Absolvierung auch Möglichkeiten zur Bewertung zur Verfügung stehen. Dieses Instrument kann neben der erwähnten Beurteilung aber auch den Lernfortschritt dokumentieren. Zielgruppe sind vorwiegend Schüler:innen der Sekundarstufe I.

³¹⁵ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. S. 116.

Für die Umsetzung des Bewertungsschemas wurden in Anlehnung an Uwe Dankers und Astrid Schwabes Bewertungsbögen³¹⁶, einige Leitfragen entwickelt und die Tools anhand dieses Rasters einer Einschätzung unterzogen. Eine Orientierung liefern dazu die im Lehrplan verankerten didaktischen Grundsätze und zentralen fachlichen Kompetenzen für den Geschichtsunterricht.³¹⁷

Im Anschluss an die Bewertungsbögen wird der analysierte Inhalt in drei Unterkapiteln genauer beschrieben und beleuchtet. Ein besonderer Blick richtet sich auf den Mehrwert, den die unterschiedlichen Tools für den Einsatz im Unterricht bieten können.

7.1 Konzeptuelles Lernen

In Österreich ist das konzeptuelle Lernen im Geschichtsunterricht unter dem Schlagwort des FUER-Modells seit 2008 im Lehrplan verankert.³¹⁸ Hierbei verschob sich der Schwerpunkt bei der Vermittlung weg von der sogenannten Meistererzählung dahingehend, dass Historisches von Schüler:innen zunehmend analysiert und unter Anleitung interpretiert werden sollte. Dies ist in seiner erweiterten Form immer noch Konsens in der Geschichtsdidaktik und steht auch in der Analyse dieser Arbeit im Fokus. Die Schüler:innen und ihr Vorwissen bilden so den Ausgangspunkt. „Nicht eine von außen gesetzte wissenschaftliche Begriffsdefinition, die zu reproduzieren ist, bestimmt damit den Unterricht, sondern die in einer Lerngruppe auffindbaren vielfältigen Vorstellungen und Verständnisse.“³¹⁹ Zielsetzung war und ist es also, dass das Individuum mit seinem Vorwissen für Vergangenes und mit all den Erfahrungen, welches dieser oder diese mitbringt, als Ausgangspunkt des historischen Lernens gesehen werden muss.³²⁰

Bei der Einführung dieses Modells wurden aus den naturwissenschaftlichen Fächern schon bestehende Schemata für den Geschichtsunterricht genutzt und adaptiert.³²¹ So bilden die nunmehr genannten zentralen fachlichen Konzepte (vormals Basiskonzepte) eine erste

³¹⁶ Vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017). S. 47-57.

³¹⁷ Vgl.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf, S. 92-94, 30.7.2024.

³¹⁸ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 32/2 (2021). S. 21 f.

³¹⁹ Zit. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Heft 38 (2016). https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb38_kuehberger.pdf, 26.8.2024. S. 20.

³²⁰ Vgl. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. S. 20.

³²¹ Vgl. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. S. 22.

Orientierung.³²² „Basiskonzepte nehmen in diesem Zusammenhang eine Vermittlerrolle als Denkwerkzeuge ein, indem sie als wiederkehrende Aspekte in fachlichen Zusammenhängen und als zentrale Knotenpunkte des fachspezifischen Wissens eine sichtbare und dauerhafte Vernetzung herstellen können.“³²³ Thematisch unterteilen sie sich in drei Bereiche.³²⁴ Als erste Säule steht der Umgang von historischem Wissen und deren Reflexion im Mittelpunkt. Eine weitere Säule bildet das Konzept der Zeit und wie sich historisches Denken damit systematisch ordnen und vergleichen lässt, um eben auch Veränderungen in der Geschichte wahrzunehmen. In einem letzten Schritt wird noch das Konzept des gesellschaftlichen Zusammenlebens mit all ihren unterschiedlichen Bereichen als fachliches Konzept herangezogen. Um eine noch genauere Umsetzung und Anwendungsmöglichkeit für den Geschichtsunterricht daraus zu entwickeln, stehen weitere Teilkonzepte zur Verfügung.³²⁵ Diese lassen sich thematisch den drei zuvor genannten zentral fachlichen Konzepten zuordnen und sollen somit für die Lehrperson auch gewisse Freiheiten bei der Umsetzung des Unterrichtsstoffs gewährleisten. Hinzu kommen noch didaktische Prinzipien, die bei der Umsetzung helfen sollen „die Lerngegenstände, die Lehr-Lern-Methoden und die fachspezifischen Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden.“³²⁶

Das Arbeiten mit Konzepten bewegt sich also weg vom linearen Aufbau von Geschichte. Speziell bei Unterstufenschüler:innen kann es sein, dass diese Herangehensweise allerdings durchaus länger erprobt werden muss.³²⁷ Bei dieser Gruppe von Lernenden ist ein Aufbau historischer Kompetenzen mit einem längerfristigen Plan zu bewerkstelligen, bei dem durch Wiederholung versucht wird, ein vernetztes Denk- und Wissensreservoir aufzubauen, dass nicht ausschließlich in einer linearen Abfolge vermittelt wird. Sodass es letztlich möglich ist, dass

³²² Vgl.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf, 26.8.2024, S. 93.

³²³ Zit. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Heft 38 (2016). https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb38_kuehberger.pdf, 26.8.2024. S. 23.

³²⁴ Vgl.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf, 26.8.2024. S. 93.

³²⁵ Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf 26.8.2024. S. 5.

³²⁶ Zit. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. S. 5.

³²⁷ Vgl. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Heft 38 (2016). https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb38_kuehberger.pdf, 26.8.2024. S. 20.

Schüler:innen ihr erarbeitetes Wissen situativ einsetzen und anwenden können.³²⁸ Das Bearbeiten von exemplarischen Fallbeispielen und die daraus resultierenden Ergebnisse sollen so von Schüler:innen auf andere historische und politische Situationen umgelegt werden können. Oder mit anderen Worten gesprochen, wenn man in seinem Werkzeugkasten die Instrumente zur Verfügung hat, dass man eine historische Karikatur analysieren kann, so ist man höchstwahrscheinlich auch in der Lage, sich mit zeitgenössischen Polit-Karikaturen auseinanderzusetzen, um die daraus resultierenden Schlüsse ziehen können. Denn letztlich stellt es eine Notwendigkeit dar, wie Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger schreiben, dass „die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.“³²⁹

7.2 Bewertungsbögen

a) Bewertungsschema mit Leitfragen

Formales

Titel der Seite:	Fliehen vor dem Holocaust
URL:	https://www.erinnern.at/app-fliehen/download-app
Impressum:	vorhanden
Gesamteindruck:	übersichtlich, Handhabung selbsterklärend, Themen sind auf Flucht/Holocaust beschränkt

Didaktischer Aspekt

Werden tatsächliche Schicksale thematisiert oder wird mit Fiktion gearbeitet?	X	0 ausschließlich Fiktion	0 beides wird herangezogen
---	---	--------------------------------	----------------------------------

³²⁸ Vgl. Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. S. 22.

³²⁹ Zit. . Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_.pdf 26.8.2024. S. 4.

	ausschließlich wahre Schicksale		
Arbeitet die Webseite mit unterschiedlichen Perspektiven von soz. Gruppen, die am Geschehen beteiligt waren?	X ausschließlich Opfergruppen	0 ausschließlich Tätergruppen	0 unterschiedliche soz. Gruppen
Lassen sich unterschiedliche Methoden ausmachen, die den Themenbereich behandeln (z. B. Karikatur, Zeitstrahl, Landkarten, Videos, ...)?	X Ja	0 Nein	
Steht ausreichend Material für eine Quellenkritik zur Verfügung?	X Ja	0 Nein	
Wird der Handlungsspielraum von Akteur:innen deutlich?	X Ja	0 Nein	0 zusätzliches Material nötig
Lässt sich anhand des zur Verfügung gestellten Materials eine Re- bzw. Dekonstruktion der Quelle/Geschehnisse herausarbeiten?	X genügend vorhanden	0 ungenügend vorhanden	0 fehlt vollständig
Lassen sich aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für die Gegenwart od. Zukunft ableiten (z. B. Fluchterfahrung damals/heute)?	X Ja	0 Nein	
Wird darauf abgezielt, dass SuS eigenständige Wertungen vornehmen bzw. sich ein Urteil bilden können?	X Ja	0 Nein	
Ist eine zeitliche Einordnung vorhanden?	X Ja	0 Nein	
Findet eine Verortung der Vergangenheit in der Gegenwart statt (Relevanz)?	X Ja	0 Nein	

Lernformen

Wird ein selbstständiges Erarbeiten der Inhalte gefördert?	X Ja	0 Nein	
Welche Sozialformen lassen sich gewinnbringend einsetzen?	X Einzelarbeit	X Partnerarbeit	0 Gruppenarbeit
Existiert ein vorgefertigtes Lernarrangement mit/ohne Wahlmöglichkeiten für die Bearbeitung?	0 Tools sind wählbar	X Mix aus verpflichtenden und frei wählbaren Tools	0 Keine Wahlmöglichkeit/kein Tool vorhanden

Leistungsbeurteilung

Steht am Ende des Lernprozesses ein „Produkt“ zur Beurteilung zur Verfügung?	X Ja	0 Nein
--	---------	-----------

(vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017).)

b) Bewertungsschema mit Leitfragen

Formales

Titel der Seite:	WDR AR 1933-1945
URL:	https://play.google.com/store/apps/details?id=de.WDR.AR&hl=en_US
Impressum:	vorhanden
Gesamteindruck:	gut handhabbar, technisch auf dem neuesten Stand, deckt mehrere Themenbereiche des 2. WK ab, strukturiert, nicht mit allen Betriebssystemen kompatibel

