



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

AUSEINANDERSETZUNG MIT DER MÜHLVIERTLER MENSCHENHATZ UND DER ZEITZEUGIN ANNA HACKL IN SCHULEN DER UMGEBUNG DER GEDENKSTÄTTE MAUTHAUSEN

verfasst von / submitted by

Laura Voglhofer, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 511 520 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF
Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung UF Mathematik

Mag. Dr. Roland Bernhard, Privatdoz.

Abstract

In dieser Masterarbeit beschäftigt sich die Autorin mit der Frage, wie Lehrende in Schulen in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die sogenannte „Mühlviertler Hasenjagd“ als Thema von lokalem Interesse verhandeln, welche Bedeutung hierbei der Zeitzeugin Anna Hackl zugeschrieben wird und wie diese ihre eigene Arbeit wahrnimmt. Um die Fragen zu beantworten, wurde zum einen eine Online-Umfrage mit quantitativen und qualitativen Fragen mit 39 Lehrenden und zum anderen ein qualitatives Interview mit der Zeitzeugin Anna Hackl durchgeführt. Diese wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Es stellte sich heraus, dass Lehrende vor allem durch Erzählungen und Diskussionen das Interesse an lokalen historischen Ereignissen wecken wollen. Dabei scheint Anna Hackl eine wichtige Rolle zugewiesen zu werden: Während sie selbst angibt, im Jahr 2019 über 50 Vorträge gehalten zu haben, geht aus der Umfrage hervor, dass zwei Drittel der befragten Lehrenden eine Live-Begegnungen mit Anna Hackl initiieren. Die Lehrpersonen sehen vor allem in der Authentizität der Zeitzeugin, der Emotionalisierung und dem Fassbar-Werden von Geschichte einen Vorteil für historisches Lernen. Jedoch scheint die Verfügbarkeit von Zeitzeug:innen eine große Herausforderung darzustellen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1 Hinführung	2
2 Theoretischer Rahmen	5
2.1 Historischer Kontext der Mühlviertler Menschenhatz	5
2.1.1 Block 20 im Konzentrationslager Mauthausen	6
2.1.2 Täter:innenschaft	9
2.1.3 Reaktionen der Zivilbevölkerung	11
2.1.4 Rettung zweier Männer durch die Familie Langthaler	13
2.2 Forschungskontext Zeitzeug:innen	18
2.2.1 Zeitzeug:innen?	19
2.2.2 Exkurs: Erinnern	22
2.2.3 Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innenarbeit	25
2.3 Forschungsfragen	32
3 Forschungsdesign und Methode	36
3.1 Empirische Zugangsweise, forschungsethische Aspekte und Gütekriterien	36
3.2 Erstellung der Erhebungsinstrumente	40
3.2.1 Erstellung des Fragebogens	40
3.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens	45
3.3 Stichprobenziehung	47
3.3.1 Kontaktaufnahme mit den Lehrenden	47
3.3.2 Kontaktaufnahme mit der Zeitzeugin Anna Hackl	48
3.4 Stichprobe der Umfrage	49
3.5 Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung	52
3.5.1 Datenaufbereitung der Umfrage	53

3.5.2	Datenaufbereitung des Interviews	55
4	Ergebnisse	59
4.1	Ergebnisse der Umfrage	59
4.1.1	Umfang der Zeitzeug:innenarbeit	59
4.1.2	Formate der Zeitzeug:innenarbeit	62
4.1.3	Die Rolle von Anna Hackl und weiterer Zeitzeug:innen	62
4.1.4	Unterrichtsgestaltung	64
4.1.5	Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden	69
4.1.6	Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innen- arbeit	72
4.1.7	Interesse an lokalen historischen Ereignissen wecken	78
4.2	Ergebnisse des Interviews	81
4.2.1	Anna Hackls Engagement	81
4.2.2	Anna Hackls Auftritte	83
4.2.3	Reaktionen der Lernenden aus der Sicht von Anna Hackl . . .	87
4.2.4	Anna Hackls Beweggründe für ihre Zeitzeugentätigkeit	89
5	Diskussion	90
5.1	Rolle von Anna Hackl	90
5.2	Formate der Zeitzeug:innenarbeit	92
5.3	Unterrichtsgestaltung	94
5.4	Reaktionen der Lernenden	99
5.5	Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innenarbeit . .	102
5.6	Interesse an lokalen historischen Ereignissen wecken	106
6	Fazit	109
	Literaturverzeichnis	112
	Anhang	122
	E-Mail an die Schulen	122
	Fragebogen	125
	Kategoriensystem zur Analyse der Umfrageantworten	129
	Interviewleitfaden	138
	Transkriptionsregeln	140
	Interview mit Anna Hackl vom 19. Oktober 2021	141

