

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schüler:innen in der KZ - Gedenkstätte Mauthausen – Erhebung zu einer
lebendigen Erinnerungskultur und aktiven Gedenkstättenpädagogik

verfasst von | submitted by

Helene Werner-Hörmann 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 199 510 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche
Bildung Unterrichtsfach Geschichte und
Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Christian Matzka

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit „Schüler:innen in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen – Erhebung zu einer lebendigen Erinnerungskultur und aktiven Gedenkstättenpädagogik“ untersucht, wie Jugendliche auf den Besuch der Gedenkstätte vorbereitet werden, wie sie diesen erleben und welche Auswirkungen er auf ihre politische Einstellung und ihr Geschichtsbewusstsein hat. Die Arbeit beleuchtet zudem den historischen Hintergrund des Lagers und die Entwicklung der Erinnerungskultur in Österreich, insbesondere in Bezug auf die Herausforderungen einer lebendigen und partizipativen Vermittlung der Geschichte.

Durch eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Befragung wird untersucht, inwieweit der Besuch zur Reflexion und Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen sowie zur Förderung von Toleranz und Demokratiebildung beiträgt. Es konnte ermittelt werden, dass der Besuch bei vielen Schüler:innen emotionale Reaktionen auslöst und ihr Nachdenken über die Vergangenheit fördert. Vor allem eine gründliche Vor- und Nachbereitung im Unterricht unterstützt das Verständnis und die Verarbeitung des Erlebten. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch das Bewusstsein für Demokratie und Toleranz stärkt und das Interesse an aktiver Erinnerungsarbeit fördert. Somit ist festzuhalten, dass der Besuch der Gedenkstätte vor allem dann eine nachhaltige Wirkung haben kann, wenn eine umfassende pädagogische Vor- und Nachbereitung durchgeführt wird, um die emotionale Verarbeitung und das kritische Denken der Jugendlichen zu unterstützen.

Abstract

The present master's thesis, "Students at the Mauthausen Concentration Camp Memorial – A Study on a Living Culture of Remembrance and Active Memorial Education," examines how young people are prepared for their visit to the memorial, how they experience it, and what impact it has on their political attitudes and historical awareness. The thesis also explores the historical background of the camp and the development of remembrance culture in Austria, particularly in relation to the challenges of delivering a living and participatory transmission of history.

Through a combination of quantitative and qualitative surveys, the study investigates how the visit encourages reflection on and engagement with historical events, as well as the promotion of tolerance and democratic values. It was found that the visit triggers emotional responses in many students and promotes their reflection on the past. A thorough pre- and post-visit preparation in the classroom is especially helpful in enhancing their understanding and processing of the experience. The results show that the visit strengthens students' awareness of democracy and tolerance and encourages their interest in active remembrance work. It can thus be concluded that the visit to the memorial can have a lasting impact, particularly when accompanied by comprehensive educational preparation and follow-up to support the emotional processing and critical thinking of young people.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Herrn Mag. Dr. Christian Matzka, für seine fachliche Unterstützung und die hilfreichen Anregungen während des gesamten Arbeitsprozesses. Er war stets eine Motivation und hat, wann immer nötig, mit seiner Expertise unterstützt.

Ich danke allen Schüler:innen, die sich Zeit für den Fragebogen genommen haben. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen – Vielen Dank.

Ich danke auch meinem Mann für seine Unterstützung und Geduld während der Erstellung dieser Arbeit, für die vielen Diskussionen und Analysen und die konstruktiven und weniger konstruktiven Vorschläge.

Ebenso möchte ich meiner Familie und meinen Freunden danken, die mich in vielfältiger Weise begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	2
Abstract.....	3
Danksagung	4
1. Einleitung	7
1.1. Thesen.....	9
1.2. Fragestellung	10
1.3. Aktueller Forschungsstand.....	11
2. Erinnerungskultur	14
2.1. Erinnern nach 1945 in Österreich.....	18
2.2. Kurt Waldheim und der Zerfall des „Opfermythos“.....	21
3. Gedenkstättenpädagogik.....	23
3.1. Holocaust Education	27
3.2. Historisch-politische Bildung	29
3.2.1. Kompetenzmodell für politische Bildung	32
3.3. Außerschulische Lernorte	33
3.4. Emotionen im Lernprozess	35
3.5. Demokratiebildung und NS-Gedenkstätte	37
4. Historischer Hintergrund.....	40
4.1. Das KZ-Mauthausen	40
4.2. Mauthausen nach 1945 – vom Konzentrationslager zur Gedenkstätte.....	43
4.2.1. Neugestaltung der Gedenkstätte	46
5. Schule und die KZ-Gedenkstätte Mauthausen	47
5.1. Der Besuch mit Schüler:innen.....	48
5.2. Lehrplanbezug	51
5.3. Vor- und Nachbereitung	52
5.4. Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte	55
5.4.1. Methodischer Aufbau des Vermittlungskonzepts	59

6.	Methodisches Vorgehen	60
6.1.	Der Fragebogen.....	61
6.2.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	63
6.3.	Deskriptive Statistik.....	66
7.	Auswertung der Fragebögen	67
7.1.	Fragebogen – Erklärung	67
7.2.	Darstellung der quantitativen Daten	70
7.3.	Qualitative Inhaltsanalyse	76
7.3.1.	Frage Sieben.....	78
7.3.2.	Frage Neun	80
7.3.3.	Frage Dreizehn	83
7.4.	Diskussion der Ergebnisse.....	86
7.4.1.	Sind die Ziele aus dem Vermittlungskonzept erreicht?	89
7.4.2.	Praktische Beispiele zur Vor- und Nachbereitung	90
8.	Fazit	99
9.	Literaturverzeichnis	103
10.	Internetquellen	111
11.	Abbildungsverzeichnis	113
12.	Anhang	114

1. Einleitung

Als am 5. Mai 1945 die US-Armee das Konzentrationslager Mauthausen befreite, war es zu diesem Zeitpunkt bereits seit dem 8. August 1938 in Betrieb. Für die Nationalsozialisten hatte das KZ die Funktion der Bekämpfung des politisch-ideologischen Gegners, die Ausbeutung der Arbeitskraft und die „Vernichtung durch Arbeit“.¹ Nach 1945 war unklar, was mit dem ehemaligen Lager geschehen sollte, bis man im Jahre 1949 eine Gedenkstätte daraus machte.²

Im Jahr 2023, 78 Jahre später, sind die folgenden Schlagzeilen keine Seltenheit geworden:

„Anklage wegen Nazi-Tattoos in Braunauer Freibad“³, „Rechtsextremismus: Anstieg bei Straftaten im 1. Halbjahr 2023“⁴, „Verfassungsschutz warnt: Extremisten in Österreich auf dem Vormarsch“.⁵

Die aus österreichischen Tageszeitungen stammenden Schlagzeilen stellen einen exemplarischen Ausschnitt zahlreicher Berichte aus der österreichischen Medienlandschaft zum Thema Rechtsextremismus dar. Keine 80 Jahre nach der Befreiung durch die Alliierten und der damit einhergehenden Niederlage der Nationalsozialisten, stuft das österreichische Innenministerium im Jahr 2021, 791 Straftaten als rechtsextrem ein.⁶ Immer wieder aufs Neue gelingt es nationalistischen Parteien, mit alten Argumenten und Mustern, Menschen für sich zu gewinnen und so Rassismus, Patriotismus und Nationalismus in der Bevölkerung zu verbreiten und zu stärken.

In der Tageszeitung „Die Presse“ ist am 04.10.2023 über das erneute Erstarken der Identitären Bewegung zu lesen und ebenso, dass die aktuellen Unsicherheiten genutzt würden, um rechte Ideologien in der Gesellschaft zu verankern.⁷ Aus dem von der Regierung im Jahr 2022

¹ Bertrand *Perz*, Florian *Freund*, Konzentrationslager in Oberösterreich 1938 bis 1945, Oberösterreich in der Zeit des Nationalsozialismus 8 (Linz 2007) 65.

² Bertrand *Perz*, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen: 1945 bis zur Gegenwart (Innsbruck 2006) 13.

³ Anklage wegen Nazi-Tattoos in Braunauer Freibad, der Standard, online unter <<https://www.derstandard.at/story/3000000182003/anklage-wegen-nazi-tattoos-in-braunauer-freibad>>, (01.12.2023).

⁴ Rechtsextremismus: Anstieg bei Straftaten im 1. Halbjahr 2023, Kurier, online unter <https://kurier.at/chronik/oesterreich/rechtsextremismus-20-prozent-mehr-straftaten-1-halbjahr-2023-anstieg/402586331>, (30.11.2023).

⁵ Daniel *Bischof*, Verfassungsschutz warnt: Extremisten in Österreich auf dem Vormarsch, Die Presse, online unter <<https://www.diepresse.com/6287124/verfassungsschutz-warnt-extremisten-in-oesterreich-auf-dem-vormarsch>>, (30.11.2023).

⁶ der Standard, Zahl rechtsextremer Taten gesunken – aber auf hohem Niveau, Der Standard, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000144151666/zahl-rechtsextremer-taten-gesunken-aber-auf-hohem-niveau>>, (30.11.2023).

⁷ *Bischof*, Verfassungsschutz warnt: Extremisten in Österreich auf dem Vormarsch.

veröffentlichten Antisemitismusbericht geht hervor, dass nur 34 Prozent der Befragten der Aussage, dass hinter der Inflation eine jüdische Elite stehe, überhaupt nicht zustimmen. Diese und weitere Fragen zeigen deutlich, dass die Pandemie, die Teuerungen und der Ukrainekrieg die Verbreitung von antisemitischen Verschwörungsmythen befeuert hat.⁸ Auch die feindselige Einstellung gegenüber dem israelischen Staat ist in der österreichischen Bevölkerung stark vertreten. So stimmen beispielsweise nur 39 Prozent der Befragten der Aussage nicht zu, dass die Auflösung des Staates Israel den Nahostkonflikt lösen würde.⁹

Dieser komprimierte Abriss aktueller Berichte aus der österreichischen Medienlandschaft zeigt somit deutlich, dass es eine regelmäßige Beobachtung braucht, die aktuelle Entwicklungen aufzeigt und in weiterer Folge Handlungsansätze, besonders für den Bildungsbereich, entwickelt werden. Rassismus, Antisemitismus und nationalsozialistisches Gedankengut ist keinesfalls ein Relikt vergangener Tage oder eine trockene wissenschaftliche Theorie, welche lediglich in den Hörsälen der Universitäten und Hochschulen diskutiert wird. Vielmehr gehören Ausgrenzung, Antisemitismus und Diskriminierung in unserer Gesellschaft zum Alltag, wie die oben angeführten Beispiele verdeutlichen. Aus diesem Grund setzt die vorliegende Arbeit einen Schwerpunkt auf die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, dem damit in Verbindung stehenden Erinnerungsprozess in Österreich und den Umgang mit und von Schüler:innen an der Gedenkstätte. Die Historiker:innen Christian Angerer, Maria Ecker und Yariv Lapid, welche das fachdidaktische Vermittlungskonzept für die KZ-Gedenkstätte Mauthausen verfasst haben, argumentieren, dass es mehr als den obligatorischen Besuch der KZ-Gedenkstätte und rudimentäres Faktenwissen über die Verbrechen der Nationalsozialisten braucht.¹⁰ Vielmehr müsse es gelingen, den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich persönlich mit dem Geschehenen auseinanderzusetzen, die Interessen, Fragen und Wünsche der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, um so partizipatives und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen.¹¹

Im Rahmen des Geschichte- und Politische Bildung Unterrichts soll Raum für historisches Lernen geschaffen werden, um so Entwicklungen der Gegenwart und Zukunftsvisionen einordnen und verstehen zu können. Dies kann dazu beitragen, den Lernenden den Erwerb historischer Kompetenzen zu ermöglichen und reflektiert und selbstbewusst eine Meinung zu

⁸ Evelyn Dawid, Eva Zeglovits, Antisemitismus 2022. Hauptergebnisse im Überblick, Kurzbericht (Wien 2023) 13, online unter <<https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Kurzbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf>>(04.12.2023).

⁹ Dawid, Zeglovits. Antisemitismus 2022, 15.

¹⁰ Christian Angerer, Maria Ecker, Lapid Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ - Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (2015) 7.

¹¹ Christian Angerer, Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 6 (2016) 30.

bilden.¹² So soll ein Beitrag dazu geleistet werden, dass die zukünftige Generation die Geschichte Österreichs kritisch beleuchten kann und sich für Toleranz, Demokratie und Solidarität einsetzt. Es hat sich gezeigt, dass ein Besuch an der Gedenkstätte keine Impfung gegen „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ ist, sondern, dass es eine konstante pädagogische Betreuung benötigt, um präventiv gegen Rassismus und Fremdenhass vorzugehen.¹³

In der vorliegenden Arbeit soll das fachdidaktische Angebot der KZ-Gedenkstätte Mauthausen näher beleuchtet werden, sowie ein fundierter historischer Überblick über die Geschichte des Lagers und die Entstehung der Gedenkstätte und die damit verbundene Erinnerungskultur in Österreich näher beleuchtet werden. Der Hauptteil der Arbeit umfasst die Befragung von Schüler:innen in Bezug darauf, wie sie den Besuch der KZ-Gedenkstätte erlebt haben, auf welche Art und Weise im Klassenzimmer darauf vorbereitet wurde und ob der Besuch Einfluss auf ihr persönliches Leben genommen hat.

1.1. Thesen

Thesen sind theoretisch begründete Annahmen, die im Verlauf der Forschung empirisch überprüft werden. Sie dienen als Ausgangspunkte für die Analyse und sollen entweder bestätigt oder widerlegt werden. In diesem Kapitel werden die zentralen Thesen, die sich aus der Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur ergeben haben, formuliert und im weiteren Verlauf der Arbeit anhand des Untersuchungsmaterials überprüft. Ziel ist es, durch die Thesenprüfung zu neuen Erkenntnissen im Forschungskontext beizutragen.

These 1:

Der Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen beeinflusst die politische Einstellung der befragten Schüler:innen.

These 2:

Schüler:innen, die eine Gedenkstätte besuchen, entwickeln eine verstärkte Motivation, sich für den Erhalt und die Erinnerung an Holocaust-Gedenkstätten einzusetzen.

¹²Christian *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext. Beispiel einer gesellschaftspolitischen Spurensuche. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7, Wien/Berlin/Münster 2014) 73.

¹³ Daniel *Münch*, Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu? In: Anja *Ballis*, Markus *Gloe* (Hg.), Holocaust Education Revisited (Wiesbaden 2019) 89.

These 3:

Eine intensive Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs im Unterricht erleichtert Jugendlichen die Verarbeitung der erlebten Eindrücke

1.2. Fragestellung

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, auf welche Art und Weise Jugendliche auf den Besuch zu der KZ-Gedenkstätte Mauthausen vorbereitet werden, wie sie den Besuch vor Ort erleben und welchen Mehrwert die Schüler:innen daraus ziehen können. Die Frage nach der Art und Weise der Nachbereitung der Exkursion im Klassenzimmer stellt ebenfalls einen wichtigen Teil der Arbeit dar, da es essenziell ist, das Erlebte zu besprechen und in einen reflexiven Prozess einzutreten. Aus diesem Grund wird neben der Umfrage auch ein Unterrichtsbeispiel für die Nachbereitung nach dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen erarbeitet und dargestellt werden.

Ein weiterer Aspekt, der untersucht werden soll, ist, ob die fachdidaktischen Vermittlungsansätze der Gedenkstätte bei den Jugendlichen fruchtbar werden und wie es dem pädagogischen Team gelingt, die Lernenden partizipativ, reflektiert und kritisch in die Führung durch die Gedenkstätte miteinzubeziehen. Der letzte Teil der Forschungsfrage umfasst den Teil des lebendigen Erinnerns. Da es schwer ist, Erinnern oder Geschichtsbewusstsein kategorisch zu klassifizieren und somit summarisch zu erheben, liegt der Fokus hierbei auf der Frage, ob der Besuch die politische Einstellung oder die Bereitschaft, sich aktiv für den Erhalt von Gedenkstätten einzusetzen, geändert hat.

Die konkrete Forschungsfrage, um diesen Sachverhalt zu untersuchen, lautet wie folgt:

Auf welche Art und Weise werden Schüler:innen in Österreich auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen vorbereitet, wie erleben die Jugendlichen den Besuch und wie kann mit Hilfe einer aktiven Gedenkstättenpädagogik lebendiges Erinnern gelingen?

Mit welchen methodischen Instrumenten versucht wird, dieser Forschungsfrage habhaft zu werden, wird im Kapitel methodisches Vorgehen näher beleuchtet und erklärt. Der letzte Teil der Arbeit umfasst eine exemplarische Stundenplanung für die Vor- und Nachbereitung im Ausmaß von jeweils zwei Unterrichtsstunden für die Sekundarstufe II. Diese Stunden sollen als Beispiel und als Anregung für andere Lehrpersonen dienen. Die einzelnen Teile können individuell verändert und an die Lerngruppe angepasst werden.

1.3. Aktueller Forschungsstand

Die noch junge geschichtswissenschaftliche Disziplin der Gedenkstättenpädagogik, welche aus der empirischen Forschung heraus entstanden ist, setzt sich mit der Konzeptualisierung und Professionalisierung von Bildungsangeboten an Gedenkstätten auseinander. Anhand von Erfahrungen oder Erinnerungen an die Besuche wird versucht, den Mehrwert des Besuches zu messen und die damit verbundenen Effekte kenntlich zu machen.¹⁴ Im deutschsprachigen Raum werden empirische Erhebungen zu diesem Thema meist von der Geschichtsdidaktik durchgeführt.¹⁵ Allerdings gibt es auch Studien aus der Pädagogik oder Kulturwissenschaft, die sich damit auseinandersetzen, wie Schüler:innen an außerschulischen Lernorten nationalsozialistischen Verbrechen begegnen, wie diese Besuche erlebt werden und inwieweit das pädagogische Konzept der Gedenkstätte bei den Lernenden Anklang und Reflexion findet.¹⁶

Der Historiker Pampel erläutert bei seiner Zusammenfassung von Studien aus den letzten 25 Jahren, dass die Besucher:innen von Gedenkstätten mit einem bereits geformten Bild in ihren Köpfen ankommen. Weiters hat er festgestellt, dass die Besuche nicht unbedingt dazu beitragen, dass Einfühlungsvermögen oder Betroffenheit empfunden werden und sie meist auch nicht dazu führen, dass sich die Besucher:innen politisch engagieren.¹⁷ Bereits 1983 hat Herbert Hötzel bei einer Befragung von 813 Schüler:innen aufgezeigt, dass sowohl 20 Prozent der befragten Hauptschüler:innen als auch zehn Prozent der befragten Gymnasiast:innen nach dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Neuengamme ihre persönliche politische Meinung nicht geändert haben und sie weiterhin zu ausländerfeindlichen Einstellungen tendierten.¹⁸ Pampel kommt zu dem Schluss, dass die Besuche kein wirksames Instrument für die Immunisierung gegen Rechtsextremismus darstellen.¹⁹ Diese Erkenntnisse sind bereits in die Jahre gekommen, doch

¹⁴ Monique Eckmann, Oscar Österberg, Research in German. In: Monique Eckmann, Doyle Stevick, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs (Hg.), *Research in Teaching and Learning about the Holocaust. A Dialog Beyond Borders* (IHRA Series, vol. 3, Berlin 2017) 49.

¹⁵ Eckmann, Österberg, Research in German, 38.

¹⁶ Ruth Fiona Pollmann, Spuren von (Selbst-)reflexivität in Texten von Schülerinnen und Schülern im Anschluss an eine Exkursion zur Mahn- und Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau. Überlegungen zu einem Dissertationsprojekt. In: Markus Gloe, Anja Ballis (Hg.), *Holocaust Education Revisited* (Wiesbaden 2020) 273.

¹⁷ Bert Pampel, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung. In: *Stiftung Topographie des Terrors* (Hg.), *Gedenkstättenrundbrief* 162 (2011) 19–20.

¹⁸ Herbert Hötzel, Museumspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme, *Internationale Schulbuchforschung* 6, Nr. 2 (1984) 182.

¹⁹ Pampel, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung, 20.

bis heute ist die Meinung stark vertreten, dass der Besuch gleichsam einer „Schutzimpfung“ gegen Extremismus gleicht.²⁰

Erhebungen, welche die Empfindungen und Eindrücke von Schüler:innen beim Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen untersuchen, sind im wissenschaftlichen Feld Mangelware. Eine Studie aus dem Jahr 2009 mit dem Titel „Holocaust Education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence“, welche eine wichtige Referenz für die vorliegende Arbeit darstellt, hat Schüler:innen, welche die Gedenkstätte Mauthausen besuchten, befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass 25 Prozent der Schüler:innen stark betroffen waren und 50 Prozent geben an, sich aktiv dafür einsetzen zu wollen, dass dies nie mehr geschieht, wissen jedoch nicht, wie sie aktiv werden können.²¹ Die Autor:innen einer wissenschaftlichen Analyse von Aufsätzen, welche von Schüler:innen nach dem Besuch der KZ-Gedenkstätte verfasst wurden, streichen ebenfalls heraus, dass sich viele betroffen zeigen und mit Ängsten und negativen Erwartungen an die Gedenkstätte gefahren sind. Die Erfahrungsberichte der Jugendlichen haben verdeutlicht, dass ein aktiver Lernprozess stattgefunden hat und sie den Besuch als „schockierend“, aber sehr lehrreich, und auch als positive Erfahrung erlebt haben.²²

Pampel stellt in einer Befragung 2011 von Schüler:innen fest, dass die Bedeutung des Besuchs von Gedenkstätten, welche sich mit den Opfern des Nationalsozialismus auseinandersetzen, weniger darin liegt, sich Wissen anzueignen oder die persönliche politische Meinung zu überdenken, sondern vielmehr der Anstoß dafür ist, sich vertiefend mit dem Thema auseinander zu setzen. Die Besuche sind vor allem Momente des Nachdenkens und Veranschaulichung von Geschichte und weniger Anlass für kognitive Lernprozesse.²³ Auch bei einer Befragung im Zuge eines Forschungsprojektes der Universität Salzburg unter der Leitung von Helga Embacher hat die Mehrheit der befragten Jugendlichen angegeben, dass sie der Besuch der KZ-Gedenkstätte sehr nachdenklich gemacht hat.²⁴ In einer umfassenden Schüler:innen-Befragung aus dem Jahr

²⁰ Münch, Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu?, 89.

²¹ Heribert Bastel, Christian Matzka, Helene Miklas, Holocaust Education in Austria. A (Hi)Story of Complexity and Ambivalence, Prospects 40, Nr. 1 (2010) 14.

²² Helga Amesberger, Brigitte Halbmayer, Helene Miklas, „Als wir gestern in Mauthausen waren, war dies schrecklich aber auch informativ“ - Der Gedenkstättenbesuch aus Sicht der Schüler:innen, In: Herbert Bastel, Brigitte Halbmayer (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen (Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7, Wien/Berlin/Münster 2014) 115.

²³ Pampel, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung, 27.

²⁴ Bernadette Edtmaier, Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit Migrationsgeschichte?, In: Helga Embacher, Manfred Oberlechner, Robert Obermair, Adelheid Schreilechner (Hg.), Eine Spurensuche. KZ-Außenlager in Salzburg und Oberösterreich als Lernorte (Wochenschau Wissenschaft, Frankfurt/M 2019) 171.

2004 gaben 25 Prozent der Befragten an, beim Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau schockiert, traurig oder wütend gewesen zu sein.²⁵

Somit bestätigt sich die Aussage von Pampel, die besagt, dass Gedenkstätten weniger als „Instrument zu Vermittlung“ von Inhalten genutzt werden sollten, sondern Raum für Gespräche, Fragen und Reflexion geschaffen werden soll, um so „Verstehen durch Begehen“ zu ermöglichen.²⁶

Die dargestellten Erkenntnisse verdeutlichen, dass Emotionen an Gedenkstätten normal sind, oftmals sogar erwünscht werden. Münch argumentiert auf Grundlage dessen, dass die eigene Identität, die Urteilsbildung und das Geschichtsbewusstsein stark von Emotionen beeinflusst werden, dass emotionales Lernen in der Geschichtsdidaktik mitgedacht werden muss.²⁷ Geschichtsdidaktiker:innen sind sich der Bedeutung von Emotionen im Lernprozess zwar bewusst, jedoch ist es nicht gelungen, einen allgemein gültigen geschichtsdidaktischen Emotionsbegriff zu definieren, weshalb sich die Inkludierung von Emotionen, sowohl in die theoretische als auch in die empirische Forschung als schwierig erweist.²⁸ Es bleibt somit die Forderung an den Geschichtsunterricht, im Allgemeinen und insbesondere bei der Auseinandersetzung mit Gedenkstätten, den Emotionen der Schüler:innen Raum zu verschaffen, bevor die historischen Hintergründe des Besuchs bearbeitet werden. Denn werden die Reaktionen und Gefühle der Lernenden in den Lernprozess eingebettet, kann es gelingen, in einem reflexiven Prozess mit den Schüler:innen, eine angemessene Form des Umgangs und Erinnerns an die Opfer des Nationalsozialismus zu erarbeiten.²⁹

In diesem Sinn soll zum Schluss des Kapitels Pampel zitiert werden, der in seinem Werk „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ zusammenfasst, auf welche Art und Weise Schüler:innen am meisten von den Besuchen mitnehmen und wie wichtig der Bezug zur Lebens- und Gefühlswelt ist:

²⁵ Oscar *Österberg*, Visits and Study Trips to Holocaust-Related Memorial Sites and Museums, In: Monique *Eckmann*, Doyle *Stevick*, Jolanta *Ambrosewicz-Jacobs* (Hg.), *Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialog Beyond Borders* (IHRA Series, vol. 3, Berlin 2017) 263.

²⁶ Bert *Pampel*, Erschrecken - Mitgefühl - Distanz: empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, 1. Aufl, Zeitfenster 8 (Leipzig 2011) 56–57.

²⁷ *Münch*, Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu?, 106.

²⁸ Sebastian *Bracke*, Colin *Flaving*, Johannes *Jansen*, Manuel *Köster*, u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts, Geschichtsunterricht erforschen*, Band 9 (Frankfurt/Main 2018) 113.

²⁹ *Münch*, Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu?, 106.

„Wer an persönliche Erlebnisse oder familiäre Erfahrungen anknüpfen konnte, wer dem historischen Geschehen Bedeutung für die eigene Lebenswelt zumaß, oder wer aufgrund seiner regionalen Herkunft oder seiner beruflichen Beschäftigung Bezüge zum historischen Ort herstellen konnte, der zeigte nach dem Besuch in der Regel größere Nachdenklichkeit oder weiters Interesse daran, sich weiter mit dem Thema zu befassen.“³⁰

2. Erinnerungskultur

Die Betrachtung der Vergangenheit kann durch verschiedene Begriffe näher beschrieben werden, die ihrerseits unterschiedliche Herangehensweisen kennzeichnen. Hierbei sind vor allem Begriffe wie „Erinnerung“ und „Gedenken“ gemeint, wobei zwischen diesen beiden ein gewisses Spannungsverhältnis besteht und sie in unterschiedliche Forschungs- und Interessenbereiche verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen fallen. Das Gedenken ist, verglichen mit dem Erinnern, wissenschaftlich nicht so detailliert ausgearbeitet und beruht mehr auf sozialen Aktionen, wie zum Beispiel bei Gedenkfeiern oder Zeremonien, bei denen eben der Vergangenheit gedacht wird. Hier stehen gesellschaftliche Normen, Richtlinien und Werte im Vordergrund, welche als Leitbild für das Gedenken dienen sollen.³¹ Jan Assmann fasst im Begriff des kulturellen Gedächtnisses die Fülle des Wissens, das in der Interaktion einer Gesellschaft, deren Handeln und Erleben entsteht, zusammen. Zum kulturellen Gedächtnis gehören Bilder, Texte und Riten, die von einer Gesellschaft produziert sowie ausgelebt werden und ihnen damit ein Gefühl der Zusammengehörigkeit geben. Aufgrund dieser Aspekte definieren sich die verschiedenen Kulturen als Einheit.³²

Unter dem Begriff „Erinnern“ wird ein Prozess verstanden, der auf biographischen Erfahrungen, Erlebnissen und Wahrnehmungen basiert. Erinnerungen stellen keine objektiven Bezugsnormen vergangener Ereignisse oder einer vergangenen Realität dar. Erll schreibt, dass Erinnerungen „subjektive, sehr selektive und von der Abrufsituation abhängige Rekonstruktionen“ sind. Daraus folgert sie, dass Erinnern eine Tätigkeit ist, die im Heute passiert und vorhandene Daten zusammenfasst.³³ Bastel macht in einem Diskurs deutlich, dass sich jeder Mensch erinnert, ob er möchte oder nicht. Somit ist es nicht möglich, sich aktiv für das

³⁰ Bert Pampel, „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“: zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, 1. Aufl, Campus Forschung, Bd. 924 (Frankfurt am Main New York 2007) 326.

³¹ Insa Eschebach, Erinnern - Gedenken - Historisieren. Formen des Umgangs mit der NS-Vergangenheit, In: Thomas Schaarschmidt (Hg.), Historisches Erinnern und Gedenken im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert (Frankfurt am Main/ New York 2008) 63.

³² Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann, Tonio Hölscher (Hg.), Kultur und Gedächtnis (Suhrkamp Verlag 1988) 9, 15.

³³ Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: eine Einführung, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage (Stuttgart 2017) 6.

Erinnern oder das Vergessen zu entscheiden. Das Vergessen ist, ebenso wie das Erinnern, eine intuitive menschliche Fähigkeit, eine anthropologische Konstante. Behält ein Mensch etwas im Gedächtnis, dann deshalb, weil es für die Person einen Wert hat und es sich für sie lohnt, erlebtes oder kognitives Wissen aufrecht zu erhalten.³⁴ Erinnerungen selbst umfassen somit individuelle Erfahrungen, die ein Individuum unter dem Einfluss von persönlicher Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive macht und im Gedächtnis behält.³⁵ Bubmann verweist darauf, dass Erinnerungen auf das Selbstbild, die Identität und das Handeln einen entscheidenden Einfluss haben und der Mensch als kulturelles Wesen maßgeblich von bereits Erlebtem und Erzähltem beeinflusst und geformt wird.³⁶

Assmann hält fest, dass alle Menschen von unterschiedlichen geschichtlichen Geschehnissen, oder aufgrund der Familiengeschichte beeinflusst werden. Er spricht hier vom individuellen Gedächtnis, das vom Generationsgedächtnis, der zeitlichen Dimension und der Erfahrungsarbeit abhängig ist. Es ist also festzuhalten, dass unterschiedliche Generationen gewisse Auffassungen der Welt untereinander teilen, die andere Generationen nicht teilen. Die unterschiedlichen Generationen besitzen ein individuelles Verständnis der Vergangenheit und in der Regel ist dieses kaum durch ältere oder jüngere Generationen wandelbar.³⁷ Dem gegenüber entwickelte sich die Theorie kollektiven Gedächtnisses, welches von Gedächtnisforscher:innen das Gedächtnis einer Gruppe, das durch verschiedene Medien wie Sprache, Bücher, Fotografien und das Internet weitergegeben und zirkuliert wird. Kollektives Gedächtnis ist immer medial vermittelt und konstruiert. Dabei ist es weniger auf die Vergangenheit fokussiert, sondern auf aktuelle Anliegen und Herausforderungen. Medien spielen dabei eine aktive Rolle, indem sie Vergangenheitsversionen, Werte, Normen und Identitätsbewusstsein gestalten, ohne jedoch als falsch oder unwirklich betrachtet zu werden.³⁸

Brauer und Lücke plädieren, Erinnern als eine emotionale Praktik anzuerkennen, da eine Erinnerung immer auch ein Verinnerlichen voraussetzt. Erinnern ist somit eine wiederkehrende

³⁴ Helene Miklas, Heribert Bastel, Erinnerungslernen – Ein Diskurs (Nicht Nur Mit Martin Jäggle), In: Thomas Krobath, Andrea Lehner-Hartmann, Regina Polak (Hg.), Anerkennung in Religiösen Bildungsprozessen, 1. Aufl. (Göttingen 2013) 116–117.

³⁵ Aleida Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: eine Intervention, Originalausgabe, 2. Auflage, C.H. Beck Paperback 6098 (München 2016) 18–19.

³⁶ Peter Bubmann, Erinnerungskultur, Ritual und ästhetische Bildung, In: Peter Bubmann, Hans Dickel (Hg.), Ästhetik und Bildung, 1. Aufl., Bd. 8 (Bielefeld 2014) 12.

³⁷ Aleida Assmann, Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. (C.H. Beck 2018) 26-28.

³⁸ Astrid Erll, Medium des kollektiven Gedächtnisses: Ein (erinnerungs-)kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff, In: Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann, u. a. (Hg.), Medien des kollektiven Gedächtnisses, (2004) 4–5.

Deutung des Erlebten, die von Erfahrungen und äußeren Einflüssen auf das Individuum beeinflusst wird. Weiter schreiben ebendiese Autoren, dass Erinnerung über die „verinnerlichte Vergangenheit“ hinausgeht, da sie ein sogenannter „Abdruck der persönlichen Wahrnehmung“ ist, der im Gedächtnis geblieben ist.³⁹

Es ist wichtig zu erwähnen, dass äußere Einflüsse und Erzählungen Dritter persönliche Erinnerungen beeinflussen und prägen. Liegt das Ereignis, an welches sich erinnert wird, weit in der Vergangenheit, wird immer mehr auf Berichte und Erinnerungen von anderen zurückgegriffen und persönliche und kollektive Erzählungen verschwimmen ineinander. Es zeigt sich also, dass individuelle Erinnerungen von anderen beeinflusst und geformt werden können, auch wenn es der Person nicht bewusst ist.⁴⁰ Daraus ist zu folgern, dass Erinnern auch immer mit Vergessen einhergeht und Wahrnehmungen durch Vorwissen und Hypothesen beeinflusst werden, weshalb Erinnerungen einen hochgradig subjektiven und wandelbaren Übergang zwischen Vergangenheit und Gegenwart darstellen.⁴¹

Erinnern umfasst zwei unterschiedliche Kategorien, die voneinander zu unterscheiden sind. „Episodisches“ Erinnern umfasst persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, während sich „semantisches“ Erinnern auf Wissensinhalte, welche er- und gelernt werden, bezieht.⁴² Im geschichtswissenschaftlichen Kontext geht Erinnern über die persönliche Erinnerung hinaus. Im Mittelpunkt stehen Fragen, die den Einfluss von vergangenen Ereignissen auf heutige gesellschaftliche, politische oder soziale Gegebenheiten und Probleme behandeln.⁴³ Über die Disziplinen hinweg besteht weitgehend Einigkeit, dass Erinnern als ein Prozess, Erinnerungen als dessen Ergebnis und Gedächtnis als eine Fähigkeit oder als eine veränderliche Struktur anzusehen ist. Gedächtnis ist allerdings beobachtbar.⁴⁴

Anhand von Erinnerungskulturen lässt sich festhalten, welche Ereignisse und historische Narrationen Eingang in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft gehalten haben. Welches Bild von Vergangenheit vermittelt wird, welche Personen im Kollektiv auf welche Weise

³⁹ Juliane Brauer, Martin Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, In: Juliane Brauer, Martin Lücke (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen: geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Die Schriftenreihe 133 (Göttingen 2013) 20–21.

⁴⁰ Assmann, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur, 18–19.

⁴¹ Brauer, Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, 21.

⁴² Franziska Rein, Erinnern und historisches Lernen – phänomenologische Überlegungen, Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 12, Nr. 2 (2021) 27.

⁴³ Heribert Bastel, Erinnern als pädagogische Kategorie, In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/ Berlin/ Münster 2014) 74.

⁴⁴ Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, 6.

behandelt werden, ermöglichen es, Rückschlüsse auf aktuelle identitätsstiftende Faktoren zu ziehen.⁴⁵ Im Allgemeinen kann unter dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses das gemeinschaftlich geteilte Wissen über die Vergangenheit, welches sozial vermittelt wird, verstanden werden.⁴⁶ Zu diesem Aspekt ist die Theorie des kommunikativen Gedächtnisses zu berücksichtigen, da diese Geschichtserfahrungen lebender Menschen mit in die Betrachtungsperspektive nimmt. Durch Alltagskommunikation, räumliche Nähe, regelmäßige Interaktion sowie ähnliche Erfahrungen der Interagierenden werden Erinnerungen und Geschichtserzählungen weitergegeben.⁴⁷ Somit ist zusammenfassend festzuhalten, dass man unter Erinnerungskultur jenen Prozess versteht, wenn Menschen sich an etwas erinnern, wovon in weiterer Folge jüngere Generationen lernen.⁴⁸

Knigge warnt jedoch vor dem obligatorischen Einsatz des Wortes Erinnern, da dies den Begriff „aushüle“ und in seiner Bedeutung schmälert. Denn es hat sich gezeigt, dass Sich-Erinnern an eine Diktatur- und Gewaltgeschichte nicht immer der beste Weg ist, um aus diesen Erfahrungen zu lernen und sie zu verhindern, da bloßes Erinnern nicht automatisch zu einem kritischen und reflektierenden Lernen führt. Wichtiger sei es, die Ereignisse der Vergangenheit zu verstehen und zu analysieren, um ihre Ursachen und Folgen zu kennen und so die Wiederholung der Geschichte zu verhindern.⁴⁹ Er appelliert, dass Erinnern um seiner selbst willen nicht fruchtbringend sei und für die historisch politische Bildung eine „Sackgasse“ darstellt. Wird im Konzept des Sich-Erinnerns auf reflektierende und kritische Fragen verzichtet, ist es eine große Herausforderung, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus einen Lernprozess auslöst, in den gegenwärtige politische Entwicklungen und gesellschaftliche Phänomene miteinbezogen werden. Sowohl das persönliche als auch das öffentliche Erinnern innerhalb einer Gesellschaft ist beeinfluss- und formbar und verlangt somit einen kritischen Umgang.⁵⁰

⁴⁵ Ina *Markova*, Wie Vergangenheit neu erzählt wird. Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern, Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag Reihe Geschichtswissenschaft, Bd. 20 (Marburg 2013) 32.