Didaktischer Aspekt

Werden tatsächliche Schicksale thematisiert oder wird mit Fiktion gearbeitet?	X ausschließlich wahre Schicksale	0 ausschließlich Fiktion	0 beides wird herangezogen
---	--------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Arbeitet die Webseite mit unterschiedlichen Perspektiven von soz. Gruppen, die am Geschehen beteiligt waren?	0 ausschließlich Opfergruppen	0 ausschließlich Tätergruppen	X unterschiedliche soz. Gruppen
Lassen sich unterschiedliche Methoden ausmachen, die den Themenbereich behandeln (z. B. Karikatur, Zeitstrahl, Landkarten, Videos, ...)?	X Ja	0 Nein	
Steht ausreichend Material für eine Quellenkritik zur Verfügung?	X Ja	0 Nein	0 teilweise
Wird der Handlungsspielraum von Akteur:innen deutlich?	X Ja	0 Nein	0 zusätzliches Material nötig
Lässt sich anhand des zur Verfügung gestellten Materials eine Re- bzw. Dekonstruktion der Quelle/Geschehnisse herausarbeiten?	X genügend vorhanden	0 ungenügend vorhanden	0 fehlt vollständig
Lassen sich aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für die Gegenwart od. Zukunft ableiten (z. B. Fluchterfahrung damals/heute)?	X Ja	0 Nein	
Wird darauf abgezielt, dass SuS eigenständige Wertungen vornehmen bzw. sich ein Urteil bilden können?	X Ja	0 Nein	
Ist eine zeitliche Einordnung vorhanden?	X Ja	0 Nein	
Findet eine Verortung der Vergangenheit in der Gegenwart statt (Relevanz)?	X Ja	0 Nein	

Lernformen

Wird ein selbstständiges Erarbeiten der Inhalte gefördert?	X Ja	0 Nein	
--	---------	-----------	--

Welche Sozialformen lassen sich gewinnbringend einsetzen?	X Einzelarbeit	X Partnerarbeit	X Gruppenarbeit
Existiert ein vorgefertigtes Lernarrangement mit/ohne Wahlmöglichkeiten für die Bearbeitung?	X Tools sind wählbar	0 Mix aus verpflichtenden und frei wählbaren Tools	0 Keine Wahlmöglichkeit/kein Tool vorhanden

Leistungsbeurteilung

Steht am Ende des Lernprozesses ein „Produkt“ zur Beurteilung zur Verfügung?	X Ja	0 Nein
--	---------	-----------

(vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017).)

c) Bewertungsschema mit Leitfragen

Formales

Titel der Seite:	Convoi 77
URL:	https://convoi77.org/qui-sommes-nous-2/
Impressum:	vorhanden
Gesamteindruck:	übersichtlich, gut strukturiert, Seite gibt Erstauskunft über mögliche Projekte, für konkrete Umsetzung ist Anmeldung notwendig und um an Datensätze zu kommen

Didaktischer Aspekt

Werden tatsächliche Schicksale thematisiert oder wird mit Fiktion gearbeitet?	X ausschließlich wahre Schicksale	0 ausschließlich Fiktion	0 beides wird herangezogen
Arbeitet die Webseite mit unterschiedlichen Perspektiven von soz. Gruppen, die am Geschehen beteiligt waren?	X ausschließlich Opfergruppen	0 ausschließlich Tätergruppen	0 unterschiedliche soz. Gruppen

Lassen sich unterschiedliche Methoden ausmachen, die den Themenbereich behandeln (z. B. Karikatur, Zeitstrahl, Landkarten, Videos, ...)?	X Ja	0 Nein	
Steht ausreichend Material für eine Quellenkritik zur Verfügung?	0 Ja	0 Nein	X teilweise
Wird der Handlungsspielraum von Akteur:innen deutlich?	0 Ja	0 Nein	X zusätzliches Material nötig
Lässt sich anhand des zur Verfügung gestellten Materials eine Re- bzw. Dekonstruktion der Quelle/Geschehnisse herausarbeiten?	0 genügend vorhanden	X ungenügend vorhanden	0 fehlt vollständig
Lassen sich aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für die Gegenwart od. Zukunft ableiten (z. B. Fluchterfahrung damals/heute)?	X Ja	0 Nein	
Wird darauf abgezielt, dass SuS eigenständige Wertungen vornehmen bzw. sich ein Urteil bilden können?	X Ja	0 Nein	
Ist eine zeitliche Einordnung vorhanden?	X Ja	0 Nein	
Findet eine Verortung der Vergangenheit in der Gegenwart statt (Relevanz)?	X Ja	0 Nein	

Lernformen

Wird ein selbstständiges Erarbeiten der Inhalte gefördert?	X Ja	0 Nein	
Welche Sozialformen lassen sich gewinnbringend einsetzen?	0 Einzelarbeit	X Partnerarbeit	X Gruppenarbeit

Existiert ein vorgefertigtes Lernarrangement mit/ohne Wahlmöglichkeiten für die Bearbeitung?	0 Tools sind wählbar	0 Mix aus verpflichtenden und frei wählbaren Tools	X Keine Wahlmöglichkeit/kein Tool vorhanden
--	-------------------------	---	--

Leistungsbeurteilung

Steht am Ende des Lernprozesses ein „Produkt“ zur Beurteilung zur Verfügung?	X Ja	0 Nein
--	---------	-----------

(vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017).)

7.3 App - Fliehen vor dem Holocaust

Die App „Fliehen vor dem Holocaust“ ist in einem Gemeinschaftsprojekt mit der Fachhochschule Dornbirn, ERINNERN:AT und dem Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der Pädagogischen Hochschule Luzern entwickelt worden.³³⁰ Erwachsen ist dieses Tool ursprünglich aus einem Pilotprojekt, das sich 2013 dieses Themas angenommen hat.³³¹ Das Vorhaben wurde von Beginn an wissenschaftlich begleitet, wobei sich gezeigt hat, dass sich Schüler:innen und Lehrpersonal einig waren, dass die Umsetzung des Themas mit Zeitzeug:innen bei der Vermittlung einen sehr hilfreichen Aspekt liefert. Ebenso wurde darauf geachtet, dass die Handhabung der zu verwendeten Gerätschaften praktisch und leicht umsetzbar sein sollte. Das Herunterladen der App auf mobile Datenträger kann von den Jugendlichen selbstständig erledigt werden, außerdem stellt der Umgang mit dem Medium für einen Großteil der Schüler:innen keine Herausforderung mehr dar.

Das zu bearbeitende Material umfasst nunmehr fünf Schicksale von Zeitzeug:innen, die vor der nationalsozialistischen Verfolgung fliehen mussten. Dabei wurde bei der Auswahl des Materials darauf geachtet, dass die Motive, warum jemand das Land verlassen musste und wohin es ihn/sie dann verschlagen hat, unterschiedlich waren.³³² Das Zentrum der App bilden die Interviews der Zeitzeug:innen. Aus diesen wählt man ein Video aus, das ca. 20 Minuten

³³⁰ Vgl. <https://www.erinnern.at/app-fliehen/sponsoren>, 23.7.2024.

³³¹ Vgl. <https://www.erinnern.at/app-fliehen/hintergrundinfos/hintergrundinformationen>, 24.7.2024. Download Hintergrundinformationen. S. 10.

³³² Vgl. <https://www.erinnern.at/app-fliehen>, 23.7.2024.

dauert.³³³ Dabei muss man an zwei Stellen Schwerpunkte setzen, die zu einem späteren Zeitpunkt vertieft bearbeitet werden müssen. Um eine bessere Verortung in der Zeit zu gewährleisten, wird die Einordnung mittels Fotos, Landkarten, Quellen oder Zeitstrahl unterstützt. Anhand der gewählten Person wird anschließend der vorgefertigte Pfad bearbeitet. „Die App führt die Lernenden Schritt für Schritt durch den vollständigen Prozess historischen Lernens, von der Wahrnehmung über die Erschließung und Interpretation zur Orientierung (...).“³³⁴ Es gibt an unterschiedlichen Stellen Wahlmöglichkeiten, die zur intensiveren Behandlung des Inhalts beitragen sollen. In diesen Abschnitten wird mittels Fragen, die mit zusätzlichen Materialien und Hintergrundinformationen für die Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden, gewährleistet, dass es zu keiner oberflächlichen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex kommt.³³⁵ Von besonderer Wichtigkeit ist, dass die Schüler:innen eigene Gedanken zum Gesehenen formulieren. Diese werden gemeinsam mit den zu beantwortenden Fragen dann in einem angelegten Ordner abgespeichert und können zum Schluss an eine frei wählbare Mail-Adresse verschickt werden. Im Rahmen eines Schulprojekts kann dies die Lehrperson sein, die anhand des Dokuments eine Beurteilung vornehmen kann. Der Bogen ins Gegenwärtige wird durch das Einbeziehen von heutigen Fluchterfahrungen gespannt.