Abbildungsverzeichnis

2.1	Hof der Familie Langthaler 1945	15
2.2	Familie Langthaler mit den beiden Geretteten 1945	16
2.3	Familie Langthaler mit den beiden Geretteten 1964	17
2.4	Zusammenhang zwischen Erzählungen, Erinnerungen, Erfahrungen und Erlebnisse	23
3.1	Frageverlauf und Frageblöcke der Umfrage.	44
3.2	Landkarte Mauthausen	50
3.3	Geografische Verordnung des Forschungsgebiet	51
3.4	Dienstjahre (Frage 1)	52
3.5	Modell der Datenauswertung – Fragebogen	55
4.1	Thematisierung der <i>Mühlviertler Menschenhatz</i> im Unterricht (Frage 4 und 5)	60
4.2	Häufigkeit der Zeitzeug:innenarbeit (Frage 6)	61
4.3	Formate der Zeitzeug:innenarbeit (Frage 7)	63
4.4	Vorbereitung auf die Zeitzeug:innenarbeit (Frage 10)	65
4.5	Nachbereitung der Zeitzeug:innenarbeit (Frage 12)	68
4.6	Reaktionen der Lernenden aus Lehrenden Sicht (Frage 13)	70
4.7	Veränderungen in den Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden (Frage 14)	71
4.8	Vorteile (Frage 15)	73
4.9	Herausforderungen (Frage 16)	76
4.10	Interesse wecken (Frage 17 und 20)	80

Tabellenverzeichnis

3.1	Schultyp und Schulstandort (Frage 2 und Frage 3)	52
3.2	Operationalisierung des Interviewleitfadens – Teil 1	57
3.3	Fortsetzung der Operationalisierung	58
4.1	Schulstandort, Mühlviertler Menschenhatz und Zeitzeug:innen (Frage 3 bis 5 kombiniert)	61
4.2	Vorbereitung auf die Zeitzeug:innenarbeit (Frage 10)	65
4.3	Nachbereitung der Zeitzeug:innenarbeit (Frage 12)	67
4.4	Reaktionen der Lernenden aus Lehrenden Sicht (Frage 13)	69
4.5	Veränderungen in den Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden (Frage 14)	71
4.6	Vorteile (Frage 15)	72
4.7	Herausforderungen (Frage 16)	75
4.8	Interesse wecken (Frage 17 und 20)	79
6.1	Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten . .	137
6.2	Transkriptionsregeln	140