⁴⁶ *Markova*, Wie Vergangenheit neu erzählt wird, 22.

⁴⁷ *Assmann*, Schatten der Vergangenheit, 24.

⁴⁸ Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis, 2. Auflage, Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017) 163.

⁴⁹ Volkhard *Knigge*, Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.“ Unannehmbare Geschichte begreifen, aus Politik und Zeitgeschichte 66, Nr. 3/4 (2016) 4.

⁵⁰ Volkhard *Knigge*, KZ-Gedenkstättenarbeit nach der Zeitgenossenschaft: Herausforderungen und Auswege, In: Christian *Wiese*, Stefan *Vogt*, Doron *Kiesel*, Gury *Schneider-Ludorff* (Hg.), Die Zukunft der Erinnerung (2021) 237.

2.1. Erinnern nach 1945 in Österreich

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges blieb, neben viel Zerstörung und Leid, für die Gesellschaft die Frage nach dem Umgang mit dem Erbe des Nationalsozialismus. Das Übernehmen von Verantwortung für die Gräueltaten des Nationalsozialismus ist in den Jahren nach 1945 im österreichischen Geschichtsbild kaum vorhanden.⁵¹ Soldaten der deutschen Wehrmacht wurden als „Vaterlandverteidiger“ gefeiert, Deserteure meist als „Verräter“ angesehen und Überlebende aus den Konzentrationslagern meist wie Kriminelle behandelt. Bis in die 1980er Jahre ist es Österreich gelungen, die Deutung aufrechtzuerhalten, man sei das erste Opfer der „nationalsozialistischen Aggressionspolitik“ gewesen.⁵²

Als am 19. August 1945 am Schwarzenbergplatz in Wien das Denkmal für die Gefallenen der Roten Armee enthüllt wurde, sprach der spätere Bundeskanzler Leopold Figl:

„Sieben Jahre schmachtete das österreichische Volk unter dem Hitlerbarbarismus. Sieben Jahre wurde das österreichische Volk unterjocht und unterdrückt, kein freies Wort der Meinung, kein Bekenntnis zu einer Idee war möglich, brutaler Terror und Gewalt zwangen die Menschen zu blindem Untertanentum“⁵³

Uhl schreibt, dass dieser kurze Ausschnitt die Selbstdarstellung Österreichs im Rahmen der Opfertheorie verdeutlicht. Sie erläutert weiter, dass dieses Geschichtsbild vor allem im 21. Gründungsdokument der Zweiten Republik postuliert wurde, in welchem klar auf die Moskauer Deklaration verwiesen wurde.⁵⁴

Die Moskauer Deklaration, welche im Jahr 1943 von den Alliierten Mächten verabschiedet wurde, legte die Weichen für den österreichischen Opfermythos. In diesem Dekret wird der sogenannte Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich für ungültig erklärt und Österreich als erstes Opfer des totalitären Regimes Deutschlands deklariert.⁵⁵ Die Alliierten sahen in diesem Dekret vor allem ein Propagandainstrument, um die Österreicher:innen dazu anzuhalten, Widerstand zu leisten. Doch dies wurde, auf Betreiben der österreichischen

⁵¹ Meinrad *Ziegler*, Österreichisches Gedächtnis: über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit, Erweiterte Neuausgabe, Transblick 12 (Innsbruck 2016) 44.

⁵² Helga *Embacher*, Österreichs Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus nach 1945, In: Helga *Embacher*, Manfred *Oberlechner*, Robert *Obermair*, Adelheid *Schreilechner* (Hg.), Eine Spurensuche: KZ-Außenlager in Salzburg und Oberösterreich als Lernorte, Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt/M 2019) 31.

⁵³ Heidemarie *Uhl*, Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 30, Nr. 1 (2001) 20.

⁵⁴ Uhl, Das „erste Opfer“, 20–21.

⁵⁵ *Ziegler*, Österreichisches Gedächtnis, 44.

Großparteien, in den „Opfermythos“ umgewandelt, womit man sich neben einem besseren internationalen Ansehen auch die Befreiung von Reparationszahlungen erhoffte.⁵⁶

In den ersten Jahren sah sich die zweite Republik vor die Herausforderung gestellt, wie mit jenen Bürger:innen umgegangen werden sollte, die Nationalsozialisten waren. Die alliierten Mächte trieben in den ersten Jahren nach dem Krieg die sogenannte Entnazifizierung voran. Diese hatte die Auflösung aller NS-Organisationen, die Vernichtung der nationalsozialistischen Ideologien und Anschauungen, Entlassungen von ehemaligen Mitgliedern der NSDAP und die rasche Bestrafung der Verantwortlichen für die NS-Verbrechen, zum Ziel.⁵⁷ Die Amerikaner teilten die Entnazifizierung in unterschiedliche Phasen auf. Anfangs waren es vor allem formale Kriterien wie die Zugehörigkeit zur NSDAP und ihren Wehrverbänden, doch schnell wurde deutlich, dass dieses System an die Grenzen der Durchführbarkeit stieß. Der neue Plan beinhaltete die Absicht einer Reintegration ehemaliger Nationalsozialist:innen in die Gesellschaft und den damit einhergehenden Wunsch nach dem Auf-sich-beruhen-Lassen.⁵⁸

Der Historiker Peter Malina schreibt, dass nach 1945 die politische Spitze des Landes das „Vergessen“ zum politischen Programm erhoben hat, welches zum Ziel hatte, die Vergangenheit ruhen zu lassen und in die Zukunft zu blicken.⁵⁹ Die Tatsache, dass die Strafprozesse der Amerikaner gegen die Täter von Mauthausen und den Nebenlagern auf deutschem Boden, nämlich in Dachau stattfanden, unterstützte den österreichischen Opfermythos und die politischen Vorhaben der Großparteien sehr.⁶⁰ Somit ist es gelungen die sogenannte Täter-Opfer-Umkehr zu vollziehen und das Jahr des österreichischen Staatsvertrags 1955 als das Befreiungsjahr zu postulieren, schreibt Matzka. Weiters betont er, dass mit dem Narrativ des unheilvollen Jahres 1938 gebrochen werden muss, da es bereits viele Jahrzehnte zuvor

⁵⁶ *Embacher*, Österreichs Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus nach 1945, 32.

⁵⁷ Arnd *Bauerkämper*, Simone *Rothenberger*, Das umstrittene Gedächtnis: Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945 (2012) 214, online unter <<https://www.schoeningh.de/view/title/50924>> (12.01.2024).

⁵⁸ Siegfried *Göllner*, „Da waren die Nazis ja noch humaner“ – Sichtweisen ehemaliger NationalsozialistInnen auf die Entnazifizierung in Österreich 1945–1957, In: Bertrand *Perz* (Hg.), Wahrnehmungen des Nationalsozialismus, 1. Aufl. (Göttingen 2020) 387.

⁵⁹ Peter *Malina*, Die Geschichte selbst hat keinen Sinn, sondern sie offenbart immer nur den Sinn, der ihr beigemessen wird. Jubiläen als Erinnerungsveranstaltungen, In: Josef *Seiter* (Hg.), Bedenkliches Gedenken: 1945 - 2005: Zwischen Mythos und Geschichte, Verein der Förderer der Schulhefte, Schulheft 120 (Innsbruck 2005) 20.

⁶⁰ Christian *Angerer*, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 48.

Antisemitismus und Deutschnationalismus gegeben hat und diese schon lange Teil des politischen und gesellschaftlichen Lebens Österreichs waren.⁶¹

Die Deutung, dass das eigene Volk als Opfer und die deutsche NS-Führung als alleiniger Schuldner dargestellt werden, ist ein gesamteuropäisches Phänomen. In Österreich jedoch unterschied sich diese Darstellung insofern von anderen europäischen Staaten, da das Hauptaugenmerk weniger auf das Jahr 1945 gelegt, sondern 1955 als das große befreiende Jahr betitelt wurde. In der Besatzungszeit wurde schnell der Wunsch nach Freiheit laut und der Dank für die Befreiung immer leiser. Der Vergleich und die Gleichsetzung der Jahre 1938-1945 und 1945-1955 hielt im österreichischen Alltag Einzug und die Besatzung wurde als ungerechtfertigtes Unheil deklariert. Diese Änderung in der Geschichtserzählung der zweiten Republik ist auf eine politische Strategie der amtierenden Großparteien zurückzuführen, die um die weiterhin nationalsozialistisch gesinnten Wähler:innen buhlten und das Vergessen in der Gesellschaft vorantreiben wollten.⁶²

Die ÖVP forderte bereits wenige Monate nach der Befreiung, dass man zwischen aktiven Nationalsozialisten und denen, „die unter dem Zwang des Terrors zur NSDAP gepresst wurden“, zu unterscheiden hatte. 1948 erhielten „minderbelastete“ ihr Wahlrecht zurück und zahlreiche ehemaliger Mitglieder der NSDAP wurden auf Dafürhalten der Politik und Kirche frühzeitig aus ihrer Haft entlassen. Bauerkämper bezeichnet diese Vorgehensweisen als „Burgfrieden“ zwischen den österreichischen Großparteien, was die kritische und reflexive Auseinandersetzung mit den Jahren 1938-1945 aus dem öffentlichen Diskurs verdrängt hat und eine Aufarbeitung der Mitschuld Österreichs an den Verbrechen der Nationalsozialisten erst einige Jahrzehnte später möglich macht.⁶³

Ein weiterer wichtiger Aspekt, welcher in Bezug auf das Erinnern beachtet werden muss, ist jener der sogenannten „Heldendenkmäler“, die in den 1950er Jahren in fast jeder österreichischen Stadt oder jedem Dorf aufgestellt wurden. Diese Denkmälerbewegung wurde maßgeblich vom Kameradschaftsbund, einer Veteranenvereinigung von Soldaten des Ersten und Zweiten Weltkriegs, vorangetrieben. Diese hatten zum Ziel, ein „positives Bild des Soldaten

⁶¹ Christian *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext - Beispiel einer gesellschaftspolitischen Spurensuche, In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 28.

⁶² Heidemarie *Uhl*, Österreich ist frei. Die Re-Inszenierung der österreichischen Nachkriegsmythen im Jubiläumsjahr 2005, In: Josef *Seiter* (Hg.), Bedenkliches Gedenken. 1945 - 2005: Zwischen Mythos und Geschichte, Verein der Förderer der Schulhefte, Schulheft 120 (Innsbruck 2005) 34–37.

⁶³ *Bauerkämper, Rothenberger*, Das umstrittene Gedächtnis, 215.

des Zweiten Weltkriegs" zu fördern und diese als „Helden der Pflichterfüllung“ zu titulieren. Dieses Anliegen fand in der Öffentlichkeit große Unterstützung und wird in den Denkmälern insofern deutlich, als dass sich die Heimat aktiv für die Erneuerung und Neugestaltung von Kriegerdenkmälern einsetzte und sich zu den im „härtesten Kampf gefallen Söhnen“ bekannte.⁶⁴ Perz betont, dass dies einen Widerspruch in sich selbst darstellte, da Österreich alles dafür tat, nicht als Teil des deutschen Systems angesehen zu werden. Denkmäler, die der in der deutschen Wehrmacht gefallen Soldaten gedenken, passen auf den ersten Blick nicht zur forcierten Opfererzählung. Doch auf den sogenannten Heldendenkmälern, die in den meisten Fällen neben jenen des Ersten Weltkrieges errichtet wurden und diesen sehr ähnlich waren, wurden die Gefallenen als „Vaterlandtreue“ oder „Heimatliebende“, die für Österreich gekämpft haben, dargestellt. Diese Denkmalkultur hat es möglich gemacht, dass die kollektive Bindung an die NS-Zeit erhalten bleibt und unterstützt wird.⁶⁵

2.2. Kurt Waldheim und der Zerfall des „Opfermythos“

Setzt man sich mit dem Erinnerungsprozess in Österreich an die Zeit des Nationalsozialismus auseinander, ist es unabdingbar den Namen Kurt Waldheim und die damit in Verbindung stehende Affäre kurz zu beleuchten und in Kontext zu setzen. In Bezug auf die Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit steht die Waldheimaffäre nicht in direktem Zusammenhang zur Themensetzung. Es ist jedoch, so die Meinung der Verfasserin, für Schüler:innen, wenn sie sich mit der Zeit des Nationalsozialismus und dem Umgang damit bis heute auseinandersetzen, wichtig, einschlägige Ereignisse zu kennen und ihre Bedeutung für die Gegenwart zu analysieren.

Im Jahr 1986 kandidierte der damalige UN-Generalsekretär Kurt Waldheim für das österreichische Bundespräsidentenamt. Diese Kandidatur rückte seine Vergangenheit in das Interesse der Öffentlichkeit und löste, angesichts seiner NS-Vergangenheit, etwa 30 Jahre nach dem Ende der NS-Herrschaft eine breite Diskussion über die österreichische Mitschuld an den Verbrechen der Nationalsozialisten aus.⁶⁶ Waldheim war während des Krieges Angehöriger des SA-Reiterkorps und des NS-Studentenbundes, was im Zuge eines Artikels der US-amerikanischen Tageszeitung „New York Times“ auf Grundlage von Material des World Jewish

⁶⁴ Uhl, Das „erste Opfer“: der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, 24.

⁶⁵ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 119.

⁶⁶ Bertrand Perz, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Geschichte der Erinnerung. Österreich., In: Volkhard Knigge, Norbert Frei, Anett Schweitzer (Hg.), Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord (München 2002) 157–158.

Congress für die internationale Öffentlichkeit ersichtlich wurde.⁶⁷ Besonders stark diskutiert wurde jedoch jener Teil, welchen Waldheim in seiner offiziellen Biographie ausließ, nämlich die Kriegsjahre am „Balkan“. Die Erklärung, er habe nur die Pflicht als Soldat erfüllt, wie hunderttausende andere Österreicher auch, wurde nunmehr nicht länger als Rechtfertigung akzeptiert und brachte die Opfererzählung schlussendlich zum Darniederliegen.⁶⁸

Die Debatte rund um Waldheim kennzeichnet einen Bruch mit dem in den letzten Jahrzehnten postulierten traditionellen Geschichtsbildes über den 2. WK. Die Wissenschaft stellte nun mehr die Frage, welche Rolle Österreich im NS-Apparat einnahm, wie sie diesen unterstützte und etablierte. Bis zu diesem Zeitpunkt sind diese Fragen innerhalb des öffentlich geführten politischen Diskurses nicht gestellt worden. Es kann von einem Paradigmenwechsel sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der politischen Debatte gesprochen werden, da sich das Bild auf die österreichische NS-Vergangenheit maßgeblich wandelte.⁶⁹ Es ist jedoch anzumerken, dass trotz des merklichen Umschwungs weite Teile der österreichischen Bevölkerung Schwierigkeiten damit hatten, den Opfermythos hinter sich zu lassen und sich der NS-Vergangenheit verantwortungsbewusst zu stellen. Das Beispiel des gleichzeitig erstarkenden Jörg Haider (FPÖ) in Kärnten macht dies deutlich: Ein Haider, der für die Kriegsgeneration und die ehemaligen Mitglieder der SS eintrat und es bis zum höchsten Amt im Kärntner Landtag schaffte.⁷⁰

Nichtsdestotrotz gab es nun eine neue Generation an Wissenschaftler:innen, die Fragen nach dem Grund des Schweigens und Leugnens von Politik und Familie stellte. Es kam sukzessive zur Widerlegung des Opfermythos und in weiterer Folge, Ende der 1980er Jahre, zu einem offiziellen Bekenntnis in Bezug auf die Mitschuld der Republik Österreich an den Verbrechen der Nationalsozialisten. Bundeskanzler Franz Vranitzky betont zweimal, einmal 1991 und einmal 1993, die Mitverantwortung des österreichischen Volkes an den Verbrechen der Nationalsozialisten und bekennt sich zur moralischen Verantwortung der Republik für die daraus resultierenden Folgen.⁷¹

⁶⁷ *Demokratiezentrum Wien*, Waldheim-Debatte, online unter <<https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/wissensstationen/waldheim-debatte/>>, (05.01.2024).

⁶⁸ *Embacher*, Österreichs Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus nach 1945, 39.

⁶⁹ *Uhl*, Das „erste Opfer“: der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik, 26–27.

⁷⁰ *Embacher*, Österreichs Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus nach 1945, 41.

⁷¹ *Karl Stuhlpfarrer*, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Gegenwart der Erinnerung. Österreich, In: Volkhard Knigge, Norbert Frei, Anett Schweitzer (Hg.), Verbrechen erinnern: die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord; Konferenz, durchgeführt in der Gedenkstätte Buchenwald im September 2000 (München 2002) 238.

Einen weiteren wichtigen Schritt in Bezug auf das Eingeständnis der Schuld, bestritt Vranitzky, als er den Opferbegriff auf „Juden, Zigeuner, körperlich und geistig Behinderte, Homosexuelle, Angehörige einer Minderheit, politische und religiös Andersdenkende“ erweiterte und sie explizit in seinen Reden erwähnte. Im Jahr 1995 wurde ein nationaler Fonds für die Opfer des Nationalsozialismus eingerichtet, aus welchem Einmalzahlungen bezogen werden konnten.⁷²

3. Gedenkstättenpädagogik

Gedenkstätten tragen einen Beitrag dazu, dass die Verbrechen der Nationalsozialisten nicht in Vergessenheit geraten, dass zeitgeschichtlich-authentische Zeugnisse erhalten bleiben und für die kommenden Generationen bewahrt werden.⁷³ Holocaust-Gedenkstätten verstehen sich selbst als Teil historischer Museen, mit dem Unterschied, dass sie auf Tatorten errichtet wurden und somit Friedhöfe sind. Aus diesem Grund sind das Erinnern und Gedenken an die Opfer des Ortes eng mit der Vermittlung und Wirkung des Ortes verbunden.⁷⁴

Neben der Vermittlung von Geschichte besteht ihre Aufgabe darin, wie ein herkömmliches Museum zu sammeln, zu bewahren und auszustellen⁷⁵ und „an jene Menschen zu erinnern, die dort gelitten haben und gestorben sind“.⁷⁶ Die Website erinnern.at schreibt über Gedenkstätten wie folgt:

„Als Gedenkstätten für NS-Opfer sind Orte zu verstehen, an denen sich eine Institution dauerhaft um die Bewahrung des authentischen Ortes kümmert, die Geschichte dieses Ortes dokumentiert sowie der mit dem Ort verbundenen NS-Verbrechen und deren Opfer gedenkt. Darüber hinaus stehen Gedenkstätten für Informationen zum Ort und historischen Fragen zur Verfügung und bieten pädagogische Vermittlungsangebote (z.B. Führungen, Workshops etc.) an.“⁷⁷

Es wird deutlich, dass diese Art von Gedenkstätten sensible und vielschichtige Orte sind, da die unterschiedlichen Besucher:innen den Ort anders wahrnehmen, verschiedene Emotionen,

⁷² Embacher, Österreichs Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus nach 1945, 39.

⁷³ Andreas Brunold, Holocaust Education und schulische politische Bildung: Chancen und Grenzen der Vermittlung, In: Markus Gloe, Anja Ballis (Hg.), Holocaust Education Revisited (Wiesbaden 2020) 88.

⁷⁴ Angerer, Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 29.

⁷⁵ Irina Landrock, Alexandra Flügel, Demokratielernen an NS-Gedenkstätten? Perspektiven auf einen außerschulischen Lernort, In: Toni Simon (Hg.), Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie, Edition Fachdidaktiken (Wiesbaden 2021) 119.

⁷⁶ Habbo Knoch, Zentrum Für Zeithistorische Forschung Potsdam, Gedenkstätten, 2018, 2.

⁷⁷ erinnern.at, Gedenkstätten und Erinnerungsorte, online unter <<https://www.erinnern.at/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/gedenkstaetten-und-erinnerungsorte>>, (28.12.2023).

Lebensläufe und Bedürfnisse mitbringen und somit differente Aspekte der Gedenkstätte subjektiv erlebt und aufgenommen werden.⁷⁸

Gottfried Kössler fasst die Wirkung von Gedenkstätten so zusammen:

„Gedenkstätten haben in ihrer Unterschiedlichkeit verschiedene „Aufladungen“. Sie sind Orte, die Affekte auslösen, also Reaktionen, die nicht durchdacht, nicht kognitiv sind. Dazu gehört auch die Erfahrung, dass die Gedenkstätte jemanden kalt lässt, dass es zu Aussagen kommt wie „damit habe ich einfach nichts zu tun“. [...] Pädagoginnen und Pädagogen können und müssen mit sehr unterschiedlichen Reaktionen rechnen.“⁷⁹

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die Gedenkstättenpädagogik drei übergeordnete Ziele verfolgt: Vermittlung historischen Wissens, Orientierung für die Gegenwart und Empathie mit den Opfern.⁸⁰ Konkret bedeutet das, dass die Lernenden Wissen über die Geschichte des Ortes vermittelt bekommen und Mitleid mit den Opfern entwickelt und das Leiden begreiflich gemacht werden soll. Das letzte Ziel ist es, durch historisches Lernen Demokratieerziehung und Menschenrechtsbildung zu ermöglichen. Die Reflexion des persönlichen Wertekanons, die Wichtigkeit von Demokratie und Toleranz und das Verständnis davon, dass dies wertvolle Errungenschaften sind, die es zu schützen gilt, stellen einen sehr wichtigen Aufgabenbereich von Gedenkstätten dar.⁸¹ Die Öffentlichkeit erwartet oftmals von Gedenkstätten, dass die Besucher:innen „bekehrt“ und gegen Rassismus und Antisemitismus immunisiert werden. Ob und wie häufig dies gelingt, ist schwierig herauszufinden, da es diesbezüglich kaum Untersuchungen gibt und Rechtsextremismus selten auf Unwissenheit, sondern auf gesellschaftlichen Strukturen gründet.⁸²

Der Historiker Thomas Lutz schreibt, dass Gedenkstätten ein größeres Ziel als die einfache Vermittlung des historischen Geschehens des Ortes haben. Vielmehr sei es ihnen ein großes Anliegen, die Besucher:innen zu einem eigenständigen und kritischen Umgang mit Geschichte

⁷⁸ Aleida Assmann, Juliane Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, Geschichte und Gesellschaft 37, Nr. 1 (2011) 80.

⁷⁹ Gottfried Klößler, Gedenkstättenpädagogik und historische Bildung, Gemeinsam Lernen 5, Nr. 4 (2019) 9.

⁸⁰ Angerer, Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 29–30.

⁸¹ Bert Pampel, Die Bedeutung von Gedenkstätten als Lernorte für Schüler: Thesen auf Basis empirischer Befunde, In: Patrick Ostermann, Claudia Müller, Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), Der Grenzraum als Erinnerungsort (2012) 189.

⁸² Pampel, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung, 19.

zu befähigen und die gegenwärtige Wirksamkeit deutlich zu machen.⁸³ Gedenkstätten leisten somit viel mehr als die reine Wissensvermittlung, sondern, so Bubmann, auf diese Weise kann es gelingen, Dialoge über Moral und die Gestaltung eines guten Lebens anzustoßen und ein spezifisches Selbstbewusstsein auf individueller, gruppen- und gesellschaftlicher Ebene zu fördern.⁸⁴

Folglich stellt der Besuch mit Schulklassen, verglichen mit klassischen Unterrichtsmethoden, Lehrpersonen vor andere Herausforderungen. Der eigenständige und kritische Umgang mit der Geschichte des Ortes verlangt von Lehrer:innen, dass sie autonome Lernprozesse zulassen, fördern und die Schüler:innen gleichzeitig mit viel Sensibilität, Hilfestellungen und Spontanität unterstützen, da unterschiedliche Reaktionen und Emotionen zu Tage treten können.⁸⁵

Diese Erläuterungen machen deutlich, dass es wichtig ist, die vielseitigen Funktionen einer Gedenkstätte in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels und dem damit einhergehenden Wunsch, die Schüler:innen demokratiefreundlich und tolerant zu bilden, immer wieder aufs Neue zu reflektieren und hervorzuheben. Neben der Vermittlung der Geschichte des Ortes möchten sie auch den Ansprüchen eines außerschulischen Lernortes entsprechen, bei dem ein Bewusstsein dafür geschaffen werden soll, dass die Vergangenheit in direkter Relation mit der Gegenwart und Zukunft steht und somit die Geschichte bis heute wirkt.⁸⁶ Somit soll es gelingen, dass sich die Besucher:innen einerseits mit der Geschichte des faschistischen Systems auseinandersetzen und andererseits die eigene Meinung und das persönliche Weltbild reflektieren, hinterfragen und weiterentwickeln.⁸⁷ Es wird deutlich, dass alles, was gelernt und reflektiert wird, nicht institutionell vorgegeben werden kann, sondern die Akteur:innen in einen persönlichen Lernprozess eintreten, individuelle Emotionen und Reaktionen entwickeln und so, wenn pädagogisch begleitet, ein konstruktiver Transfer herbeigeführt wird.⁸⁸

⁸³Thomas *Lutz*, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, In: Hanns-Fred *Rathenow*, Norbert H. *Weber*, Birgit *Wenzel* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust: Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Reihe Politik und Bildung, Band 66 (Schwalbach am Taunus 2013) 379.

⁸⁴ *Bubmann*, Erinnerungskultur, Ritual und ästhetische Bildung, 13.

⁸⁵ Uwe *Danker*, Public History – außerschulisches historisches Lernen, In: Jan *Erhorn*, Jürgen *Schwieger* (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte (2016) 200.

⁸⁶ Moritz *Lautenbach-von Ostrowski*, „Man behandelt sie bewusst wie Tiere.“: Sprachliche Zugänge zur Erinnerung bei Führungen in KZ-Gedenkstätten, In: Markus *Gloe*, Anja *Ballis* (Hg.), Holocaust Education Revisited. Holocaust Education – Historisches Lernen – Menschenrechtsbildung (Wiesbaden 2020) 38.

⁸⁷ *Brunold*, Holocaust Education und schulische politische Bildung, 88.

⁸⁸ *Klößler*, Gedenkstättenpädagogik und historische Bildung, 12.

Pampel hebt hervor, wie vielseitig die Erlebnisse während eines solchen Besuchs sein können und wie wenig Zielführend es ist, diese Erfahrungen zu verallgemeinern. In einem seiner Werke hat er die unterschiedlichen Erlebnisse von diesem Besuch als Netzwerk dargestellt. Die folgende Abbildung stellt dieses Netz an unterschiedlichen Erfahrungen graphisch dar und veranschaulicht die Vielzahl an Verbindungen, die es zwischen den einzelnen Erlebnissen geben kann.⁸⁹

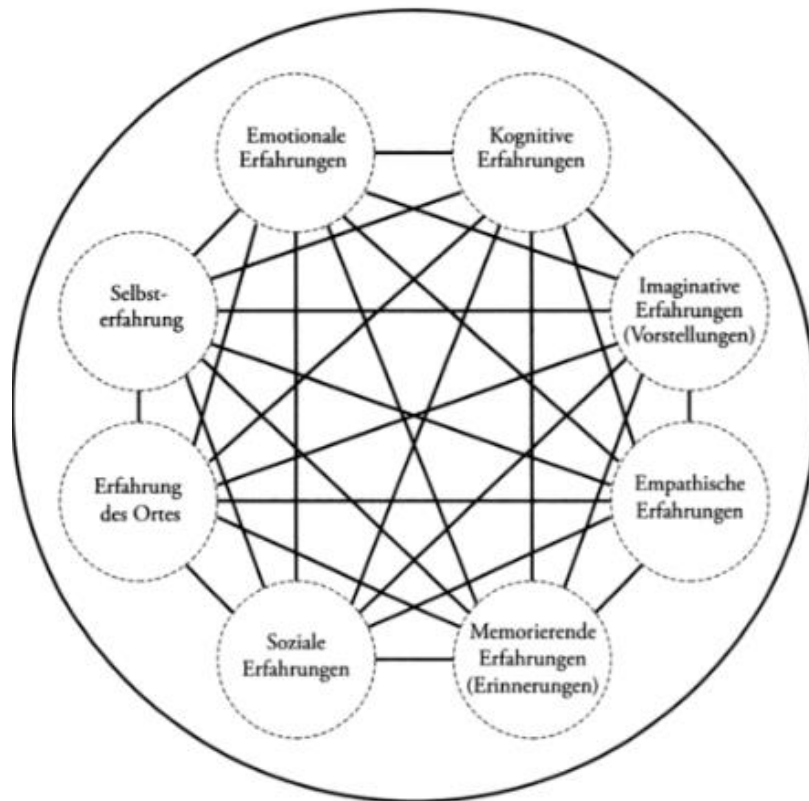


Abbildung 1: Das Gedenkstättenenerlebnis als Netzwerk.⁹⁰

Diese schemenhafte Darstellung erleichtert es zu verstehen, welche unterschiedlichen Erfahrungsabläufe bei solch einem Besuch durchlebt werden können. Pampel schreibt, dass viele Besucher:innen Mischformen der dargestellten Bereiche erleben. Es ist keinesfalls gesagt, dass diese Kategorisierungen bedeuten, dass alle Besucher:innen einer Gedenkstätte jede einzelne der genannten Erfahrungen machen. Wie graphisch veranschaulicht, sind diese ein

⁸⁹ Pampel, Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist, 191.

⁹⁰ Pampel, Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist, 191.

komplexes Zusammenspiel von einer Vielzahl an Erfahrungen, Vorwissen und kognitiven Gegebenheiten, die aus jedem Gedenkstättenbesuch ein einzigartiges Ereignis machen.⁹¹

3.1. Holocaust Education

Menschenrechtsverletzungen, Armut und Klimawandel bilden nur wenige Aspekte der Herausforderungen ab, vor denen die moderne und globalisierte Welt steht. Damit es gelingt, Kinder und Jugendliche auf ein tolerantes, integratives und nachhaltiges Miteinander vorzubereiten, ist es notwendig, - darüber sind sich internationale Staatenvertreter:innen einig - den Bildungsprozess zunehmend globaler zu gestalten. Schulen nehmen hier eine wichtige Rolle ein, da sie Schüler:innen befähigen sollen, verantwortungsbewusste und aktive Weltbürger:innen zu werden.⁹² Aus diesem Grund haben die Vereinten Nationen die sogenannte „Global Citizenship Education“ im Rahmen der Agenda für Bildung 2030 unter dem Punkt „Ziele für nachhaltige Entwicklung“ entwickelt. Dieses Bildungskonzept kann als „Globales Lernen für die Weltgesellschaft“ verstanden werden, welches eine globale Perspektive auf Lernen legt und die Lernenden ermutigen will, eine aktive Rolle bei der Bewältigung von internationalen Problemen einzunehmen und die Mitgestaltung einer integrativen Weltgemeinschaft anzuregen.⁹³

Grundpfeiler sind „Wertschätzung und Vermittlung der unveräußerlichen Grund- und Menschenrechte“ sowie eine Werthaltung, die die Menschenwürde, die strikte Ablehnung von Menschenrechtsverletzungen, Krieg und Völkermord in den Mittelpunkt ihres Vermittlungskonzepts stellt.⁹⁴

Die UN schreibt zum Ziel dieses Konzeptes Folgendes:

*„It is not enough for education to produce individuals who can read, write and count. Education must fully assume its central role in helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies.“*⁹⁵

Dieser kurze Exkurs verdeutlicht, dass zu einer modernen und zukunftsorientierten Bildung das Thema Holocaust unabdinglich ist. Die internationale Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) hebt in einem Schreiben an Pädagog:innen ebenfalls hervor, dass das Lernen über den Holocaust und die Verbrechen der Nationalsozialisten im Allgemeinen eine gute und wichtige

⁹¹ Pampel, Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist, 191-192.

⁹² Abdeljalil Akkari, Kathrine Maleq, Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World, In: Abdeljalil Akkari, Kathrine Maleq (Hg.), Global Citizenship Education, (Cham 2020) 3.

⁹³ United Nations, Global Citizenship Education, online unter <<https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>>, (15.01.2024).

⁹⁴ Brunold, Holocaust Education und schulische politische Bildung, 88.

⁹⁵ United Nations, Global Citizenship Education.

Gelegenheit bietet, kritisches Denken, gesellschaftliches Bewusstsein und persönliches Weiterdenken zu unterstützen. Sie machen deutlich, dass dies einen wichtigen Lerninhalt für die heutige Jugend darstellt. Es ist eine Tatsache, dass sich der Holocaust über weite geographische und gesellschaftliche Grenzen hinweg erstreckte, und sich noch heute, Jahrzehnte später, Gesellschaften damit konfrontiert sehen, wie mit dem Erbe umgegangen und Erinnerung gestaltet werden soll. Angesichts des Aufstiegs autoritärer Regierungsformen sowie populistischer und rassistischer Bewegungen zeigt sich deutlich, dass die Holocaust Education wichtig und dringend ist.⁹⁶

Die noch junge historische Disziplin der Holocaust Education hat bis in die 1980er Jahre in Österreich keine bedeutende Rolle gespielt. Das Narrativ Österreich trage als erstes Opfer des Nationalsozialismus keine Schuld an den Verbrechen gegen die Menschlichkeit im Zweiten Weltkrieg, war in der Gesellschaft und im politischen Feld fest verankert und wenig hinterfragt. Erst 1991 kam es zu einem bedeutenden Schritt, hin zu einem reflexiven und kritischen Umgang mit der österreichischen Vergangenheit. Erstmals wurden Themen der Holocaust Education in die Curricula der Schulen mitaufgenommen und im Zuge dessen entstanden eine Vielzahl von differenzierten und praktikablen Arbeitsmaterialien für den Bildungsbereich.⁹⁷

Die moderne Holocaust Education steht vor einer Vielzahl an Herausforderungen, die der Soziologe Albert Scher definiert. Er schreibt:

*„Durch die zunehmende zeitliche Distanz zum Holocaust einerseits und mit Migrationsbewegungen andererseits stößt die bisherige Annahme, eine durch Abstammung definierte Deutsche Schicksals-, Haftungs-, und Verantwortungsgemeinschaft würde sich einer besonderen Verantwortung bewusst sein, an ihre Grenzen.“*⁹⁸

Dies sei so, da immer mehr Zeitzeug:innen versterben und die direkten persönlichen Bezüge in der Familie zur NS-Zeit verloren gehen. Vorfahren über die Zeit des Zweiten Weltkrieges zu befragen, ist für Jugendliche heutzutage kaum noch möglich, da eben, wie erwähnt, diese in vielen Fällen bereits gestorben sind. Auch der stetige Zuwachs an Jugendlichen mit Familiengeschichten, in denen die NS-Zeit nicht auftaucht, stellt eine Herausforderung dar, da es oftmals schwierig ist, diesen Jugendlichen die Frage zu beantworten, was dieses Thema mit

⁹⁶ *the International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)* (Hg.), Recommendations for teaching and learning about the holocaust, 2019 11, online unter <https://holocaustremembrance.com/resources/research-teaching-learning-holocaust> (15.01.2024).

⁹⁷ Heribert Bastel, Christian Matzka, Helene Miklas, Holocaust Education in Austria. A (Hi)Story of Complexity and Ambivalence, PROSPECTS 40, Nr. 1 (2010) 63.

⁹⁸ Edtmaier, Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit Migrationsgeschichte?, 158.

ihnen zu tun habe.⁹⁹ Im Lernprozess ist es daher wichtig, dass die Schüler:innen ein reichhaltiges und altersgerechtes historisches Wissen über den Holocaust bekommen, um eine tiefere Bedeutung und ein tieferes Verständnis zu entwickeln. Hierbei geht es um historische Genauigkeit, damit die Jugendlichen die Vergangenheit verstehen und Interpretieren lernen. Es sei nicht gesagt, dass moralische Appelle und Rückschlüsse auf die heutige Gesellschaft nicht genauso wichtig sind, jedoch braucht es eine Wissensgrundlage, auf der aufgebaut werden kann.¹⁰⁰

In Österreich nimmt die Holocaust Education einen wichtigen Bereich in der Bildung ein. Es gibt sogar einen eigenen Holocaust Education Verein namens erinnern.at, welcher 2000 gegründet und 2009 in das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eingegliedert wurde. Im Auftrag des BMBWFs soll erinnern.at Themen wie Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust für die Schulen aufbereiten und Unterrichtsbeispiele und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer:innen anbieten.¹⁰¹

3.2. Historisch-politische Bildung

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung definiert das Ziel eines kompetenzorientierten Politische Bildung Unterrichtes wie folgt:

„Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichtes im Sinne des Österreichischen Kompetenzmodells für Politischen Bildung ist ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein, das im schulischen Lernen in besonderer Weise über exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden aufgebaut wird.“¹⁰²

Weiters werden politische Kompetenzen in Verbindung mit historischen Kompetenzen gesetzt, da diese eng miteinander verwoben sind. Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, Ereignisse und Phänomene hinsichtlich des historischen Entstehungsprozesses zu überprüfen und persönliche Meinungen und Weltbilder mit einem historischen Blick zu analysieren und reflektieren.¹⁰³ Das Konzept der „historisch-politischen Bildung“ ist auf dem

⁹⁹ *Edtmaier*, Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit Migrationsgeschichte?, 158.