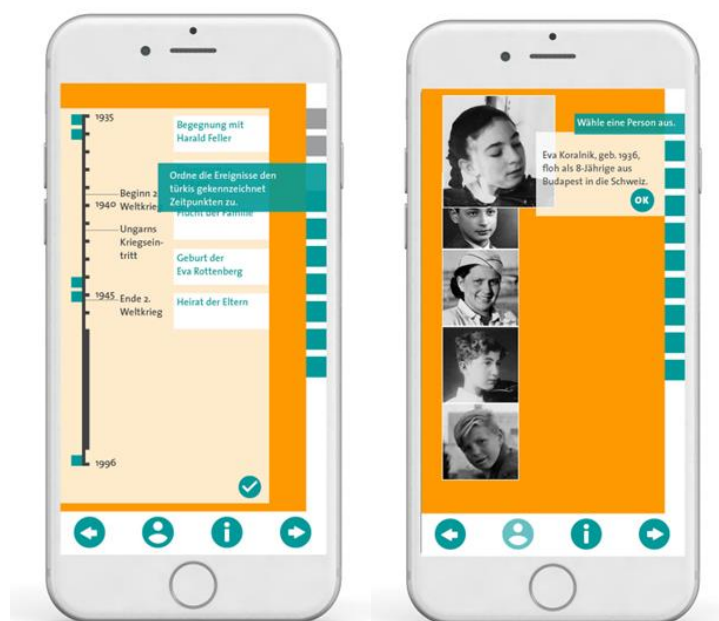


Abbildung 1: App- Fliehen vor dem Holocaust

³³³ Vgl. Peter Gautschi, Umgang mit dem Thema „Holocaust“ im digitalisierten Unterricht. In: M. Azaryahu, U. Gehring, F. Meyer, J. Picard, C. Späti (Hg.), Erzählweisen des Sagbaren und Unsagbaren/Between Commemoration und Amnesia. Formen des Holocaust-Gedenkens in schweizerischen und transnationalen Perspektiven/Form of Holocaust Remembrance in Swiss and Transnational Perspectives (Köln 2021). S. 321.

³³⁴ Zit. Peter Gautschi, Umgang mit dem Thema „Holocaust“ im digitalisierten Unterricht. S. 321.

³³⁵ Vgl. <https://www.erinnern.at/app-fliehen>, 23.7.2024.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Bearbeitung der App ein aktives Handeln erfordert.³³⁶ Dies ist sowohl in einer Einzel- als auch Partnerarbeit möglich, gleichzeitig bietet das Tool auch den Vorteil aufgrund seines Aufbaus, dass ein selbstgeleitetes Arbeiten ermöglicht wird. Im Sinne einer Quellenkritik werden die Aussagen der Zeitzeug:innen historischen Quellen gegenübergestellt. Dies ermöglicht beispielsweise ein Rekonstruieren, wenn Eckdaten aus dem Video in einen Zeitstrahl eingeordnet werden sollen. Dekonstruiert können die subjektiven Erinnerungen werden, wenn diese mit historischen Quellen abgeglichen werden und so wiederum einen Perspektivenwechsel erzeugen, was in weiterer Folge Widersprüche oder Ungereimtheiten aufscheinen lässt, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Zudem verlangt es von den Schüler:innen, dass sie Vergangenes und Gegenwärtiges in eigenen Worten zusammenführen und zusammenfassen.³³⁷ Ein Versuch der Differenzierung ist dadurch gegeben, da Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen, die nach individueller Schwerpunktsetzung ausgesucht werden können.

7.4 WDR AR 1933-1945

Im Gegensatz zu der im vorigen Kapitel vorgestellten App fokussiert sich das Tool „WDR AR 1933-45“ nicht ausschließlich auf Opfergruppen, die wegen des Naziregimes flüchten mussten, sondern zeigt neben diesem Teil der Geschichte ein breiteres Spektrum an Betroffenen, die mit den Auswirkungen des Krieges zu kämpfen hatten.³³⁸ So stehen im ersten Kapitel „Kriegskinder“ die Erzählungen von drei Frauen aus drei unterschiedlichen Städten im Zentrum, die von ihren Erlebnissen während des Zweiten Weltkrieges berichten. In einem weiteren Kapitel mit dem Titel „Meine Freundin Anne Frank“ wird über das Mädchen aus Sicht ihrer Freundinnen berichtet und als letztes thematisiert die App im Themenblock „Mit 18 an die Front“ den Kriegsdienst von jungen Soldaten im Deutschen Reich.



Abbildung 2: App WDR AR 1933-1945

³³⁶ Vgl. Victoria Kumar, Digitale Lerntools auf Basis von Zeitzeug:innen-Interviews bei ERINNERN:AT. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 102.

³³⁷ Vgl. <https://www.erinnern.at/app-fliehen/hintergrundinfos/hintergrundinformationen>, 24.7.2024. Download Hintergrundinformationen. S. 3, 7.

³³⁸ Vgl. <https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/index.html>, 24.7.2024.

Die App ist so angelegt, dass Zeitzeug:inneninterviews wieder im Mittelpunkt des Tools stehen, hier wird aber die Erzählung mit visuellen Effekten mittels Augmented Reality Technik unterstützt.³³⁹ So fliegen beispielsweise Flugzeuge über die Erzählerin, während sie über die Bombardierung berichtet. Verstärkt wird der Effekt auch dadurch, dass die Person mittels digitaler Errungenschaften im (Klassen-)Raum platziert werden kann und so eine realitätsnahe Begegnung entstehen lässt. Ein nicht zu unterschätzendes Kriterium, wie Christiane Bertram anführt, ist das der Emotionalisierung oder gar Überforderung bei Kindern und Jugendlichen.³⁴⁰ Eine besondere Sensibilisierung braucht es hier bei Jugendlichen, die aus Kriegsgebieten kommen und vielleicht auch noch Traumata zu verarbeiten haben. Wichtig ist dabei, dass die Schüler:innen mit ihren Emotionen nicht allein gelassen werden, sondern dass hier auftretende Fragen und Gefühlsausbrüche, wenn nötig, auch thematisiert werden. Hilfreich wäre zudem, dass die Aussagen der Zeitzeug:innen in einen historischen Kontext von der Lehrperson gesetzt und immer wieder Reflexionsschleifen eingezogen werden, um zu verhindern, dass eine zu starke Emotionalisierung stattfindet.



Abbildung 3: App-WDR AR 1933-1945

Fertig aufbereitete und zur Unterstützung bereitgestellte Unterrichtsmaterialien zur App können zur Bearbeitung herangezogen werden. Diese folgen den drei Anforderungsbereichen der Operatoren im Geschichtsunterricht.³⁴¹ So wird in einem ersten Durcharbeiten beispielsweise des zweiten Kapitels „Meine Freundin Anne Frank“ verlangt, dass die Eindrücke und Informationen des Videos wiedergegeben werden sollen. Hier wird in erster Linie versucht, eine Verortung anhand von Fakten in der Zeit und im Raum, aber auch zum Lebensweg von Anne Frank herzustellen.³⁴² Eine Transferleistung ist im Anschluss gegeben, wenn etwa die Bedeutung von Freundschaft thematisiert wird. Dazu sollen sich die Schüler:innen überlegen,

³³⁹ Vgl. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/unterrichtsmaterialien/detail/wdr-ar-1933-1945-die-wdr-history-app-holt-die-geschichte-ins-klassenzimmer/#>, 24.7.2024.

³⁴⁰ Vgl. <https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/zeitzeugen-des-nationalsozialismus/app-wdr-ar-1933-1945-hintergrund-100.html>, 24.7.2024.

³⁴¹ Vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>, 25.7.2024.

³⁴² Vgl. <https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/zeitzeugen-des-nationalsozialismus/app-wdr-ar-1933-1945-anne-frank-unterricht-100.html>, 25.7.2024.

inwiefern sich ihre heutigen Freundschaften zu der von damals (Anne und ihre Freundinnen) unterscheiden. Hierbei wird ein Perspektivenwechsel beabsichtigt, der dazu beitragen soll, wie sich äußere Umstände (politisch, sozial, ...) auf den privaten Bereich von Menschen auswirken. In einem letzten Schritt können die Aussagen der Freundinnen von Anne Frank mit historischen Fakten verglichen und dekonstruiert werden. Kommt es in diesem Abschnitt der Auseinandersetzung bei den Schüler:innen zu kognitiv irritierenden Momenten, so ist dies durchaus gewollt. Da sich diesbezüglich zeigt, dass Historisches nicht eine stringente schöngeformte Erzähllinie ist, sondern immer aus einer bestimmten Perspektive heraus von Vergangenen berichtet wird.

„Das heißt beispielsweise, historische Sachverhalte aus der Perspektive verschiedener Personen in unterschiedlichen sozialen Rollen und mit ungleichen Interessen darzustellen, etwa durch die Präsentation perspektivischer Quellen, die sich gern widersprechen dürfen, um kognitive Dissonanzen zu erzeugen. Indes geht es nicht um Beliebigkeit, vielmehr müssen Rahmenbedingungen erörtert und berücksichtigt werden, um beispielsweise ungleiche kulturelle, gesellschaftliche oder politische Partizipationsmöglichkeiten zu berücksichtigen.“³⁴³

Grundsätzlich lassen sich mittels der App sehr viele Angebote nutzen, die für einen handlungsorientierten Unterricht herangezogen werden können. Es wird darauf abgezielt, dass die Aspekte der Multiperspektivität gewahrt bleiben, aber auch das Füllen von Wert- und Sachurteilen nicht zu kurz kommt. Ebenso können, bei diesem doch sehr bekannten Schicksal von Anne Frank, die unterschiedlichen Darstellungsformen in verschiedenen Medien herangezogen werden und wie sich diese auf deren inhaltliche Aufbereitung auswirken und analysieren lassen.

Die Bedienung der App stellt sich als einfach und problemlos dar, allerdings gab es bei der Vorbereitung für diese Arbeit Probleme beim Herunterladen der App, weil sie nicht mit allen Bediensystemen kompatibel ist. Das Arbeiten an sich mit diesem digitalen Medium ist sowohl für Einzel-, Partner- als auch Gruppenarbeit möglich, wenngleich hier aufgrund des doch eher schwerfälligen Themas angedacht werden sollte, dass mehrere Schüler:innen an einem Tool gemeinsam arbeiten, um sich so auch austauschen zu können, denn der historische Bereich kann für junge Menschen durchaus emotional fordernd sein.