Vorwort

Als ich 14 Jahre alt war, kam ich das erste Mal mit dem Thema „Mühlviertler Hasenjagd“ in Berührung. Damals besprachen wir die historischen Ereignisse im Unterricht und ich besuchte eine Veranstaltung im Gemeindeamt Schwertberg, bei der der Film „Hasenjagd — vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ von Andreas Gruber gezeigt wurde. Anschließend sprach Anna Hackl über die Vorkommnisse. Ich sah meinen Heimatort Schwerberg mit anderen Augen: Der Hof des Gemeindeamtes war nicht mehr bloß ein Hof für mich. Es war ein Ort, an dem aufgegriffene Geflüchtete erschossen wurden. Die Geschichte(n) schockierte mich. Und gleichzeitig bewegte mich der Mut der Familie Langthaler. Im Laufe meines Studiums beschäftigte ich mich intensiver mit dem Thema und ich fragte mich, wie solch ein historisches Ereignis in der Region thematisiert und besprochen wird. Im Zuge eines Seminars bei Roland Bernhard im Wintersemester 2020 ging ich deshalb der Frage nach, wie Lehrende in Mittelschulen in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die sogenannte „Mühlvierter Hasenjagd“ als ein Thema von lokalem Interesse verhandelten. Ich bin sehr dankbar, dass ich die Möglichkeit hatte, diese ersten Forschungsergebnisse bei der HEIRNET (History Educators International Research Network) Konferenz einem internationalen Publikum unter dem Titel „Hiding escaped concentration camp inmates in the attic – Anna Hackl’s eyewitness testimony and its impact on history education in the area of Mauthausen, Austria“ vorstellen zu dürfen. Ich entschloss mich dazu, die Forschung im Rahmen meiner Masterarbeit auszudehnen. Mit Anna Hackl als noch lebende und sehr engagierte Zeitzeugin bot sich die Möglichkeit, nicht nur die Perspektive von Lehrenden, sondern auch die Perspektive der Zeitzeugin selbst zu beleuchten. Das Gespräch mit Anna Hackl war für mich sehr bereichernd und ein Höhepunkt in der Auseinandersetzung mit dem Thema. Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich für ihr Engagement und die Gesprächsbereitschaft bedanken. Des Weiteren möchte ich allen Personen, die mich bei meiner Masterarbeit und bei meinem Studium unterstützt und begleitet haben, ein Dankeschön aussprechen!

Kapitel 1

Hinführung

Geschichte ist untrennbar mit *Geschichten* verbunden. Diese *Geschichten* erzählen in schriftlicher oder mündlicher Form über die Vergangenheit und können unter anderem von Zeitzeug:innen stammen.¹ Anna Hackl ist eine dieser Zeitzeug:innen. Sie erzählt von den Vorkommnissen im Februar 1945 bei dem um die 500 Häftlinge aus dem Konzentrationslager Mauthausen ausbrachen. Es handelte sich dabei mehrheitliche um sowjetische, kriegsgefangene Offiziere, die durch den sogenannten „Kugel-Erlass“ (auch „Aktion Kugel“ oder „Aktion K“ genannt) dem Tode geweiht waren.² Auf den Ausbruch folgte eine Großfahndung, die unter dem Begriff „Mühlviertler Hasenjagd“ bekannt wurde.³ Diese Großfahndung glich einem Massaker, bei dem von 500 Geflüchteten nach heutigem Forschungsstand maximal 19 Personen überlebten. Von acht Personen konnte die Biographie rekonstruiert werden.⁴ Die Menschenhatz war möglich, da bei der Suche nicht nur SS-Angehörige, sondern auch Mitglieder der Gendarmerie, des Volkssturms, der Hitlerjugend und der Zivilbevölkerung beteiligt waren.⁵ Demnach gab es sehr viele Personen, die als Zeitzeug:innen von dem Ereignis berichten könnten. Lange Zeit wurde über das Thema geschwiegen. Über 70 Jahre später ist die Anzahl der möglichen Zeitzeug:innen überschaubar. Umso wichtiger ist der Austausch mit diesen. Eine der wenigen aktiven Zeitzeug:innen ist, wie bereits erwähnt, Anna Hackl, geboren Langthaler. Ihre Familie versteckte zwei Männer, die bei dem Ausbruch aus dem Konzentrationslager fliehen konnten. Das

¹Vgl. Bertram 2017, S. 7.

²Kaltenbrunner 2012, S. 11, 36 – 37, 49.

³Dieser Terminus ist problematisch zu betrachten, da er von der Täterrolle geprägt ist und den fliehenden Menschen Würde abspricht. ebd., S. 11. In dieser Arbeit werden die Vorkommnisse daher als *Mühlviertler Menschenhatz* bezeichnet.