¹⁰⁰ *Stuard Forster*, To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust?, In: *Stuard Forster, Andy Pearce, Alice Pettigrew* (Hg.), *Holocaust Education*, (London 2020) 35.

¹⁰¹ *erinnern.at*, Holocaust Education-Institut _erinnern.at_ wird ab 2022 Teil der Bildungsagentur OeAD, *erinnern.at*, online unter <https://www.erinnern.at/themen/artikel/holocaust-education-institut-_erinnern-at_-wird-ab-2022-teil-der-bildungsagentur-oead>, (06.02.2024).

¹⁰² *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Politische Bildung, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html>, (27.12.2023).

¹⁰³ ¹⁰³ *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Politische Bildung, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html>, (27.12.2023).

„Beutelsbacher Konsens“ gegründet, welches die Lehrenden im politischen Unterricht dazu verpflichtet, Themen und Sachverhalte kontrovers und multiperspektivisch zu vermitteln. Politische Bildung muss frei von emotionaler oder politischer Überwältigung der Lernenden sein. Folglich hat Bildung als rationales Angebot zu funktionieren und die Fähigkeit zu vermitteln, mit Konflikten umzugehen und unterschiedliche Positionen kritisch zu beleuchten.¹⁰⁴

Aus diesem Grund sollte das Ziel jedes politischen Unterrichts die Vermittlung der persönlichen Freiheit als Grundpfeiler der Demokratie sein, ebenso, dass jene immer wieder aufs Neue erkämpft und gesichert werden muss. Um den Lernenden aufzuzeigen, warum Freiheits-, Grund- und Menschenrechte aktiv geschützt gehören, hilft ein Blick in die Geschichte und ein Blick auf Werte und Moral aus der Historie, welche vereinzelt noch heute zu finden sind. Somit wird deutlich, dass historisches und gegenwartsbezogenes Lernen eng mit politischem Lernen verwoben ist.¹⁰⁵ Lange hebt hervor, dass historisches Lernen immer auch eine politische Dimension hat und dass politische Bildung ohne geschichtlichen Weitblick unmöglich ist. Somit lässt sich historisch-politisches Lernen als Korrelation verstehen, die den politischen und historischen Blickwinkel in den Lernprozess miteinbezieht und in Bezug zueinander setzt. Die Gegenwartsdimension von Geschichte stellt einen wichtigen Aspekt dieses Konzepts dar, da es gelingen soll, im Zuge des politischen Emanzipationsprozesses, die Geschichte miteinzubeziehen. So kann versucht werden, Gegenwartsprobleme zu verstehen und verständlich zu machen, dass Politik ein Teil von Geschichte ist und umgekehrt.¹⁰⁶

Es stellt sich nunmehr die Frage, wie fruchtbringende historisch-politische Bildung gelingen kann und welche Aspekte neben dem bereits Besprochenen dazu beitragen können. Deichmann vertritt die Meinung, dass politische Bildung der Komplexität von Politik und Gesellschaft gerecht werden soll und dies mit der personenbezogenen Geschichtsdidaktik gelingen kann. Er sieht den Miteinbezug der Lebenswelt und der Interessen der Lernenden im direkten Zusammenhang mit dem Lernerfolg.¹⁰⁷ Auch Pandel hebt die Wichtigkeit der Erfahrungsorientierung im Unterricht hervor und macht deutlich, dass zu Beginn eines jeden Lernprozesses nicht nur die Interessen, sondern auch die individuellen Lebenserfahrungen der

¹⁰⁴ *Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg*, Beutelsbacher Konsens, online unter <<https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>>, (27.12.2023).

¹⁰⁵ *Brunold*, Holocaust Education und schulische politische Bildung, 92.

¹⁰⁶ *Dirk Lange*, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, In: *Barbara Asbrand*, *Wolfgang Sander* (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, 4., völlig überarb. Aufl., Studienausg, Reihe Politik und Bildung, Bd. 69 (Schwalbach/Ts 2014) 321.

¹⁰⁷ *Carl Deichmann*, Personenbezogene Geschichtspolitik: Perspektive für die Analyse und Beurteilung aktueller gesellschaftlicher und politischer Probleme in der handlungsorientierten politischen Bildung, In: *Carl Deichmann*, *Marc Partetzke* (Hg.), *Schulische und außerschulische politische Bildung*, (Wiesbaden 2018) 69.

Schüler:innen stehen sollten. Er schreibt, dass historisch-politische Zusammenhänge leichter verständlich gemacht werden können, wenn die Jugendlichen es auf ihr eigenes Leben beziehen. Weiters mahnt er aber zur Vorsicht: Lehrpersonen müssen beim Einsatz dieses Unterrichtsprinzips sensibel vorgehen, da die einzelnen Lebensgeschichten sehr different sein können und es unabdinglich ist, Bloßstellungen oder Diskriminierungen unter den Schüler:innen zu vermeiden.¹⁰⁸

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die personenbezogene Geschichtspolitik davon lebt, dass Lernende Probleme erkennen und Schwerpunkte in der politischen Diskussion setzen, um so, aus dem Vergleich mit ihren Lebenserfahrungen, vergangene und aktuelle politische und gesellschaftliche Phänomene zu verstehen und in weiterer Folge mitzugestalten.¹⁰⁹

Aus dem Verbinden von Geschichte und Politik lassen sich zwei unterschiedliche Arten des Lernens definieren. Die erste ist die des sogenannten „politikgeschichtlichen Lernens“. Die Historie und das Politische wird hierbei als Überlappungszone angesehen, bei welcher historisches Denken auf politische Gegenwart bezogen wird. Darunter ist zu verstehen, dass die Schüler:innen lernen, wie die Vergangenheit genutzt werden kann, um aktuelle politische Probleme zu verstehen.¹¹⁰

Die andere Seite des historisch-politischen Lernens ist die sogenannte Geschichtspolitik. Hierbei geht es darum, dass Politik auf ein historisches Ereignis oder einen Gegenstand bezogen wird. Kurz gesagt, unterschiedliche Personengruppen versuchen, eine Geschichtserzählung, welche zu ihren Gunsten nützlich ist, zu verbreiten und zu assimilieren.¹¹¹ Hierbei wird versucht, mit Geschichte Politik zu machen, da es eben nicht nur das politische Handeln aus historischem Lernen heraus gibt, sondern auch eines für historisches Bewusstsein. Ob politische Parteien, Reden, Filme oder Posts auf Social Media - immer wieder sind diese historisch aufgeladen, um politische oder moralische Meinungen zu untermauern und zu bekräftigen.¹¹² Daraus lässt sich schließen, wie wichtig es ist, dass Jugendliche geschichtspolitisch lernen, damit sie mit den differenten Narrationen von Geschichte in der Medienlandschaft, Familie oder Politik umgehen lernen und diese interpretieren können.

¹⁰⁸ *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 353.

¹⁰⁹ *Deichmann*, Personenbezogene Geschichtspolitik, 69.

¹¹⁰ *Lange*, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, 325.

¹¹¹ *Lange*, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, 326.

¹¹² *Deichmann*, Personenbezogene Geschichtspolitik, 70–71.

Für Gedenkstätten ist das Konzept der historisch politischen Bildung von großer Bedeutung. Scheurich hat „drei zentrale Aufgaben für die historisch–politische Bildung in NS-Gedenkstätten“ zusammengefasst. Die erste besteht darin, die Geschichte des Ortes zu vermitteln, die zweite, Erinnerungsarbeit für „einführend-anerkennde Erinnerung der Opfer um ihrer selbst willen“ zu leisten und die letzte, „politische Bildung zur Entwicklung und demokratische und/oder menschenrechtsbewusste Einstellungen und Verhaltensweisen zu stärken.“ Sie schreibt, dass dieser Dreiklang aus historischem Lernen, Gedenken und politischer Bildung die Aufgabe von Gedenkstättenpädagogik mit Blick auf historische politische Bildung ist.¹¹³

3.2.1. Kompetenzmodell für politische Bildung

Ein kurzer Exkurs zum österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung verdeutlicht, dass die vier Kernkompetenzen, nämlich die politische Sachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Handlungskompetenz und die Urteilskompetenz, im Konzept für historisch politisches Lernen zu finden sind. Das sogenannte „Arbeitswissen“ macht es der lernenden Person möglich, politisches Lernvermögen zu entwickeln. Das Kompetenzmodell ist eine Idealvorstellung von jenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Jugendliche durch den Schulbesuch erlernen sollen, um mündige und kritische Staatsbürger zu werden. Im Rahmen der Politischen Bildung sollen Schüler:innen die dafür nötigen Kompetenzen erlernen, um ein selbstbestimmtes, politisches Denken zu entwickeln und dadurch an politischen Prozessen teilhaben zu können.

Die Urteilskompetenz soll Schüler:innen befähigen, politische Entscheidungen, Probleme und Kontroversen selbstständig, begründbar, sachlich und wertfrei zu beurteilen. Laut Krammer lassen sich dabei zwei Bereiche unterscheiden: fertig vorliegende Urteile und selbst zu treffende Urteile.

Die politische Handlungskompetenz ermöglicht es Schüler:innen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren, andere Positionen zu verstehen und Lösungen für konkrete Probleme in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft aufzuzeigen. Hierbei sind Kompromissbereitschaft, Kommunikation und Toleranz zentrale Lösungsansätze. Diese Kompetenz lässt sich in zwei Unterkategorien gliedern: das Formulieren, Argumentieren und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Ansichten sowie das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen.

¹¹³ Imke *Scheurich*, Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik, In: Bettina *Lösch*, Andreas *Thimmel* (Hg.), Kritische politische Bildung. ein Handbuch, 2. Aufl, Reihe Politik und Bildung 54 (Schwalbach/Ts 2010) 16.

Die politische Methodenkompetenz unterstützt die Schüler:innen dabei, sich mündlich, schriftlich, visuell und mithilfe moderner Medien politisch auszudrücken. Ziel ist es, selbstständige und idealerweise selbstreflektierte politische Manifestationen zu entwickeln und die Fähigkeit zu erlangen, bestehende Manifestationen zu entschlüsseln. Dadurch wird der kritische Umgang mit politischen Inhalten erlernt und die eigenständige politische Ausdrucksfähigkeit trainiert.

Schließlich wird die Sachkompetenz als letzte Kompetenz genannt. Diese umfasst das Verständnis für politische Begriffe, Fachausdrücke, Kategorien und Konzepte.¹¹⁴

3.3. Außerschulische Lernorte

Es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass Lernen nicht exklusiv dem Ort des Klassenraums oder dem Schulgebäude vorbehalten ist. Lernen ist keinesfalls räumlich eingegrenzt und sollte die lebenslange Weiterbildung zum Ziel haben, womit deutlich wird, dass Lernen weit bis über die Schulzeit hinaus geschieht.¹¹⁵ Der Besuch von außerschulischen Lernorten ist keine Neuheit, vielmehr sind diese seit langem ein beliebtes pädagogisches Instrument zur Erweiterung des Schulunterrichts.¹¹⁶ Ziel ist es, das fachdidaktische Prinzip des Lebensweltbezugs verstärkt in den Schulalltag einzubauen und dem gesellschaftlichen Auftrag der Allgemeinbildung nachzukommen.¹¹⁷

Allgemein lassen sich außerschulische Lernorte als jene Orte beschreiben, die ihren Ursprung nicht im Lernen und der Vermittlung haben, an welchen jedoch, im Rahmen von Exkursionen, gelehrt und gelernt werden kann.¹¹⁸ Außerschulische Lernorte werden im Normalfall während der Unterrichtszeit besucht und können beliebige Orte außerhalb der Schule sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Sinn und Zweck, welchen sie erfüllen sollen, näher zu definieren. Folglich ist es wichtig, dass sich die Lehrperson vor der Besichtigung eines solchen Ortes die Lernziele überlegt und fachdidaktische Überlegungen zu den Lerninhalten anstellt.¹¹⁹ Es kann

¹¹⁴ Reinhart Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz- Strukturmodell., In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung, 1. Aufl, Informationen zur politischen Bildung, Nr. 29 (Innsbruck/Bozen/Wien 2008) 7–11.

¹¹⁵ Jürgen Budde, Merle Hummrich, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, In: Jan Erhorn, Jürgen Schwier (Hg.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte*, (2016) 31.

¹¹⁶ Petra Sauerborn, Thomas Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 8., unveränderte Auflage (Baltmannsweiler 2022) 12.

¹¹⁷ Robert Baar, Gudrun Schönknecht, *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*, 1. Auflage, Reihe „Bildungswissen Lehramt“, Band 30 (Weinheim Basel 2018) 11.

¹¹⁸ Lutz, *Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum*, 367.

¹¹⁹ Thelke Hildebrandt, *Außerschulische Lernorte im Geographieunterricht - Ausstellungen als Orte der Wissensvermittlung?* (Hamburg 2009) 3.

gesagt werden, dass sich außerschulische Lernorte als Form „informellen Lernens mit lernanregender und lernunterstützender Umwelt und mit bewusster Reflexion der Lerninhalte“¹²⁰ beschreiben lassen. Daraus lässt sich schließen, dass außerschulisches Lernen aktive Lernprozesse auslösen soll, die mithilfe der Umgebung unterstützt werden.¹²¹ Es lassen sich signifikante Merkmale ausmachen, wenn es darum geht, Orte, die außerhalb der Schule in den Lernprozess eingebunden werden, zu definieren. Ein Hauptaugenmerk soll auf den Aspekt der Originalbegehung gelegt werden, welche es ermöglichen soll, Orte, Dingen und Personen handlungsorientiert kennenzulernen und real zu erleben. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass außerschulische Lernorte fächerübergreifendes Lernen ermöglichen und somit Multiperspektivität und vernetztes Denken gefördert wird.¹²²

Lernprozesse an außerschulischen Lernorten lassen sich in drei unterschiedliche Teile zusammenfassen: die Voraussetzungen, der Prozess und das Endprodukt. Der erste Schritt verweist auf die Tatsache, dass die Schüler:innen alle unterschiedliche Interessen und individuelle Voraussetzungen für das Lernen mitbringen. Für den zweiten Schritt beeinflussen vor allem Motivation, Interesse, unterschiedliche Lernstrategien und kognitive und emotionale Aspekte den Lernprozess. Damit Lernen fruchtbringend praktiziert wird, ist der letzte Punkt, nämlich das Endprodukt, ein Ergebnis aus dem Prozess, welcher ebenfalls von kognitiven, motivationalen und emotionalen Gegebenheiten stark beeinflusst wird.¹²³

In der Geschichtsdidaktik wird, wie in den meisten wissenschaftlichen Disziplinen, ein außerschulischer Lernort positiv konnotiert. Als Aktivierung, Alternative zum Klassenzimmer, Miteinbeziehung des Alltags der Lernenden und als besonders Erlebnis sind außerschulische Lernorte für den Geschichte und Politische Bildung Unterricht ein wichtiger Bestandteil der Wissensvermittlung.¹²⁴ Die persönliche Auseinandersetzung mit historischen Objekten oder

¹²⁰ Bernda Frey, Zwischen Lernziel und Lerneffekt. Wie optimiert man ein Lernangebot an einem außerschulischen Lernort?, In: Lena Beyer, Claudia Gorr, Caroline Kather, Michael Komorek, u. a. (Hg.) Orte und Prozesse außerschulischen Lernens erforschen und weiterentwickeln: Tagungsband zur 6. Tagung Außerschulische Lernorte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 29.-31. August 2018, Außerschulische Lernorte - Beiträge zur Didaktik, Band 6 (Tagung Außerschulische Lernorte Berlin/Münster/Wien/Zürich 2020) 170.

¹²¹ Frey, Zwischen Lernziel und Lerneffekt, 270–271.

¹²² Markus Tiedemann, Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung: Selbstverständnisse und Kompatibilität, In: Markus Tiedemann (Hg.), Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung, (Stuttgart 2021) 5.

¹²³ Cornelia Dold, Außerschulische Lernorte wie das KZ Osthofen neu entdeckt: Wie „aktivierte Rundgänge“ durch selbstreguliertes Lernen und Fachsprachentraining tiefgreifende Lernprozesse fördern, In: Markus Gloe, Anja Ballis (Hg.), Holocaust Education Revisited, (Wiesbaden 2020) 41–42.

¹²⁴ Dietrich Karpa, Bernd Overwien, Oliver Plessow (Hg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung, Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Band 8 (Immenhausen bei Kassel 2015) 18.

Orten ermöglicht es den Schüler:innen, außerhalb des Klassenraumes Erfahrungen zu sammeln und sich mit Zeugnissen und Spuren aus der Vergangenheit auseinanderzusetzen.¹²⁵ Für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung stellen vor allem Museen, Archive oder Gedenkstätten beliebte außerschulische Lernorte dar. Ausschlaggebend für einen gelungenen Lernprozess ist, dass mittels Erlebens schon gelernt wird und nicht bloß schulischer Unterricht in einem anderen räumlichen Setting gespiegelt wird. Eine Exkursion soll kein Nachhilfeunterricht sein, sondern die Geschehnisse des Ortes sollen vermittelt und in weiterer Folge in einen breiteren historischen Kontext eingebettet werden.¹²⁶

Oftmals wird die Meinung vertreten, dass außerschulisches und historisches Lernen vor allem dann stattfinden, wenn im Rahmen einer schulischen Veranstaltung ein historischer Ort, welcher im Klassenraum vor- und nachbereitet wird, erschlossen wird. Die Erfahrung einer anderen Lernumgebung soll eine wichtige Ergänzung und Verbesserung für den Unterricht sein. Doch Danker bekräftigt, dass außerschulisches Lernen im Rahmen von Schulveranstaltungen oftmals die Ausnahme ist¹²⁷ und dass historisches Lernen viel häufiger „unbegleitet, selbsttätig, freiwillig, selbstbestimmt und anarchisch, oft unreflektiert, unstrukturiert passiert.“¹²⁸

3.4. Emotionen im Lernprozess

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte im Allgemeinen und insbesondere jene mit Holocaust-Gedenkstätten ist von vielseitigen und meist starken emotionalen Reaktionen geprägt. Aus diesem Grund widmet sich dieser Teil der Arbeit mit der Rolle von Emotionen, welche bei der Befassung mit dem Thema entstehen, da dies auch einen wichtigen Aspekt im Fragebogen darstellen wird. Es soll hervorgehoben werden, wie wichtig es für den Forschungsprozess ist, gleichsam Emotionen und Gefühle der Personen mitzuerleben.

Verwirrung, Interesse, Mitgefühl, Abscheu oder Langeweile sind Beispiele unterschiedlicher Gefühlslagen, die bei der Auseinandersetzung mit Geschichte empfunden werden können, was das Verständnis von Lebensgeschichten und Ereignissen aus der Historie beeinflusst. Brauer und Lücke halten fest, dass beim Besuch historischer Orte oder von Gedenkstätten schnell ersichtlich wird, dass Gefühle und Emotionen ein essenzieller Bestandteil der Geschichtskultur sind, die immer mitgedacht werden müssen. Es wird betont, dass Emotionen unterschiedliche Aufgaben haben. So können diese den Zugang zur Historie eröffnen, aber auch schließen und bewusst in den historischen Lernprozessen hergestellt oder gar unterdrückt werden. Es ist somit

¹²⁵ *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 326–327.

¹²⁶ *Pandel*, Geschichtsdidaktik, 268–269.

¹²⁷ *Danker*, Public History – außerschulisches historisches Lernen, 187–188.

¹²⁸ *Danker*, Public History – außerschulisches historisches Lernen, 188.

wichtig, sich bewusst zu machen, dass Geschichte heute auf verschiedene Weise emotional kommuniziert, erzählt und instrumentalisiert wird.¹²⁹

Stevik hält in seinem Text fest, dass es in der Holocaust Education Stimmen gibt, die sagen, dass eine emotionale Beteiligung bei dem Thema nicht so wichtig ist und nicht wünschenswert wäre. Er argumentiert jedoch, dass es nicht zielführend ist, die Emotionen der Schüler:innen außen vor zu lassen, sondern zu untersuchen, was die Emotionen hervorgerufen hat und welche davon konstruktiv und welche destruktiv sind. Es ist keinesfalls Sinn der Sache, die Schüler:innen mit Bildern oder Videos zu schockieren, um sie so gegen Rechtsradikalismus zu immunisieren, da dies häufig gegenteilige Effekte zeige und den Lernprozess hemme. Die Lehrperson soll dabei unterstützen, emotionale Reaktionen zu lenken, ihnen Raum zu geben und sie konstruktiv zu nutzen.¹³⁰ An Gedenkstätten werden Besucher:innen räumlich und persönlich mit ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslagern konfrontiert und somit auch mit den von ihnen dabei empfundenen Emotionen. Häufig auftretende Reaktionen sind Empörung, Wut, Abscheu, Mitleid, Trauer, sowie Scham und Verunsicherung. Wann genau die Emotionen entstehen, ist nicht allgemein feststellbar, in den meisten Fällen an den Orten selbst. Viele Personen kommen bereits mit einer emotionalen Erwartungshaltung an den Standort oder entwickeln Emotionen erst im Anschluss an den Besuch.¹³¹

In der Gedenkstättenpädagogik wird oftmals die Meinung postuliert, dass die Schaffung von Mitleid und emotionaler Verbundenheit für eine gelungene Wissensvermittlung förderlich ist. Auf der anderen Seite warnt die Forschung vor einer zu intensiven Emotionalisierung, da dies auch negative Folgen haben kann. Der exzessive Einsatz von betroffenenheitspädagogischen Konzepten kann zu einer defensiven Haltung und Lähmung vor allem bei jüngeren Besucher:innen führen, was die Reflexion und kritische Auseinandersetzung erschwert oder gar unmöglich macht. Amesberger schreibt, dass viele Jugendliche vor oder nach einem Gedenkstättenbesuch verunsichert und mit der Situation an sich überfordert sind, da Lehrer:innen häufig die Erwartungshaltung, dass sie emotional zu reagieren haben, an die Lernenden herantragen.¹³²

¹²⁹ Brauer, Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, 11.

¹³⁰ Stevick Doyle, Teaching the Holocaust, In: Monique Eckmann, Doyle Stevick, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs (Hg.), Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialog Beyond Borders, IHRA Series, vol. 3 (Berlin 2017) 212.

¹³¹ Assmann, Brauer, Bilder, Gefühle, Erwartungen, 73.

¹³² Helga Amesberger, Emotionen - brauchen und wollen wir sie?, In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, , Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 227–228.

Es konnte ebenfalls festgestellt werden, dass stark emotionalisierte Vorbereitungen und „Wahrungen“ von Seiten der Lehrperson, die den Besuch betreffen, die Reflexion und Aufarbeitung im Anschluss der Führung negativ beeinflussen und einen authentischen Lernprozess lähmen. Aus diesen Erläuterungen geht hervor, dass es demnach geboten ist, die unterschiedlichen Gefühle und Emotionen der Jugendlichen in der Nachbereitung festzuhalten und ihnen Raum zu geben, um einen aktiven Lernprozess zu ermöglichen. Es ist wenig zielführend, wenn das Lehrpersonal diese Emotionen nicht beachtet, oder die Lernenden gar zu emotionalen Empfindungen drängt. In diesem Sinne muss es gelingen, die Emotionen und Gefühle der Jugendlichen zuzulassen und aufzufangen, aber keinesfalls einzufordern oder zu forcieren.¹³³

3.5. Demokratiebildung und NS-Gedenkstätte

Die öffentlichen Stimmen nach einer stärkeren Vermittlung von demokratischen Werten, Handlungsspielräumen und Haltungen in der Schule, um so die Jugendlichen von einem demokratischen Regierungssystem zu überzeugen, sind den letzten Jahren immer lauter geworden. Angesichts der vielen antidemokratischen Bewegungen und rechtsextremistischen Strömungen, hat sich gezeigt, dass die Reproduktion von demokratischen Werten nicht selbstverständlich ist und immer wieder aufs Neue vermittelt und verteidigt werden muss.¹³⁴ Es gibt keine allgemein gültige Definition zu dem Begriff der Demokratiebildung, da es viele unterschiedliche Zugänge und Spektren zu diesem Thema gibt. Es ist wichtig, dass man Demokratiebildung nicht mit politischer Bildung gleichsetzt, wie es häufig gemacht wird, da dies viel mehr ist.¹³⁵

Damerau, May und Patz schreiben dazu:

„Der Begriff Demokratiebildung beschreibt nach unserem Verständnis ein menschenrechtsorientiertes, ganzheitliches Konzept, welches politische Bildung, Demokratiepädagogik und Didaktik umfasst. (...) Als Demokratiebildung werden hierbei alle Prozesse zur Aneignung demokratischer Wissens-, Urteils-, Handlungs- und

¹³³ Helga Amesberger, Brigitte Halbmayr, Helene Miklas, Der Gedenkstättenbesuch aus Sicht der SchülerInnen, In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayr (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 141.

¹³⁴ Jürgen Gerdes, Demokratiebildung, In: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr (Hg.) (Wiesbaden 2021) 1–2.

¹³⁵ Gerdes, Demokratiebildung, 5.

*Vermittlungskompetenz definiert, insofern diese selbst partizipativ gestaltet sind, vielfältige Perspektiven und diskriminierungsfreie Beteiligungsformen zu ermöglichen.*¹³⁶

Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit führt in den allermeisten Fällen dazu, dass man sich mit dem damaligen politischen System, der Propaganda und den Rechten, welche die unterschiedlichen Personengruppen hatten, auseinandersetzt. Aus diesem Grund stellt diese Thematik einen wichtigen interdisziplinären Bereich dar, welcher die politische und historische Bildung eng miteinander verknüpft.¹³⁷ Wie in dieser Arbeit bereits eingehend erläutert wurde, ist das Vermittlungsziel an NS-Gedenkstätten weit gesteckt und soll Jugendliche dazu anregen, mittels Fragen an die Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen. Pampel fasst dies wie folgt kurz zusammen:

*„Die Auseinandersetzung mit der Geschichte soll in eine Reflexion eigener Wertmaßstäbe und in ein Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten wie auch deren immerwährende Gefährdung münden.“*¹³⁸

Die Gesellschaft stellt an NS-Gedenkstätten oftmals den Anspruch, die Besucher:innen für Menschenrechte und Demokratie durch das Negativbeispiel der NS-Zeit zu begeistern. Landrock und Flügel betonen jedoch, dass dies kaum empirisch nachgewiesen worden ist und dass die Nutzung von NS-Gedenkstätten als Negativbeispiel für demokratisches Lernen problematisch sei, da dies den historischen Kontext verkürze.¹³⁹

Auch Messerschmidt stellt sich die Frage, inwieweit Demokratieerziehung an NS-Gedenkstätten sinnvoll ist. Er hält fest, dass Erfahrungen aus der Gedenkstättenpädagogik zeigen, dass die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen einen Großteil der Besucher:innen keineswegs dazu anregt, die demokratische Gegenwartsgesellschaft kritisch zu hinterfragen. Vielmehr führe es dazu, dass man die eigene Situation nicht so schlimm finde und nicht in die Reflexion einsteigt. Ehemalige Konzentrationslager werden von Schulklassen häufig mit dem übergeordneten Ziel besucht, den Schüler:innen den Kontrast zu Demokratie und Menschenrechten aufzuzeigen und sie so demokratiefreundlich und tolerant zu erziehen. Messerschmidt kommt zu dem Schluss, dass an moralisch aufgeladenen Orten wie

¹³⁶ Frederik Damerau, Michael May, Janine Patz, Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen. Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe (Jena 2017) 2.

¹³⁷ Brunold, Holocaust Education und schulische politische Bildung, 88.

¹³⁸ Pampel, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung, 16.

¹³⁹ Landrock, Flügel, Demokratielernen an NS-Gedenkstätten?, 126.

Gedenkstätten, erwartet wird, dass das „richtige“ Verhalten zur Verfügung gestellt und vermittelt wird.¹⁴⁰

Es stellt sich nun also die Frage, ob Demokratiebildung an NS-Gedenkstätten realisierbar ist. Ein deutsches Projekt von unterschiedlichen Gedenkstättenverbänden hat festgehalten, dass dies sehr wohl möglich ist, solange ein demokratischer und offener Bildungsprozesses, sowie ein wertschätzender Umgang miteinander gepflegt wird. Daraus lässt sich ableiten, dass gedenkstättenpädagogische Arbeit nicht zum Ziel haben sollte, möglichst die gesamte und vollständige Geschichte des Ortes zu vermitteln, sondern den Bedürfnissen der Jugendlichen und ihre Wünsche in den Mittelpunkt des Vermittlungsprozesses zu stellen.¹⁴¹

Denn der abstrakte Ansatz des Demokratielernens durch ein Negativbeispiel erfordert von den Lernenden einen selektiven und kategorisierenden Blickwinkel auf die Lerninhalte. Hinter diesem Hintergrund zeigt sich, dass der Anspruch an den Besuch einer NS-Gedenkstätte sehr hoch ist. Bei der Begehung eines Ortes, an dem starke antidemokratische Strukturen herrschten, die Diskrepanz zu demokratischen Strukturen erkennen und daraus Konsequenzen für die Gesellschaft und das persönliche Leben zu ziehen, stellt die Lernenden vor eine große Herausforderung.¹⁴²

¹⁴⁰ Astrid *Messerschmidt*, Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft, Aus Politik und Zeitgeschichte 66, Nr. 3/4 (2016) 17.

¹⁴¹ *Lernen aus der Geschichte*, Aus der Geschichte lernen? Demokratiebildung und Gedenkstättenpädagogik, Lernen aus der Geschichte, online unter <<https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/4082>>, (02.02.2024).

¹⁴² Annette *Eberle*, Pädagogik und Gedenkkultur: Bildungsarbeit an NS-Gedenkort zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern, Pädagogik und Ethik 1 (Würzburg 2008) 59.

4. Historischer Hintergrund

Das vierte Kapitel der vorliegenden Masterarbeit setzt sich näher mit dem der Arbeit zugrundeliegenden historischen Hintergrund auseinander. Es wird ein Einblick in die Geschichte des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen und seiner Nebenlager gegeben. An dieser Stelle sei erwähnt, dass dies lediglich ein zusammenfassender Abriss der Ereignisse ist, da es dem der Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsinteresse nicht dienlich ist, die Geschichte des Ortes detailliert und ausgiebig zu beschreiben. Dies haben bereits andere getan.

4.1. Das KZ-Mauthausen

Bereits im Jahr 1921 wurde der Bau erster Konzentrationslager veranlasst, welche zunächst als sogenannte „Sammellager“ für politische Gegner fungierten. Erst nach der Machtübernahme Hitlers in Deutschland im Jahr 1933 werden sie zu Arbeits - und Vernichtungslagern umgebaut. Der andauernde Krieg und der damit in Verbindung stehende Ressourcenbedarf veranlassen die Nationalsozialisten dazu, aus den Konzentrationslagern Profit zu schlagen und die „Häftlinge“ mehr als zuvor für die Zwangsarbeit einzusetzen.¹⁴³

Wenige Tage nach dem „Anschluss“ Österreichs an Deutschland, wird der Beschluss gefasst, in der oberösterreichischen Marktgemeinde Mauthausen ein KZ zu errichten. Aufgrund der zahlreichen umliegenden Granitsteinbrüche, welche im Besitz der Wiener Stadtverwaltung standen, hält man Mauthausen für einen geeigneten Standort. Gauleiter August Eigruber sagt, dass die Errichtung des Lagerkomplexes eine „besondere Auszeichnung“ für das oberösterreichische Volk darstelle.¹⁴⁴

Heinrich Himmler selbst suchte bei seiner Reise durch Österreich den Standort auf und bald darauf wird das Lager unter die Wirtschaftsverwaltung der SS gestellt. Es genügt den Nationalsozialisten nicht, Menschen einzusperren und menschenunwürdig zu behandeln, sie hatten zum Ziel die Lager wirtschaftlich zu nützen, um die SS finanziell unabhängig zu machen.¹⁴⁵ Aus diesem Grund kommt es 1938 nicht nur zur Erbauung des Lagers Mauthausen und seiner 49 Nebenlager, sondern auch zur Gründung der „Deutschen Erd- und Steinwerke

¹⁴³ Helga *Embacher*, Manfred *Oberlechner*, Robert *Obermair*, Adelheid *Schreilechner* (Hg.), Eine Spurensuche: KZ-Aussenlager in Salzburg und Oberösterreich als Lernorte, Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt/M 2019) 14.

¹⁴⁴ *Perz, Freund*, Konzentrationslager in Oberösterreich 1938 bis 1945, 20.

¹⁴⁵ Stanisław *Dobosiewicz*, Vernichtungslager Gusen, 1. Aufl, Mauthausen-Studien, Bd. 5 (Wien 2007) 24.

GmbH“. Diese ist damit beauftragt, den großen Bedarf an Steinen und Baumaterial für den Ausbau von „Führerstädten“ zu gewährleisten.¹⁴⁶

Bereits seit 1937 macht es sich die SS zum Ziel, mittels Baustoffproduktion Geld von der Führung zu bekommen und ihren Einfluss auszuweiten. Hitler selbst stimmt den wirtschaftlichen Bestrebungen der SS zu, da es in Zeiten des Aufrüstens qualifizierte Arbeitskräfte in der Rüstungsindustrie braucht und man mittels Einsatzes von Zwangsarbeit die städtebaulichen Ambitionen ebenfalls in die Tat umsetzen konnte.¹⁴⁷ Am 8. August 1938 wird das Konzentrationslager Mauthausen eröffnet und als KZ der Stufe III, soll es als Lager für politische und „rassische“ Gegner dienen, welche durch Disziplinierung und Arbeit erniedrigt und letzten Endes ermordet werden sollten. Das Leitbild „Vernichtung durch Arbeit“ prägt den Alltag der Gefangenen, welche im angrenzenden Steinbruch schwere körperliche Arbeit für die deutsche Rüstungsindustrie und beim Bau der Lagerkomplexe zu leisten haben.¹⁴⁸ Bis 1940, als die ersten Deportationen polnischer Staatsbürger beginnen, waren Gefangene im KZ Mauthausen ausschließlich Österreicher und Deutsche. Diese müssen unter schwersten Bedingungen im Wienersteinbruch, welcher direkt an das Lager grenzt, über die sogenannte „Todesstiege“ Steinblöcke verfrachten. Im Jahr 1942 waren 21.000 „Häftlinge“ in Mauthausen eingesperrt, welche unter Hunger, Krankheit, Schikane von Seiten der Wachmannschaft und harter Arbeit zu leiden haben.¹⁴⁹

Die Wachmannschaft hat viele unterschiedliche Methoden, den Menschen den Alltag im Lager unmenschlicher zu machen als er ohnehin war. Beispiele sind *„Fausthiebe, Fußtritte, stundenlanges Ab und Auf der Mütze, Apelle, in Schnee, Kot oder Schmutz wälzen oder mitten in der Nacht unzählige Male aus dem Fenster der Baracken springen“*.¹⁵⁰

Bei Maršálek ist Folgendes zu lesen:

„Zu den übelsten Misshandlungen gehörten im KZ Mauthausen das unzählige Male angewandte „Pfahlhängen“ oder nur „Hängen“ genannt. Dem Häftling, der diese Marter über sich ergehen lassen musste, wurden die Hände mit einem etwa fingerdicken Strick auf dem Rücken zusammengebunden. An diesem Strick wurde das Opfer dann am Querbalken einer

¹⁴⁶ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext - Beispiel einer gesellschaftspolitischen Spurensuche, 2014, 40–41.

¹⁴⁷ Perz, Freund, Konzentrationslager in Oberösterreich 1938 bis 1945, 19.

¹⁴⁸ Peter Gstettner, Mauthausen und andere Orte: Narben, Wunden, Erinnerungen, Schulheft 121 (Innsbruck Wien 2006) 10.

¹⁴⁹ Elie Wiesel, Mauthausen main camp, In: The United States Holocaust Memorial Museum Encyclopedia of Camps and Ghettos, 1933-1945, Volume I, Geoffrey P. Megargee Von , o. J. 900.

¹⁵⁰ Hans Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen. Dokumentation, 4. Aufl, Edition Mauthausen (Wien 2006) 48.