7.5 Convoi 77

Im Gegensatz zu den anderen beiden vorgestellten Tools handelt es sich bei Convoi 77 nicht um eine App, sondern um eine Webseite eines Vereins, welcher von Georges Mayer mit dem

³⁴³ Zit. Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017). S. 30.

Ziel ins Leben gerufen wurde, dass sich Schüler:innen, aber auch andere Interessierte mit den Schicksalen verfolgter Jüd:innen auseinandersetzen können.³⁴⁴ Die Verwendung dieser Seite für den Geschichtsunterricht ist deshalb interessant, weil hier Schüler:innen unter Anleitung der Lehrperson eine Recherche über Opfer tätigen können. Bei dieser Aufgabenstellung können die Jugendlichen einerseits einen Einblick erhalten, wie Geschichtswissenschaftler:innen arbeiten und mit welchen Herausforderungen man sich herumschlagen muss, andererseits bleibt der Holocaust durch das Arbeiten daran nicht etwas Abstraktes, sondern bekommt ein Gesicht und vielleicht wird dies sogar begreifbarer. Oder wie es eine Schüler:in bei einer Abschlusspräsentation sagte: „Wir entdeckten das Leben einer bemerkenswerten Frau mit unglaublicher Widerstandsfähigkeit: Anna Sussmann.“³⁴⁵

Der Ausgangspunkt für das Projekt bildet dabei der Transport von Drancy (Frankreich) nach Auschwitz. Dieser war am 31. Juli 1944 mit 1306 Deportierten der letzte seiner Art, der in das Vernichtungslager von Frankreich aus nach Polen fuhr.³⁴⁶ Der Gedanke bei der Entstehung des Vereins war der, dass die Menschen, die dem nationalsozialistischen Regime zum Opfer fielen, nicht vergessen werden dürfen, aber auch für die Hinterbliebenen eine Plattform des Gedenkens und Erinnerns zu schaffen, die in weiterer Folge ebenfalls für wissenschaftliche Zwecke und zur Forschung herangezogen werden kann.



Abbildung 4: Logo des Vereins

Ungefähr die Hälfte der deportierten Männer, Frauen und Kinder stammten ursprünglich aus unterschiedlichen europäischen Ländern und sind wegen ihrer Verfolgung in Frankreich gelandet.³⁴⁷ Diese Besonderheiten schaffen Anknüpfungspunkte für die Erforschung der Schicksale in unterschiedlichen Ländern, darunter auch Österreich. 25 Juden und Jüdinnen wurden in Wien geboren und mussten anschließend, manchmal auf Irrwegen, nach Frankreich flüchten.³⁴⁸ Und genau darin liegt die Nutzbarmachung für den Geschichtsunterricht. Aufgrund

³⁴⁴ Vgl. <https://at.ambafrance.org/Convoi-77-die-Geschichte-des-Holocausts-anders-vermitteln>, 28.7.2024.

³⁴⁵ Zit. <https://convoi77.org/un-projet-europeen-une-opportunit-e-unique-pour-un-eleve-ray/>, 29.7.2024.

³⁴⁶ Vgl. <https://convoi77.org/qui-sommes-nous-2/>, 28.7.2024.

³⁴⁷ Vgl. <https://convoi77.org/histoire-et-composition-du-convoi/>, 28.7.2024.

³⁴⁸ Vgl. <https://new.erinnern.at/themen/artikel/webinar-bericht-bildungsarbeit-zu-auschwitz-und-antisemitismuspraevention-durch-bildung>, 28.7.2024.

der Biographien lassen sich über die Nationalgrenzen hinweg Projekte entwickeln, die eine Zusammenarbeit mit anderen Ländern forcieren. Dies ist deswegen wichtig, weil im gemeinsamen Erarbeiten andere Kulturen kennengelernt und Vorurteile abgebaut werden können. Des Weiteren wird hier von den Schüler:innen die Idee von Aleida Assmann umgesetzt, nämlich dahingehend, dass in diesem Zusammenhang über die nationalen Grenzen hinweg erinnert wird.³⁴⁹

„Ich verstehe dialogisches Erinnern ganz pragmatisch als wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte. Durch Aufnahme der traumatischen Erinnerungen der anderen Seite ins eigene Gedächtnis werden die kompakten und einheitlichen Gedächtniskonstruktionen entlang nationaler Grenzen aufgebrochen. Die Konstellation der Europäischen Union bietet hier einen einmaligen Rahmen für den Umbau von monologischen in dialogische Gedächtniskonstruktionen.“³⁵⁰

Im Konkreten für die Umsetzung im Klassenzimmer heißt dies, dass mit Schulen aus anderen Ländern zusammengearbeitet werden kann. Im Rahmen dieses Projekts besteht die Möglichkeit, dass entweder ein Schicksal eines/einer Vertriebenen von einer Gruppe alleine bearbeitet wird oder eben in einem gemeinschaftlichen, über die nationalen Grenzen hinausgehenden Projekt geforscht wird. Besonders bietet sich dies bei Biographien an, deren Lebensweg in mehreren Ländern Spuren hinterlassen hat.

Wie sich diese Zusammenarbeit genau gestalten kann, zeigen Schüler:innen aus Graz und Combs la Ville.³⁵¹ Sie haben im Zuge des Projekts „Convoi 77“ die Biographie von Anna Sussmann gemeinsam erarbeitet und auf der Webseite publiziert.³⁵² Um an die nötigen Quellen zu kommen, standen den Jugendlichen viele digitalisierte Dokumente zur Verfügung, die sie online aus österreichischen und französischen Archiven abrufen konnten. Außerdem steht der Verein mit Rat und Tat zur Seite, wenn etwaige Fragen oder Problemstellungen auftreten. Unabhängig davon ist die Einrichtung nunmehr in Besitz von über 50.000 Dokumenten, die ebenfalls von den jungen Forschenden zur Recherche herangezogen werden können.³⁵³

Des Weiteren wurde in den gemeinsamen virtuellen Sessions über die jeweiligen Fortschritte der Recherche berichtet und man konnte die Erkenntnisse gegenseitig ergänzen.³⁵⁴ Zudem war es möglich, einen außenstehenden Künstler zu gewinnen, der mittels Zeichnungen die

³⁴⁹ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2013). S. 195 f.

³⁵⁰ Zit. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. S. 197.

³⁵¹ Vgl. <https://convoi77.org/un-projet-europeen-une-opportunite-unique-pour-un-eleve-ray/>, 28.7.2024.

³⁵² Vgl. https://convoi77.org/deporte_bio/anna-sussmann/, 28.7.2024.

³⁵³ Vgl. <https://convoi77.org/participer-au-projet-2/>, 28.7.2024.

³⁵⁴ Vgl. <https://convoi77.org/un-projet-europeen-une-opportunite-unique-pour-un-eleve-ray/>, 28.7.2024.

selbstverfassten Texte visualisierte. Als Abschluss wurden die Ergebnisse in der Französischen Botschaft präsentiert. Zweifelsohne ist diese Art der Auseinandersetzung mit der Thematik für den Geschichtsunterricht aufwendiger als sonst und verlangt von der Lehrperson, dass speziell in der Erarbeitungsphase diese mit ihrer Expertise zur Verfügung steht, dennoch bietet es interessante Zugänge, die die Motivation der Schüler:innen steigern kann und einen nachhaltigeren Eindruck bei ihnen hinterlässt.

Im Vergleich zu den anderen beiden vorgestellten Apps werden hier keine vorgefertigten Anleitungen mitgeliefert, die einfach absolviert werden müssen. Ebenso existieren nur sehr wenige bis keine Erzählungen von Zeitzeug:innen, die in Videos oder in Audiofiles über ihre Erlebnisse berichten könnten, stattdessen sind Schüler:innen auf historische Dokumente angewiesen bzw. sie müssen diesen nachgehen, um den Lebensweg einer Person nachzeichnen zu können. Dies verlangt neben der schon genannten Motivation gewisse Grundkenntnisse im Bereich des Faktenwissens, um die Inhalte überhaupt erst verorten und einordnen zu können.

Des Weiteren ist es notwendig, zusätzliche Quellen in Archiven zu erschließen und aufzubereiten, was wiederum beinhaltet, dass Fragen an die Vergangenheit gestellt werden müssen. In einem weiteren Schritt ist eine kritische Auseinandersetzung mit den erlangten Ergebnissen notwendig, bei der aus den Erkenntnissen Schlüsse für die Gegenwart und die Zukunft gezogen werden sollen. Ebenso kann sich aufgrund der Quellenlage zeigen, dass es zu Frustrationen kommen kann, wenn etwa nicht die gewünschten Fortschritte eintreten, weil die Datenlage nicht ausreichende Ergebnisse liefert.

Die Bewältigung dieser Enttäuschungen gehört genauso zum Lernprozess wie der Ausbau von sozialen Kompetenzen. So bildet die Gruppenarbeit in diesem Lernarrangement eine wichtige Säule, denn durch die Zusammenarbeit, das Abgleichen von Erkenntnissen und das Zusammenführen von diesen sowie deren daran anschließendes gemeinsames Abwägen, Reflektieren und Einordnen werden Diskussionen angeregt und Meinungen ausgetauscht. Dies inkludiert ebenfalls, dass man sich mit Sichtweisen anderer auseinandersetzt und diese auch aushält und gegebenenfalls faktenbasiert widerspricht.

Der Einbau digitaler Medien und Tools ist hier in erster Linie dadurch gegeben, dass Datensätze aus Online-Archiven abgerufen werden können und die Kommunikation speziell zwischen Klassen aus unterschiedlichen Ländern erleichtert wird. So kann kollaboratives Arbeiten

unabhängig vom Faktor Zeit oder Ort geschehen.³⁵⁵ Aber auch die Veröffentlichung selbst kann mittels Digitalisierung unterstützt und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Digitale Medien unterstützen in diesem Setting in erster Linie die Arbeitsweisen der Schüler:innen. Bei grenzüberschreitendem Arbeiten müssen aber auch Herausforderungen organisatorischer Natur mitbedacht werden. So sind im Vorhinein Termine abzuklären, an denen man sich zum Austausch trifft, denn Ferienzeiten und Feiertage können sich unterscheiden.³⁵⁶ Ebenfalls müssen technische Voraussetzungen ermittelt werden, als auch auf welchen Plattformen man die gemachten Fortschritte für die jeweils andere Seite bereitstellt.

7.6 Fazit

Zur Analyse wurden drei verschiedene digitale Lernangebote herangezogen, deren Kern auf unterschiedliche Weise die Schicksale von Verfolgten des Nazi-Regimes beleuchtet. Bei allen dreien stehen die Biografien im Mittelpunkt, die so eine Verbindung zur Vergangenheit herstellen und stellvertretend die Gegebenheiten eines bestimmten Zeitabschnitts abbilden sollen. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem individualisierend-biografischen Verfahren, das den Werdegang der Person als Dreh- und Angelpunkt ins Zentrum stellt.³⁵⁷ Dies tritt besonders bei der App „Fliehen vor dem Holocaust“ und beim Projekt „Convoi 77“ hervor. Wenngleich es hier von Seiten der Lehrperson zu beachten gilt, dass sich die Jugendlichen bei der Bearbeitung den nötigen Abstand bewahren sollten, um sich nicht zu sehr vom Schicksal der Zeitzeug:in vereinnahmen zu lassen, das wiederum hinderlich beim Fällen eines historischen Urteils wäre.³⁵⁸ Bei der App „WDR AR 1933-1945“ unterstreichen vor allem technische Effekte die Aussagen der Protagonist:innen, welches einen zusätzlichen emotionalen Faktor neben den Schilderungen entstehen lässt.

Bei „Convoi 77“ tritt die Fragekompetenz besonders in Augenschein. Denn bei diesem Format ist es notwendig, dass die Schüler:innen zu Beginn des Erarbeitungsprozesses historische Fragestellungen formulieren, die auch als Richtschnur während der ganzen Erarbeitungsphase dienen. Dadurch lassen sich gleichfalls erste Erwartungshaltungen festmachen und der Abgleich des Wissensstandes innerhalb der Gruppe kann so festgestellt werden. Des Weiteren wird auf diese Weise sichergestellt, „dass von allen Projektpartnern gemeinsam eine Frage-

³⁵⁵ Vgl. Daniel Bernsen, Translokale und internationale Geschichtsprojekte. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017) S. 363.

³⁵⁶ Vgl. Daniel Bernsen, Translokale und internationale Geschichtsprojekte. S. 369 f.

³⁵⁷ Vgl. Robert Rauh, Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt (Frankfurt/Main 2018). S. 24 f.

³⁵⁸ Vgl. Robert Rauh, Geschichte kompetent unterrichten. S. 25.

oder Problemstellung entwickelt wird, so dass alle Teilnehmenden einen Bezug zum gewählten historischen Thema aufbauen können.“³⁵⁹ Ein gewisses Grundwissen über den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust ist bei allen drei angeführten Varianten Voraussetzung für die Bearbeitung. „Es wird immer wieder behauptet, reine Faktenkenntnisse widersprechen einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. (...) Allerdings sei darauf hingewiesen, dass ohne historische Grundkenntnisse auch keine Kompetenz entwickelt werden kann.“³⁶⁰

In beiden Apps existieren Lernarrangements, bei denen die Schüler:innen die Aussagen der Zeitzeug:innen dekonstruieren und in einen historischen Kontext setzen müssen. Zudem wird ein Bogen ins Heute gespannt, bei dem die Lernenden die Vorkommnisse aus der Vergangenheit reflektieren müssen und so ein Werturteil aus jetziger Perspektive abgeben. Hingegen ist es bei „Convoi 77“ sehr oft erforderlich, dass anhand der Lebensdaten und der gemachten Rechercheergebnisse eine Rekonstruktion der Vergangenheit stattfindet. Es muss der Lebensweg einer Person anhand der Ergebnisse nachgezeichnet werden.

Aus perspektivischer Sicht nehmen die Erzählungen der Opfer und deren Sichtweisen einen großen Platz ein. Dies ist dem Umstand geschuldet, da der Fokus auf Zeitzeug:innen und deren baldigem Verschwinden bei dieser Arbeit gelegt wurde und welche Möglichkeiten digitale Medien bieten können, um diese Situation zu substituieren. Es zeigt sich dennoch, dass vor allem bei der App „WDR AR 1933-1945“ der Handlungsspielraum von Zeitzeug:innen aus anderen sozialen Gruppen im Laufe der Entwicklung des Tools ausgeweitet wurde. So können nun auch Berichte von jungen deutschen Frontsoldaten abgerufen werden oder wie Bombennächte in unterschiedlichen Städten Europas durch die Zivilbevölkerung wahrgenommen worden sind.³⁶¹ Grundsätzlich könnte man bei den anderen beiden vorgestellten Produkten ebenfalls eine Multiperspektive einbauen, man müsste sie eben mit zusätzlichen Materialien ergänzen und den Erzählungen der App gegenüberstellen. Dies würde sicherlich mit Blick auf die Urteilskompetenz einen zusätzlich unterstützenden Effekt mit sich bringen. Auch wenn Robert Rauh in diesem Zusammenhang die Problematik anspricht, nicht für alle Themenbereiche aus den verschiedenen Epochen ausreichende Quellen mit

³⁵⁹ Zit. Daniel Bernsen, Translokale und internationale Geschichtsprojekte. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 366.

³⁶⁰ Zit. Robert Rauh, Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt (Frankfurt/Main 2018). S. 12 f.

³⁶¹ Vgl. <https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/mit-achtzehn-an-die-front-uebersicht-100.html>, 30.7.2024, <https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/kriegskinder-uebersicht-100.html>, 30.7.2024.

unterschiedlichen Sichtweisen zur Verfügung zu haben³⁶², zeigen sich speziell bei diesem thematischen Feld selten Schwierigkeiten.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass allen drei vorgestellten Tools ein handlungsorientierter Charakter innewohnt. Am meisten kommt dies bei „Convoi 77“ zum Vorschein. Denn hier müssen Schüler:innen unter Anleitung der Lehrperson einen Großteil der Recherchearbeit selbst erledigen, es gibt bei dieser Projektarbeit selten bis keinen vorgefertigten Weg, der beschritten werden könnte. Ebenso lässt sich nicht von vornherein ein Ergebnis erahnen. Dies eröffnet allerdings auch Freiheiten, die bei den beiden Apps so nicht gegeben sind. Hier existieren vorgefertigte Materialien bzw. können diese auf der App abgerufen und anschließend selbst bearbeitet werden. Die Möglichkeit der Differenzierung besteht bei allen dreien, so können z. B. in der App „Fliehen vor dem Holocaust“ unterschiedliche Schwerpunkte selbst gesetzt werden und bei „WDR AR 1933-1945“ ist es möglich, dass man vorgefertigte Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Niveaustufen in Anspruch nimmt. Im Rahmen der gemeinschaftlichen Bearbeitung des Projekts „Convoi 77“ lassen sich bei der Zuteilung der Arbeitsaufgaben durch die Lehrperson Differenzierungen vornehmen. Einsetzbar sind alle genannten Tools sowohl für die Sekundarstufe I und II. Wenngleich anzumerken ist, dass insbesondere bei „Convoi 77“ in den unteren Schulstufen mehr Unterstützung durch die Lehrperson gegeben sein muss, da das eigenständige Arbeiten, aber auch der Wissensstand noch nicht so gefestigt sind wie in vergleichsweise höheren Klassen.

Zur Erfüllung des Arbeitsauftrages bietet sich bei den Apps vor allem die Sozialform der Einzelarbeit bzw. die der Partnerarbeit an. Allzu große Konstellationen würden dabei kontraproduktiv wirken. Hingegen ist bei der Bearbeitung von „Convoi 77“ eine Gruppenarbeit erwünscht. Vermutlich wäre es auch vorteilhaft, wenn man das Vorhaben in einen fächerübergreifenden Unterricht einbettet. Denn nimmt man die Bearbeitung ernst und möchte man ein vorzeigbares Produkt, das man auch der Öffentlichkeit präsentieren kann, so nimmt dies sicherlich mehr Zeit in Anspruch, als das veranschlagte Stundenpensum für Geschichte und Politische Bildung hergibt. Zudem können andere Fachkolleg:innen mit ihrer Expertise zur Seite stehen.

„Die Vorteile solcher Projekte liegen im Gegenwartsbezug durch den Austausch der Jugendlichen über Geschichte, in dem damit verbundenen multiperspektivischen Blick auf den Gegenstand sowie dem Erwerb und Einüben medienkompetenten Handelns, vor allem im Bereich der Kommunikation und Präsentation (...). Wichtig ist, dass das spezifische

³⁶² Vgl. Robert Rauh, Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt (Frankfurt/Main 2018). S. 30.