*Baracke in etwa 2 Meter Höhe aufgehängt, so dass der Körper frei in der Luft schwebte. Das ganze Körpergewicht lastete auf den nach rückwärts gebeugten Gelenken. Diese Tortur war mit großen Dehnungsschmerzen der Muskulatur, mit Bewusstseinstrübung und nach 30 Minuten mit völliger Ohnmacht verbunden.*¹⁵¹

Somit lässt sich sagen, dass das Konzentrationslager Mauthausen mit seinen Nebenstellen einerseits Teil der großen deutschen Vernichtungsmaschinerie war und andererseits ein wichtiger Pfeiler in der nationalsozialistischen Wirtschaftsindustrie. Diese hat sich zum Ziel gemacht, Lohnkosten so niedrig wie möglich zu halten und mittels Vermietung von Häftlingen an andere Firmen, Profit aus Zwangsarbeit zu schlagen.¹⁵² In den Jahren von 1941 bis 1945 werden laufend neue Nebenlager, welche zu Mauthausen gehören, errichtet. Die Verlagerung weiter Teile der deutschen Rüstungsindustrie in den „Alpen- und Donaureichsgauen“ trägt zu einer schnellen Verbreitung von Nebenlagern bei.¹⁵³ Ein besonders starker Anstieg an neuen Nebenlagern ist in der zweiten Hälfte des Jahres 1944 zu vermerken, was auf die immer näher rückende Niederlage Hitlers zurückzuführen ist. Noch im März und April 1945 wurden die letzten sechs Nebenlager errichtet.¹⁵⁴

Wie groß die einzelnen Nebenlager sind, hängt davon ab, welchem Zweck sie dienlich sein sollen. Die Lager für die Rüstungsindustrie sind erheblich größer (ca. 400-5600 Mann) als jene, die für Zwecke der SS (ca. 5-200 Mann) errichtet wurden. Besonders große Nebenlager sind jene, die „für die unterirdische Verlagerung“ erbaut sind, wie zum Beispiel das Lager in Ebensee, im welchem über 10.000 „Häftlinge“ sind.¹⁵⁵ In Mauthausen selbst werden von der Kommandantur alle Anweisungen, was die Wachmannschaft selbst und die Aufteilung der Häftlinge auf die unterschiedlichen Lager betrifft, gegeben. In den Außenlagern gilt, wie im Stammlager: „Vernichtung durch Arbeit“¹⁵⁶

Das wohl bekannteste dieser Außenlager ist Gusen, welches im Jahr 1940 eröffnet wird und als „Zweiglager“ von Mauthausen bezeichnet werden kann. Gegen Ende des Jahres 1939 müssen „Häftlinge“, welche in Mauthausen untergebracht sind, das Lager Gusen errichten. Von 1941 bis 1942 war Gusen nicht nur das größte aller Außenlager, sondern zeitweise auch größer als Mauthausen selbst.¹⁵⁷ Dieses Lager, welches in unmittelbarer Nähe eines Granitsteinbruches

¹⁵¹ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 47–48.

¹⁵² *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext - Beispiel einer gesellschaftspolitischen Spurensuche, 2014, 41.

¹⁵³ *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 75.

¹⁵⁴ *Dobosiewicz*, Vernichtungslager Gusen, 21.

¹⁵⁵ *Perz, Freund*, Konzentrationslager in Oberösterreich 1938 bis 1945, 11.

¹⁵⁶ *Dobosiewicz*, Vernichtungslager Gusen, 22.

¹⁵⁷ *Dobosiewicz*, Vernichtungslager Gusen, 21.

liegt, wird bereits bei der Planung des KZ-Mauthausen mitgeplant. Ab April 1940 wird anfangs vor allem polnische und spanische KZ-Häftlinge von Mauthausen nach Gusen gebracht, die zur Zwangsarbeit in den Steinbrüchen eingesetzt werden. Das Lager weist aufgrund von schlechten hygienischen Bedingungen und der unmenschlichen Behandlung eine hohe Sterblichkeitsrate auf. 1941 ist in Gusen die Sterberate unter den Inhaftierten um ein Vielfaches höher als in Mauthausen.¹⁵⁸

Ein ehemaliger Häftling, welcher zum Bau der ersten Baracken in Gusen gezwungen wurde, erzählt:

„Unter ständigen Schlägen erklärten uns die SS-Männer, dass wir dieses Lager für unsere „verlausten“ Brüder aus Polen bauen, die heute noch ruhig Ostern feiern und nicht ahnen, was sie erwartet. Sie selbst bezeichneten das im Entstehen begriffene Lager Gusen als „Vernichtungslager für die polnische Intelligenz.“¹⁵⁹

4.2. Mauthausen nach 1945 – vom Konzentrationslager zur Gedenkstätte
Als am 5. Mai 1945 das KZ Mauthausen und das KZ Gusen von der US – amerikanischen Armee befreit wird, hat die SS – Wachmannschaft und die SS-Kommandantur bereits zwei Tage zuvor das Lager verlassen und die Aufsicht der Wiener Feuerschutzpolizei übergeben. Zunächst nutzten die Amerikaner das Lagergelände für die Versorgung der befreiten KZ-Häftlinge und als Gefängnis für SS-Mitarbeiter:innen. Die US-amerikanische Armee setzt sowohl in Mauthausen selbst als auch im Lager Gusen II die Baracken des Sanitätslagers in Brand, um eine mögliche Seuchenausbreitung zu verhindern. Bereits kurze Zeit nach der Befreiung haben es sich die Amerikaner zum Ziel gemacht, die Bevölkerung mit dem Grauen der Lager zu konfrontieren. So zwingt man beispielsweise ehemalige NSDAP-Funktionäre, das ehemalige Lager zu besuchen oder die zahlreichen Leichen zu bestatten und sie verbreiteten Fotos und Berichte in den Zeitungen.¹⁶⁰ Für die amerikanische Armee ist es ebenfalls wichtig, Beweise im Lager für die Strafverfolgung sicherzustellen, welche später bei den Nürnberger Prozessen eingesetzt werden. Ein sehr bekanntes und gleichzeitig wichtiges Beweisstück stellt der sogenannte „Taylor Bericht“ dar, welcher von dem ehemaligen „Häftling“ Jack H. Taylor verfasst wurde. Dieser enthielt SS-Dokumente aus dem Lager, Fotos und Zeitzeugenberichte.¹⁶¹

¹⁵⁸ *Mauthausen Memorial*, Das Zweiglager Gusen, online unter <<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Wissen/Das-Konzentrationslager-Mauthausen-1938-1945/Das-Zweiglager-Gusen>>, (11.01.2024).

¹⁵⁹ *Dobosiewicz*, Vernichtungslager Gusen, 26.

¹⁶⁰ *Perz*, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 33–34.

¹⁶¹ *Angerer*, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, 47.

Nach der Zuteilung der Region zur sowjetischen Besatzungszone nutzt die sowjetische Armee das ehemalige Konzentrationslager zunächst als Kaserne, jedoch steht das Areal nach einigen Monaten wieder leer. Die ortsansässige Bevölkerung nutzt diesen Leerstand aus und beginnt weite Teile der Überreste zu demontieren und die Baustoffe für den Eigenbedarf zu nutzen.¹⁶² Mit der feierlichen Übergabe des ehemaligen KZs Mauthausen an die Republik Österreich am 20. Juni 1947 ist der Grundstein für die Entstehung der Gedenkstätte gelegt.¹⁶³ Der ehemalige österreichische Bundeskanzler Leopold Figl bedankt sich bei der Übergabe bei der sowjetischen Armee und verspricht ihren Intentionen für den Ort nachzukommen und eine Gedenkstätte zu errichten. Mit diesem Versprechen verpflichtet sich die Republik, das ehemalige Konzentrationslager Mauthausen für alle zukünftigen Generationen als Mahnung und Erinnerung zu erhalten und zu pflegen. Mit der Zeit errichten unterschiedliche Nationen und auch Opfergruppen Denkmäler auf dem Areal, was heute als Denkmalpark betitelt wird.¹⁶⁴

Die Gestaltung der Gedenkstätte wirft viele Fragen auf, da die einzelnen Interessenvertreter:innen unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was mit dem ehemaligen Lager geschehen soll. Bereits am Tag der offiziellen Übergabe kommen im zuständigen Ministerium erste Anfragen von Firmen ein, die die Baracken kaufen oder das ehemalige Lager als Firmenproduktionsstätte verwenden wollen. Aufgrund der wirtschaftlichen Not in den Nachkriegsjahren ist das öffentliche Interesse an den Baracken und dem Lagerinventar groß.¹⁶⁵ Figl selbst tritt zunächst für die weitgehende „Schleifung“ des Lagers und die Errichtung eines Kreuzes vor Ort ein. Um zu verdeutlichen, dass innerhalb der ÖVP die Meinung des Bundeskanzlers stark vertreten war, zitiert Perz in seinem Werk den damaligen Wiener Vizebürgermeister Lois Weinberger, der Folgendes zu Figls Vorschlag sagt:

„Das Krematorium von Mauthausen sollte mitsamt allem Zubehör als Denkstätte der Unmenschlichkeit erhalten bleiben. Alles andere sollte man schleifen, umackern und mit Bäumen bepflanzen. Wir brauchen künftig kein KZ mehr und auch Krematorien nur mehr zum Ansehen oder für solche, die sich freiwillig verbrennen lassen wollen.“¹⁶⁶

Als Folge langwieriger Diskussionen wird beschlossen, folgende Orte und Gebäude als Gedenkstätte zu verwenden: den ehemaligen Appellplatz, die Funktionsgebäude mit der

¹⁶² Barbara Schätz, *Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7* (Hg.), *mauthausen memorial neu gestalten* (Wien 2009) 10.

¹⁶³ *Mauthausen Memorial*, Geschichte der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, online unter <<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Wissen/Geschichte-der-KZ-Gedenkstaetten/Geschichte-der-KZ-Gedenkstaette-Mauthausen>>, (10.01.2024).

¹⁶⁴ Maršálek, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, 413–414.

¹⁶⁵ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 78–79.

¹⁶⁶ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 102.

Vernichtungsstätte im Keller, Baracke 5 und 20 und drei weitere Baracken, die Umfassungsmauer mit den Türmen, den Garagenhof, die SS-Kommandantur, die Todesstiege und das Areal des Sanitätslagers. Die übrigen Gebäude werden abgebaut und das Material weiterverkauft. Angerer schreibt, dass diese Auswahl an Gedenkgebäuden, Mauthausen als abgeschlossenes Areal darstellt und somit der Aspekt, dass das Lager viel weitläufiger und in das Leben der Zivilbevölkerung eindrang, in den Hintergrund tritt.¹⁶⁷

Im Frühjahr des Jahres 1949 wird am Areal des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen die Gedenkstätte „Öffentliches Denkmal Mauthausen“ eröffnet und somit gehört es zu den ersten staatlichen KZ-Gedenkstätten im gesamten europäischen Raum.¹⁶⁸ Ab den 1950er Jahren ist die Entwicklung der Gedenkstätte von den politischen Spannungen des Kalten Krieges und der sich immer mehr dem Opfermythos zuwendenden Erinnerungskultur in Österreich geprägt. Es kommt, wie bereits in einem anderen Kapitel dieser Arbeit erläutert, zur Errichtung einer Vielzahl an Denkmälern für im Krieg gefallene Soldaten in ganz Österreich. Aus diesem Grund verschiebt sich das gesellschaftliche Interesse von Mauthausen weg und das Engagement für die Gedenkstätte ist am Anfang der 1950er Jahre sehr gering. Die Bevölkerung muss aktiv mittels Schilder davon abgehalten werden, den Steinbruch und den dazugehörigen Teich als Bade- und Erholungsort zu nutzen. Dies zeigt deutlich, welchen Stellenwert die Gedenkstätte zu dieser Zeit hat.¹⁶⁹

Neben den beschriebenen Entwicklungen verändert sich ab den 1950er Jahren, auch die Erscheinung der Gedenkstätte. Unterschiedliche Staaten errichten nationale Denkmäler, die, so Angerer, meist das Bild der antifaschistischen starken männlichen Kämpfer, die das Vaterland verteidigten, prägen. Diese Art des nationalen Gedenkens findet bei den unterschiedlichen Opfergruppen keinen Zuspruch, da sie sich in den Denkmälern nicht wiederfinden. Erst 1976 mit der Errichtung eines jüdischen Denkmals und in weiterer Folge eines für Roma und Sinti und ebenso für Kinder und Jugendliche kommt es zum allmählichen Umdenken in der Denkmalkultur.¹⁷⁰

In den 1960er Jahren sind die noch erhaltenen Baracken alle baufällig und das Finanzministerium drängte drauf, auch diese zu schleifen, da die Renovierung kostenintensiv ist und sie nicht bereit sind, Extramittel zur Verfügung zu stellen. Das Internationale Mauthausen Komitee und die österreichische Lagergemeinschaft stimmen dem Abbau der Baracken 5 und

¹⁶⁷ Angerer, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, 49.

¹⁶⁸ Schätz, Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7, mauthausen memorial neu gestalten, 11.

¹⁶⁹ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 119–120.

¹⁷⁰ Angerer, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, 50–51.

20 mit der Aussicht auf ein neues Museum zu, welches bereits seit längerem eingefordert wird. Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass es nun mehr immer wichtiger wird, die Gedenkstätte als ein Museum nicht nur als Symbol für Unmenschlichkeit, sondern auch als Lernort für zukünftige Generationen zu gestalten. Am 3. Mai 1970 wird das Museum dann von Bundeskanzler Bruno Kreisky eröffnet.¹⁷¹ Unter der Leitung des ehemaligen KZ-Häftlings Hans Maršálek wird die erste Dauerausstellung über die Verbrechen der Nationalsozialisten im Museum installiert, was dazu führt, dass die Gedenkstätte zu einer Stätte für politische und historische Bildung wird. Diese Ausstellung macht Mauthausen zu einem wichtigen Ort der Konfrontation mit der Geschichte der NS-Verbrechen in Österreich, was sich in den steigenden Besucherzahlen widerspiegelt. Hochrangige Politiker:innen und Menschen des öffentlichen Lebens besuchen jetzt mehr die alljährlichen Befreiungsfeiern und als 1988 Papst Johannes Paul II. die KZ-Gedenkstätte besucht, bekam Mauthausen immer mehr Aufmerksamkeit. 2003 wird ein Besucherzentrum errichtet, was den Prozess der Neugestaltung der Gedenkstätte initiierte.¹⁷²

4.2.1. Neugestaltung der Gedenkstätte

In diesem kurzen Exkurs soll ein Überblick über die Veränderungen im Zuge der Neugestaltung ab 2008 gegeben werden, welche vom damaligen Bundesminister Günter Platter in Auftrag gegeben wurde. Die dafür zuständige Abteilung IV/7 gründete eine Arbeitsgruppe, die neben Angestellten der Abteilung aus Historiker:innen, Gedenkstättenpädagogen:innen und Museumsforscher:innen bestand.

Die Arbeitsgruppe zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen setzte sich zunächst mit grundlegenden Fragen zu den pädagogischen Zielen, der besonderen Geschichte des Konzentrationslagers und der nationalen sowie internationalen Bedeutung der Gedenkstätte auseinander. Sie setzte auf Grundlage dieser Diskussionen historische und pädagogische Schwerpunkte. Auf diesen Überlegungen aufbauend wurden konkrete Änderungsmaßnahmen definiert, wie Umbauten, Sanierungen oder eine Forschungsstandserhebung.¹⁷³

¹⁷¹ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 230–231.

¹⁷² Schätz, Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7, mauthausen memorial neu gestalten, 11–12.

¹⁷³ Schätz, Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7, mauthausen memorial neu gestalten, 8.

Die folgenden acht Punkte stellt die erarbeitete Leitlinie für die Neugestaltung der Gedenkstätte dar:

1. *„Die historische Bausubstanz ist grundsätzlich zu erhalten.*
2. *Bauliche Maßnahmen, einschließlich der Renovierungs- und Erhaltungsmaßnahmen der historischen Bausubstanz, bedürfen in jedem Fall einer vorhergehenden wissenschaftlichen Befundung.*
3. *Bezugspunkt für die Neugestaltung ist der dokumentierte Zustand des Lagers vom 5. Mai 1945. Auf bereits erfolgte Rekonstruktionen und Eingriffe in historischer Bausubstanz nach 5. Mai 1945 ist Bezug zu nehmen.*
4. *Die bestehenden Gedenkbereiche und Friedhöfe sind als solche zu erhalten und in Erinnerung an die Opfer würdig zu bewahren.*
5. *Das Informationsangebot muss am historischen Ort ansetzen, ohne mit ihm in Konkurrenz zu treten.*
6. *Das Informationsangebot der KZGedenkstätte muss nach unterschiedlichen Besuchergruppen differenziert aufbereitet sein.*
7. *Es sind Vorgaben für gestalterische Eingriffe zu erarbeiten, die in der Umsetzung verbindlich einzuhalten sind.*
8. *Jede auch künftige gestalterische Maßnahme muss den Status quo ante dokumentieren.“¹⁷⁴*

Eine genauere Darstellung der unterschiedlichen Veränderungen, welche im Zuge dieses Projektes vorgenommen wurden, wird in dieser Arbeit nicht genauer beschrieben, da dies dem Forschungsziel nicht dienlich ist. Die zitierte Abhandlung zur Neugestaltung bietet einen umfassenden Überblick über alle Maßnahmen, welche umgesetzt wurden. Die beiden bekanntesten Veränderungen im Zuge dieser Neugestaltung seien kurz genannt: zwei neue Dauerausstellungen und der „Raum der Namen“ für die Toten des KZ Mauthausen und seiner Außenlager.¹⁷⁵ Die pädagogische Neuorientierung der Gedenkstätte wird in Kapitel 5.4. genau betrachtet und in Beziehung mit dem Forschungsvorhaben gesetzt.

5. Schule und die KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Es war nunmehr von offizieller Seite das Ziel, die KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Geschichtsbewusstsein der Österreicher:innen stärker zu etablieren. Dies hatte zur Folge, dass das österreichische Unterrichtsministerium durch Erlässe den Besuch der Gedenkstätte für Schulklassen empfahl. Die erste derartige Empfehlung einer Schulbehörde zum Besuch der

¹⁷⁴ Schätz, Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7, mauthausen memorial neu gestalten, 14.

¹⁷⁵ Mauthausen Memorial, Geschichte der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Gedenkstätte wurde 1960 vom Wiener Stadtschulrat anlässlich des 15. Jahrestages der Befreiung von Mauthausen ausgesprochen.¹⁷⁶

Die Eröffnung des oben genannten Museums 1970 und die damit konzipierte Dauerausstellung in Mauthausen von Hans Marsalek markierte den Beginn einer staatlich organisierten Erinnerungspolitik, die durch den 1978 erlassenen Grundsatzterlass „Politische Bildung an Schulen“ weiter gestärkt wurde. Die Schaffung einer staatlich organisierten Erinnerungspolitik führte zu einer erhöhten Bedeutung der Zeitgeschichte und politischen Bildung in österreichischen Schulen. Das Schuljahr 1978/79, welches als „Jahr der Zeitgeschichte“ betitelt wurde, ermöglichte es Schulen erstmals, Zeitzeug:innen und Historiker:innen in den Geschichtsunterricht einzuladen, wodurch Schüler:innen erstmalig die Möglichkeit geboten wurde, direkt mit den Erfahrungen ehemaliger KZ-Häftlinge aus Mauthausen konfrontiert zu sein.¹⁷⁷

Die folgenden Kapitel sollen einen Überblick über das pädagogische Konzept der Gedenkstätte geben und dem:der Leser:in ein Verständnis dafür vermitteln, auf welche Art und Weise an der KZ-Gedenkstätte pädagogische Arbeit geleistet wird. Es soll dargestellt werden, wie die Rundgänge für Schulklassen und Jugendliche im Allgemeinen aufgebaut sind und welche Vermittlungsinteressen verfolgt werden.

5.1. Der Besuch mit Schüler:innen

Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen ist ein beliebtes Exkursionsziel in österreichischen Schulen und soll im Allgemeinen dazu beitragen, außerschulische Zugänge zu den Themen wie Widerstand, Verfolgung, Holocaust und Zwangsarbeit zu geben. Eine Erhebung aus dem Jahr 2018 hat ergeben, dass ein Großteil der in Österreich lebenden Personen die KZ-Gedenkstätte im Rahmen einer Schulveranstaltung besuchten. 65 Prozent aller Besucher:innen haben den Ort mit der Schule besucht, jedoch nur 59 Prozent der Pflichtschulabsolvent:innen haben im Unterricht weiterführendes Wissen über das Konzentrationslager erhalten. Bei Maturant:innen liegt dieser Wert bei 82 Prozent. Allgemein wurde festgehalten, dass lediglich 74 Prozent der Befragten das Konzentrationslager im Unterricht behandelt haben, weshalb die Leitung der Gedenkstätte hier großen Aufholbedarf sieht.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 214.

¹⁷⁷ Perz, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 238–239.

¹⁷⁸ Schule ist wichtigster Wissensvermittler über NS-Konzentrationslager, Der Standard, 2018, online unter <<https://www.derstandard.at/story/2000090884176/schule-ist-wichtigster-wissensvermittler-ueber-ns-konzentrationslager>>(25.03.2024).

Die Autoren Matzka und Miklas heben hervor, dass der Besuch zwar wichtig für die Jugendlichen sei, man sich im Vorhinein jedoch gut überlegen müsse, welche Geschichte vor Ort vermittelt werden soll. Sie schreiben, dass die Gedenkstätte gut dafür geeignet sei, das Zwangsarbeitersystem, das Mitwirken der Zivilbevölkerung und das System „Vernichtung durch Arbeit“ zu vermitteln, doch um die Geschichte der Shoah und das Ausmaß der Verbrechen der Nationalsozialisten zu verdeutlichen, plädieren sie für anderen Zugänge.¹⁷⁹ Dies bestätigen auch Amesberger, Halbmayr und Miklas, die darauf aufmerksam machen, dass viele Schüler:innen beim Thema Flucht aus dem Lager, nur wenig Wissen darüber hatten, dass die Flüchtigen oftmals nur gefunden wurden, weil die Bevölkerung der SS half und nur die wenigsten den „Häftlingen“ Zuflucht gewährten.¹⁸⁰ Somit wird deutlich, dass es wichtig ist, nicht nur die Geschichte der Shoah zu erzählen, sondern auch die vielen anderen Verbrechen der Nationalsozialisten, aber auch, wie die österreichische Bevölkerung diese erduldet und zu weiten Teilen auch unterstützte.

Bastel spricht von einem weiteren Aspekt, den es bei einem Besuch der Gedenkstätte zu beachten gibt. Nämlich, dass das Ziel dieser Besuche oftmals die Entwicklung von Empathie mit den Opfern ist. Er beleuchtete diese Zielsetzung kritisch, da Empathie innerhalb eines Lernprozesses nicht plan- und lehrbar ist und die exklusive Betrachtung der Opfer einseitig und marginalisierend sei. Die Auseinandersetzung mit Täter:innen und Zuschauer:innen sei genauso wichtig, wenn man die Geschichte der NS-Verbrechen vermittelt, um so eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema zu gewährleisten. Somit ist zu sagen, dass Empathie im Lernprozess keinen ausschließlich emotionalen Akt darstellt, sondern vielmehr dabei helfen kann, different und reflexiv das Thema zu betrachten.¹⁸¹

Popp betont, dass es für Schüler:innen heute kaum eine andere Möglichkeit gibt, als sich dem Ganzen lernend anzunähern, da sie keine persönliche „Erinnerung“ an diese Zeit besitzen. Den Jugendlichen wird an einem „Tatort“, der als solches heute nicht mehr zu erkennen ist, und der mittels Bilder, Zeitzeug:innenberichten oder Textdokumenten rekonstruiert werden muss, die Geschichte dieses Ortes vermittelt. Diese Quellen sollen den Jugendlichen die Vernichtung, das Leid und die Verbrechen, die an diesem Ort begangen wurden, indirekt präsentieren und ein

¹⁷⁹ Christian *Matzka*, Helene *Miklas*, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler/innen, In: Alois *Ecker*, Bettina *Pairededer*, Judith *Breitfuß*, Isabella *Svacina-Schild*, u. a. (Hg.), *Historisches Lernen im Museum: Historical learning in the museum, Europäische Studien zur Geschichtsdidaktik (Lernen im Museum. Aktuelle Diskurse und Modelle in der Geschichtsdidaktik Frankfurt/M 2018)* 99–100.

¹⁸⁰ *Amesberger, Halbmayr, Miklas*, Der Gedenkstättenbesuch aus Sicht der SchülerInnen, 134.

¹⁸¹ *Bastel*, Erinnern als pädagogische Kategorie, 76.

Bewusstsein dafür schaffen, „dass das Unvorstellbare tatsächlich konkrete Wirklichkeit war“ und ein Teil der Geschichte des Landes und der Gesellschaft ist, in der die Jugendlichen leben.¹⁸²

Besuchen Schulklassen die Gedenkstätte, ist im Idealfall immer auch ein Lernprozess damit verbunden, der bereits im Klassenzimmer seinen Anfang gefunden hat. Bei einer Befragung von Guides, welche tagtäglich Schüler:innen durch die Gedenkstätte führen, kam heraus, dass fast alle Jugendlichen bereits mit Vorwissen an die Gedenkstätte kommen. Dies ermöglicht es den Vermittler:innen an dieses Wissen anzuknüpfen und sich so mit den Lernenden optimal auf ortsbezogene Themen konzentrierenzukönnen. Weiters wird betont, dass die Guides deutlich merken, dass die Klassen immer besser vorbereitet an den Standort kommen, da sie sich respektvoll verhalten und oftmals der Bezug auf die Lebenswelt gelingt, was auf eine detailreiche Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte im Vorhinein hinweist.¹⁸³

Popp findet klare Worte darüber, wann von einem Besuch von Schulklassen Abstand zu nehmen ist:

„Wenn eine Lehrkraft nicht mehr didaktischen und pädagogischen Gestaltungswillen aufzubringen vermag, sollte sie von einem Gedenkstättenbesuch schon aus Respekt vor der Würde des Ortes Abstand nehmen; denn ihr wird es kaum gelingen, den Jugendlichen die Notwendigkeit jener Haltung zu vermitteln, auf die diese Orte als Ruhestätten von Toten und Gedenkort von Angehörigen unbedingt Anspruch haben.“¹⁸⁴

Um den oftmals mit hohen Kosten verbundenen Besuch für möglichst viele Schüler:innen zu ermöglichen, hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung einen sogenannten Schulfonds eingerichtet, welcher Schulbesuche an den KZ-Gedenkstätte Mauthausen, Gusen, Ebensee und Melk fördert. Es ist jedoch anzumerken, dass lediglich Schulklassen der achten Schulstufe um diese Unterstützung ansuchen können.¹⁸⁵

¹⁸² Susanne Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen, Historische Sozialkunde. Geschichte, Fachdidaktik, Politische Bildung 33, Nr. 4 (2003) 11.

¹⁸³ Brigitte Halbmayer, Helene Miklas, Die Perspektive der Guides, In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer (Hg.), Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 93–94.

¹⁸⁴ Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen, 12.

¹⁸⁵ Weiter Informationen lassen sich unter folgendem Link anrufen:

><https://oead.at/de/schule/gedenkstaettenbesuch-mauthausen>< (30.01.2024)

5.2. Lehrplanbezug

Jede Exkursion, die im Rahmen einer Schulveranstaltung stattfindet, muss thematisch und fachdidaktisch auf den Lehrplan gegründet sein, da Exklusionen dazu dienen, den Unterricht im Klassenraum zu erweitern und um ortsbezogenes Lernen zu ermöglichen.¹⁸⁶ Das Unterrichtsfach Geschichte- und Politische Bildung soll nicht länger als Belehrung und Lehre, sondern als Fachdiskurs vermittelt werden, in dem die Schüler:innen lernen, Narrationen zu hinterfragen, nach Quellen zu fragen und Mythen und Traditionen kritisch zu beleuchten. Ebenso soll es versuchen, Gegenwarts- und Lebensweltbezüge herzustellen. Diese vielseitigen Zugänge können einen vielschichtigen Lernprozess in den Jugendlichen auslösen.¹⁸⁷

Sowohl aus dem Lehrplan der Sek I als auch der Sek II geht deutlich hervor, dass historisch/politische Kompetenzen anhand konkreter Themen entwickelt und gelehrt werden sollen. Die Wichtigkeit der Orientierung an zukünftigen und aktuellen Lebenssituationen der Lernenden wird hervorgehoben. Es sind passende methodische Zugänge für die jeweilige Unterrichtseinheit anzuwenden. Je nach Themengebiet werden auch Exkursionen in Museen, zu historischen Stätten und in politische Einrichtungen empfohlen, in deren Kategorie man auch den Besuch der Gedenkstätte Mauthausen einordnen kann.

Der Besuch der KZ-Gedenkstätte wird im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung der Sekundarstufe I und II, durch unterschiedliche Anforderungsbereiche legitimiert. Folgende Aspekte der Anforderungsbereiche aus der 4. Klasse Sekundarstufe I machen dies deutlich:

- *Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus (Ausprägungen und Auswirkungen der faschistischen bzw. kommunistischen Diktaturen)*
- *die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Auswirkungen auf vergangene und gegenwärtige Gesellschaften*
- *Voraussetzungen und Praxis des Nationalsozialismus in Österreich; Zweiter Weltkrieg und dessen Darstellung in geschichtskulturellen Produkten*
- *Holocaust/Shoah und Genozid (Formen des Antisemitismus und des Rassismus; Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus – Opfergruppen, industrieller Massenmord)*
- *NS-Euthanasie, Verbrechen der Wehrmacht;*
- *Perspektiven von Deserteuren, Opfern, Täterinnen und Tätern sowie Mitläuferinnen und Mitläufern*
- *Interviews von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als subjektive Wahrnehmung der Vergangenheit*
- *Zweite Republik Österreich: Rückstellung und Entschädigung für Opfer des Nationalsozialismus*¹⁸⁸

¹⁸⁶ Danker, Public History – außerschulisches historisches Lernen, 187.

¹⁸⁷ Pandel, Geschichtsdidaktik, 46.

¹⁸⁸ Lehrplan AHS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 08.01.2024, online unter

In der Sekundastufe II legitimieren es folgende Themenbereiche:

- Politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen vom 1. Weltkrieg bis zur Gegenwart
- Nationale und internationale Politik zwischen 1918 und 1945, z.B. Friedensverträge, Krisen der Zwischenkriegszeit, Zweiter Weltkrieg
- demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa; Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten
- nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust¹⁸⁹

5.3. Vor- und Nachbereitung

Aus den unterschiedlichen Erläuterungen in der vorliegenden Arbeit geht bereits hervor, dass die Vor- und Nachbereitung fester Bestandteil eines jeden Schulbesuchs an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen sein sollte. In diesem Teil der Arbeit soll kurz erklärt werden, warum dies so wichtig ist und es sollen unterschiedliche Zugänge aufgezeigt werden. Die konkrete Planung einer Vor- und Nachbereitung wird später in dieser Arbeit auf Grundlage der Ergebnisse aus den Fragebögen erarbeitet.

Der Website der KZ-Gedenkstätte Buchenwald ist zu entnehmen, dass eine Vor- und Nachbereitung den Besucher:innen dabei helfen kann, nicht emotional und kognitiv überfordert zu sein. Für die Schule empfiehlt die Gedenkstätte Folgendes:

Bitte planen Sie daher mindestens eine Schulstunde oder ein Gruppentreffen für die Vorbereitung ein. Eine weitere Stunde nach dem Besuch ist nötig, um die Erfahrungen zu reflektieren und Raum für Austausch zu geben. Auf diese Weise können Erkenntnisprozesse auch in Bezug auf die Bedeutung für die eigene Lebenswelt initiiert werden.¹⁹⁰

Vor allem die Erzählungen der Guides an der Gedenkstätte haben gezeigt, dass die thematische Auseinandersetzung mit dem Holocaust und der NS-Zeit im Allgemeinen einen produktiven und sinnstiftenden Lernprozess an der Gedenkstätte ermöglicht und so die Lernenden weitaus mehr von dem Besuch profitieren.¹⁹¹ Aus der Literatur geht ebenfalls hervor, dass es notwendig ist, den zeitlichen Betrachtungsrahmen in der Vorbereitung über 1945 hinaus bis in die Gegenwart

<<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>>, (09.01.2024).

¹⁸⁹ *Lehrplan AHS*, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 08.01.2024, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>>, (09.01.2024).

¹⁹⁰ *Gedenkstätte Buchenwald*, Wie kann ich den Gedenkstättenbesuch vorbereiten?, online unter <<https://www.buchenwald.de/bildung/vor-nachbereitung/vorbereitung>>, (05.06.2024).

¹⁹¹ *Halbmayer, Miklas*, Die Perspektive der Guides, 93.

zu ziehen. Die scharfe Trennung von NS-Zeit und der Nachkriegszeit habe zur Folge, dass die Schüler:innen oftmals keinen Zugang zum langen Kampf um das Erinnern haben und es schwierig zu vermitteln ist, dass die moderne und aktive Erinnerungskultur noch nicht sehr alt ist und oftmals auf wackligen Beinen steht.¹⁹²

Neben der inhaltlichen Vorbereitung ist es ebenfalls wichtig, den Schüler:innen zu erklären, wie man sich an einer Gedenkstätte verhält, warum ein respektvoller Umgang unabdinglich ist und was sie an solch einem Ort erwartet. Bastel und Miklas betonen jedoch, dass es keinesfalls zu einer Moralisierung von Seiten der Lehrperson kommen sollte, sondern „übliche“ Verhaltensregeln an solch einem Ort zu besprechen.¹⁹³

Matzka und Miklas stellen in einem wissenschaftlichen Beitrag unterschiedliche Punkte fest, die eine angemessene Vor- und Nachbereitung bei einem Besuch der KZ-Gedenkstätte beinhalten sollte. Es sei zunächst wichtig, Holocaust Education im Zusammenhang mit politischer Bildung und Menschenrechtserziehung zu sehen und demokratische Grundwerte in der Klasse und in der Schule wirksam umzusetzen. Weiters sei es notwendig, dass die Lehrer:innen sich ihrer persönliche Haltung genau bewusst sind, ihre Klassen sehr gut kennen und nicht mittels „schockpädagogischer“ Methoden zu moralisieren oder vorzuwarnen.¹⁹⁴ Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen empfiehlt, sich Zeit für einen reflektierenden Austausch zu nehmen. Was erwarten die Schüler:innen und Lehrpersonen von diesem Besuch? Es kann hilfreich sein, diese Erwartungen schriftlich festzuhalten und sie in weiterer Folge nach dem Besuch zu reflektieren. Die Gedenkstätte weist auch darauf hin, dass Lehrer:innen nicht annehmen sollten, dass der Besuch alle Schüler:innen schockieren würde.¹⁹⁵ Emotionen zulassen und ihnen Raum geben, aber keinesfalls erzwingen oder einfordern, dies gilt es ebenfalls zu beherzigen und auch immer wieder aufs Neue die Frage zu stellen, was das Ganze mit der Gegenwart zu tun hat und Lebensweltbezüge ermöglichen.¹⁹⁶

Auch Popp hält Punkte fest, die es in der Vorbereitung auf den Besuch braucht, um einen kritischen Lernprozess zu initiieren. So sei es wichtig, im Vorfeld des Besuchs nicht nur

¹⁹² Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen, 15.

¹⁹³ Heribert Bastel, Helene Miklas, Es ist einem zum Reahrn, In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 18.

¹⁹⁴ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler:innen, 103–104.

¹⁹⁵ Mauthausen Memorial, Erwartungen - Ziele - Methoden, online unter <<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Teilnehmen/Vor-und-Nachbereitung/Erwartungen-Ziele-Methoden>>, (01.08.2024).

¹⁹⁶ Matzka, Miklas, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler:innen, 103–104.

historische Fakten zu vermitteln, sondern auch Zeit in den Stunden einzuräumen, in der Schüler:innen persönliche und vielleicht auch kontroverse Fragen stellen können, die der gesamte Klassenverband diskutiert und gemeinsam reflektiert. Auch das Miteinbeziehen von Meinungen und Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationserfahrung in ihrer Biographie ist essenziell, da auch sie sich auf Grundlage von lebensweltlichen Bezügen eine Meinung über die Zeit des Nationalsozialismus bilden können.¹⁹⁷ Ist der Rundgang an der Gedenkstätte zu Ende, bleibt nur mehr die oftmals schwierige Aufgabe für die Lehrpersonen, das Erlebte mit den Schüler:innen zu reflektieren. Bei einer Befragung der Guides der Gedenkstätte Mauthausen machten diese auch deutlich, wie wichtig eine tiefgehende Nachbereitung ist, die vor allem in der Klasse stattfinden sollte, da die Lehrperson die Kinder am besten kennt und auch die Schüler:innen im Klassenraum einen Ort haben, den sie kennen und an dem sie sich möglicherweise wohler fühlen als in einem beliebigen Seminarraum.¹⁹⁸

Es gibt kein allgemein gültiges Rezept für eine pädagogisch wertvolle Nachbereitung, betont Beier. So unterschiedlich die einzelnen Klassen sind, so verschieden sollten auch die Reflexionen sein. Besonders wichtig ist, dass die Nachbereitung zeitnah zum Besuch stattfindet und sehr ernst genommen wird. Für manche Schüler:innen ist es besser, wenn sie ihre Gedanken und Gefühle verbal zum Ausdruck zu bringen, für andere schriftlich und wieder andere fühlen sich wohler, wenn sie etwas zeichnen können. Es liegt hier an der Lehrperson, die richtigen Methoden anzubieten und es so allen im Klassenverband zu ermöglichen, das Gesehene und Gehörte auf ihre ganz persönliche Art und Weise zu verarbeiten. Ein weiterer wichtiger Punkt, den Beier betont, ist, dass die Erwartungen der Schüler:innen, die im Idealfall vor dem Besuch besprochen wurden, erneut aufgegriffen werden und mit dem Erlebten in Bezug gesetzt werden. Ebenso wichtig ist, Erwartungen mit der Realität abzugleichen, um mögliche Irritationen zu besprechen und Fragen, die während des Rundgangs aufgekommen sind, zur Sprache zu bringen.¹⁹⁹ Somit ist es das Wichtigste, dass die Jugendlichen mit ihren Gedanken und Empfindungen zu diesem Ort nicht allein gelassen und ihre Fragen und Anregungen ernst genommen werden.