Thema weit genug gefasst ist, um allen teilnehmenden Partnern ein Lernen und Arbeiten sowie den Vergleich bzw. die Diskussion zu ermöglichen.“³⁶³

Zusammenfassend kann man feststellen, dass alle drei Möglichkeiten für den Einsatz im Unterricht geeignet sind. Vor allem die beiden Apps sind in Unterstufen sehr gut zu verwenden, wenngleich bei Forcierung des selbstständigen Arbeitens die Kinder und Jugendlichen nicht bei der Bearbeitung alleingelassen werden dürfen. Der Holocaust ist ein schwieriges Thema und kann bei manchen Schüler:innen zu starken Emotionen führen. Des Weiteren ist versucht worden Handlungsorientierung, Multiperspektivität, Differenzierungen und Gegenwartsbezug bei der Erstellung einfließen zu lassen. Dies ist nicht in jedem Tool gleich schwer gewichtet, dennoch lassen sich Aspekte davon finden bzw. können Materialien in Anspruch genommen werden, die eine zusätzliche Vertiefung der Materie gewährleisten.

Der vorgestellte Verein „Convoi 77“ bietet Schüler:innen zudem die Möglichkeit, an unerforschten Schicksalen von Opfern des nationalsozialistischen Regimes zu arbeiten. Dies birgt die Chance, dass sich Jugendliche längerfristig und tiefgreifender mit dem Thema beschäftigen können und dass dieses dadurch möglicherweise dauerhafter im Gedächtnis verankert bleibt. Zudem kann es die Motivation steigern, weil hier Geschichte von den Schüler:innen *zum Leben erweckt wird* und eine Aufmerksamkeit generiert werden kann, die weit über das Klassenzimmer hinausgeht. Anzumerken ist noch, dass bei einem Projekt, welches grenzüberschreitenden Charakter haben soll, gute Fremdsprachenkenntnisse sicherlich von Vorteil sind. Einzuplanen ist dabei sicherlich auch noch, dass diese Art von Projekten von Lehrer:innen als auch von Schüler:innen mehr Einsatz in punkto Zeit- und Arbeitsaufwand fordert.³⁶⁴ Daher eignet sich diese Form der Zusammenarbeit für die Oberstufe am besten.

8 Conclusio

Ziel der Arbeit war es zu untersuchen, inwiefern sich schulische Erinnerungsarbeit angesichts der fortschreitenden Digitalisierung in besagter Institution wandelt. Welche Möglichkeiten aber auch Herausforderungen entstehen durch den Einsatz von digitalen Medien? Denn besonders auf diesem Sektor gab und gibt es starke Umwälzungen, die ebenso auf den Geschichtsunterricht rückwirken. Besondere Brisanz erhält die gewählte Themensetzung, da in unserer Gesellschaft zunehmend Zeitzeug:innen verloren gehen, die ihre Erinnerungen über Flucht- und Gewalterfahrungen, die sie im Naziregime erlebt hatten, geteilt haben. Nun stellt

³⁶³ Zit. Daniel Bernsen, Translokale und internationale Geschichtsprojekte. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 366.

³⁶⁴ Vgl. Daniel Bernsen, Translokale und internationale Geschichtsprojekte. S. 368.

sich die Frage, wie digitale Entwicklungen helfen können, diese Leerstelle zu kompensieren. Reicht es aus, wenn audiovisuelle Aufzeichnungen als Ersatz herangezogen werden oder eröffnen die rapiden technischen Weiterentwicklungen Möglichkeiten, die ein näheres Heranrücken an diese Erzählungen erlauben?

In den vergangenen Jahren hat sich das Schlagwort der künstlichen Intelligenz zunehmend im gesellschaftlichen Wortschatz verfestigt. Die Verbreitung dieser Technik wirkt mittlerweile in sehr viele Bereiche des täglichen Lebens hinein und macht auch vor dem Klassenzimmer nicht halt. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist zwingend notwendig, denn es lassen sich für den Geschichtsunterricht auf diese Weise Lerngelegenheiten gestalten, die für Schüler:innen die Motivation zum Lernen erhöhen. Ausgehend davon, dass das Fach Geschichte sich immer auch als Medienfach verstanden hat, ist es also nicht verwunderlich, dass die Integrierung digitaler Tools eine logische Schlussfolgerung ist.³⁶⁵

Der alltägliche Gebrauch digitaler Medien zeigt somit auch Auswirkungen darauf, wie derzeit Erinnerungskultur gestaltet wird. Die Zugänge zu Vergangenen wurden in den letzten Jahrzehnten sukzessiv einer breiteren gesellschaftlichen Masse zugänglich. Somit partizipiert ein größerer Teil an der Ausgestaltung mit, wenn an unser gemeinsames historisches Erbe erinnert wird.³⁶⁶ Dies fördert einen dynamischen Prozess auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen, der beispielsweise einen Austausch auf laienhafter Basis forciert und somit gleichzeitig auch auf den wissenschaftlichen Bereich rückwirkt. Folglich sind es nicht mehr ausschließlich Historiker:innen, die über Diskurse und Deutungsmöglichkeiten entscheiden, sondern nun werden mehr ungeprüfte Inhalte in Foren, Blogs oder sozialen Medien veröffentlicht, die zudem eine schnellere Möglichkeit der Verbreitung eröffnen. Dies steigert unter anderem regionale Anstrengungen, sich mit örtlicher Geschichte auseinanderzusetzen. Das Risiko, das bei alledem mitschwingt, ist aber immer auch die Gefahr der Fremddeutung, speziell bei einem so sensiblen Thema wie dem Holocaust. So darf nicht darauf vergessen werden, dass Historisches immer auch als Grundlage zur Festigung des Nationalbewusstseins gedient hat. Hier muss deshalb bedacht werden, dass es zu missbräuchlicher Instrumentalisierung von Vergangenheit kommen kann. So braucht es Bürger:innen, die sich der historischen Verantwortung bewusst sind und einen sorgsamen

³⁶⁵ Vgl. Christoph Pallaske, Digital anders? Geschichtslernen mit digitalen Medien – ein Zwischenstand nach zwanzig Jahren. In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung. Jahrgang 10 (2017), Heft 1. S. 20.

³⁶⁶ Vgl. Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen, Band 32 (2010). 5-14. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/10/uhl_warum_erinnern.pdf, 27.7.2023. S. 5.

Umgang damit pflegen. Um dies gewährleisten zu können, ist es notwendig, dass bestimmte fachliche Kompetenzen in jungen Jahren eingeübt werden, dazu zählt etwa, dass die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten eingeübt werden muss. Außerdem ist es bedeutsam, wenn einem bewusst ist, dass neben der eigenen Geschichte auch immer andere Perspektiven existieren, die es zu berücksichtigen gibt. Dies hat seine Gültigkeit sowohl im Kleinen als auch im Großen, deshalb ist es relevant, über den eigenen Tellerrand hinaus zu blicken.

Im Konkreten sollte dabei die Erinnerungskultur anderer europäischer Länder nicht vergessen, sondern bei der eigenen mitgedacht werden. Den Gedanken, den Aleida Assmann hier anstößt, ist der, dass ein Friedensprojekt wie die Europäische Union nur gelingen kann, wenn man sich erstens seiner eigenen Vergangenheit bewusst ist und zweitens darüber nachdenkt, welche Folgen das historische Handeln in anderen Staaten ausgelöst hat und mit welchen Traumata diese zu kämpfen haben.³⁶⁷ Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass hier nicht die Schuldfrage des Zivilisationsbruchs nachfolgenden Generationen aufgebürdet werden soll, sondern dass es um die Anerkennung des gegenseitigen Schmerzes geht, um auf die dabei entstehende Akzeptanz eine zukunftsorientierte Gestaltung des Kontinents voranzutreiben. Dazu ist es eben wichtig, dass man sich die historischen Verflechtungen, die einen Teil unserer Identität ausmachen, vergegenwärtigt.

Ein Beispiel wie so eine innereuropäische Zusammenarbeit auf ganz unkonventionelle Art möglich ist, veranschaulicht das Projekt Convoi 77, wobei Schüler:innen länderübergreifend Schicksale von Vertriebenen aufarbeiten. So lernen sie neben dem eigentlichen Vorhaben auch Historisches über das Partnerland und wie dieses mit der Thematik umgeht. Das Kennen des Anderen baut Vorurteile ab und fördert ein gemeinschaftliches Miteinander. Außerdem konnte gezeigt werden, dass diese Zusammenarbeit mittels digitaler Medien erst ermöglicht wurde. Denn der Austausch und die Kommunikation werden durch das Medium schneller und persönlicher und lassen ein intensiveres Kennenlernen zu. Zudem kann durch die Digitalisierung von Daten ein weltweites Abrufen in Archiven ermöglicht werden, was wiederum eine enorme Erleichterung bei der Recherchearbeit darstellt. Bei diesem Fall konnte gezeigt werden, dass sowohl ein Kompetenzerwerb nach dem FUER-Modell gegeben war als auch soziale Fähigkeiten im Umgang mit anderen eingeübt werden konnten.

Neben der schon zuvor genannten Projektarbeit wurden im Zuge dieser Arbeit auch noch zwei andere Apps bezüglich ihrer Verwendung im Geschichtsunterricht untersucht. Bei dem digitalen

³⁶⁷ Vgl. Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (München 2013). S. 197.

Tool „Fliehen vor dem Holocaust“ handelt es sich um ein Programm, welches ganz leicht auf ein digitales Gerät wie Smartphone, Tablet oder Laptop heruntergeladen werden kann. Außerdem ist die Bearbeitung des Inhalts selbsterklärend und für ein freies und selbstständiges Arbeiten sehr gut zu gebrauchen. Thematisch stehen mehrere Zeitzeug:innen im Mittelpunkt, davon können sich die Jugendlichen eine Person aussuchen und den Lebensweg eigenständig erforschen. Ziel dabei ist, dass historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz aber ebenso politikbezogene Kompetenzen gefördert werden und eine Verortung in der Gegenwart bzw. Zukunft möglich ist. So stellt sich etwa die Frage, warum heute Menschen flüchten müssen und wie damit umgegangen wird. Welche Herausforderungen und Probleme warten heutzutage auf Flüchtende? Die App ist solide und klassisch aufgebaut und verortet anhand von zusätzlichen Quellen die Aussagen der Zeitzeug:innen zufriedenstellend. In Bezug auf die Gestaltung lässt sich sagen, dass sie sehr übersichtlich ist und beispielsweise durch einen Zeitstrahl eine Verortung in der Vergangenheit anschaulich darstellt. Neuere technische Innovationen wie die Verwendung von Augmented Reality oder andere interaktive Tools fehlen bei dieser App. Dennoch ist sie gut für eine Sekundarstufe I einsetzbar, gerade weil die zuvor genannten technischen Möglichkeiten fehlen, ist eine Überforderung der Schüler:innen bei der Bearbeitung nicht gegeben.

Das letzte Tool, welches analysiert wurde, ist die App „WDR AR 1933-1945“. So wie zuvor kann diese Lernapp auf unterschiedliche digitale Geräte heruntergeladen und bearbeitet werden. Allerdings hat sich bei der praktischen Erprobung dabei ein Problem ergeben, denn die App war mit dem ursprünglichen Betriebssystem eines Smartphones nicht kompatibel. Bei der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht wäre es daher notwendig, dass man auf die technische Ausrüstung der Schüler:innen Rücksicht nimmt. Die Handhabung selbst ist gut erläutert, zudem gibt es Erklärvideos, die man sich vor der Verwendung ansehen kann. Thematisch bietet die App ein größeres Spektrum an, denn hier erzählen nicht nur Zeitzeug:innen, die den Holocaust überlebt haben, sondern man hat ebenso Gelegenheiten, sich mit anderen Perspektiven des Krieges auseinanderzusetzen. So besteht die Möglichkeit, dass man von jungen deutschen Soldaten erfährt, die mit 18 Jahren an die Front mussten oder über die Bombardierung der Städte aus unterschiedlicher Sichtweise erzählt bekommt. Emotional fesselnder ist die App deshalb, weil hier mit der Augmented Reality Technik gearbeitet wird und die Aussagen der Zeitzeug:innen beispielsweise mit tieffliegenden Flugzeugen bei der Erzählung über die Bombennächte in Großstädten unterlegt werden. Dies vermittelt eine anschaulichere Situation, gleichzeitig werden damit aber auch Emotionen und Gefühle der Jugendlichen angesprochen, die vielleicht bei dem einen oder der anderen zu Überforderung führen können. Aufgebaut ist

die App so, dass man sie eigenständig oder in kleinen Gruppen bearbeiten kann. Dabei ist es möglicherweise ratsam, zumindest ein Zweiersetting bei der Sichtung anzudenken, denn so können sich die Schüler:innen untereinander austauschen, was wiederum eine thematische Vertiefung zulässt. Aufbereitete Unterrichtsmaterialien stehen ebenfalls zur Verfügung und sind schrittweise im Rahmen der drei Operatorenbereiche aufgebaut. Zudem werden die schon bei der ersten App angesprochenen historischen und politischen Kompetenzen berücksichtigt. Konzeptionell lassen sich die Themenfelder gut mit dem im Lehrplan vorgegebenen Schwerpunkten verbinden.

Speziell bei der Entwicklung der Augmented Reality Technik wurden in den vergangenen Jahren viele Neuerungen auf den Markt gebracht. Dabei stehen vor allem Konzepte im Mittelpunkt, die für Lerngelegenheiten im schulischen aber auch musealen Kontext einsetzbar sind.³⁶⁸ So konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass Gedenkstätten unter zu Hilfenahme von dieser digitalen Technik Hintergründe und schon längst verfallene Orte wieder zum Leben erweckt werden konnten. Denn diese Methode kann Lücken mittels visueller Darstellung vor Ort füllen und eine authentischere Wirkung durch deren Einsatz erzeugen. Diese Visualisierung zeigt zunehmend auch Effekte auf unser Verständnis von Erinnerungsräumen³⁶⁹, denn in weiterer Folge wirkt dies auf das Geschichtsbewusstsein zurück und ein Verschwimmen von Realem und Fiktiven wird schrittweise Teil unserer Welt. Gezeigt werden konnte dies bei der App „WDR AR 1933-1945“, denn auch hier kann durch technisches Knowhow eine Situation erzeugt werden, die so in der Realität nicht stattgefunden hat. Es existieren zwar reale Erzählungen von Zeitzeug:innen, dennoch waren sie nie tatsächlich im Klassenzimmer anwesend. Bei aktuelleren technischen Entwicklungen ist es schon möglich, dass diesen Hologrammen Fragen gestellt werden können, die aufgrund eines Algorithmus auch Antworten generieren.³⁷⁰

In Bezug auf die beiden vorgestellten Apps ist noch anzumerken, dass diese digitalen Tools eine Methode der Vermittlung von vielen sind, wenngleich bei diesen Lerngelegenheiten das

³⁶⁸ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 10 f.

³⁶⁹ Vgl. Edith Blaschitz, Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung. S. 12.

³⁷⁰ Vgl. Timo Bautz, Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 109.

eigenständige Lernen gefördert wird. Gleichzeitig braucht es aber nach wie vor eine Einordnung und Kontextsetzung der Lehrperson. Besonders bei einem Thema wie dem Holocaust ist es wichtig, dass Pädagog:innen als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen und wenn nötig Hilfestellungen geben. Denn mit immer neueren und digital ausgereifteren historischen Lernprodukten steigt auch der Grad, an dem das Reale mit dem Fiktiven verschwimmt. Dies ist besonders für Schüler:innen der Unterstufe noch sehr schwer zu unterscheiden. Der Lehrperson als solches kommt also auch in digitalen Lernarrangements eine tragende Rolle zu, wenngleich sich diese möglicherweise in der Art und Weise zu früher unterscheidet. So stehen nicht mehr nur Pädagog:innen als einzige Instanz der Wissensvermittlung zur Verfügung sondern treten eher als Begleiter:innen auf, um das generierte Wissen zu strukturieren und bei der Einordnung zu helfen. Deswegen ist es grundsätzlich nötig, dass auch das Medium selbst als auch die darin veröffentlichten Inhalte thematisiert und analysiert werden müssen und zwar dahingehend, wie sich der Inhalt verändern würde, wenn das Medium, indem es veröffentlicht ist, sich wandelt.

Abseits dieser vorgestellten Apps werden in Blogs oder anderen digitalen Arrangements wie zum Beispiel Suchmaschinen, Inhalte nicht immer zwangsläufig in linearer Abfolge präsentiert.³⁷¹ Dies stellt einen Unterschied zu üblicherweise publizierten Inhalten, wie etwa in Schulbüchern, dar. Somit ist es bedeutsam, dass solche Unterschiede in diversen Medien angesprochen werden. Ebenso ist es wichtig, dass die Grundkompetenzen wie sinnerfassendes Lesen, aber auch verständliche Texte zu verfassen, ein wichtiges Element bei der Auseinandersetzung mit digitalen Lernarrangements bilden. Denn nur wer diese kognitiven Fähigkeiten mitbringt, um sich die Inhalte anzueignen, kann letztlich auch an der Gesellschaft partizipieren.

Außerdem ist in diesem Zusammenhang auch nachzuhaken, wer hinter Veröffentlichungen steht und welches Interesse dabei verfolgt wird. Denn speziell in sozialen Medien ist die öffentliche Aufmerksamkeit durch die Anzahl der getätigten Klicks ein Indikator dafür, wem zugehört wird. Somit ist Zustimmung als eine Art soziales Kapital zu verstehen, das sich bei richtigem Einsatz auch auf eine meinungsbildende Gesellschaftsschicht auswirken kann.

Abschließend zeigt sich, dass die digitale Entwicklung auf dem Sektor der Erinnerungsarbeit noch lange nicht abgeschlossen ist. Immer neuere Forschungsergebnisse im technischen Bereich wirken sich auch darauf aus, wie sich der Blick auf Vergangenes verändert. Dies

³⁷¹ Vgl. Christoph Pallaske, Digital anders? Geschichtslernen mit digitalen Medien – ein Zwischenstand nach zwanzig Jahren. In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung. Jahrgang 10 (2017), Heft 1. S. 17 f.

beeinflusst letztlich ebenso die Arbeit an Historischem im Geschichtsunterricht, denn der Gebrauch von digitalen Tools zählt mittlerweile als selbstverständlich. Inwiefern sich diese neuen Errungenschaften auf das Füllen der Lücken in Bezug auf das Sterben der Zeitzeug:innen auswirken, wird man sehen. Es existieren mittlerweile Tools, die eine sehr authentische Auseinandersetzung mittels Hologrammen oder ähnlichem ermöglichen, wenngleich die berechtigte Frage zu stellen ist, ob es diese überhaupt braucht. Vielleicht können Projekte wie „Convoi 77“ genauso gut dazu beitragen, um sich genauer mit diesem Teil der Geschichte zu beschäftigen. Bei der Bearbeitung dieser Schicksale sind Schüler:innen in mehrfacher Hinsicht gefordert. Dabei werden sie auf Irritationen und Misserfolg stoßen im Vergleich zu vorgefertigten Tools, die durch Algorithmen eine allzu oft lineare Erzählung liefern.

Literaturverzeichnis

Jean Améry, *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuch eines Überwältigten*, 11. Auflage (Stuttgart 2019).

Aleida Assmann, *Zur Kritik, Karriere und Relevanz des Gedächtnisbegriffs. Die ethische Wende in der Erinnerungskultur*. In: Ljiljana Radonic, Heidemarie Uhl (Hg.), *Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs* (Bielefeld 2016). S. 29-42.

Aleida Assmann, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention* (München 2013).