Geht es um Erwartungen und Emotionen im Zusammenhang mit einer solchen Exkursion, liegt es in der Natur der Sache, vor allem die Schüler:innen in den Mittelpunkt der Überlegungen zu

¹⁹⁷ Popp, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen, 13.

¹⁹⁸ Halbmayer, Miklas, Die Perspektive der Guides, 96–97.

¹⁹⁹ Robert Beier, Zurück nach Mauthausen. Schwierige Rahmenbedingungen, In: Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 222–223.

stellen, um ihnen das bestmögliche Rüstzeug an die Hand zu geben. Amesberger appelliert jedoch, dass man die Lehrer:innen selbst nicht vergessen dürfe. Während die Jugendlichen dazu ermutigt werden, Emotionen zu entwickeln und Erwartungen zu verbalisieren, wird von Lehrenden oftmals das Gegenteil erwartet. Dass dies in vielen Fällen die Kommunikationsbasis hemmt und der offene Dialog erschwert wird, wird wenig beachtet. Kann man von Schüler:innen verlangen, offen emotional zu sein und Gedanken und Gefühle zu äußern, wenn die Lehrperson dies nicht tut und sich oftmals kühl und distanziert gibt? Amesberger meint hierzu, dass die Offenheit der Lehrer:innen dabei helfen kann, dass die Lernenden aktiv in den Lernprozess einsteigen und ein reflektierenden und fruchtbringender Dialog entstehen kann. Es sei jedoch gesagt, dass jede Lehrperson selbst wissen muss, welchen Grad an Emotionalität sie in der Klasse offenlegt, da sie sich bis zu einem gewissen Grad verletzlich zeigt und somit angreifbar macht. Es gilt also das Vertrauensverhältnis zur Klasse zu reflektieren und in weiterer Folge professionell einzuschätzen, wie weit man sich verletzlich zeigen kann und möchte.²⁰⁰

5.4. Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte

Der folgende Teil der Arbeit setzt sich näher mit dem Vermittlungskonzept der KZ – Gedenkstätte Mauthausen auseinander und soll einen Einblick in die historischen und fachdidaktischen Vermittlungskonzepte des pädagogischen Teams der Gedenkstätte geben. Es wird versucht, die grundlegenden Überlegungen der Expert:innen verständlich zu machen und darzustellen, welche Erwartungen und Wünsche an die Lernenden herangebracht werden. So soll es gelingen, mit Hilfe der Fragebögen, welche im Rahmen dieser Forschungsarbeit an Schüler:innen verteilt und in weiterer Folge ausgewertet und interpretiert werden, herauszufinden, ob erhoffte Vermittlungsinteressen bei den Jugendlichen Anklang und Reflexion finden.

Allgemein kann gesagt werden, dass sich die KZ – Gedenkstätte Mauthausen als Gedenk- und Lernort versteht, indem sie die Geschichte des ehemaligen KZ-Mauthausen und dessen Außenlager beforscht und dokumentiert, um so das Gedenken an die Opfer aufrechtzuerhalten.²⁰¹ Neben dieser Aufgabe stehen auch die Ansprüche an eine moderne Gedenkstättenpädagogik im Fokus, welche durch Kontextualisierung von historischen

²⁰⁰ Amesberger, Emotionen - brauchen und wollen wir sie?, 230.

²⁰¹ Mauthausen Memorial, Bildungsauftrag, online unter <<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Teilnehmen/Bildung/Bildungsauftrag>>, (08.01.2024).

Problemen und Gegebenheiten einen Beitrag zu einer demokratischen, offenen und menschenfreundlichen Gesellschaft leisten soll.²⁰²

Bei einem Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, welcher in Österreich im Rahmen der Holocaust Education einen wichtigen Teil ausmacht, sind folgende Punkte besonders herauszuheben, um ein umfassendes Verständnis für den Ort und seine Geschichte zu erhalten. Matzka schreibt, dass es zunächst gilt, Antisemitismus nicht als eines von den Nationalsozialisten gemachtes Konzept aufzuzeigen, sondern die lange Geschichte der Feindseligkeit gegen das jüdische Volk sichtbar zu machen. Es ist ebenfalls wichtig, mit dem Mythos zu brechen, dass das österreichische Volk nichts von dem Lager wusste, sondern dass viele Bürger:innen sogar aus dem Lager Profit geschlagen haben. Der letzte Punkt legt nahe, dass es wichtig ist zu erklären, welche unterschiedlichen Traditionen und Betrachtungen es gibt, wie Geschichte erzählt und aufbereitet wird, und dass historische Prozesse immer wieder aufs Neue bewertet und beforscht werden müssen.²⁰³

Der Website der Gedenkstätte ist zu entnehmen, dass es geschehen kann, dass Gedenkstätten mit voranschreitender Zeit lediglich als Kultort konnotiert werden und nicht als ein Ort des Dialogs und Erinnerns. Aus diesem Grund sei eine stärkere Einbindung der Gedenkstätten in die öffentliche Erinnerungskultur Voraussetzung dafür, dass ein aktives und gelebtes Erinnern möglich ist. Weiters wird betont, dass die Gedenkstätte und die damit verbundene Pädagogik, die Historisierung der NS-Vergangenheit und die Entwicklung neuer „Repräsentations- und Vermittlungsformen“ zur Aufgabe hat. So soll es gelingen, dass man für die sich stark verändernden Herausforderungen in der Jugendarbeit gewappnet ist, wie die immer größer werdende zeitliche und persönliche Distanz zum Thema.²⁰⁴

Im Jahr 2007 wurde, im Zuge einer Neugestaltung, pädagogisches Fachpersonal eingestellt, um die Vermittlung am Standort zu professionalisieren. Am Anfang dieses Prozesses wurde die Frage gestellt, wie Schüler:innen den Besuch wahrnehmen, was sie mitnehmen und welche Aspekte sie bewegen. Es konnte festgestellt werden, dass der interaktive Miteinbezug des Einzelnen und die Schaffung von Raum für autonomes Lernen maßgeblich dazu beitragen, kritische Reflexion und aktives Mitdenken zu fördern.²⁰⁵ Aus diesem Grund steht im Mittelpunkt

²⁰² Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext - Beispiel einer gesellschaftspolitischen Spurensuche, 2014, 45.

²⁰³ Matzka, Gedenkstätten im historischen Kontext, 45–46.

²⁰⁴ Mauthausen Guides, Gedenkstättenpädagogik, online unter <<https://www.mauthausen-guides.at/gedenkstaettenpaedagogik>>, (08.01.2024).

²⁰⁵ Angerer, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, 55–56.

des pädagogischen Konzepts der Gedenkstätte die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“. So sollen Erfahrungen und Lebenswelten der Lernenden in den Rundgang miteingeflochten werden, und ein Persönlichkeitsbezug hergestellt werden. Das Vermittlungskonzept der Gedenkstätte betont, dass dieser kommunikative Zugang ein hohes Maß an Flexibilität und fachlicher Kompetenz erfordert, da spontan auf Ideen, Aussagen und Einwände von Besucher:innen eingegangen werden soll. Aus diesem Grund steht während der Ausbildung der Guides dieselbe Frage im Mittelpunkt, nämlich „Was hat das mit mir zu tun?“. Die persönliche Motivation und Intention, an solch einem Ort Vermittlungsarbeit zu leisten, fließt stark in die Ausbildung ein und soll auch später in die Arbeit mit den Besucher:innen eingebracht werden.²⁰⁶

Mittels Ausstellungen und pädagogischer Vermittlungsprogramme wird dem:der Besucher:in ermöglicht, sich mit der Geschichte Mauthausens auseinanderzusetzen, um so einen Beitrag zur Sensibilisierung gegenüber nationalsozialistischer Wiederbetätigung, Antisemitismus, Rassismus, Diskriminierung und Demokratiefeindlichkeit zu erreichen.²⁰⁷ Gudrun Blohberger, die pädagogische Leiterin der Gedenkstätte, sagt in einem Interview mit dem Hölz Journal zum Vermittlungskonzept: „Wir moralisieren nicht mehr, weil wir damit eher Barrieren errichten, als ins Gespräch zu kommen.“²⁰⁸

Holocaust Education ist in den letzten Jahrzehnten ein fixer Bestandteil der heimischen Lehrpläne geworden, weshalb ein dichtes Angebot an differenzierten und detaillierten Lehr- und Lernmaterialien entwickelt worden ist und die Besuche in der oberösterreichischen Gedenkstätte seit den 1990er Jahren deutlich angestiegen sind. Doch oftmals, so der Bericht der Gedenkstätte, beklagen Lehrer:innen Mängel an Wissen unter den Schüler:innen in Bezug auf die Shoah und den Nationalsozialismus im Allgemeinen.²⁰⁹ Im Gedenkstättenrundbrief des Jahres 2016 erläutert der Historiker Christian Angerer, dass es das Ziel sei, die Geschichte des ehemaligen KZ Mauthausen als Geschichte von Menschen zu erzählen, die in verschiedenen „Positionen und Rollen“ beteiligt waren und unterschiedliche „Handlungs- und Entscheidungsspielräume“ hatten.²¹⁰

²⁰⁶ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ - Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 14.

²⁰⁷ *Mauthausen Memorial*, Bildungsauftrag online unter: <<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Teilnehmen/Bildung/Bildungsauftrag>> (17.10.2023).

²⁰⁸ Florian Wörgötter, KZ Mauthausen: „Ethische Fragen sind wichtiger als Zahlen der NS-Zeit“, Hölzel Journal, online unter <<https://journal.hoelzel.at/kz-mauthausen-blohberger/>>, (25.03.2024).

²⁰⁹ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 7.

²¹⁰ Angerer, Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 30.

In der Öffentlichkeit herrscht die weitverbreitete Meinung vor, dass Gedenkstättenbesuche und die damit in Verbindung stehende Auseinandersetzung mit den Verbrechen der Nationalsozialisten präventiv für Rassismus, Diskriminierung und Antisemitismus wirken. Gedenkstätten sind sich aber bewusst, dass dies in der Kürze eines Rundgangs vor Ort fast unmöglich ist und wirksame Maßnahmen gegen Rechtsextremismus einer andauernden pädagogischen Begleitung bedürfen.²¹¹ Aus diesem Grund sollen Besucher:innen der KZ-Gedenkstätte zum eigenen und selbstständigen Denken angeregt werden. Anhand von Diskussionen unterschiedlicher Meinungen und Auffassungen in der Gruppe soll ein Persönlichkeits- und Lebensweltbezug hergestellt und Multiperspektivität gefördert werden. So soll es gelingen, dass die Lernenden die Erfahrungen des Besuchs in den Alltag mitnehmen und reflektieren.²¹² Dass die erklärten Ziele des Konzeptes keine automatisch eintretenden Prozesse sind, wurde bereits erläutert. Jedoch stellt sich nunmehr die Frage nach einer Form der Erzählung, welche die Spannung zwischen „dem Sichtbaren und dem Abstrakten, zwischen dem rational Erklärbaren und dem Unbegreiflichen, zwischen Empathie und reflektierender Distanz“ aufrechterhält, damit die erklärten Vermittlungsziele in den Lernenden Frucht bringen. Es muss klar sein, dass die Schüler:innen die an die Gedenkstätte kommen, keine passiven und neutralen Empfänger:innen von Informationen sind und alles genau auf die Art und Weise aufnehmen, wie die Gesellschaft es vielleicht von solch einem Besuch erwartet.

Das Vermittlungskonzept macht deutlich, dass diese Tatsache dem pädagogischen Team an der Gedenkstätte nur allzu bewusst ist. Es wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Besucher:innen keine leeren Hüllen sind, die es mit Informationen zu füllen gilt, sondern dass sie soziale, psychische und kognitive Voraussetzungen mitbringen, die von persönlichen Erfahrungen stark beeinflusst werden. Mit diesem Wissen wird somit versucht, die Geschichte des Ortes zu vermitteln und gleichzeitig den Schüler:innen ein Rüstzeug in die Hand zu geben, um die gehörten Informationen zu verarbeiten und auf das eigene Leben zu beziehen. Denn es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass das fachdidaktische Prinzip des Lebensweltbezugs lernförderlich ist.²¹³

²¹¹ *Münch*, Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu?, 89.

²¹² *Angerer*, Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 30.

²¹³ *Angerer, Ecker, Yariv*, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 9.

5.4.1. Methodischer Aufbau des Vermittlungskonzepts

Der methodische Aufbau des Vermittlungskonzepts der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zielt darauf ab, den Besucher:innen eine tiefere und nachhaltigere Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Verbrechen des Nationalsozialismus zu ermöglichen.

Seit dem Jahr 2010 wird an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen für Schulen ein rund dreieinhalbstündiger Rundgang mit Vor- und Nachgespräch angeboten, um die Interaktion zu fördern. Im Vorgespräch, welches in einem Seminarraum des Besucherzentrums stattfindet, wird den Schüler:innen der Raum geboten, ihre mitgebrachten Vermutungen und Vorstellungen zu verbalisieren. Im Zuge dieses Gesprächs werden unterschiedliche historische Fotos hergezeigt. Die Jugendlichen sollen sich eines davon aussuchen und versuchen, eine Frage an das Bild zu stellen. Die Auswahl der Fotos und die gestellten Fragen haben einen erheblichen Einfluss auf den Ablauf des Rundgangs. Am Ende dieses Rundgangs trifft sich die Gruppe erneut im Seminarraum, um nachwirkende Eindrücke zu besprechen und weiterführende Fragen zu formulieren.²¹⁴

Teilnehmer:innen eines geführten Rundgangs in der Gedenkstätte sollen, durch Interaktion mit der Gruppe, Diskussionen und Beobachtungen, an die Geschichte und Geschehnisse des Ortes herangeführt werden. Mittels verschiedener pädagogischer Methoden wie Führungen, Gruppendiskussionen, interaktiver Workshops und multimedialer Präsentationen soll die Vielschichtigkeit der Thematik vermittelt und ein tieferes Verständnis für die historischen Ereignisse ermöglicht werden. Es sollen keine fertigen Geschichtserzählungen und geschlossene Meinungen oder Fakten präsentiert werden. Das Anliegen der Pädagog:innen besteht darin, es den Besucher:innen zu ermöglichen, ihre persönlichen Erfahrungen, Familiengeschichten, Kulturen und Religionen miteinzubringen, um so eigene Gedanken und das Erstellen eigener historischer Konstruktionen zu ermöglichen.²¹⁵ Angerer schreibt, dass am Beginn eines jeden geführten Rundgangs die Kommunikation zwischen den einzelnen Teilnehmer:innen und den Guides im Mittelpunkt steht und die Besucher:innen zu jeder Zeit dazu angehalten werden, die erhaltene Bausubstanz oder die einzelnen Denkmäler genau zu begutachten und ihre Gedanken darüber mit der Gruppe zu teilen.²¹⁶

²¹⁴ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 12.

²¹⁵ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 11.

²¹⁶ Angerer, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, 57.

Damit die Besucher:innen den Rundgang aktiv mitgestalten und ihre eigenen Interessen, Meinungen und Erfahrungen einbringen können, werden auch während des Rundgangs unterschiedliche Materialien wie Texte, Karten oder Fotos eingesetzt. Das Ziel ist es hierbei, dass mittels autobiographischer und biographischer Zeugnisse oder historischer Originalaufnahmen, unterschiedliche Perspektiven von Opfern, Tätern und ihrem Umfeld gezeigt werden, um die persönliche Auseinandersetzung mit den Themen zu fördern.²¹⁷ Diese Materialien, die an einzelnen Punkten gezeigt werden, legen die Basis für Dialoge zwischen den Guides und den Jugendlichen. Die Texte, Fotos und Karten können auf den Informationsgehalt, dessen Wirkung und auch hinsichtlich des zeithistorischen Kontextes untersucht werden. Es hat sich gezeigt, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit den Personen aus dem gesellschaftlichen Umfeld, vor allem aber die vielzähligen Beziehungen, die es rund um das Lager gab, die Besucher:innen am meisten interessieren und dadurch vielseitige Diskussionsthemen entstehen.²¹⁸ Neben diesem Rundgang gibt es auch eine zweistündige Begehung des Geländes ohne Vor- und Nachbesprechung, bei der die Besichtigung historischer Artefakte im Mittelpunkt steht. Auch bei diesem Rundgang, welcher der beliebtere ist, wird versucht, die Besucher:innen interaktiv einzubauen und mitgebrachte Narrationen und Erwartungen aufzugreifen und zu reflektieren.²¹⁹

6. Methodisches Vorgehen

Um der anfänglich formulierten Forschungsfrage gerecht zu werden, wird innerhalb dieser Arbeit eine quantitative Untersuchung in Form von standardisierten Fragebögen durchgeführt. Die erhobenen Daten werden dann in einem ersten Schritt zunächst mithilfe der Deskriptivstatistik analysiert, um eine präzise Beschreibung und zusammenfassende Darstellung der Stichprobe zu ermöglichen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse aufgearbeitet und interpretiert, mit dem Ziel, über die spezifische Stichprobe hinaus, allgemein gültige Aussagen bezüglich des betrachteten Sachverhalts zu treffen. Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass es sich hierbei lediglich um eine Momentaufnahme handelt, die keinesfalls repräsentativ für eine ganze Generation an Schüler:innen ist, da es sich eben um eine Zufallsstichprobe handelt.

²¹⁷ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 13.

²¹⁸ Angerer, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart, 57.

²¹⁹ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 12.

6.1. Der Fragebogen

Peterson schreibt, dass die Kernfunktion eines Fragebogens darin besteht, den Inhalt der Forschung verständlich zu machen und ebenso, Vorstellungen der Forschenden und der Befragten zu erläutern.²²⁰ Hollenberg betont, dass Studien, welche sich auf Fragebögen stützen, stets den Kriterien der Wissenschaftlichkeit zu genügen haben und somit die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Daten systematisch, zielgerichtet und hypothesengestützt durchgeführt werden sollte.²²¹

Kallus hebt in seinem Werk zur Erstellung von Fragebögen hervor, dass es oftmals an wissenschaftlich fundierten Konzepten mangelt, obwohl die Bedeutung von Befragungen, Interviews und statistische Erhebungen zunimmt, da sie für gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entscheidungen von hoher Relevanz sind. Betont wird, dass oftmals nicht klar definiert ist, was eigentlich durch den Fragebogen herausgefunden werden soll, das heißt, es mangelt an klarer Zielsetzung. Kallus erläutert wichtige Schritte, die es braucht, um einen wissenschaftlich fundierten Fragebogen zu erstellen. Die wichtigsten Aspekte dieser Aufzählung sind die klare Abgrenzung des Untersuchungsrahmens, die Definition der Stichprobe und die verständliche Formulierung der einzelnen Fragen.²²²

Fachausdrücke sollten nur dann zur Anwendung kommen, wenn es gesichert ist, dass diese von allen Befragten verstanden werden. Es sind allgemein bekannte und eindeutig verständliche Worte anzuwenden und die Fragen so zu formulieren, dass sie für die gesamte Stichprobe gleichermaßen verständlich sind. Regionale Ausdrücke, mehrdeutige Worte und nicht gebräuchliche Abkürzungen sollten vermieden oder definiert werden. Von doppelten Verneinungen, Suggestionen und Unterstellungen ist unbedingt abzusehen. Es ist darauf zu achten, dass die Fragen so einfach wie möglich formuliert werden, da eine hohe Komplexität der Sätze das Risiko erhöht, dass diese ungleich interpretiert werden.²²³

Auch Peterson betont, dass es wichtig sei, Fragen klar und verständlich zu formulieren, da dies dazu beiträgt, dass die Barriere zwischen Forscher:innen und Befragten abgebaut und die Fragen bestmöglich beantwortet werden. Auf die reine Vermittlung von Daten und Zahlen zielt

²²⁰ Thomas *Petersen*, Der Fragebogen in der Sozialforschung, UTB Soziologie, Politik, Wirtschafts- und Kommunikationswissenschaft 4129 (Konstanz München 2014) 18.

²²¹ Stefan *Hollenberg*, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, essentials (Wiesbaden 2016) 5.

²²² Konrad Wolfgang *Kallus*, Erstellung von Fragebogen, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, UTB Schlüsselkompetenzen 4465 (Wien 2016) 11–15.

²²³ *Hollenberg*, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, 13–14.

ein Fragebogen in der Regel nicht ab, sondern eher darauf, komplexe Sachverhalte vereinfacht darzustellen und so leichter zugänglich zu machen.²²⁴ Da Fragebögen ein Mittel zur Datenerhebung durch schriftliche Befragungen sind, müssen diese wissenschaftliche Qualitätsanforderungen, die als Gütekriterien bekannt sind, erfüllen. Objektivität ist ein zentrales Gütekriterium und beschreibt, ob die Ergebnisse eines Tests unabhängig von der Person sind, die den Test durchführt oder auswertet. Ein weiteres Gütekriterium ist die Validität eines Fragebogens, die beschreibt, ob dieser tatsächlich das misst, was er messen soll.²²⁵ Das dritte und letzte stellt die Zuverlässigkeit dar. Die Zuverlässigkeit eines Fragebogens wird durch die Konsistenz der Antworten sichergestellt, was bedeutet, dass die Befragten bei ähnlichen Fragen zu einem bestimmten Merkmal vergleichbare Antworten geben. Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit werden Parallelmessungen und Messwiederholungen eingesetzt.²²⁶

Das wohl Wichtigste an einem Fragebogen sind die Fragen selbst. Hier wird zwischen drei unterschiedlichen Frageformaten unterschieden:

Geschlossene Fragen sind dadurch gekennzeichnet, dass es eine begrenzte und definierte Anzahl möglicher Antwortkategorien gibt. Die befragte Person sieht sich gezwungen, ihre Antwort zu den vorgegebenen Kategorien zuzuteilen. Geschlossene Fragen können weiter unterteilt werden in solche mit nur einer Antwortmöglichkeit (Einfachnennung) und solche mit mehreren zulässigen Antworten (Mehrfachnennungen).²²⁷ Es ist jedoch darauf Rücksicht zu nehmen, dass aufgrund des Fragenschemas Informationen fehlen und Zufallsantworten oder bewusste Falschangaben nicht so einfach ausfindig gemacht werden können und dass die befragten Personen eher dazu neigen, Kategorien auszuwählen, welche am Anfang (Primacy-Effekt) oder am Ende (Recency-Effekt) genannt werden.²²⁸

Halboffene Fragen kombinieren Elemente sowohl geschlossener als auch offener Fragen. Sie bieten zwar vorgegebene Antwortkategorien an, lassen jedoch auch Raum für zusätzliche Antworten der befragten Person. Diese Art von Fragen ermöglicht es, die Struktur und Einfachheit geschlossener Fragen beizubehalten und gleichzeitig die Flexibilität offener Fragen zu nutzen. Eine halboffene Frage ist sinnvoll, wenn das Spektrum möglicher Antworten zwar gut

²²⁴ Petersen, Der Fragebogen in der Sozialforschung, 18.

²²⁵ Helfried Moosbrugger, Augustin Kelava (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (Berlin, Heidelberg 2020) 17.

²²⁶ Kallus, Erstellung von Fragebogen, 16.

²²⁷ Rolf Porst, Fragebogen: Ein Arbeitsbuch (Wiesbaden 2011) 52.

²²⁸ Hollenberg, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, 12.

eingeschätzt werden kann (wie bei geschlossenen Fragen), aber nicht vollständig festgelegt ist (wie bei offenen Fragen).²²⁹ „Halboffene Fragen sollen die Vorteile geschlossener und offener Frageformen verbinden und deren Nachteile ausgleichen“²³⁰

Offene Fragen geben keine vorgefertigten Antwortkategorien vor. Die befragte Person hat hier die Freiheit, ihre Antwort in eigenen Worten zu formulieren. Jedoch gibt es bei diesem Aspekt auch einen Nachteil, da die Ergebnisse stark vom Niveau der befragten Person, sich zu artikulieren, abhängig ist und es oftmals schwerfällt, Gedanken und Meinungen zu konkretisieren.²³¹ Der Vorteil dieser Fragenart ist es, dass möglicherweise Aspekte von Seiten der befragten Personen angesprochen werden, die der Fragebogenentwickler nicht bedacht hat. Ebenfalls ist positiv anzumerken, dass der befragten Person mehr Freiheiten eingeräumt werden und sie so nicht durch vorgefertigte Kategorien beeinflusst wird.²³²

Für die Auswertung der Fragebögen sollte bereits vor dem Erstellen das Analysetool festgelegt worden sein, damit Objektivität gewährleistet ist. Beim Zurückerhalten der ausgefüllten Fragebögen ist es zunächst wichtig zu kontrollieren, ob alle vollständig ausgefüllt worden und ob alle persönlichen Angaben vorhanden sind. Noch vor der Auswertung muss klar sein, wie mit jenen umgegangen wird, die nicht vollständig oder gar fehlerhaft sind.²³³

6.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Phillip Mayring entwickelte das Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse, um qualitativ gesammelte Daten effizienter verarbeiten und strukturieren zu können, wodurch das Material anschließend präziser analysiert und interpretiert werden kann. Es geht hierbei nicht um die bloße Nacherzählung von Inhalten, sondern um die theoriegestützte Analyse von Kommunikation. Mayring betont aber, dass es nicht immer um Kommunikation bei den Forschungen gehe, weshalb er seine Methode auch die *kategoriengeleitete Textanalyse* nennt.²³⁴

²²⁹ Porst, Fragebogen, 55-57.

²³⁰ Hollenberg, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, 12.

²³¹ Porst, Fragebogen, 54.

²³² Hollenberg, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, 12.

²³³ Hollenberg, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, 29.

²³⁴ Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 11., aktual. und überarb. Aufl, Pädagogik (Weinheim /Basel 2010) 12–13.

Konkrete Techniken und Praktiken sollen es ermöglichen, dass die Fülle an erhobenen Daten nicht lediglich „frei“ interpretiert und analysiert wird, sondern der Inhalt qualitativer Forschungen systematisch, objektiv und überprüfbar für Dritte aufbereitet wird.²³⁵ Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich durch die Einhaltung bestimmter Grundprinzipien aus. Die qualitative Inhaltsanalyse grenzt sich klar von einer freien Textinterpretation ab, weshalb es wichtig ist, dass die Analyseschritte in einer festen Reihenfolge durchgeführt werden. Ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen ist erforderlich, um die einzelnen Schritte nachvollziehbar und überprüfbar darzustellen. In einem ersten Schritt gilt es, das Material, welches untersucht werden soll, die Erhebungssituation und die formalen Rahmenbedingungen festzulegen. Zudem ist es wichtig, dass gleich zu Beginn die Analyserichtung bestimmt wird, aus der im weiteren Verlauf die Forschungsfragen entwickelt werden. Dieser Schritt ist deshalb so wichtig, da die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist und immer zunächst an das Forschungsmaterial angepasst werden muss.²³⁶

Mayring selbst schreibt dazu:

*Es soll in der Inhaltsanalyse gerade im Gegensatz zu »freier« Interpretation gelten, dass jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess, auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden kann. Schließlich zeigt sich die Systematik der Inhaltsanalyse auch in ihrem zergliedernden Vorgehen.*²³⁷

Das wohl wichtigste Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist das Kategoriensystem. Die Ziele der Analyse, in einzelne Kategorien einzuteilen, ist eines der zentralen Werkzeuge dieser Technik. Denn mittels dieses Vorgehens wird es möglich, dass Personen, die in den Forschungsprozess nicht involviert waren, den Analyseprozess nachvollziehen können und somit die Intersubjektivität des Vorgehens garantiert wird. Die qualitative Inhaltsanalyse legt besonderen Wert auf die Konstruktion und Begründung der Kategorien.²³⁸ Die zu bildenden Kategorien, so Mayring, sollen im Wechselverhältnis zwischen Theorie und erhobenem Datenmaterial erstellt und durch sogenannte Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert werden. Im Laufe des Analyseprozesses sei es wichtig, die Kategorien immer wieder zu überarbeiten und nach Relevanz zu überprüfen. Sind diese Punkte

²³⁵ Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 13. Auflage (Weinheim/Basel 2022) 10.

²³⁶ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 2010, 48–49.

²³⁷ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 2010, 49.

²³⁸ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 2010, 49–50.

erfüllt, ist es möglich, das Analyisierte in Richtung der Forschungsfrage zu interpretieren und die Aussagekraft der gesammelten Ergebnisse zu bewerten.²³⁹

Die folgende Abbildung stellt den sogenannten „Ablauf der induktiven Kategorienbildung“ dar:

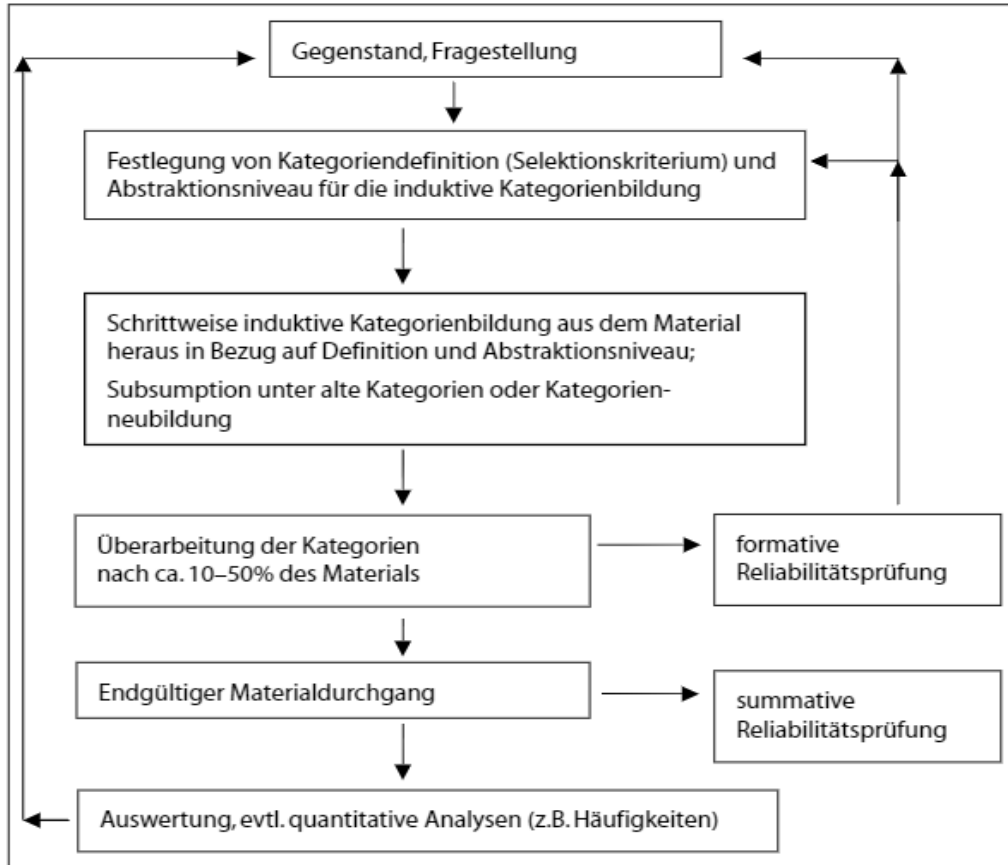


Abbildung 2: Ablaufmodell induktive Kategorienbildung nach Mayring.²⁴⁰

Wie bereits erläutert, hebt sich die qualitative Inhaltsanalyse von der freien Textinterpretation durch regelgeleitetes und systematisches Vorgehen bei der Analyse der Daten ab. Mayring unterscheidet zwischen drei Analysetechniken.

Die Zusammenfassung dient dazu, eine große Fülle an Inputmaterial zu komprimieren, um so eine überschaubare Menge an Daten zu erhalten, die ein Abbild der Grundgesamtheit darstellen. Es wird zunächst eine Paraphrasierung der Daten vorgenommen. Die notwendige Bildung der Kategorien erfolgt hierbei aus dem gegebenen Material und ist somit induktiv. Bei der Explikation stehen fragliche bzw. unklare Textbestandteile im Vordergrund, um weitere

²³⁹ Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 13., überarbeitete Auflage (Weinheim Basel 2022) 60.

²⁴⁰ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse (2022) 12.

Informationen zu ergänzen. Die Strukturierung dient schließlich dazu, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, um so das Inputmaterial aufgrund bestimmter vorhandener Kriterien einschätzen zu können. Das Material muss nicht vorab bearbeitet werden, sondern die einzelnen Passagen können gleich zu den unterschiedlichen Codierungen zugeteilt werden.²⁴¹

Mayring beschreibt in der aktuellen Auflage seines Werkes, dass die Analyse der Ergebnisse mittels Strukturierung im Konkreten wie folgt aussieht. Nach der Kategoriendefinition werden relevante Textstellen aus dem Material herausgefiltert und eindeutige Textstellen als sogenannte „Ankerbeispiele“ im Kodierleitfaden festgehalten. Stößt man auf Textstellen, die nicht eindeutig in die bereits aufgestellten Kategorien passen, müsse man das Kategoriensystem nachschärfen und möglicherweise alte revidieren. Er betont, dass der Kodierleitfaden das Kernstück der Auswertungsarbeit ist und dass sich aufgrund dessen die qualitative Inhaltsanalyse klar von der offenen interpretativen Textarbeit unterscheidet. Die Zuordnung von Textstellen zu den deduktiv gebildeten Kategorien ist dennoch subjektiv und interpretativ, aber mittels Kodierleitfaden regelgeleitet konzipiert.²⁴²

6.3. Deskriptive Statistik

Um die gewonnenen Daten wissenschaftlich korrekt aufzubereiten, ist es notwendig, die statistische Methode der deskriptiven Statistik in den Arbeitsprozess einzugliedern. Die deskriptive Statistik oder beschreibende Statistik stellt eine methodische Herangehensweise dar, die aus empirisch gewonnenen Daten aufschlussreiche Informationen herausarbeitet und wesentliche Charakteristika einer Stichprobe systematisch darstellt.²⁴³

Diese Methoden umfassen in erster Linie die Berechnung von grundlegenden statistischen Kennwerten sowie auch graphische Darstellungen. Sie befassen sich mit der Darstellung und Analyse von quantitativen Beobachtungen oder Messungen, wobei diese Beschreibung ohne den Anspruch erfolgt, Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu ziehen. Die Deskriptivstatistik verfolgt einen „summarischen Zugang zu quantitativen Informationen“ und dient dazu, die Struktur und Eigenschaften, die einer Stichprobe zugrunde liegen, zu erfassen und darzustellen. Ein wesentliches Ziel der Deskriptivstatistik ist es, charakteristische Merkmale einer Stichprobe zu beschreiben. Dies kann durch graphische Darstellungen, wie Kreisdiagramme, oder durch die Berechnung von Maßzahlen, wie Mittelwerten und Streuungen, erfolgen.²⁴⁴

²⁴¹ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, (2010) 65-66.

²⁴² Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse (2022) 96–97.

²⁴³ Bernd Leiner, Einführung in die Statistik, Bd. 9 (Berlin, Boston 2014) 4.

²⁴⁴ Elisabeth Steiner, Michael Benesch, Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, 6. Aufl. (Stuttgart, Deutschland 2021) 11–12.

Aus diesem Grund sind deskriptive statistische Methoden zur Beschreibung von Stichproben unabdinglich, da sie häufig die Grundlage für weitere statistische Analysen legen. So kann ein Überblick über die einzelnen Merkmalsausprägungen unterschiedlicher Variablen erstellt und eine Basis für weiterführende inferenzstatistische Auswertungen geschaffen werden, die zum Ziel haben, von der Stichprobe auf die dahinterliegende Grundgesamtheit zu schließen.²⁴⁵

7. Auswertung der Fragebögen

Im Zuge dieser Masterarbeit wurde, wie bereits eingangs erläutert, eine Befragung mittels Fragebogens durchgeführt, welcher von Schüler:innen unabhängig von Geschlecht, Schultyp oder Alter beantwortet wurde. Diese Befragung stellt lediglich eine Momentaufnahme dar, welche nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und nicht repräsentativ ist, da die Befragten willkürlich ausgewählt wurden und es somit um eine zufällige Stichprobe handelt.

Im Sinne von Pampel ist es auch ein Anliegen dieser Arbeit herauszufinden, welche Prozesse abseits der klassischen kognitiven Lernprozesse in den befragten Schüler:innen stattfinden, wenn sie die Gedenkstätte besuchen. Er schreibt, dass ein „perfekter pädagogischer Lernprozess“ nicht das Ziel einer solchen Begehung sein sollte. Viel wichtiger sei es, jene Faktoren ausfindig zu machen, die dazu beitragen, dass die Jugendlichen das Gesehene und Gehörte verarbeiten und so ein Lernprozess entstehen kann, der über die Vermittlung von Daten und Fakten hinausgeht.²⁴⁶

Auf den folgenden Seiten dieser Arbeit soll ein tiefgehender Einblick in den Aufbau des Fragebogens gegeben und die Ergebnisse ausgewertet, analysiert, diskutiert und in Beziehung mit bereits vorhandenen Daten aus ähnlichen Untersuchungen gesetzt werden.

7.1. Fragebogen – Erklärung

Dieser Überblick über die einzelnen Schwerpunkte innerhalb des Fragebogens soll es dem:der Leser:in ermöglichen, ein genaueres Verständnis für den empirischen Forschungsteil dieser Arbeit zu erhalten. Im Verständnis von Porst ist der Fragebogen nicht bloß eine willkürliche Sammlung von Fragen, sondern eine durchdachte und geordnete Auswahl, die auf einer theoretischen Grundlage basiert. Mit dieser Auswahl soll das theoretisch festgelegte Erkenntnisinteresse durch die mithilfe des Fragebogens gewonnenen Daten empirisch untersucht werden.²⁴⁷

²⁴⁵ Steiner, Benesch, Der Fragebogen, 14.

²⁴⁶ Pampel, Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist, 15.

²⁴⁷ Porst, Fragebogen, 14.

Der Fragebogen umfasst 15 Fragen, welche auf Grundlage der Forschungsfrage und mittels einschlägiger Literatur erstellt worden sind. Der Fragebogen wurde von insgesamt 31 Schüler:innen ausgefüllt, welche im Schuljahr 2023/24 die KZ-Gedenkstätte im Rahmen einer Exkursion besucht haben. Die Mehrheit der Teilnehmer:innen gehört zur Altersgruppe 16-18 Jahre mit insgesamt 20 Personen. Die Altersgruppe 19-22 Jahre umfasst 10 Teilnehmer:innen.

Anhand der Fragen soll herausgefunden werden, wie die befragten Schüler:innen den Besuch erlebt haben. Wie wurden sie auf den Besuch vorbereitet? Welche Emotionen wurden gefühlt? Hat die Nachbereitung, wenn vorhanden, ihnen dabei geholfen, das Gesehene und Erlebte besser zu verarbeiten? Die Fragebögen sind aus unterschiedlichen Themenblöcken zusammengesetzt und bestehen sowohl aus offenen als auch geschlossenen Fragen, die online beantwortet wurden. Der Fragebogen befindet sich in vollständiger Form im Anhang dieser Arbeit.

Der Fragebogen lässt sich in vier unterschiedliche Hauptthemenschwerpunkte einteilen, wobei jeder Schwerpunkt jeweils einen anderen Aspekt des Forschungsinteresses untersucht. Die erste Frage dient dazu, einen Überblick zu erhalten, wie alt die Stichprobe im Durchschnitt ist und die zweite, wie hoch das Interesse der Befragten im Allgemeinen in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus ist. Beide Fragen wurden mit vorgefertigten Antwortmöglichkeiten versehen und sind somit geschlossene Fragen.

Die Fragen drei bis sechs sind ebenfalls im geschlossenen Format konzipiert und beziehen sich auf den Themenschwerpunkt der **Vorbereitung im Unterricht**. Es soll angegeben werden, in welchem Stundenausmaß die Befragten auf den Besuch vorbereitet wurden, welche Methoden während der Stunden zum Einsatz kamen und inwiefern die Schüler:innen inhaltlich und emotional auf den Besuch der Gedenkstätte vorbereitet wurden. Bei Frage Nummer sechs sollen die Schüler:innen bewerten, wie die Vorbereitung im Klassenzimmer ihre Erwartungen auf den Besuch beeinflusst hat. Dieser Aspekt wurde in den Fragebogen eingebaut, da die Auseinandersetzung mit dem Holocaust in vielen Fällen starke Emotionen hervorrufen kann und diese im pädagogischen Prozess immer mitgedacht werden sollten.²⁴⁸ Die Befragten können hier immer jeweils aus unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten auswählen, welche auf Basis von Fachliteratur aus der Gedenkstättenpädagogik und der historischen Fachdidaktik konzipiert wurden. Die Frage nach der Vorbereitung im Unterricht stellt einen Hauptpfeiler dieser Arbeit dar. Eine Vielzahl von Gedenkstättenpädagog:innen, wie in Kapitel 5.3. ersichtlich, sprechen sich für die enorme Wichtigkeit einer Vorbereitung im Unterricht aus. Aus diesem Grund ist es

²⁴⁸ Brauer, Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, 11.

essenziell für das vorliegende Forschungsvorhaben, herauszufinden, ob die Befragten vorbereitet wurden und, wenn ja, auf welche Art und Weise. Es wird spannend zu beobachten, ob jene Befragten, die eine Vorbereitung erfahren haben, den Besuch auf eine andere Art und Weise erlebt haben, als jene die keine hatten. Dieser Themenblock wird mit einer offenen Frage beendet, bei der die Schüler:innen in eigenen Worten ihre Erwartungen an den Besuch erläutern sollen. Das offene Fragenformat eröffnet die Möglichkeit, dass die Befragten Aspekte ansprechen können, die in den vorangegangenen Fragen möglicherweise nicht beachtet wurden.

Der zweite Themenschwerpunkt umfasst den **Besuch der KZ-Gedenkstätte**. Wie haben die Jugendlichen die Begehung erlebt, was ist besonders in Erinnerung geblieben? Welche Emotionen standen im Vordergrund und wie hoch war der Anteil an neuen Informationen, die sie im Zuge des Rundgangs erhalten haben?

In diesem Block finden sich zwei geschlossene und eine offene Frage. Die Frage nach den persönlichen Empfindungen steht hier im Vordergrund. Wie in Kapitel 3.4. dieser Arbeit erläutert, ist es nicht zielführend, die Jugendlichen mit der Geschichte des Ortes zu konfrontieren und mit ihren Gefühlen und Emotionen allein zu lassen. Es ist wichtig, sie nach konkreten Empfindungen zu befragen und festzuhalten, welche Momente, Orte oder Erzählungen ihnen besonders im Gedächtnis geblieben sind. Diese drei Fragen sollen den Jugendlichen die Gelegenheit bieten, das Erlebte in Worte zu fassen und jene Aspekte anzusprechen, die für sie persönlich am wichtigsten sind.

Das Ziel dieser Fragen ist es nicht, möglichst emotionale Antworten zu generieren und zu hoffen, dass alle Schüler:innen empört und geschockt von diesem Besuch die Heimfahrt angetreten haben. Viel mehr wird angestrebt zu ermitteln, ob emotional reagiert wurde und mit Hilfe der offenen Frage herauszufinden, ob die empfundenen Emotionen Einfluss auf die Erinnerungen haben.

Block Nummer drei umfasst einen weiteren essenziellen Grundstein der vorliegenden Forschungsarbeit, nämlich die Frage nach der **Nachbereitung in der Schule**. Die Befragten sollen Angaben dazu machen, ob nach dem Besuch der Gedenkstätte im Unterricht das Erlebte noch einmal aufgegriffen und reflektiert wurde. Wie bereits in Kapitel 5.3. erläutert wurde, ist eine umfangreiche Nachbesprechung mindestens genauso wichtig wie die Vorbereitung. Die Schüler:innen sollen die Gelegenheit bekommen, ihre Erfahrungen zu teilen und ihre Gedanken und Empfindungen zu reflektieren, um so aus dem Gesehenen und Gehörten einen Lernprozess zu starten. Immer wieder wurde bereits betont, dass eine gelebte und lebendige

Erinnerungskultur nur dann existieren kann, wenn man in die Reflexion eintritt und gemeinsam darüber diskutiert und diese in den eigenen Alltag mitnimmt.

Die Fragen aus diesem Themenblock sind drei geschlossene Fragen. Es wird nach der Anzahl an Unterrichtsstunden gefragt, in der die Nachbereitung stattfand, nach den empfundenen Emotionen, nach dem Besuch und nach den gewählten Methoden der Lehrperson im Unterricht.

Der vierte und letzte Themenblock umfasst den Aspekt **des aktiven Erinnerns**. In der Forschungsfrage dieser Arbeit wird die Frage gestellt, inwiefern es gelingen kann, mittels aktiver Gedenkstättenpädagogik das Erinnern zu ermöglichen. Die Jugendlichen sollen in einem offenen Fragenformat erläutern, ob der Besuch der Gedenkstätte ihre persönliche Einstellung zu den Themen Menschenrechte, Antisemitismus, Rassismus und Sexismus verändert hat. Hierbei geht es weniger darum, die politischen Haltungen der Befragten herauszufinden, sondern darum, ob der Rundgang die Schüler:innen dazu angeregt hat, über diese Themen über den Besuch hinaus nachzudenken, da es ein klares Ziel der Gedenkstättenpädagogik ist, Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung zu leisten, die in den Alltag der Besucher:innen hineingeht.²⁴⁹

Bei der letzten Frage sollen die Schüler:innen im geschlossenen Fragenformat eine Einschätzung darüber abgeben, wie wahrscheinlich es ist, dass sie sich nach dem Besuch selbst für den Erhalt von Gedenkort einsetzen, um so gegen das Vergessen anzukämpfen.

Die geschlossenen Fragen werden mittels statistischer Verfahren ausgewertet und in weiterer Folge mittels deskriptiver Methoden dargestellt. Jede Frage wird einzeln dargestellt und in Bezug auf die Antworten analysiert. Im Sinne von Mayring Kapitel 6.2, werden die beiden offenen Fragen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und die Antworten nach den einzelnen Kategorien kodiert.

7.2. Darstellung der quantitativen Daten

Die Auswertung des quantitativen Datenmaterials hat ergeben, dass weit über die Hälfte der befragten Schüler:innen das Thema Holocaust und Zweiter Weltkrieg interessant finden. 39 Prozent gaben an, dass das Interesse „sehr hoch“ sei und bei 48 Prozent „hoch“. 13 Prozent gaben an, dass ihr persönliches Interesse „gering“ sei, keiner der Befragten wählte die Antwortmöglichkeit „sehr gering“.

²⁴⁹ Pampel, Die Bedeutung von Gedenkstätten als Lernorte für Schüler, 187.

Die Wichtigkeit der Vorbereitung auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte wurde in dieser Arbeit immer wieder betont und auch der Fragebogen zeigt, dass dies die Lehrpersonen der befragten Schüler:innen auch so sehen. Die Mehrheit der Befragten, nämlich 68 Prozent, gibt an, dass sie „umfangreich“ auf den Besuch vorbereitet wurde. 16 Prozent der Teilnehmer:innen berichten, dass sie „sehr umfangreich“ vorbereitet wurden. Ein kleinerer Anteil der Befragten, 13 Prozent, fühlte sich kaum vorbereitet, während nur 3 Prozent (zwei Personen) angaben, gar nicht vorbereitet gewesen zu sein. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die meisten Teilnehmer:innen eine ihrer Meinung nach ausreichende bis sehr umfassende Vorbereitung auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte erhalten haben.

Um einen Überblick darüber zu erhalten, wie die Befragten konkret im Unterricht vorbereitet wurden, bezieht sich Frage Nummer vier auf Methoden, die angewendet wurden. Bei dieser Frage konnten mehrere Antworten ausgewählt werden, weshalb jede Antwortmöglichkeit einzeln mit der Gesamtmenge in Relation gesetzt wird. Die am häufigsten genutzte Methode ist das Ansehen von Filmen. 18 Schüler:innen, also rund 58 Prozent, geben an, dass sie zur Vorbereitung im Unterricht Filme angeschaut haben. Auf Platz zwei stehen mit gleich vielen Nennungen die beiden Methoden „Diskussionen über persönliche Meinungen“ und der Einsatz von „Quellentexten“. 15 der 31 Teilnehmer:innen, also ca. die Hälfte, wählten diese beiden Methoden aus. Auch der dritte Platz ist mit zwei Methoden besetzt, nämlich mit jeweils 13 Nennungen, was in etwa 42 Prozent ausmacht, die „Bild- und Karikaturanalyse“ und die „Zeitzeugenberichte“. 12 Mal wurde angegeben, dass auch Bücher für die Vorbereitung zum Einsatz kamen und 11 Schüler:innen wurden im Unterricht auch anhand von Internetrecherchen auf den Besuch vorbereitet. Die Methode des „Nicht Vorbereiten auf den Besuch in der Schule“ haben 3 Befragte somit ca. 10 Prozent als für sie passend angekreuzt.

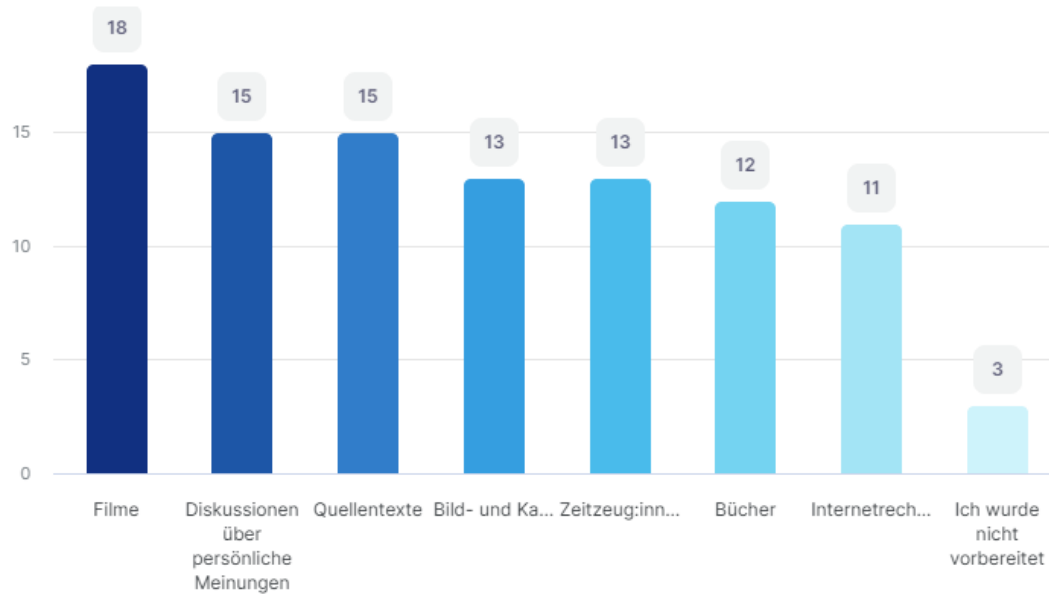


Abbildung 3. Frage 4: „Welche Methoden wurden im Unterricht für die Vorbereitung auf den Besuch verwendet?“ Auswertung der Antworten – Angabe in absoluten Zahlen

Frage fünf haben 43 Prozent mit der Antwortmöglichkeit „umfangreich“ beantwortet und 23 Prozent mit „sehr umfangreich“. Die übrigen 34 Prozent sagen, dass der historische Hintergrund der KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Unterricht „kaum“ oder „gar nicht“ behandelt wurde. Es wird also deutlich, dass rund ein Drittel der Befragten mit der Geschichte der Gedenkstätte vor dem Besuch sehr wenig zu tun hatten.

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass die Vorbereitung auf den Besuch die Erwartungen der Schüler:innen sowohl negativ als auch positiv beeinflusst hat. Rund 63 Prozent geben an, dass der theoretische Input, der im Vorhinein im Unterricht geboten wurde, hilfreich und lehrreich für sie war. In den Bezug auf den Aspekt, ob die Vorbereitung auf die Emotionen der Schüler:innen Einfluss genommen hat, geben rund 13 Prozent an, dass die Vorbereitung ihnen dabei geholfen hat, sich emotional auf den Tag vorzubereiten und Ängste abzulegen. Neben diesen positiven Antworten in Bezug auf die emotionale Wirkung der Vorbereitung, sind 9 Prozent der Meinung, dass sie „oberflächlich und langweilig“ war und 3 Prozent haben sie als belastend empfunden. Die Antwortmöglichkeit, dass keine der angegebenen Antworten zutreffe, wurde viermal ausgewählt. Die untenstehende Abbildung 4 stellt die soeben beschriebenen Ergebnisse der Frage sechs graphisch dar.

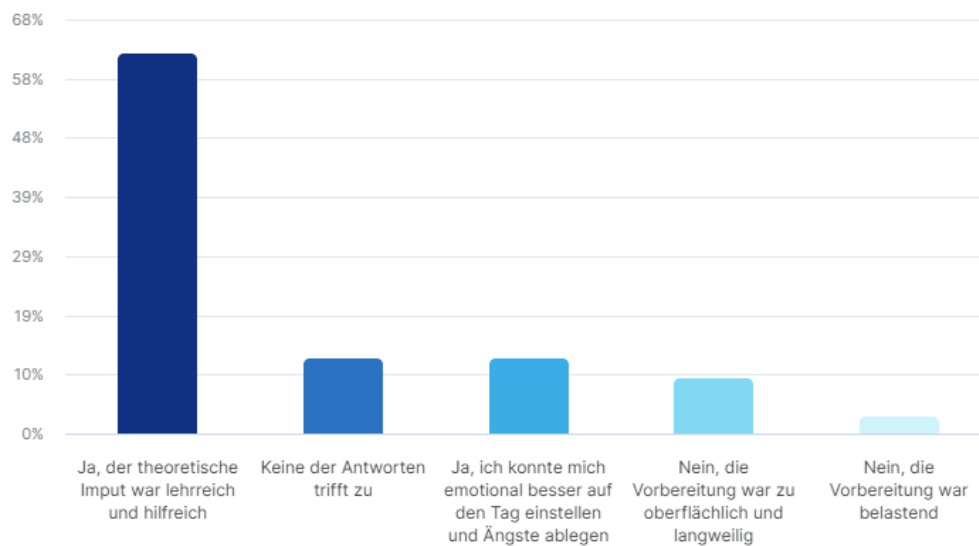


Abbildung 4. Frage 6: „Hat die Vorbereitung im Unterricht Ihre Erwartungen auf den Besuch beeinflusst? Auswertung der Antworten - Angabe in Prozent

Mit Frage acht beginnt inhaltlich der zweite Block der Befragung, der den Besuch selbst in den Mittelpunkt setzt. Die Frage nach den empfundenen Emotionen während des Rundgangs zeigt, dass Emotionen wie „Mitgefühl“ und „Trauer“ am häufigsten ausgewählt wurden. Auch bei dieser Frage konnten mehrere Antworten ausgewählt werden. Die genannten Emotionen wurden 21- und 20 mal ausgewählt, was verdeutlicht, wie dominant diese beiden Emotionen bei den Befragten empfunden wurden. Die Emotion „Empörung“ geben 14 Schüler:innen als empfunden an und 11 mal erfolgt die Angabe „Überforderung“. Es zeigt sich auch, dass 10 Befragte angeben, dass sie während des Rundgangs Wut empfunden hätten. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass jene Empfindungen überwiegen, die auch in der Literatur häufig genannt werden. Die Antwortmöglichkeiten „keine Emotionen“ oder gar „Desinteresse“ wurden von zwei der Befragten angegeben.

Obwohl mehr als die Hälfte der Befragten angeben, sie seien umfangreich auf den Besuch vorbereitet worden und hätten viel zum historischen Hintergrund der Gedenkstätte gelernt, verdeutlicht die neunte Frage, dass die Schüler:innen trotzdem noch viel beim Rundgang dazugelernt haben. 60 Prozent der Befragten geben an, dass der Anteil an neuen Informationen „hoch“ war und weitere 20 Prozent der Teilnehmer:innen empfanden es als „sehr hoch“. 17 Prozent der Befragten bewerten den neuen Informationsgehalt als gering und nur 3 Prozent sind der Ansicht, dass der Anteil an neuen Informationen sehr gering war. Insgesamt

verdeutlichen die Ergebnisse dieser Frage, dass die Mehrheit der Teilnehmer:innen den Rundgang als informativ empfand.

Die Frage, welche den dritten Themenblock, jenen der Nachbereitung einleitet, zeigt, dass mehr als ein Drittel der befragten Jugendlichen keine Nachbereitung in der Schule erlebt haben. Diese Frage fragt nach einer konkreten Anzahl an Unterrichtseinheiten, die nach der Exkursion mit der Nachbereitung verbracht wurden. 32 Prozent geben an, dass der Besuch der Gedenkstätte in der Schule noch in zwei Unterrichtsstunden besprochen und analysiert wurde und 7 Prozent erlebten drei Stunden. 23 Prozent der Schüler:innen geben an, dass im Rahmen des Unterrichts noch eine Stunde das Erlebte reflektiert und aufgearbeitet wurde.

Die zweite Frage, welche sich um das Thema der Nachbereitung dreht, zeichnet ein ähnliches Bild wie die vorangegangene Frage. Sie lautet „Wie wurde der Besuch in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Unterricht nachbereitet?“ und es konnten, wie bereits bei vorangegangenen Fragen, mehrere Antworten ausgewählt werden. 18mal wurde die Antwortmöglichkeit gewählt, dass „es keine spezifische Nachbereitung“ gab. Diese Zahlen stehen im Widerspruch zur Frage elf, da bei dieser lediglich 12 Schüler:innen angaben, dass der Besuch in keiner Unterrichtsstunde nachbereitet wurde. Diese Diskrepanz kann darauf zurückzuführen sein, dass bei Frage zwölf die angesprochenen Methoden der Nachbereitung nicht zum Einsatz kamen und dass deshalb angegeben wurde, dass es keine spezifische Nachbereitung gab.

Zehn Personen berichteten von einer ausführlichen Diskussion im Unterricht über das Erlebte und sechsmal wurde die Antwortmöglichkeit gewählt, dass „empfundene Emotionen reflektiert und Raum für Austausch gegeben“ wurde. Als schriftliche Arbeit oder als Projekt wurde der Besuch in keiner Klasse der betrachteten Stichprobe reflektiert. Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse dieser Frage noch einmal graphisch.

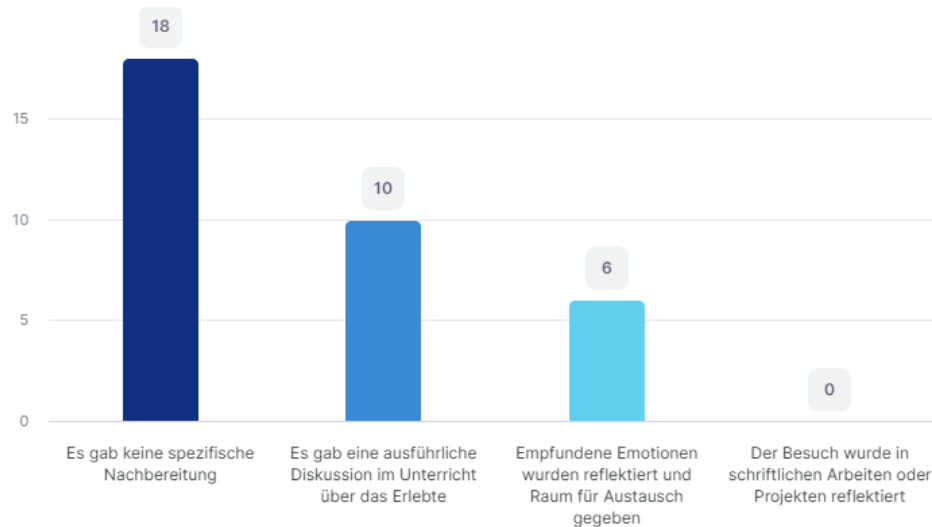


Abbildung 5. Frage 12: „Wie wurde der Besuch in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Unterricht nachbereitet?“ Auswertung der Antworten - Angabe in absoluten Zahlen

Mit Frage 13, die letzte Frage in Bezug auf die Nachbereitung, sollte herausgefunden werden, ob nach dem Besuch Emotionen noch eine Rolle gespielt haben und wenn ja, welche. Es war hier erneut möglich, mehrere Antwortmöglichkeiten auszuwählen. 25 Teilnehmer:innen, also mehr als zwei Drittel jener, die den Fragebogen ausgefüllt haben, gaben an, nach dem Besuch traurig gewesen zu sein. Achtmal wurde die Möglichkeit „von Freund:innen unterstützt“ und fünfmal „von Lehrer:innen unterstützt“ ausgewählt. Die beiden Emotionen „wütend“ und „empört“ wurden jeweils von sieben Personen ausgewählt und drei Jugendliche gaben an, dass sie sich mit ihren Emotionen alleingelassen gefühlt haben. Zwei Befragte wählten die Antwortmöglichkeit „keine Emotionen“.

Die letzte geschlossene Frage ist auch gleichzeitig die letzte Frage des gesamten Fragebogens. Frage 15 bittet die Befragten, eine Einschätzung darüber zu machen, wie wahrscheinlich es ist, dass sie sich aufgrund des Besuches in Zukunft dafür einsetzen werden, dass Gedenkstätten erhalten bleiben und sie einen aktiven Beitrag gegen das Vergessen leisten möchten. Mehr als die Hälfte schätzt diese Wahrscheinlichkeit als „sehr hoch“ und „hoch“ ein. Etwa ein Drittel meint, dass es unwahrscheinlich ist, dass sie dies tun werden und knapp 10 Prozent meinen, dass die Möglichkeit „sehr gering“ sei. In der unten gezeigten Abbildung 6 sind die Ergebnisse der Frage noch einmal graphisch aufbereitet und numerisch zusammengefasst dargestellt.

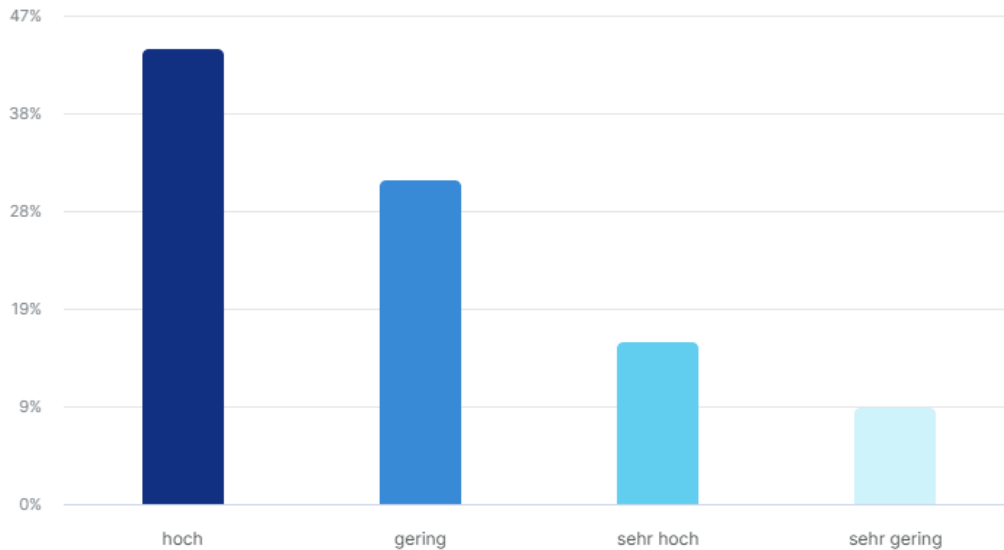


Abbildung 6. Frage 14: Wie hoch schätzen Sie die Möglichkeit ein, dass Sie sich nach dem Besuch der Gedenkstätte aktiv für den Erhalt von Gedenkort einsetzen und einen Beitrag gegen das Vergessen leisten? Auswertung der Antworten – Angaben in Prozent

7.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Ein wichtiger Punkt in der Datensammlung mittels Fragebögen ist, diese statistisch auszuwerten, um so die Komplexität und den Umfang zu verringern und eine Zuteilung zu den unterschiedlichen Analysekatégorien zu ermöglichen.²⁵⁰

Wie bereits erläutert, werden die drei offenen Fragen mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dafür wurden im Vorhinein folgende Hauptkategorien gebildet und im Zuge der Auswertung und Kategorisierung um unterschiedliche Subkategorien ergänzt, welche aus dem großen Spektrum an Antworten induktiv gebildet wurden.

Kategorie 1: Erwartungen an den Besuch (Code 1)

Die erste Kategorie umfasst jene der Erwartungen an den Ort und die Exkursion. Die Antworten werden nach drei unterschiedlichen Erwartungshaltungen kategorisiert, um einen Überblick über die verschiedenen Antworten zu erhalten.

Die Subkategorien und die dazugehörigen Codes lauten:

- Keine Erwartungen (Code 1.1)
- Gelerntes in echt sehen (Code 1.2)

²⁵⁰ Hollenberg, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung, 30.

- Angst und Sorge (Code 1.3)
- Bessere Vorstellung erhalten (Code 1.4)
- Interesse, etwas Neues zu lernen (Code 1.5)

Kategorie 2: Orte und Passagen (Code 2)

Diese Kategorie soll die Erfahrungen der Schüler:innen abfragen. Es wird nach Orten gefragt, an die sich die Schüler:innen am meisten erinnern und an konkrete Passagen innerhalb der Führung.

Die Subkategorien und die dazugehörigen Codes lauten:

- Gaskammer (Code 2.1)
- Todesstiege (Code 2.2)
- Schlafräume (Code 2.3)
- Keine genauen Erinnerungen (Code 2.4)
- Friedhof (Code 2.5)

Kategorie 3: Erinnerungen begründen (Code 3)

Es soll in Erfahrung gebracht werden, warum sich die Befragten an die genannten Orte und Passagen erinnern.

Die Subkategorien und die dazugehörigen Codes lauten:

- Es werden besondere Emotionen empfunden (Code 3.1)
- An diesem Ort habe man etwas Neues gelernt (Code 3.2)

Kategorie 4: Einfluss auf Lebenswelt (Code 4)

Die dritte Kategorie umfasst den Aspekt der Demokratie,- Menschenrechts- und politischer Bildung. Es soll herausgefunden werden, inwieweit der Besuch die Einstellungen der Befragten in Bezug auf Themen wie Rassismus, Sexismus, Menschenrechte und Antisemitismus geändert hat.

Die Subkategorien und die dazugehörigen Codes lauten:

- Meine Meinung hat sich verändert (Code 4.1)
- Meine Meinung hat sich nicht verändert (Code 4.2)
- Besuch hat zum Nachdenken angeregt (Code 4.3)
- Empörung über Unmenschlichkeit (Code 4.4)

- Die gefestigte Meinung wurde bestätigt (Code 4.5)
- Keine Ahnung (Code 4.6)

7.3.1. Frage Sieben

Die erste offene Frage soll es ermöglichen, die Erwartungen der Befragten zu erfassen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, Aspekte anzusprechen, die für sie persönlich am wichtigsten sind. Die konkrete Frage lautet: „Bitte beschreiben Sie, welche Erwartungen Sie von diesem Ort hatten und der Exkursion im Allgemeinen.“ Die angegebene Tabelle definiert die einzelnen Kategorien genau und die darauffolgenden Ankerbeispiele zeigen einzelne Antworten.

Kategorie 1 – Erwartungen an den Besuch		
Subkategorien	Kodierung	Nennungen
<u>Keine Erwartungen:</u> Es wird beschrieben, dass es keine genauen Erwartungen gibt und dass sie es sich nicht vorstellen konnten.	1.1	3
<u>Gelerntes in echt sehen:</u> Beschrieben wird, dass die Schüler:innen sich darauf freuen, das Gelernte aus der Schule in echt zu sehen und ein Bild davon zu bekommen.	1.2	7
<u>Angst und Sorge:</u> In den Antworten wird davon geschrieben, dass man Angst vor dem Besuch hat und sich Sorgen darüber macht, wie man reagieren könnte.	1.3	7
<u>Bessere Vorstellung erhalten:</u> Es wird erläutert, dass man erwartet, sich den Ort besser vorstellen zu können und das Geschehene zu begreifen.	1.4	9
<u>Interesse, etwas Neues zu lernen:</u> Die Befragten schreiben, dass sie sich darauf freuen, etwas Neues zu lernen und die Geschichte des Lagers und der Gedenkstätte besser kennenzulernen.	1.5	5

Ankerbeispiele zu den Subkategorien:

Code 1.1:

- „Ich hatte keine Erwartungen - hatte keine Lust auf den Ausflug.“²⁵¹
- „Ich habe mir wenig erwartet, ich konnte es mir nicht vorstellen.“²⁵²
- „Ich habe mir den Ort eigentlich nicht vorstellen können. Von der Exkursion habe ich mir nichts Besonderes erwartet.“²⁵³

Code 1.2:

- „Ein Bild zu den Erzählungen aus dem Unterricht zu bekommen.“²⁵⁴
- „Das Besprochene aus dem Unterricht in echt zu sehen.“²⁵⁵

Code 1.3:

- „Hatte Angst vor dem Ort und dem ganzen Tag.“²⁵⁶
- „Im Vorhinein schwer zu fassen, überwältigend, beängstigend.“²⁵⁷
- „War gespannt, das alles zu sehen und hatte etwas Angst.“²⁵⁸
- „Dass es sehr bedrückend und erschreckend sein wird zu sehen, wie die Menschen dort untergebracht waren.“²⁵⁹

Code 1.4:

- „Bessere Vorstellung, was dort wirklich passiert ist.“²⁶⁰
- „Ich wollte den Ort kennenlernen, an dem die Nazis so viele Menschen umgebracht haben. Weil ich mir das nicht vorstellen konnte, dass dort so viele Menschen umgebracht wurden.“²⁶¹
- „Von der Exkursion habe ich mir erwartet, dass man sich alles viel besser vorstellen kann, wenn man alles sieht.“²⁶²

²⁵¹ Antwort aus Fragebogen Nr. 16.

²⁵² Antwort aus Fragebogen Nr. 21.

²⁵³ Antwort aus Fragebogen Nr. 29.

²⁵⁴ Antwort aus Fragebogen Nr. 4.

²⁵⁵ Antwort aus Fragebogen Nr. 10.

²⁵⁶ Antwort aus Fragebogen Nr. 3.

²⁵⁷ Antwort aus Fragebogen Nr. 15.

²⁵⁸ Antwort aus Fragebogen Nr. 17.

²⁵⁹ Antwort aus Fragebogen Nr. 25.

²⁶⁰ Antwort aus Fragebogen Nr. 2.

²⁶¹ Antwort aus Fragebogen Nr. 11.

²⁶² Antwort aus Fragebogen Nr. 31.

Code 1.5:

- „Ich habe eine schwere Stimmung erwartet und einfach viele Fakten und Dinge, die einen zum Nachdenken anregen.“²⁶³
- „Ich hatte große Erwartungen an Mauthausen, vor allem aber, viele Informationen zu bekommen, die ich vorher noch nicht im Unterricht bekommen habe. Ich wollte mehr (vor allem über das Konzentrationslager) im Detail erfahren.“²⁶⁴
- „Viel Aufklärung über die unmenschlichen Bedingungen, die in dem Lager herrschten und die Hierarchie auch unter den Juden.“²⁶⁵

7.3.2. Frage Neun

Mit Hilfe dieser Frage soll herausgefunden werden, an welche Passagen innerhalb des Rundgangs sich die Schüler:innen am meisten erinnern und warum. In der untenstehenden Tabelle werden die einzelnen Analysekategorien dargestellt, mit der passenden Kodierung versehen und zur Veranschaulichung anschließend Ankerbeispiele zitiert. Die Frage lautet: Bitte beschreiben Sie mit Ihren eigenen Worten, welche Passage des Rundgangs Ihnen am meisten in Erinnerung geblieben ist und warum.

Kategorie 2 – Orte und Passagen		
Subkategorien	Kodierung	Nennungen
Gaskammer	2.1	9
Todesstiege oder Steinbruch	2.2	6
Schlafräume	2.3	3
Keine spezifischen Erinnerungen	2.4	3
Friedhof	2.5	2
Raum der Namen	2.6	7

²⁶³ Antwort aus Fragebogen Nr. 1.

²⁶⁴ Antwort aus Fragebogen Nr. 8.

²⁶⁵ Antwort aus Fragebogen Nr. 16.

Ankerbeispiele zu den Subkategorien:

Code 2.1:

- „Gaskammer - an die Bilder kann ich mich gut erinnern.“²⁶⁶
- „Die Gaskammern und der Friedhof.“²⁶⁷
- „Auf jeden Fall die Gaskammer und die Öfen. Diese Räume in Stille zu erleben, war erschütternd.“²⁶⁸

Code 2.2:

- „Die Todesstiege, weil wir die genau in der Schule besprochen hatten und sie so normal aussah, obwohl dort so viele Menschen gestorben sind.“²⁶⁹
- „Der Steinbruch mit den Denkmälern und der Stiege. Das war sehr beeindruckend und unheimlich, oben zu stehen und zu hören, wie Häftlinge hier oft zum Spaß runterspringen mussten.“²⁷⁰

Code 2.3:

- „Die Räume, wo sie geschlafen haben.“²⁷¹
- „Der Raum, wo sie geschlafen haben - ich kann mir nicht vorstellen, wie dort so viele Menschen reinpassen.“²⁷²

Code 2.4:

- „Es ist nichts Besonderes in Erinnerung geblieben.“²⁷³

Code 2.5:

- „Der Friedhof“²⁷⁴

²⁶⁶ Antwort aus Fragebogen Nr. 3.

²⁶⁷ Antwort aus Fragebogen Nr. 16.