Aleida Assmann, *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, 5. durchgesehene Auflage (München 2010).

Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schriften, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, 8. Auflage (München 2018).

Anja Ballis, *Die Migrationsgesellschaft als Herausforderung für Holocaust Education im Jugend- und Erwachsenenalter*. In: *Bildung und Erziehung*, 73. Jahrgang, Juli 2020. S. 226-241.

Timo Bautz, *Simulation und Emotion. Hologramme als historische Quelle*. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), *Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte* (Bielefeld 2024). S. 105-116.

Daniel Bernsen, *Translokale und internationale Geschichtsprojekte*. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 363-372.

Daniel Bernsen, *Zeitzeugen digital*. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 256-264.

Christiane Bertram, *Live oder medial vermittelt: Was lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen?* In: Anne-Berenike Rothstein, Stefanie Pilzweiger-Steiner (Hg.), *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel* (Berlin/Boston 2022). S. 247-266.

Edith Blaschitz, *Raum, Vergangenheits(re-)konstruktion, digitale Technologien und Authentizitätserwartungen. Raumbezogene digitale Praktiken und Anwendungen in Forschung, Bildung und Vermittlung*. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel, Sebastian Stoff (Hg.), *Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte* (Bielefeld 2024). S. 19-34.

Uwe Danker, Astrid Schwabe, *Geschichte im Internet* (Stuttgart 2017).

Simon Donig, Malte Rehbein, *Für eine „gemeinsame digitale Zukunft“. Eine kritische Verortung der Digital History*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jahrgang 73, Heft 9/10 (2022). S. 527-545.

Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017).

Astrid Erll, Pierre Nora, Les lieux de mémoire. In: Claus Leggewie, Darius Zifonun, Anne Lang, Marcel Siepmann, Johanna Hoppen (Hg.), Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften, Band 7 (Bielefeld 2012). S. 158-160.

Rosa Fava, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse (Berlin 2015).

Peter Gautschi, Umgang mit dem Thema „Holocaust“ im digitalisierten Unterricht. In: M. Azaryahu, U. Gehring, F. Meyer, J. Picard, C. Späti (Hg.), Erzählweisen des Sagbaren und Unsagbaren/Between Commemoration and Amnesia. Formen des Holocaust-Gedenkens in schweizerischen und transnationalen Perspektiven/Form of Holocaust Remembrance in Swiss and Transnational Perspectives (Köln 2021). S. 315-332.

Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland (Hamburg 2003).

Christian Gudehus, Ariane Eichenberg, Harald Welzer (Hg.), Gedächtnis und Erinnerung, Ein interdisziplinäres Handbuch (Stuttgart 2010).

Maurice Halbwachs, Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, aus dem Französischen von Lutz Geldsetzer, 7. Auflage (Berlin 2022).

Dörte Hein, Seriöse Information oder schöne Bilder? Kommemorativ Kommunikation aus der Perspektive der Anbieter. In: Erik Meyer (Hg.), Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien (Frankfurt/New York 2009). S. 145-173.

Oliver Held, ChatGPT im Geschichtsunterricht. (Frankfurt 2024).

Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. 32/2 (2021). S. 13-34.

Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_St_and_26_09_2016_pdf 26.8.2024. S. 3-19.

Christoph Kühberger, Migrationsgesellschaftliche Erkundungen zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Neuen Mittelschulen in Österreich. In: Philipp Mittnik (Hg.), Empirische Einsichten in der Politischen Bildung (Innsbruck 2017). S. 70-84.

Christoph Kühberger, Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung. Heft 38 (2016). https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb38_kuehberger.pdf, 26.8.2024. S. 20-29.

Christoph Kühberger, Geschichte lernen digital? In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (München 2015). S. 163-168.

Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität-Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015). S. 37-52.

Victoria Kumar, Digitale Lerntools auf Basis von Zeitzeug:innen-Interviews bei ERINNERN:AT. In: Viktoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegel,

Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 89-104.

Gerald Lamprecht, Digital Memory-Digital History-Digital Mapping. Transformation von Erinnerungskulturen und Holocaust-Education. Zur Einleitung. In: Victoria Kumar, Gerald Lamprecht, Lukas Nievoll, Grit Oelschlegl, Sebastian Stoff (Hg.), Erinnerungskultur und Holocaust Education im digitalen Wandel. Georeferenzierte Dokumentations-, Erinnerungs- und Vermittlungsprojekte (Bielefeld 2024). S. 7-17.

Claus Leggewie, Zur Einleitung: Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. In: Erik Meyer (Hg.), Erinnerungskultur 2.0. Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien (Frankfurt/New York 2009). S. 9-28.

Christian Meier, Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit (München 2010).

Christoph Pallaske, Digital anders? Geschichtslernen mit digitalen Medien – ein Zwischenstand nach zwanzig Jahren. In: Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung. Jahrgang 10 (2017), Heft 1. S. 10-24.

Christoph Pallaske, Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Innsbruck/Wien/Bozen 2015).

Hans-Jürgen Pandel, Viel zu wissen ist zu wenig. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Geschichtskultur, Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart (Schwalbach 2009). S. 19-33.

Eva Pflanzelter, Analoge vs. Digitale Quellen: eine Standortbestimmung. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 85-94.

Robert Rauh, Geschichte kompetent unterrichten. Wie sich Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht umsetzen lässt (Frankfurt/Main 2018).

Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen im Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 193-205.

Daniel Seitz, Ulf Kerber, Daniel Bernsen, Augmented Historical Reality – Historisches Lernen wird „lebendig“? In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.) Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen/Berlin/Toronto 2017). S. 127-138.

Cornelia Siebeck, Zur Diskussion „Grabe, wo du stehst!“, Motive der Neuen Geschichtsschreibung in der Bundesrepublik der 1980er Jahre. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14353>, 25.7.2023.

Anastasia Stelmach, Social Media und Storytelling für den Erhalt der Erinnerungskultur. Eine kritische Reflexion des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl. In: Corporate Communications Journal, Jahrgang 7, Nr.2. S. 27-32. https://opus.hs-osnabrueck.de/frontdoor/deliver/index/docId/3594/file/FINAL_Beitrags_Anastasia_Stelmach.pdf, 4.7.2024.

Mark Terkessidis, Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive (Bielefeld 2004).

Heidemarie Uhl, Warum Gesellschaften sich erinnern. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Erinnerungskulturen, Band 32 (2010). 5-14. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/10/uhl_warum_erinnern.pdf, 27.7.2023.

Thomas Weber, Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts. In: Anne-Berenike Rothstein, Stefanie Pilzweiger-Steiner (Hg.), Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel (Berlin/Boston 2022). S. 13-37.

Florian Wenninger, Die Wohnung des Rottenführers D. Über Opferfokus und Täterabsenz in der zeitgeschichtlichen Vermittlungsarbeit. In: Till Hillmar (Hg.), Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus (Wien 2010). S. 54-74.

Links

<https://at.ambafrance.org/Convoi-77-die-Geschichte-des-Holocausts-anders-vermitteln>, 28.7.2024.

<https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>, 25.7.2024.

<https://convoi77.org/>, 13.8.2024.

<https://convoi77.org/qui-sommes-nous-2/>, 28.7.2024.

<https://convoi77.org/histoire-et-composition-du-convoi/>, 28.7.2024.

<https://convoi77.org/un-projet-europeen-une-opportunit%C3%A9-unique-pour-un-eleve-ray/>, 28.7.2024.

https://convoi77.org/deporte_bio/anna-sussmann/, 28.7.2024.

<https://convoi77.org/participer-au-projet-2/>, 28.7.2024.

<https://www.erinnern.at/app-fliehen>, 23.7.2024.

<https://www.erinnern.at/app-fliehen/download-app>, 13.8.2024.

<https://www.erinnern.at/app-fliehen/hintergrundinfos/hintergrundinformationen>, 24.7.2024.

<https://www.erinnern.at/app-fliehen/sponsoren>, 23.7.2024.

https://hdgoe.at/waldheim_affeere_1986, 13.8.2024.

<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14353>, 13.8.2024.

<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Besuchen/Die-KZ-Gedenkstaette-Mauthausen>, 3.8.2024.

<https://medienkompetenzrahmen.nrw/unterrichtsmaterialien/detail/wdr-ar-1933-1945-die-wdr-history-app-holt-die-geschichte-ins-klassenzimmer/#>, 24.7.2024.

<https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/erinnerungskultur>, 13.8.2024.

<https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/zeitzeugen-des-nationalsozialismus/app-wdr-ar-1933-1945-anne-frank-unterricht-100.html>, 25.7.2024.

<https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/zeitzeugen-des-nationalsozialismus/app-wdr-ar-1933-1945-hintergrund-100.html>, 24.7.2024.

https://play.google.com/store/apps/details?id=de.WDR.AR&hl=en_US, 13.8.2024.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig, S. 92-94, 30.7.2024.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig, 26.8.2024.

<https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf>, 13.8.2024.

<https://www.stolpersteine.eu/chronik>, 13.8.2024.

<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/augmented-reality-53628>, 4.8.2024.

<https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/index.html>, 24.7.2024.

<https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/kriegskinder-uebersicht-100.html>, 30.7.2024.

<https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/mit-achtzehn-an-die-front-uebersicht-100.html>, 30.7.2024.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: App- Fliehen vor dem Holocaust (https://www.erinnern.at/app-fliehen/zeitzeugen)	77
Abbildung 2: App WDR AR 1933-1945 (https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/index.html)	78
Abbildung 3: App-WDR AR 1933-1945 (https://www1.wdr.de/fernsehen/unterwegs-im-westen/ar-app/index.html)	79
Abbildung 4: Logo des Vereins (https://convoi77.org/category/newsletters/newsletters-enseignants/)	81