²⁶⁸ Antwort aus Fragebogen Nr. 18.

²⁶⁹ Antwort aus Fragebogen Nr. 2.

²⁷⁰ Antwort aus Fragebogen Nr. 24.

²⁷¹ Antwort aus Fragebogen Nr. 9.

²⁷² Antwort aus Fragebogen Nr. 27.

²⁷³ Antwort aus Fragebogen Nr. 30.

²⁷⁴ Antwort aus Fragebogen Nr. 1.

Code 2.6:

- „Der Raum mit den Namen der Opfer war für mich sehr beeindruckend.“²⁷⁵
- „Auch der Raum mit den Namen der Opfer hat mich besonders mitgenommen. Gleichzeitig finde ich diese Idee sehr bewundernswert und durchdacht, um einigen Opfern zumindest so Ehre zu erweisen.“²⁷⁶
- Der Raum, in dem die ganzen Namen der Getöteten standen. Da bekam ich ein komisches Gefühl im Bauch.²⁷⁷

Kategorie 3 – Erinnerungen begründen		
Subkategorien	Kodierung	Nennungen
<u>Es werden besondere Emotionen empfunden:</u> Die Schüler:innen beschreiben spezifische Emotionen bei der Besichtigung eines bestimmten Ortes.	3.1	14
<u>In der Schule gelernt:</u> Es wird erläutert, dass sie sich an den genannten Ort gut erinnern, weil sie darüber in der Schule etwas gelernt haben.	3.2	8
Es wird nicht erklärt, warum sie sich an den Ort erinnern (zu dieser Kategorie werden keine Ankerbeispiele angeführt).	3.3	9

Ankerbeispiele zu den Subkategorien:

Code 3.1:

- „definitiv die Gaskammern, allein die Stimmung in diesen Gängen/Räumen war genug, um mich absolut sprachlos zu machen.“²⁷⁸
- „Es hat mich sehr traurig und auch wütend gemacht, dass dann so viele Leute von der Bevölkerung die geflohenen Häftlinge wieder einfangen wollten. Wir haben gelernt, dass viele

²⁷⁵ Antwort aus Fragebogen Nr. 17.

²⁷⁶ Antwort aus Fragebogen Nr. 20.

²⁷⁷ Antwort aus Fragebogen Nr. 6.

²⁷⁸ Antwort aus Fragebogen Nr. 11.

*nachher gesagt haben, dass niemand wusste, was im Lager passiert. Aber für mich ist das ein Beweis, dass nicht nur die "Nazis" in Uniform dafür verantwortlich waren.*²⁷⁹

- *„Die Gaskammer, das Krematorium und der Raum der Namen. Das hat mich sehr traurig gemacht, alle Namen zu sehen, die dort sterben mussten.“*²⁸⁰
- *„Der Raum, in dem die ganzen Namen der Getöteten standen. Da bekam ich ein komisches Gefühl im Bauch.“*²⁸¹

Code 3.2:

- *„Die Todesstiege, weil wir die genau in der Schule besprochen hatten und sie so normal aussah, obwohl dort so viele Menschen gestorben sind.“*²⁸²
- *„Über die Gaskammer haben wir so viel gelernt und es dann in echt zu sehen, war schwer.“*²⁸³
- *„Gaskammer und Steinbruch – über das haben wir auch in der Schule viel geredet.“*²⁸⁴

7.3.3. Frage Dreizehn

Frage Nummer 13 ist die dritte offene im Fragebogen. Es soll herausgefunden werden, inwiefern die Befragten der Meinung sind, dass sich ihre persönliche Einstellung in Bezug auf Themen wie Rassismus Sexismus, Menschenrechte und Antisemitismus aufgrund des Besuches geändert hat. Diese Frage wurde von insgesamt 28 der 31 Schüler:innen beantwortet. In der folgenden Tabelle werden die einzelnen Analysekategorien dargestellt, mit der passenden Kodierung versehen und in weiterer Folge Ankerbeispiele genannt.

Kategorie 4 - Einfluss auf Lebenswelt		
Subkategorien	Kodierung	Nennungen
<u>Meinung hat sich verändert:</u> Es wird angegeben, dass sich die Meinung verändert hat und wie wichtig es ist, über diese Themen immer wieder aufs Neue zu sprechen.	4.1	3

²⁷⁹ Antwort aus Fragebogen Nr. 31.

²⁸⁰ Antwort aus Fragebogen Nr. 5.

²⁸¹ Antwort aus Fragebogen Nr. 6.

²⁸² Antwort aus Fragebogen Nr. 22.

²⁸³ Antwort aus Fragebogen Nr. 25.

²⁸⁴ Antwort aus Fragebogen Nr. 28.

<u>Meinung hat sich nicht verändert:</u> Bei dieser Subkategorie werden jene Antworten zusammengefasst, bei denen ohne weitere Erläuterung geschrieben wurde, dass sich die Meinung nicht verändert.	4.2	7
<u>Besuch hat zum Nachdenken angeregt:</u> Es wird darauf eingegangen, dass der Besuch die Schüler:innen angeregt hat, über das Gesehene nachzudenken und es wird betont, dass das nie mehr geschehen soll.	4.3	7
<u>Empörung über die Unmenschlichkeit:</u> Es wird nicht expliziert eine Änderung der Meinung beschrieben, sondern die Grausamkeiten des Ortes und die Empfindungen dazu.	4.4	5
<u>Die gefestigte Meinung wurde bestätigt:</u> Beschrieben wird, dass man bereits vor dem Besuch der Gedenkstätte eine gefestigte Meinung über diese Themen hatte und der Rundgang diese gefestigt und bestätigt hat.	4.5	5
<u>Keine Ahnung:</u> Hier wurde geschrieben, dass man nicht wisse, ob sich die Meinung geändert hat.	4.6	1

Ankerbeispiele zu den Subkategorien:

Code 4.1:

- „Die Wichtigkeit dieser Themen.“²⁸⁵
- „Ich frage mich, wie sowas passieren konnte. Es sind so unmenschliche Dinge passiert und ich möchte, dass so etwas nie wieder passiert.“²⁸⁶

Code 4.2:

- „Nein, hat sich nicht geändert.“²⁸⁷
- „Nein.“²⁸⁸

Code 4.3:

- „Mir wurde bewusster, dass viele Menschen leider nicht viel aus der Geschichte lernen. Derartiges passiert heutzutage immer noch, aber kaum jemand achtet noch darauf.“²⁸⁹

²⁸⁵ Antwort aus Fragebogen Nr. 28.

²⁸⁶ Antwort aus Fragebogen Nr. 19.

²⁸⁷ Antwort aus Fragebogen Nr. 7.

²⁸⁸ Antwort aus Fragebogen Nr. 8.

²⁸⁹ Antwort aus Fragebogen Nr. 10.

- „Durch den Besuch ist das ganze Thema viel realer und greifbarer geworden. Einen Ort zu sehen, an dem das alles wirklich passiert ist, hat es viel mehr in die Gegenwart geholt. Der Schutz der Menschenrechte, sowie alle oben genannten Formen der Ausgrenzung waren für mich noch mehr zuwider als davor.“²⁹⁰
-
- „Es hat mir nochmals gezeigt, wie wichtig es ist, über die Vergangenheit zu reden und wählen zu gehen. Außerdem gab es viele Parallelen zu der heutigen Zeit, was mich sehr schockiert hat.“²⁹¹

Code 4.4:

- „Vor Augen geführt zu bekommen, wie groß das Leid war und wie viele Menschen damals die Augen davor verschlossen hielten, war schwierig für mich!“²⁹²
- „Ich war etwas überfordert, so viele Menschen mussten dieses Leid erleben. Wie kann es sein, dass niemand das mitbekommen hat.“²⁹³

Code 4.5:

- „Es hat sich nicht viel verändert. Ich war schon davor gegen Rassismus und Antisemitismus und werde es auch weiterhin sein. Der Besuch hat meine Ansichten noch verstärkt.“²⁹⁴
- „Meine Meinung ist gleichgeblieben wie anfangs.“²⁹⁵
- „Meine Meinung ist ziemlich gleichgeblieben, ich finde es nach wie vor erschreckend, dass diese Themen in der Gesellschaft sind und durch diesen Besuch wurde mir das noch einmal bewusster“²⁹⁶

Code 4.6:

- „Keine Ahnung.“²⁹⁷

²⁹⁰ Antwort aus Fragebogen Nr. 27.

²⁹¹ Antwort aus Fragebogen Nr. 26.

²⁹² Antwort aus Fragebogen Nr. 2.

²⁹³ Antwort aus Fragebogen Nr. 17.

²⁹⁴ Antwort aus Fragebogen Nr. 25.

²⁹⁵ Antwort aus Fragebogen Nr. 13.

²⁹⁶ Antwort aus Fragebogen Nr. 12.

²⁹⁷ Antwort aus Fragebogen Nr. 15.

7.4. Diskussion der Ergebnisse

Ein Fragebogen, der Schüler:innen nach ihren Erlebnissen und Emotionen in Bezug auf den Besuch einer KZ-Gedenkstätte befragt, kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr sollten die gestellten Fragen einen groben Überblick über die unterschiedlichen Aspekte der Forschungsfrage geben und es ermöglichen, mit Hilfe einschlägiger Literatur und Schüler:innen -Perspektiven, einen Einblick in das Thema zu erhalten.

Das erste, das möglicherweise in den Sinn kommt, wenn man an das Ziel solch einer Befragung denkt, ist, dass man herausfindet, ob die Befragten etwas gelernt haben. Haben sie die Grausamkeiten dieses Ortes verstanden und begriffen, dass so etwas heute nie wieder geschehen darf? Diese Aspekte sind allemal bedeutend, doch wird dabei oftmals vergessen, dass es manchmal zu viel verlangt sein kann, dass Jugendliche, wenn sie die Überreste des ehemaligen Lagerkomplexes sehen, Rückschlüsse auf ihr eigenes Leben und die politischen Strukturen ziehen, innerhalb derer sie aufwachsen.²⁹⁸ Aus diesem Grund ist es auch so wichtig, den Schüler:innen ein umfangreiches und altersgerechtes historisches Wissen auf den Weg mitzugeben, denn Vergangenheit ohne Kenntnisse über ebendiese zu verstehen und zu interpretieren, ist unmöglich.²⁹⁹ Somit ist klar, dass historisches Wissen die Grundlage für einen weiterführenden Lernprozess darstellt. Bei der Befragung gaben allerdings mehr als ein Drittel an, dass sie über Gedenkstätte selbst im Unterricht „kaum“ oder „gar nicht“ gelernt haben.

Angesichts der Bedeutung von historischem Wissen überraschen die Ergebnisse der Frage nach der Vorbereitung. Denn obwohl ein weitaus größerer Teil angibt, dass er:sie auf den Besuch vorbereitet wurde, bleibt die Frage offen, warum rund 16 Prozent der Meinung sind, dass sie nicht ausreichend oder gar nicht vorbereitet wurden. Auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, bleibt ungeklärt, warum manche Lehrpersonen nach wie vor, trotz des breiten Angebots, ihre Schüler:innen nicht angemessen vorbereiten – zumindest laut Aussagen der Befragten. Dieselbe Frage stellt sich ebenfalls in Bezug auf die Nachbereitung. Auch hier gibt über ein Drittel an, dass keine Nachbereitung in der Schule erlebt wurde und dies, obwohl es innerhalb der Geschichtsdidaktik einen ganz klaren Tenor diesbezüglich gibt, wie in Kapitel 5.3. dieser Arbeit dargestellt.

Dass fast alle Besucher:innen eine KZ-Gedenkstätte mit einer gewissen Erwartungshaltung besuchen ist bekannt und dass der Lernprozess oftmals an diese geknüpft ist ebenso. Dieser wichtige Aspekt der Erwartungen und der Vorstellungen wurde auch in diesem Fragebogen nicht

²⁹⁸ Eberle, Pädagogik und Gedenkkultur, 59.

²⁹⁹ Forster, To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust?, 35.

ausgelassen. Zwei Fragen haben dies beleuchtet und bei beiden ist ersichtlich, dass fast alle Befragten mit einer gewissen Vorstellung an den Ort gekommen sind. Es war die Rede von Angst, Wissbegierde, das Gelernte besser verstehen zu können, oder den Ort zu sehen, wo „all dies“ geschehen ist. Folglich ist es nur logisch, wenn diese Erwartungen auch in den Lernprozess miteingebunden und besprochen werden. Wie das Vermittlungskonzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zeigt, wird dies vor Ort vor allem in den Vor- und Nachbesprechungen in den Gruppenräumen getan. Die Guides fragen die Gruppe, welche Erwartungen sie mitgebracht haben und welche Schwerpunkte innerhalb der Führung gesetzt werden sollten, um diese bestmöglich einzubauen.³⁰⁰

Neben den Fragen nach der Vor- und Nachbereitung des Besuchs und dem Anteil an historischem Wissen, wurde auch der Aspekt der Emotionen in den Fragebogen mitaufgenommen. In Kapitel 3.4. wurde erläutert, was Gefühle und Emotionen im Allgemeinen und im Besonderen für den Besuch einer Holocaust-Gedenkstätte bedeuten. Bauer und Lücke schreiben, dass Emotionen unterschiedliche Aufgaben im Lernprozess erfüllen und sie eine Brücke zur Historie schlagen können.³⁰¹ Dies wird auch bei der betrachteten Stichprobe ersichtlich. Die beiden geschlossenen Fragen, die nach konkreten Emotionen während des Besuches und danach gefragt haben, zeigen deutlich, dass der Lernprozess von unterschiedlichen, vor allem negativen Gefühlen begleitet wurde. Einige Antworten aus den offenen Fragen zeigen, dass diese Emotionen dazu beigetragen haben, das Gesehene zu reflektieren und auf die heutige Zeit zu beziehen. Einige der Jugendlichen schreiben, dass sie nicht verstünden, wie das geschehen konnte, sie Wut und Trauer empfinden und hoffen, dass so etwas nie mehr geschehen würde. Andere sprechen davon, dass sie nach dem Besuch überfordert gewesen seien oder traurig und entsetzt. Nur wenige gaben bei Frage Nummer 13 an, dass sie sich mit ihren Gefühlen alleingelassen gefühlt haben. Die Ergebnisse dieser Fragen machen es aber nicht möglich, einen Schluss zu ziehen, ob die restliche Stichprobe emotional aufgefangen wurde. Die Autorin nimmt in Bezug auf die Antworten auf Frage 12 an, dass ein Großteil der Befragten mit den Lehrpersonen nicht noch einmal über Emotionen oder dergleichen gesprochen hat. Denn bei dieser Frage gaben lediglich sechs Jugendliche an, dass sie dies getan hätten und Angesichts der Zahl derer, die gar keine Nachbereitung in der Schule erfahren haben, scheint dies plausibel. An dieser Stelle sei an alle Lehrpersonen, die solch eine Exkursion mit Schulklassen durchführen, appelliert: Es braucht eine adäquate Nachbereitung

³⁰⁰ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 12.

³⁰¹ Brauer, Lücke, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, 11.

für die Schüler:innen und auch für die Lehrperson! Amesberger betont die Wichtigkeit einer weiterführenden Kommunikation zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen:

*Es muss Raum gegeben werden für die individuelle wie auch kollektive Bearbeitung des Gesehenen, Gehörten und Gefühlten, denn trotz der gemeinsamen Erfahrung des Lehrausgangs wird das Vermittelte unterschiedlich verarbeitet.*³⁰²

Auf unterschiedliche Art und Weise wird in dieser Arbeit aufgezeigt, dass die erhoffte „Immunisierung gegen rechts“ durch einen Besuch der Gedenkstätte nicht wie durch Zauberhand eintritt, sondern Demokratie und Menschenrechtsbildung nur eingebettet in einen aktiven und reflexiven Lernprozess möglich sind. Unterschiedliche Befragungen von Jugendlichen zeigen, dass der Besuch selbst weniger dazu dient, politische Überzeugungen zu überdenken oder gar zu ändern, sondern eine Brücke ist, um einen weiterführenden Dialog zu bauen.³⁰³ In Bezug auf den Fragebogen verdeutlicht sich dieser Aspekt vor allem darin, dass rund 45 Prozent der Jugendlichen angeben, dass der Besuch ihre politische Einstellung nicht geändert hat, er allerdings maßgeblich dazu beigetragen hat, vertiefend über das Thema nachzudenken und es mit der heutigen Zeit in Verbindung zu bringen.

Die Ergebnisse dieser Frage und auch der Frage Nummer 15 widerlegen die Erfahrungen von Messerschmidt, der aufzeigt, dass der Besuch Jugendliche häufig nicht dazu anregen würde, aktuelle politische Entwicklungen zu hinterfragen und sich aktiv für die Demokratie einzusetzen. Die Antworten aus Frage 14 zeigen, dass der Rundgang bei vielen dazu geführt hat, dass gegenwärtige Entwicklungen hinterfragt und anprangert werden. Auch Frage 15, bei der mehr als 50 Prozent die Wahrscheinlichkeit für „sehr hoch“ und „hoch“ halten, dass sie sich aktiv gegen das Vergessen und für die Demokratie einsetzen wollen, bestätigt Messerschmidt nicht.³⁰⁴ Vielmehr wird deutlich, dass es für einen Teil der Befragten anhand der starken antidemokratischen Strukturen möglich war, Rückschlüsse auf aktuelle Probleme zu ziehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse mit jener Fachliteratur zusammenpassen, auf deren Basis die Fragen verfasst worden sind. Denn trotz der Tatsache, dass dies keine repräsentative Stichprobe ist, kann man feststellen, dass Vorbereitung auf die Exkursion, Reflexion und Kommunikation einen hohen Stellenwert haben und man diese nicht missen sollte. Die Antworten der Jugendlichen haben verdeutlicht, dass die unterschiedlichen

³⁰² Amesberger, Emotionen - brauchen und wollen wir sie?, 230.

³⁰³ Pampel, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung, 27.

³⁰⁴ Messerschmidt, Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft, 17.

theoretischen Ansätze aus der Gedenkstättenpädagogik auch in der Praxis anwendbar sind. Es konnte gezeigt werden, dass Raum für Emotionen vor Ort und eine umfassende pädagogische Begleitung manche Jugendliche dazu angeregt haben, das Gesehene zu reflektieren und mit der heutigen Lebensrealität in Verbindung zu setzen.

7.4.1. Sind die Ziele aus dem Vermittlungskonzept erreicht?

Neben der Forschungsfrage ist es ein erklärtes Ziel dieser Arbeit herauszufinden, ob das pädagogische Vermittlungskonzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bei den befragten Jugendlichen Anklang gefunden hat und die Vermittlungsziele erreicht wurden. Der Fragebogen selbst hat die Jugendlichen nicht explizit nach einzelnen Teilen der Vermittlung innerhalb des Rundgangs gefragt und es ist auch nicht ersichtlich, welche Art des Rundgangs sie erlebt haben, doch die allgemeinen Vermittlungsziele der Gedenkstätte lassen sich aus den Antworten herauslesen. Der umfassende Aufbau und die unterschiedlichen Vermittlungsansätze des Konzepts sind in Kapitel 5.4. näher erläutert.

In dieser Arbeit ist bereits darauf eingegangen worden, dass es keine Selbstverständlichkeit darstellt, dass Schüler:innen in den Lernprozess miteinsteigen, wenn sie eine KZ-Gedenkstätte besuchen. Die Wichtigkeit über die Kenntnis historischer Gegebenheiten für den Besuch wurde erklärt und argumentativ beleuchtet. Das Ziel der Gedenkstättenpädagogik ist, historisches Wissen über den Ort selbst zu vermitteln und aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen. Kößler schreibt in einem Text, dass an Gedenkstätten der Lernprozess ortsgebunden ist und man so die konkrete Geschichte des Ortes besser kennenlernt.³⁰⁵ Auch die KZ-Gedenkstätte Mauthausen hat, neben den vielen fachdidaktisch reflektierten Zielen, das vermeintlich triviale Ziel der Wissensvermittlung. Oftmals scheint es so, als würde dieser Aspekt neben Themen wie Emotionen, Gedanken und Menschenrechtsbildung ins Abseits geraten, doch ohne Wissen kann all dies, nicht geschehen. Aus dieser Erkenntnis heraus wird deutlich, dass dieses Ziel bei den Befragten zu einem großen Teil erreicht wurde. 80 Prozent der Jugendlichen meinen, dass der Anteil an neuem Wissen „hoch“ oder „sehr hoch“ war.

Das wohl wichtigste Ziel des pädagogischen Teams der Gedenkstätte ist es, dass sich die Schüler:innen die Frage stellen „Was hat das mit mir zu tun?“. Die Schüler:innen werden als Individuum angesprochen, die in der Lage sind, sich selbst ein Bild von Geschichte zu machen und nicht mit fertigen Erzählungen gefüllt zu werden.³⁰⁶ In den Antworten der Schüler:innen wird dies besonders bei Frage 14 ersichtlich. Diese beleuchtet, inwiefern sich die persönliche

³⁰⁵ Kößler, Gedenkstättenpädagogik und historisch Bildung, 12.

³⁰⁶ Angerer, Ecker, Yariv, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 7–8.

Meinung aus unterschiedlichen Sachverhalten wie Antisemitismus und Bezug zu Menschenrechten nach dem Besuch geändert hat. Viele Jugendliche schreiben, dass ihnen bewusster geworden ist, dass das nicht nur vor mehr als 80 Jahren geschehen ist, sondern auch heute noch geschieht. Es ist in der Vermittlung also gelungen, einen Zusammenhang zwischen dem Gesehenen zur Jetztzeit herzustellen und zu reflektieren. Andere schreiben, dass der Besuch ihnen dabei geholfen hat, dass sie selbst ihre Wertvorstellungen überdenken und verstehen, wie wichtig es ist, immer wieder aufs Neue für Menschenrechte und dergleichen einzustehen.

7.4.2. Praktische Beispiele zur Vor- und Nachbereitung

Die Ergebnisse der Fragebögen zeigen deutlich, dass viele derer, die die Fragen beantwortet haben, zwar auf den Besuch vorbereitet wurden, aber im Nachhinein in der Schule nicht mehr darüber gesprochen haben und so mit ihren Eindrücken, Gedanken und Emotionen allein gelassen wurden. Wie schon häufig erwähnt, ist die Befragung, welche im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, nicht repräsentativ, doch auch die angeführte Literatur verweist mehrmals darauf, dass nicht nur die Vorbereitung und der Rundgang selbst essenziell sind, sondern bei einem ganzheitlichen Lernprozess die Nachbereitung nicht aussenvor gelassen werden kann.

Es wurde näher erläutert, warum es einer Vor- und Nachbereitung bedarf und welcher pädagogische Mehrwert sich davon versprochen wird. In diesem Kapitel werden konkrete Beispiele zur Vor- und Nachbereitung in Form einer Planungsmatrix demonstriert, umso exemplarisch darzustellen, wie ein ganzheitlicher Lernprozess im Rahmen der Exkursion aussehen könnte. Auf dem Erstellen von Unterrichtsmaterialien liegt nicht das Hauptaugenmerk dieser Arbeit, jedoch ist es ein Anliegen, nach sichtigen eingehenden Studien und Fachliteratur, Unterrichtsstunden zu gestalten, um aus der wissenschaftlichen Expertise heraus Input zu geben.

Die folgenden Planungen sind für eine siebte Klasse konzipiert, doch mit individuellen Anpassungen an die jeweilige Lerngruppe ist es möglich, auch in anderen Schulstufen das Material einzusetzen. Alle notwendigen Informationen wie Arbeitsaufträge, Internetlinks und Erklärungen der einzelnen Lernphasen sind in den Matrizies zu finden.

Zwei Unterrichtsstunden zur Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs	
11. Schulstufe	Geschichte und Politische Bildung
Lehrplanbezug – Kompetenzmodul 5: - demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa - Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten; nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust	
Kompetenzen aus dem Lehrplan der AHS-Oberstufe - Historische Methodenkompetenz: Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen (Quellenkritik) zum Aufbau einer Darstellung der Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritisches Hinterfragen von historischen Darstellungen bzw. geschichtskulturellen Produkten (z.B. Dokumentationen über die Vergangenheit, Schul- und Fachbücher, Filme, Comics, Computerspiele) sind zu fördern (De-Konstruktion). Dazu sind fachspezifische Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können. - Historische Fragekompetenz: Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind vorhandene Fragestellungen in Geschichtsdarstellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren. - Historische Orientierungskompetenz: Historisches Lernen soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten. Die sich daraus ergebenden Synergien mit der Politischen Bildung sind zu berücksichtigen.	
Anmerkungen: Vor dem Besuch der KZ-Gedenkstätte können diese beiden Unterrichtseinheiten durchgeführt werden. Auf Basis von historischem Wissen über die Zeit des	

Nationalsozialismus lernen die Schüler:innen konkrete Fakten über das KZ-Mauthausen. Es soll gelingen, mittels konkreter Biographien den Lernenden, aufzuzeigen, dass es unterschiedliche Lebensrealitäten in der Lagerhaltung gab und somit auch differente Zugänge.

Es ist zu jeder Zeit davon Abstand zu nehmen, die Jugendlichen zu stark zu moralisieren, Emotionen einzufordern oder Ängste zu schüren. Es ist festzuhalten, dass dies ein Ort der absoluten Unmenschlichkeit ist, doch die Schüler:innen sollen ihre eigenen Erwartungen verbalisieren und nicht die der Lehrperson wiedergeben.

Der Zeitplan ist sehr eng, weshalb auch drei Stunden dafür verwendet werden können.

Grobziele:

Die Schüler:innen können die unterschiedlichen Lebensrealitäten im KZ herausarbeiten.

Die Schüler:innen können Materialien wie Bilder oder Biographien beurteilen und interpretieren.

Die Schüler:innen können das gesammelte Wissen präsentieren und bewerten.

1. Stunde

Zeit	Feinziel	Erarbeitungsphase	Material/ Sozialform
10 min	Ich kann die gezeigten Bilder beschreiben und herausfinden, wie sie zueinander stehen.	Einstieg: Es werden drei unterschiedliche Bilder gezeigt, die alle drei etwas mit dem KZ Mauthausen zu tun haben. Die Schüler:innen sollen diese zunächst beschreiben und in weiterer Folge gemeinsam herausfinden, welchen Zusammenhang sie zueinander haben.	Beamer Plenum
15 min	Ich kann meine persönlichen Erwartungen formulieren.	Die Lehrperson bespricht mit den Schüler:innen, dass sie bald die Gedenkstätte besuchen werden und beantwortet kurz Fragen. Dann soll jede:r Schüler:in konkrete Erwartungen auf einen Zettel notieren. Wenn es die Lerngruppe zulässt, können diese im Plenum besprochen werden.	Plenum Einzelarbeit

20 min	Ich kann den Text wiedergeben und die wichtigsten Passagen erschließen.	Gruppenarbeit: Es werden Gruppen mit jeweils fünf Schüler:innen gebildet. Jede Gruppe erhält von der Lehrperson eine Biographie, welche bearbeitet werden muss. Die Texte werden von der Internetseite https://lebenswege.mauthausen-memorial.org/ entnommen. Die Schüler:innen sollen den Text lesen und ein Poster dazu gestalten. Es ist der Lerngruppe überlassen, wie dieses dann aussieht. Schrift, Zeichnungen evtl. Bilder sind erlaubt.	Gruppenarbeit Smartphone / Laptop Papier Stifte
5 min		Abschluss: In den letzten Minuten der Stunde werden die Materialien ordentlich weggeräumt und die Lehrperson weist darauf hin, dass in der nächsten Stunde noch Zeit zur Bearbeitung und die Präsentationen ist.	Plenum
2. Stunde			
Zeit	Feinziel	Erarbeitungsphase	Material/ Sozialform
15 min	Ich kann den Text wiedergeben und die wichtigsten Passagen erschließen.	Gruppenarbeit: Die Gruppen haben Zeit, das Poster zu beenden und die Präsentation vorzubereiten. Die Lehrperson sollte hier wenig eingreifen.	Gruppenarbeit Smartphone / Laptop Papier Stifte
25 min	Ich kann den Inhalt wiedergeben und beurteilen.	Präsentation: Jede Gruppe hat jetzt 5 Minuten Zeit, ihre Biographie kurz vorzustellen und zu erklären, was ihnen an der Geschichte in Bezug auf die unterschiedlichen Lebensrealitäten im Lager aufgefallen ist.	Plenum
10 min		Die letzten Minuten der Stunde sollen erneut dazu genutzt werden, offene Fragen zu beantworten.	Plenum

Material und Arbeitsauftrag für die Stunden

Bilder für den Einstieg der ersten Stunde:



Quelle:
<https://www.bundespraesident.at/aktuelles/detail/mauthausen>



Quelle:
<https://bewusstseinsregion.at/de/gedenkstaette/n/mauthausen/>



Quelle: <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Wissen/Das-Konzentrationslager-Mauthausen-1938-1945>

Arbeitsauftrag für Gruppenarbeit:

- Öffnet die Internetseite <https://lebenswege.mauthausen-memorial.org/> und findet die Biographie, die ihr bearbeiten sollt.
- Lest diese sorgfältig durch und schildert in Notizen die wichtigsten Fakten.
- Erörtert in der Gruppe, welche Lebensrealität diese Person im KZ hat. Beurteilt die gesammelten Fakten und analysiert, wie genau diese Person mit dem Lager in Verbindung steht.
- Erstellt ein Plakat. Ihr könnt gerne etwas eichnen oder Zitate aus dem Text verwenden.

Zwei Unterrichtsstunden zur Nachbereitung des Gedenkstättenbesuchs	
11. Schulstufe	Geschichte und Politische Bildung
Lehrplanbezug – Kompetenzmodul 5: - demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa - Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust	
Kompetenzen aus dem Lehrplan der AHS-Oberstufe - Historische Methodenkompetenz: Darstellungen der Vergangenheit kritisch systematisch hinterfragen (de-konstruieren). Aufbau von Darstellungen der Vergangenheit (z.B. inhaltliche Gewichtungen, Argumentationslinien, Erzähllogik) analysieren. - Historische Sachkompetenz: Unterschiedliche Verwendung von Begriffen/ Konzepten in Alltags- und (wissenschaftlicher) Fachsprache erkennen sowie deren Herkunft- und Bedeutungswandel beachten. - Historische Orientierungskompetenz: Darstellungen der Vergangenheit hinsichtlich angebotener Orientierungsmuster für die Gegenwart und Zukunft befragen. Orientierungsangebote aus Darstellungen der Vergangenheit hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren. - Politische Urteilskompetenz: Vorurteile, Vorausurteile von rational begründeten Urteilen unterscheiden. Bei politischen Kontroversen und Konflikten die Perspektiven und Interessen und zugrundeliegenden politischen Wert- und Grundhaltungen unterschiedlich Betroffener erkennen und nachvollziehen.	
Anmerkungen Die beiden Stunden haben zum Ziel, dass die Schüler:innen das Erlebte aufarbeiten und reflektieren. Die Stunden stehen unter dem Motto „was bleibt“. Im Anschluss daran wird mit einem kurzen Exkurs zur „Neuen Rechten“ die Brücke zu Jetztzeit geschlagen, um so den Lernenden zu verdeutlichen, dass die nationalsozialistische Ideologie bis heute lebt und der	

Kampf gegen Rassismus und Antisemitismus immer wieder aufs Neue aufgenommen werden muss.

Die beiden Stunden sind nur dann durchzuführen, wenn vor dem Besuch umfangreich über das System und die Ideologie des Nationalsozialismus im Allgemeinen und die historischen Hintergründe der KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Besonderen gelernt wurde. Bei der Nachbesprechung sollen Emotionen zugelassen werden. Für die Lehrperson gilt es, hier mit viel Feingefühl an die Sache heranzugehen, da die Jugendlichen sich nicht gezwungen fühlen sollen, emotional zu reagieren und sich so möglicherweise vor der Klasse zu blamieren. Es gilt, die Reaktionen und Emotionen der Schüler:innen aufzufangen, aber nicht sie zu erwarten oder zu forcieren.

Grobziele:

- Die Schüler:innen analysieren und evaluieren den Besuch der Gedenkstätte.
- Die Schüler:innen können mit Hilfe des gezeigten Videos das Erlebte besser verarbeiten und rekonstruieren.
- Die Schüler:innen untersuchen und analysieren wichtige Begriffe der „Neuen Rechten“- Szene.
- Die Schüler:innen schildern und beurteilen, wie heute antisemitischen Symbole verwendet werden.

1. Stunde – Reflexion

Zeit	Feinziel	Erarbeitungsphase	Material/ Sozialform
20 min	Ich kann das Gesehene verstehen	Einstieg: Es wird der Film „Was bleibt“ abgespielt und im Anschluss über die offenen Fragen im Film gesprochen. Link: https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/was-bleibt-film-zur-nachbereitung-eines-gedenkstaettenbesuchs	Beamer Computer Plenum
20 min	Ich kann das Erlebte reflektieren und evaluieren	Erarbeitung der persönlichen Erlebnisse: Die Schüler:innen sollen zunächst folgende Punkte auf einen Zettel schreiben:	Einzelarbeit und Plenum

		- Wie war der Besuch für dich? - War er anders als gedacht? - Denkst du, kann so etwas heute wieder geschehen? Im Anschluss werden die Antworten im Plenum besprochen. Keiner der Lernenden wird gezwungen zu sprechen. Es soll kein Druck auf sie ausgeübt werden. Diejenigen, die möchten, sprechen, die anderen nicht.	
10 min	Ich kann reflektieren, was von meinen Erinnerungen für mich am wichtigsten ist.	Festigung: Ein Plakat mit dem Titel „Was bleibt“ wird an die Tafel gehängt und jede:r hat nun die Gelegenheit, Dinge, die für sie:ihn persönlich wichtig sind, zu notieren. Im Idealfall entsteht eine große Wordcloud, die dann in der Klasse aufgehängt wird.	Tafel Plakat Magneten Plenum
2. Stunde			
Zeit	Feinziel	Erarbeitungsphase	Material/ Sozialform
10 min	Ich kann verstehen, was die „Neue Rechte“ ist.	Einstieg: Die Lehrperson führt mit kurzem interaktivem Vortrag in das Stundenthema ein. Wichtige Punkte sind: Was bedeutet „Neue Rechte“, warum gibt es sie und was tut sie, sind zu erklären.	Plenum
25 min.	Ich kann mit Hilfe des gezeigten Videos einen Zusammenhang zwischen der Neuen Rechten und den Corona Demos herstellen.	Die Schüler:innen schauen sich das Video „Rechte Symbole und Opfermythos: Wie radikal sind die Corona Demos?“ an und bearbeiten in weiterer Folge den Arbeitsauftrag. Link: https://www.youtube.com/watch?v=W5SSG9IWCTA Im Anschluss daran werden die Antworten der Schüler:innen	YouTube Beamer Einzelarbeit

		verglichen und diskutiert (Diskussion auch in Bezug auf eigene Erfahrungen/ Meinungen)	
5 min.	Ich kann auf der Website rechtsextreme Vorfälle melden.	Rechtsextreme Inhalte und Vorfälle melden. Die Schüler:innen schauen sich die Website des Mauthausen Komitees an. Link: https://www.mkoe.at/rechtsextremismus/rechtsextremismus-melden In weiterer Folge erklärt die Lehrperson ihnen, wie man rechtsextreme Erlebnisse melden kann.	Plenum
10 min.	Ich kann rechts- extreme Inhalte beurteilen und reflektieren	Die Schüler:innen sollen sich zunächst alleine überlegen, ob sie, wenn sie die Demonstration aus dem Video auf der Straße gesehen hätten, dies als rechtsextrem verstanden und gemeldet hätten. Wenn ja, was hätten sie gemeldet?	Einzelarbeit Plenum

Arbeitsauftrag für die 2. Stunde

Schau dir das Video „Rechte Symbole und Opfermythos: „Wie radikal sind die Corona Demos?“ aufmerksam an und beantworte folgende Fragen:

1. Nenne mindestens drei Symbole, die du im Video gesehen hast, die mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht werden können und schildere diese.
2. Erläutere mit deinen eigenen Worten, was mit der sogenannten „Weltelite“ gemeint ist.
3. Erörtere Argumente für und gegen das Verbot von Coronademonstrationen und nimm anschließend im Plenum Stellung dazu.

8. Fazit

Die vorliegende Masterarbeit hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie Schüler:innen die KZ-Gedenkstätte erleben. Mithilfe der eingangs formulierten Forschungsfrage sollte es ermöglicht werden, einen Einblick in die breite pädagogische Landschaft der Gedenkstättenpädagogik zu erhalten und darzulegen, welche Art der didaktischen Begleitung ein Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bedarf. Die historischen Sachverhalte, die der empirischen Datenerhebung zu Grunde liegen, wurden zusammenfassend dargestellt und der Werdegang der Gedenkstätte nach 1945 erläutert. Es kann somit festgehalten werden, dass die KZ-Gedenkstätte, wie wir sie heute kennen, auf eine bewegte Geschichte zurückblickt, die eng mit dem Narrativ, dass Österreich das erste Opfer der Nationalsozialisten war, zusammenhängt. Auf Grundlage der theoretischen Konzepte zur historisch-politischen Bildung, zur Holocaust Education und weiterer Aspekte der Gedenkstättenpädagogik wurde versucht, den empirischen Teil der Arbeit theoretisch einzubetten und in einen breiteren wissenschaftlichen Kontext zu stellen. Dieser umfasste einen Fragebogen, mit welchem ermittelt werden sollte, wie die betrachtete Stichprobe im Unterricht auf den Besuch der Gedenkstätte vorbereitet wurde, welche Erwartungen sie an diesen Ort hatte, wie sie den Rundgang an der Gedenkstätte erlebt und was sie davon mitgenommen hat.

Eine Vielzahl von Erkenntnissen, welche im Zuge der Auswertung der Fragebögen gewonnen werden konnten, machen es der Verfasserin möglich, die Forschungsfrage in Bezug auf die betrachtete Stichprobe zu beantworten. Es konnte aufgezeigt werden, welches pädagogische und fachdidaktische Repertoire benötigt wird, um mit Schüler:innen einen Ort wie die KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu besuchen. Eine umfassende pädagogische Begleitung sieht vor, dass den Lernenden ermöglicht wird, sich mit den eigenen Erwartungen, Gedanken und Gefühlen in Bezug auf diesen Ort auseinanderzusetzen und in weiterer Folge herauszufinden, was einen persönlich am meisten interessiert.³⁰⁷ „Was hat das mit mir zu tun?“ prägt die Gedenkstätte selbst als pädagogischen Vermittlungsleitsatz und dies sollte immer gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert und erarbeitet werden.³⁰⁸ Denn einer Generation, die zeitlich immer weiter weg von den Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges rückt, und in dessen Familienstammbäumen es oftmals gar keinen oder sehr wenig Bezug zu dieser Zeit gibt, muss

³⁰⁷ *Mauthausen Memorial*, Erwartungen - Ziele - Methoden. online unter < *Mauthausen Memorial*, Erwartungen - Ziele - Methoden, online unter <<https://www.mauthausen-memorial.org/de/Teilnehmen/Vor-und-Nachbereitung/Erwartungen-Ziele-Methoden>>, (21.08.2024).

³⁰⁸ *Angerer, Ecker, Yariv*, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 11.

ein neuer Zugang eröffnet werden.³⁰⁹ Hierbei sollte die Wichtigkeit von historischem Wissen nicht außer Acht gelassen werden. Die Guides der Gedenkstätte weisen darauf hin, dass, wenn Schulklassen mit wenig oder gar keinem Vorwissen an den Standort kommen, der Rundgang vor allem dazu genutzt werden muss, um allgemeine Begriffe aus der NS-Zeit zu erklären. Dies geschehe auf Kosten der „ortsbezogenen Themen“ und macht es kaum möglich, in einen weiterführenden reflexiven Lernprozess einzusteigen, was mit gut vorbereiteten Gruppen anders ist.³¹⁰

Weitere wichtige Punkte in Bezug auf die Begleitung der Lernenden sind die Nachbereitung und der Raum für Emotionen. Es konnte dargelegt werden, was Emotionen für das Lernen im Allgemeinen bedeuten und warum es so wichtig ist, diese zuzulassen. Wie dies den Lehrer:innen gelingt, ist ihnen selbst überlassen. An dieser Stelle sei ein letztes Mal hervorgehoben, dass Emotionen niemals erzwungen oder erwartet werden sollten, aber die Schüler:innen gleichzeitig die Möglichkeit haben sollten diese angstfrei zu äußern und für den Lernprozess zu nutzen. Dass die Nachbereitung und die Emotionen oftmals miteinander in Verbindung stehen, haben auch die Ergebnisse aus den Befragungen verdeutlicht. Einige Antworten haben gezeigt, dass nach dem Besuch negative Emotionen wie Trauer, Wut und Empörung empfunden worden sind und dass diese im Unterricht reflektiert wurden. Gerechnet auf die Gesamtmenge der Befragten, ist dies eine Minderheit, da viele gar keine Nachbereitung in der Schule erlebten, aber es bestätigt trotzdem die Wichtigkeit einer Nachbereitung, um Emotionen auszusprechen.

Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit wurde auf Grundlage von Thesen aufgebaut, die es nunmehr gilt, zusammenfassend zu be- oder widerlegen. Die erste Annahme, dass der Besuch der KZ-Gedenkstätte einen erheblichen Einfluss auf die politische Einstellung der Befragten hat, kann nicht bestätigt werden. Einige Antworten deuten darauf hin, dass der Besuch zum Nachdenken angeregt hat und aktuelle politische Entwicklungen hinterfragt wurden, doch ein „erheblicher Einfluss“ konnte nicht festgestellt werden. Dies bestätigt die Annahme von unterschiedlichen Wissenschaftler:innen, die in dieser Arbeit zitiert wurden. Der Besuch allein reicht nicht aus, um Jugendliche von rassistischem und/oder antisemitischem Gedankengut zu befreien, dies ist ein länger dauernder Prozess, der pädagogischer Begleitung bedarf und auch

³⁰⁹ *Edtmaier*, Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit Migrationsgeschichte?, 63.

³¹⁰ *Halbmayer, Miklas*, Die Perspektive der Guides, 93–94.

einer aktiv gelebten Erinnerungs- und Gegenkultur, die als Begleitinstrument hilfreich sein kann.³¹¹

Die zweite These sollte den Teil der Forschungsfrage abdecken, der fragt, wie ein lebendiges Erinnern gelingen kann. Erinnern stellt einen komplexen Sachverhalt dar, der nicht so einfach pauschalisierbar ist, wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde. Somit wäre der Versuch, diese These allgemein zu beantworten, falsch. Es konnte festgestellt werden, dass etwas mehr als die Hälfte der Befragten nach dem Besuch die Möglichkeit sieht, aktive Beiträge zum Erinnern zu leisten. Was dies im Konkreten bedeutet, wurde jedoch durch die gestellten Fragen nicht abgedeckt. Tatsache ist, dass Erinnern kein Selbstläufer ist, der automatisch von Generation zu Generation weitergegeben wird, sondern, dass es immer wieder aufs Neue Menschen braucht, die sich mit den Verbrechen des Zweiten Weltkriegs auseinandersetzen und gegen das Vergessen eintreten.

Die dritte und letzte These kann eindeutig beantwortet werden. Die konkreten Daten und Zahlen sind in Kapitel 7 zu finden. Allgemein kann gesagt werden, dass ein Großteil der Befragten vorbereitet an die Gedenkstätte kam und der Rundgang selbst viele neue Informationen für sie bereithielt. Es hat sich gezeigt, dass dies für den Teil der Befragten, die eine Vor- und Nachbereitung hatten, äußerst hilfreich war. Dass es immer noch Lehrpersonen gibt, die es verabsäumen, solch eine Exkursion nicht nachzubespochen, verwundert und verdeutlicht die Wichtigkeit, auf die Historiker:innen und Fachdidaktiker:innen immer wieder aufs Neue hinweisen. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit auch ein Musterbeispiel für eine Vor- und Nachbereitung erstellt, um konkrete Ideen für Lehrpersonen zu schaffen. Es sei an dieser Stelle noch einmal Beier erwähnt, der deutlich macht, dass aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen der Lernprozess rund um den Besuch der KZ-Gedenkstätten an die Klassen angepasst sein muss und es somit nicht möglich ist „optimale“ und „fertige“ Planungen zu erstellen.³¹² Wie auch jene dieser Arbeit, sind solche Planungen bloß Vorschläge, die es lerngruppengerecht anzupassen und zu erweitern gilt.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der Besuch von KZ-Gedenkstätten wichtig ist, da es so Schüler:innen ermöglicht wird, den Verbrechen der Nationalsozialisten außerhalb des Klassenraumes lernend zu begegnen. Mit Voranschreiten der Zeit gehen immer mehr Relikte, Zeug:innen und der Bezug zu diesem Thema verloren. Es ist keinesfalls

³¹¹ *Pampel*, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung, 20.

³¹² *Beier*, Zurück nach Mauthausen. Schwierige Rahmenbedingungen, 222–223.

selbstverständlich, dass es in Europa so etwas wie Konzentrationslager nie wieder geben wird und wie eingangs erläutert, sind Antisemitismus und Rassismus keine Seltenheit. Sätze wie „Nie wieder!“ und „Nazis raus!“ scheinen an Schwung und Aussagekraft zu verlieren, da sie von so vielen Menschen instrumentalisiert werden. Doch setzt man sich immer wieder aufs Neue mit dem Nationalsozialismus auseinander und lernt andere Aspekte dieses menschenverachtenden Regimes kennen, dann sind diese Sätze keinesfalls abgenutzt. Es ist nicht Usus, am Ende einer solchen Arbeit emotional zu werden, doch angesichts der Grausamkeit dieses Themas sei diese Arbeit mit den Worten der EU-Kommissionspräsidentin Ursula von der Leyen beendet:

„Es ist kein Platz für antisemitischen Hass, schon gar nicht hier in Europa.“³¹³

³¹³ *Europäische Kommission*, Nie wieder‘ gilt jetzt“ - Präsidentin von der Leyen zum Internationalen Holocaust-Gedenktage, 26.01.2024, online unter <<https://germany.representation.ec.europa.eu/news/nie-wieder-gilt-jetzt-prasidentin-von-der-leyen-zum-internationalen-holocaust-gedenktage>>. (21.08.2024)

9. Literaturverzeichnis

- Abdeljalil Akkari, Kathrine Maleq*, Global Citizenship Education: Recognizing Diversity in a Global World. In: *Abdeljalil Akkari, Kathrine Maleq* (Hg.), *Global Citizenship Education* (Cham 2020) 3–13.
- Helga *Amesberger*, Emotionen - brauchen und wollen wir sie? In: *Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer* (Hg.), *Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen*, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 227–235.
- Helga *Amesberger*, Brigitte *Halbmayer*, Helene *Miklas*, „Als wir gestern in Mauthausen waren, war dies schrecklich aber auch informativ“ - Der Gedenkstättenbesuch aus Sicht der Schüler:innen. In: *Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer* (Hg.), *Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen*, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 109-144.
- Christian *Angerer*, Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart. In: *Heribert Bastel, Brigitte Halbmayer* (Hg.), *Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen*, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 47-62.
- Christian *Angerer*, Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 6, 2016.
- Christian *Angerer*, Maria *Ecker*, Lapid *Yariv*, „Was hat es mit mir zu tun?“ Zum Vermittlungskonzept an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, 2015.
- Aleida *Assmann*, Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: eine Intervention. Originalausgabe, 2. Auflage. C.H. Beck Paperback 6098 (München 2016).
- Aleida *Assmann*, Juliane *Brauer*, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust. *Geschichte und Gesellschaft* 37, Nr. 1 (2011) 72–103.
- Aleida *Assmann*, Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. (C.H. Beck 2018).
- Jan *Assmann*, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: *Jan Assmann, Tonio Hölscher* (Hg.), *Kultur und Gedächtnis* (Suhrkamp Verlag 1988) 9-27.

- Robert *Baar*, Gudrun *Schönknecht*, Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. 1. Auflage. Reihe „Bildungswissen Lehramt“, Band 30 (Weinheim/Basel 2018).
- Heribert *Bastel*, Erinnern als pädagogische Kategorie. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 63-86.
- Heribert *Bastel*, Christian *Matzka*, Helene *Miklas*, Holocaust Education in Austria: A (Hi)Story of Complexity and Ambivalence. Prospects 40, Nr. 1 (2010) 57–73.
- Heribert *Bastel*, Helene *Miklas*, Es ist einem zum Reahrn. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 11-23.
- Robert *Beier*, Zurück nach Mauthausen. Schwierige Rahmenbedingungen. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 221–225.
- Sebastian *Bracke*, Colin *Flaving*, Johannes *Jansen*, Manuel *Köster*, Jennifer *Lahmer-Gebauer*, Simone *Lankes*, Christian *Spieß*, Holger *Thünemann*, Christoph *Wilfert*, Meik *Zülsdorf-Kersting*, Theorie des Geschichtsunterrichts Geschichtsunterricht erforschen, Band 9 (Frankfurt am Main 2018).
- Juliane *Brauer*, Martin *Lücke*, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In: Juliane *Brauer*, Martin *Lücke* (Hg.), Emotionen, Geschichte und historisches Lernen: geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Eckert. Die Schriftenreihe 133 (Göttingen 2013) 11–26.
- Andreas *Brunold*, Holocaust Education und schulische politische Bildung: Chancen und Grenzen der Vermittlung. In: Markus *Gloe*, Anja *Ballis* (Hg.), Holocaust Education Revisited (Wiesbaden 2020) 87–112.
- Peter *Bubmann*, Erinnerungskultur, Ritual und ästhetische Bildung. In: Peter *Bubmann*, Hans *Dickel* (Hg.), Ästhetik und Bildung, 1. Aufl., 8 (Bielefeld 2014) 11–30.
- Jürgen *Budde*, Merle *Hummrich*, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Jan Erhorn, Jürgen Schwier (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte, (Bielefeld 2016) 29–52.

Frederik *Damerau*, Michael *May*, Janine *Patz*, Demokratiebildung in Professionalisierungsprozessen. Eine Analyse der Thüringer Ausbildungssituation in ausgewählten Regelstrukturen sozialer Berufe (Jena 2017).

Uwe *Danker*, Public History – außerschulisches historisches Lernen. In: Jan *Erhorn*, Jürgen *Schwieb* (Hg.) Pädagogik außerschulischer Lernorte, (2016) 187–212.

Carl *Deichmann*, Personenbezogene Geschichtspolitik: Perspektive für die Analyse und Beurteilung aktueller gesellschaftlicher und politischer Probleme in der handlungsorientierten politischen Bildung. In: Carl *Deichmann*, Marc *Partetzke* (Hg.), Schulische und außerschulische politische Bildung (Wiesbaden 2018) 65–82.

Stanisław *Dobosiewicz*, Stanisław *Dobosiewicz*, Vernichtungslager Gusen. 1. Aufl. Mauthausen-Studien, Bd. 5 (Wien 2007).

Cornelia *Dold*, Außerschulische Lernorte wie das KZ Osthofen neu entdeckt: Wie „aktivierte Rundgänge“ durch selbstreguliertes Lernen und Fachsprachentraining tiefgreifende Lernprozesse fördern. In: Markus *Gloe*, Anja *Ballis* (Hg.), Holocaust Education Revisited, (Wiesbaden 2020) 37–59.

Stevick *Doyle*, Teaching the Holocaust. In: Monique *Eckmann*, Doyle *Stevick*, Jolanta *Ambrosewicz-Jacobs* (Hg.), Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialog Beyond Borders, IHRA Series, vol. 3 (Berlin 2017) 191–222.

Annette *Eberle*, Pädagogik und Gedenkkultur: Bildungsarbeit an NS-Gedenkorten zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern Pädagogik und Ethik 1 (Würzburg 2008).

Monique *Eckmann*, Oscar *Österberg*, Research in German. In: Monique *Eckmann*, Doyle *Stevick*, Jolanta *Ambrosewicz-Jacobs* (Hg.), Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialog Beyond Borders, IHRA Series, vol. 3 (Berlin 2017) 37–54.

Bernadette *Edtmaier*, Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit Migrationsgeschichte? In: Helga *Embacher*, Manfred *Oberlechner*, Robert *Obermair*, Adelheid *Schreilechner* (Hg.), Eine Spurensuche: KZ-Aussenlager in Salzburg und Oberösterreich als Lernorte, Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt am Main 2019) 157–175.

Helga *Embacher*, Österreichs Umgang mit den Opfern des Nationalsozialismus nach 1945. In: Helga *Embacher*, Manfred *Oberlechner*, Robert *Obermair*, Adelheid *Schreilechner* (Hg.), Eine Spurensuche: KZ-Aussenlager in Salzburg und Oberösterreich als Lernorte, Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt/M 2019) 30–43.

Astrid *Erll*, Medium des kollektiven Gedächtnisses: Ein (erinnerungs-)kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff, In: Astrid *Erll*, Ansgar *Nünning*, Hanne *Birk*, Birgit *Neumann*, u. a. (Hg.), Medien des kollektiven Gedächtnisses, (2004) 3-24.

Astrid *Erll*, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: eine Einführung. 3., Aktualisierte und Erweiterte Auflage (Stuttgart 2017).

Insa *Eschebach*, Erinnern - Gedenken - Historisieren. Formen des Umgangs mit der NS-Vergangenheit. In: Thomas *Schaarschmidt* (Hg.), Historisches Erinnern und Gedenken im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert (Frankfurt am Main/New York 2008) 63–77.

Stuard *Forster*, To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? In: Stuard *Forster*, Andy *Pearce*, Alice *Pettigrew* (Hg.), Holocaust Education (London 2020) 28–49.

Bernda *Frey*, Zwischen Lernziel und Lerneffekt: Wie optimiert man ein Lernangebot an einem außerschulischen Lernort? In: Lena *Beyer*, Claudia *Gorr*, Caroline *Kather*, Michael *Komorek*, Peter *Röben*, Simona *Selle* (Hg.), Orte und Prozesse außerschulischen Lernens erforschen und weiterentwickeln: Tagungsband zur 6. Tagung- Außerschulische Lernorte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 29.–31. August 2018, Außerschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik, Bd. 6 (Berlin/ Münster/Wien/Zürich 2020) 265–283.

Jürgen *Gerdes*, Demokratiebildung. In: Ullrich *Bauer*, Uwe H. *Bittlingmayer*, Albert *Scherr* (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, (Wiesbaden 2021) 1–26.

Siegfried *Göllner*, „Da waren die Nazis ja noch humaner.“ – Sichtweisen ehemaliger NationalsozialistInnen auf die Entnazifizierung in Österreich 1945–1957. In: Bertrand *Perz* (Hg.), Wahrnehmungen des Nationalsozialismus, 1. Aufl. (Göttingen 2020) 387–410.

Peter *Gstettner*, Mauthausen und andere Orte: Narben, Wunden, Erinnerungen Schulheft 121 (Innsbruck/Wien 2006).

Brigitte *Halbmayer*, Helene *Miklas*, Die Perspektive der Guides. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 89–108.

Thelke *Hildebrandt*, Außerschulische Lernorte im Geographieunterricht - Ausstellungen als Orte der Wissensvermittlung? (Hamburg 2009).

Stefan *Hollenberg*, Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung essentials (Wiesbaden 2016).

Herbert *Höttl*, Museumspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme. Internationale Schulbuchforschung 6, Nr. 2 (1984) 173–185.

Konrad Wolfgang *Kallus*, Erstellung von Fragebogen. 2., Aktualisierte und Überarbeitete Auflage. UTB Schlüsselkompetenzen 4465 (Wien 2016).

Dietrich *Karpa*, Bernd *Overwien*, Oliver *Plessow* (Hg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung Erfahrungsorientierter Politikunterricht, Band 8 (Immenhausen bei Kassel 2015).

Gottfried *Klößler*, Geschichte und historisch-politische Bildung. Gemeinsam Lernen 5, Nr. 4 (2019) 8–13.

Volkhard *Knigge*, „Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.“ Unannehmbare Geschichte begreifen. Aus Politik und Zeitgeschichte 66, Nr. 3/4 (2016) 3–9.

Volkhard *Knigge*, KZ-Gedenkstättenarbeit nach der Zeitgenossenschaft: Herausforderungen und Auswege. In: Christian *Wiese*, Stefan *Vogt*, Doron *Kiesel*, Gury *Schneider-Ludorff* (Hg.), Die Zukunft der Erinnerung (2021) 237–250.

Habbo *Knoch*, Zentrum Für Zeithistorische Forschung Potsdam, Reinhart *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz- Strukturmodell. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.) Kompetenzorientierte Politische Bildung, 1. Aufl., Informationen zur politischen Bildung, Nr. 29 (Innsbruck/Bozen/Wien 2008) 5–14.

Irina *Landrock*, Alexandra *Flügel*, Demokratielernen an NS-Gedenkstätten? Perspektiven auf einen außerschulischen Lernort. In: Toni *Simon* (Hg.), Demokratie im Sachunterricht. Sachunterricht in der Demokratie, Edition Fachdidaktiken (Wiesbaden 2021) 117–129.

Dirk *Lange*, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Barbara *Asbrand*, Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch politische Bildung, 4., Völlig überarb. Aufl., Studienausg., Reihe Politik und Bildung, Bd. 69 (Schwalbach/Ts 2014) 321–328.

Moritz *Lautenbach-von Ostrowski*, „Man behandelt sie bewusst wie Tiere.“: Sprachliche Zugänge zur Erinnerung bei Führungen in KZ-Gedenkstätten. In: Markus *Gloe*, Anja *Ballis* (Hg.), Holocaust Education Revisited, Holocaust Education – Historisches Lernen – Menschenrechtsbildung, (Wiesbaden 2020) 15–35.

Bernd *Leiner*, Einführung in die Statistik. Bd. 9 (Berlin/Boston 2014).

- Thomas *Lutz*, Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum. In: Hanns-Fred *Rathenow*, Norbert H. *Weber*, Birgit *Wenzel* (Hg.), Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust: Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Reihe Politik und Bildung, Band 66 (Schwalbach am Taunus 2013) 367-382.
- Peter *Malina*, Die Geschichte selbst hat keinen Sinn, sondern sie offenbart immer nur den Sinn, der ihr beigemessen wird. Jubiläen als Erinnerungsveranstaltungen. In: Josef *Seiter* (Hg.), Bedenkliches Gedenken: 1945 - 2005. Zwischen Mythos und Geschichte, Verein der Förderer der Schulhefte, Schulheft 120 (Innsbruck 2005) 19–28.
- Ina *Markova*, Wie Vergangenheit neu erzählt wird: der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag Reihe Geschichtswissenschaft, Bd. 20 (Marburg 2013).
- Hans *Maršálek*, Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen: Dokumentation. 4. Aufl. Edition Mauthausen (Wien 2006).
- Christian *Matzka*, Gedenkstätten im historischen Kontext - Beispiel einer gesellschaftspolitischen Spurensuche. In: Heribert *Bastel*, Brigitte *Halbmayer* (Hg.), Mauthausen im Unterricht: Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen, Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 7 (Wien/Berlin/Münster 2014) 27-46.
- Christian *Matzka*, Helene *Miklas*, Erinnerungskultur in Mauthausen. Ergebnisse eines empirischen Projekts zur Wahrnehmung von Gedenkstättenpädagogik durch Schüler/innen. In: Alois *Ecker*, Bettina *Paireder*, Judith *Breitfuß*, Isabella *Svacina-Schild*, Thomas *Hellmuth* (Hg.), Historisches Lernen im Museum, Europäische Studien zur Geschichtsdidaktik: Lernen im Museum. Aktuelle Diskurse und Modelle in der Geschichtsdidaktik (Frankfurt am Main 2018) 94–106.
- Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., Aktual. und Überarb. Aufl. Pädagogik (Weinheim/Basel 2010).
- Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. Auflage. (Weinheim/Basel 2022).
- Astrid *Messerschmidt*, Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte 66, Nr. 3/4 (2016) 16–22.
- Helene *Miklas*, Heribert *Bastel*, Erinnerungslernen – Ein Diskurs (Nicht Nur Mit Martin Jäggle). In: Thomas *Krobath*, Andrea *Lehner-Hartmann*, Regina *Polak* (Hg.), Anerkennung in Religiösen Bildungsprozessen, 1. Aufl. (Göttingen 2013) 115–126.

Helfried *Moosbrugger*, Augustin *Kelava* (Hg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (Berlin/Heidelberg 2020).

Daniel *Münch*, Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu? In: Anja *Ballis*, Markus *Gloe* (Hg.), Holocaust Education Revisited (Wiesbaden 2019) 87–108.

Oscar *Österberg*, Visits and Study Trips to Holocaust-Related Memorial Sites and Museums. In: Monique *Eckmann*, Doyle *Stevick*, Jolanta *Ambrosewicz-Jacobs* (Hg.), Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialog Beyond Borders, IHRA Series, vol. 3 (Berlin 2017) 247–272.

Bert *Pampel*, Die Bedeutung von Gedenkstätten als Lernorte für Schüler: Thesen auf Basis empirischer Befunde. In: Patrick *Ostermann*, Claudia *Müller*, Karl-Siegbert *Rehberg* (Hg.), Der Grenzraum als Erinnerungsort (2012) 187–202.

Bert *Pampel*, Erschrecken - Mitgefühl - Distanz: empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. 1. Aufl. Zeitfenster 8 (Leipzig 2011).

Bert *Pampel*, „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“: zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher, 1. Aufl, Campus Forschung, Bd. 924 (Frankfurt am Main/ New York 2007)

Bert *Pampel*, Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Gedenkstättenbesuche? (Teil-)Antworten auf Basis von Besucherforschung. In: *Stiftung topographie des Terrors* (Hg.), Gedenkstättenrundbrief, 162/ 8, (2011) 16–29.

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsdidaktik: eine Theorie für die Praxis. 2. Auflage. Forum historisches Lernen (Schwalbach/Ts 2017).

Bertrand *Perz*, Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen: 1945 bis zur Gegenwart (Innsbruck 2006).

Bertrand *Perz*, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Geschichte der Erinnerung. Österreich. In: Volkhard *Knigge*, Norbert *Frei*, Anett *Schweitzer* (Hg.), Verbrechen erinnern: die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord (München 2002) 150–162.

Bertrand *Perz*, Florian *Freund*, Konzentrationslager in Oberösterreich 1938 bis 1945 Oberösterreich in der Zeit des Nationalsozialismus 8 (Linz 2007).

Thomas *Petersen*, Der Fragebogen in der Sozialforschung UTB Soziologie, Politik, Wirtschafts- und Kommunikationswissenschaft 4129 (Konstanz/München 2014).

- Ruth Fiona *Pollmann*, Spuren von (Selbst-)reflexivität in Texten von Schülerinnen und Schülern im Anschluss an eine Exkursion zur Mahn- und Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau: Überlegungen zu einem Dissertationsprojekt. In: Markus *Gloe*, Anja *Ballis* (Hg.), Holocaust Education Revisited, (Wiesbaden 2020) 269–285.
- Susanne *Popp*, Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. Historische Sozialkunde. Geschichte, Fachdidaktik, Politische Bildung 33, Nr. 4 (2003) 10–14.
- Rolf *Porst*, Fragebogen: Ein Arbeitsbuch (Wiesbaden 2011).
- Franziska *Rein*, Erinnern und historisches Lernen – phänomenologische Überlegungen. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 12, Nr. 2 (2021) 23–40.
- Petra *Sauerborn*, Thomas *Brühne*, Didaktik des außerschulischen Lernens. 8., Unveränderte Auflage. (Baltmannsweiler 2022).
- Barbara *Schätz*, Bundesministerium für Inneres, Abteilung IV/7 (Hg.), Mauthausen Memorial neu gestalten (Wien 2009).
- Imke *Scheurich*, Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik. In: Bettina *Lösch*, Andreas *Thimmel* (Hg.), Kritische politische Bildung: ein Handbuch, 2. Aufl., Reihe Politik und Bildung 54 (Schwalbach/Ts 2010) 433–442.
- Elisabeth *Steiner*, Michael *Benesch*, Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 6. Aufl. (Stuttgart 2021).
- Karl *Stuhlpfarrer*, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg. Berichte zur Gegenwart der Erinnerung. Österreich. In: Volkhard *Knigge*, Norbert *Frei*, Anett *Schweitzer* (Hg.), Verbrechen erinnern: die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Konferenz, durchgeführt in der Gedenkstätte Buchenwald im September 2000 (München 2002) 233–252.
- Markus *Tiedemann*, Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung: Selbstverständnisse und Kompatibilität. In: Markus *Tiedemann* (Hg.), Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und philosophische Bildung (Stuttgart 2021) 3–27.
- Heidmarie *Uhl*, Das „erste Opfer“: der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 30, Nr. 1 (2001) 19–34.

Heidemarie *Uhl*, Österreich ist frei. Die Re-Inszenierung der österreichischen Nachkriegsmythen im Jubiläumsjahr 2005. In: Josef *Seiter*, *Verein der Förderer der Schulhefte* (Hg.), *Bedenkliches Gedenken: 1945 - 2005: Zwischen Mythos und Geschichte*, Schulheft 120 (Innsbruck 2005) 29–39.

Elie *Wiesel*, Mauthausen main camp. In: The United States Holocaust Memorial Museum *Encyclopedia of Camps and Ghettos, 1933-1945*, Volume I, von Geoffrey P. Megargee.

Meinrad *Ziegler*, Österreichisches Gedächtnis: über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit. Erweiterte Neuauflage. Transblick 12 (Innsbruck 2016).

10. Internetquellen

Arnd *Bauerkämper*, Simone *Rothenberger*, Das umstrittene Gedächtnis: Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945 (2012), online unter <https://www.schoeningh.de/view/title/50924> (12.01.2024).

Daniel *Bischof*, Verfassungsschutz warnt: Extremisten in Österreich auf dem Vormarsch. Die Presse, online unter <https://www.diepresse.com/6287124/verfassungsschutz-warnt-extremisten-in-oesterreich-auf-dem-vormarsch> (30.11.2023).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Politische Bildung, online unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (28.12.2023).

Evelyn *Dawid*, Eva *Zeglovits*, Antisemitismus 2022. Hauptergebnisse im Überblick, Kurzbericht (Wien 2023), online unter <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Kurzbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf> (04.12.2023).

Demokratiezentrum Wien, Waldheim-Debatte, online unter <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/wissensstationen/waldheim-debatte/> (05.01.2024).

der Standard, Schule ist wichtigster Wissensvermittler über NS-Konzentrationslager. Der Standard, 2018, online unter <https://www.derstandard.at/story/2000090884176/schule-ist-wichtigster-wissensvermittler-ueber-ns-konzentrationslager> (25.03.2024).

der Standard, Zahl rechtsextremer Taten gesunken – aber auf hohem Niveau. Der Standard, online unter <https://www.derstandard.at/story/2000144151666/zahl-rechtsextremer-taten-gesunken-aber-auf-hohem-niveau> (30.11.2023).

erinnern.at, Gedenkstätten und Erinnerungsorte, online unter <https://www.erinnern.at/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/gedenkstaetten-und-erinnerungsorte> (28.12.2023).

erinnern.at, Holocaust Education-Institut *erinnern.at* wird ab 2022 Teil der Bildungsagentur OeAD. *erinnern.at*, online unter <https://www.erinnern.at/themen/artikel/holocaust-education-institut-erinnern-at-wird-ab-2022-teil-der-bildungsagentur-oad> (06.02.2024).

Europäische Kommission, 'Nie wieder' gilt jetzt – Präsidentin von der Leyen zum Internationalen Holocaust-Gedenktag, 26.01.2024, online unter <https://germany.representation.ec.europa.eu/news/nie-wieder-gilt-jetzt-prasidentin-von-der-leyen-zum-internationalen-holocaust-gedenktag> (25.08.2024).

Gedenkstätte Buchenwald, Wie kann ich den Gedenkstättenbesuch vorbereiten?, online unter <https://www.buchenwald.de/bildung/vor-nachbereitung/vorbereitung> (05.06.2024).

Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg, Beutelsbacher Konsens, online unter <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> (27.12.2023).

Lehrplan AHS, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 08.01.2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (09.01.2024).

Lernen aus der Geschichte, Aus der Geschichte lernen? Demokratiebildung und Gedenkstättenpädagogik. Lernen aus der Geschichte, online unter <https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/4082> (02.02.2024).

Mauthausen Guides, Gedenkstättenpädagogik, online unter <https://www.mauthausen-guides.at/gedenkstaettenpaedagogik> (08.01.2024).

Mauthausen Memorial, Bildungsauftrag, online unter <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Teilnehmen/Bildung/Bildungsauftrag> (01.08.2023).

Mauthausen Memorial, Das Zweiglager Gusen, online unter <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Wissen/Das-Konzentrationslager-Mauthausen-1938-1945/Das-Zweiglager-Gusen> (11.01.2024).

Mauthausen Memorial, Erwartungen - Ziele - Methoden, online unter <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Teilnehmen/Vor-und-Nachbereitung/Erwartungen-Ziele-Methoden> (01.08.2024).

Mauthausen Memorial, Geschichte der KZ-Gedenkstätte Mauthausen, online unter <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Wissen/Geschichte-der-KZ-Gedenkstaetten/Geschichte-der-KZ-Gedenkstaette-Mauthausen> (10.01.2024).

The International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (Hg.), Recommendations for teaching and learning about the holocaust, 2019, online unter <https://holocaustremembrance.com/resources/research-teaching-learning-holocaust> (15.01.2024).

United Nations, Global Citizenship Education, online unter <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education> (15.01.2024).

Florian Wörgötter, KZ Mauthausen: „Ethische Fragen sind wichtiger als Zahlen der NS-Zeit“. Hölzel Journal, online unter <https://journal.hoelzel.at/kz-mauthausen-blohberger/> (25.03.2024).

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Gedenkstättenenerlebnis als Netzwerk.....	26
Abbildung 2: Ablaufmodell induktive Kategorienbildung nach Mayring.....	65
Abbildung 3. Frage 4: „Welche Methoden wurden im Unterricht für die Vorbereitung auf den Besuch verwendet?“ Auswertung der Antworten – Angabe in absoluten Zahlen	72
Abbildung 4. Frage 6: „Hat die Vorbereitung im Unterricht Ihre Erwartungen auf den Besuch beeinflusst? Auswertung der Antworten - Angabe in Prozent	73
Abbildung 5. Frage 12: „Wie wurde der Besuch in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen im Unterricht nachbereitet?“ Auswertung der Antworten - Angabe in absoluten Zahlen	75
Abbildung 6. Frage 14: Wie hoch schätzen Sie die Möglichkeit ein, dass Sie sich nach dem Besuch der Gedenkstätte aktiv für den Erhalt von Gedenkortern einsetzen und einen Beitrag gegen das Vergessen leisten? Auswertung der Antworten – Angaben in Prozent.....	76

12. Anhang

Fragebogen zu dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Frage 1: Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?

- ☐ 12 – 15
- ☐ 16 – 18
- ☐ 19 – 22

Frage 2: Wie hoch ist Ihr Interesse in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus, Holocaust und Zweiter Weltkrieg?

- ☐ Sehr hoch
- ☐ Hoch
- ☐ Gering
- ☐ Sehr gering

Frage 3: Wie umfangreich wurden Sie auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte vorbereitet?

- ☐ Sehr umfangreich
- ☐ Umfangreich
- ☐ Kaum
- ☐ Gar nicht

Frage 4: Welche Methoden wurden im Unterricht für die Vorbereitung auf den Besuch verwendet?

- ☐ Filme
- ☐ Zeitzeug:innenberichte
- ☐ Quellentexte
- ☐ Internetrecherchen
- ☐ Bild- und Karikaturanalyse
- ☐ Bücher
- ☐ Diskussion über persönliche Meinung
- ☐ Ich wurde nicht vorbereitet

Frage 5: Wurde der historische Hintergrund der KZ-Gedenkstätte im Unterricht behandelt?

- ☐ Sehr umfangreich
- ☐ Umfangreich
- ☐ Kaum
- ☐ Gar nicht

Frage 6: Hat die Vorbereitung im Unterricht Ihre Erwartungen auf den Besuch beeinflusst?

- ☐ Ja ich konnte mich emotional besser auf den Tag einstellen und Ängste ablegen
- ☐ Ja, der theoretische Input war lehrreich und hilfreich
- ☐ Nein, die Vorbereitung war belastend
- ☐ Nein, die Vorbereitung war zu oberflächlich und langweilig
- ☐ Keine Antwort trifft zu

Frage 7: Bitte beschreiben Sie, welche Erwartungen Sie von diesem Ort hatten und der Exkursion im Allgemeinen. (Offene Frage)

Frage 8: Welche Emotionen haben Sie während des Rundgangs empfunden?

- ☐ Trauer
- ☐ Wut
- ☐ Empörung
- ☐ Mitgefühl
- ☐ Überforderung
- ☐ Desinteresse
- ☐ Keine Emotion

Frage 9: Wie hoch war der Anteil an neuen Informationen, die Sie während des Rundgangs erhalten haben?

- ☐ Sehr hoch
- ☐ Hoch
- ☐ Gering
- ☐ Sehr gering

Frage 10: Bitte schreiben Sie in einigen Worten, welcher Ort oder welche Passage des Rundgangs Ihnen am meisten in Erinnerung geblieben ist und warum (offene Frage).

Frage 11: In wie vielen Unterrichtsstunden wurde der Besuch im Anschluss behandelt und aufgearbeitet?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ Keiner

Frage 12: Wie haben Sie sich nach dem Besuch gefühlt?

- ☐ Empört
- ☐ Wütend
- ☐ Traurig
- ☐ Mit Emotionen allein gelassen
- ☐ Von Freund:innen unterstützt
- ☐ Von Lehrperson unterstützt
- ☐ Keine Emotionen

Frage 13: Beschreiben Sie bitte, ob und inwiefern sich Ihre Meinung zum Thema Menschenrechte, Antisemitismus, Rassismus und Sexismus nach dem Besuch geändert hat.
(Offene Frage)

Frage 14: Wie hoch schätzen Sie die Möglichkeit ein, dass Sie sich nach dem Besuch der Gedenkstätte aktiv für den Erhalt von Gedenkortern einsetzen und einen Beitrag gegen das Vergessen leisten?

- ☐ Sehr hoch
- ☐ Hoch
- ☐ Gering
- ☐ Sehr gering