⁴Vgl. Maršálek 2006, S. 347; Vgl. Kaltenbrunner 2015, S. 134.

⁵Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 11.

Besondere an der Geschichte der Familie Langthaler ist, dass die gesamte Familie und die Versteckten überlebten.

Anna Hackl erzählt ihre Geschichte allen, die bereit sind, zuzuhören. So ist sie auch in Schulen unterwegs. In dieser Arbeit soll Anna Hackls Engagement als Zeitzeugin in Schulen in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen beleuchtet werden. Zum einen wird die Perspektive von Geschichtslehrpersonen betrachtet. In einer Online-Umfrage mit qualitativen und quantitativen Elementen werden diese gefragt, (1) wie häufig das Thema Mühlviertler Menschenhatz im Geschichtsunterricht angesprochen wird und wie oft in diesem Zusammenhang Zeitzeug:innenberichte eingesetzt werden. Außerdem stellt sich die Frage, (2) in welcher Form die Zeitzeug:innenberichte stattfinden, wie die Vor- sowie Nachbereitung im Geschichtsunterricht vonstatten geht und welche Vorteile sowie Herausforderungen die Lehrenden in der Arbeit mit Zeitzeug:innenaussagen sehen. Die Arbeit als Zeitzeug:in wird zusätzlich aus der Perspektive von Anna Hackl beleuchtet. Es wird die Frage geklärt, wie (3) Anna Hackl ihre Arbeit und ihre Rolle als Zeitzeugin erlebt. Dazu wurde ein Interview mit der Zeitzeugin geführt.

Eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema fand im Zuge des Seminars *Geschichtskulturelle Kompetenz und digitales Lehren und Lernen* bei Roland Bernhard im Februar 2021 statt. Es wurde eine kleinere Umfrage mit Lehrenden durchgeführt, bei welcher zum einen nach der Häufigkeit der Zeitzeug:innenarbeit, nach dem Format der Arbeit (Live, Video oder Text) sowie den Chancen und Herausforderungen von Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht gefragt wurde. Die Ergebnisse präsentierte die Autorin im September 2021 unter dem Titel „Hiding escaped concentration camp inmates in the attic – Anna Hackl’s eyewitness testimony and its impact on history education in the area of Mauthausen, Austria“ auf der *HEIRNET (History Educators International Research Network) Annual Conference*⁶ einem internationalen Publikum.

In Abschnitt 2.1 wird zuerst ein Einblick in den historischen Kontext der Mühlviertler Menschenhatz gegeben. Insbesondere wird dabei die Situation im Block 20 des Konzentrationslagers Mauthausen, die Täter:innenschaft, verschiedenen Reaktionen der Zivilbevölkerung und die Rettung zweier Männer durch die Familie Langthaler

⁶Die Konferenz hätte in Amsterdam stattfinden sollen, wurde aufgrund der COVID Pandemie jedoch online abgehalten. Für mehr Informationen zu HEIRNET siehe <https://heirnetonline.com/> (besucht am 21. 04. 2022).

besprochen. Danach wird in Abschnitt 2.2 der Forschungskontext *Zeitzeug:innen* erläutert. Hierbei geht die Autorin auf den Begriff *Zeitzeug:in* ein, gibt einen kurzen Exkurs zu Eigenheiten des Erinnerns und bespricht Chancen, Herausforderungen sowie Risiken, die eine Auseinandersetzung mit Zeitzeug:innenaussagen bergen kann. Anschließend werden im Abschnitt 2.3 die Forschungsfragen vertieft und im Kapitel 3 das Forschungsdesign offen gelegt. Hierbei geht die Autorin auf die empirische Zugangsweise, die Erstellung der Erhebungsinstrumente, die Kontaktaufnahme mit den Lehrenden und mit Anna Hackl, den Stichprobenumfang und die Vorgehensweise bei der Datenanalyse ein. Im nächsten Schritt werden im Kapitel 4 die Ergebnisse präsentiert und im Kapitel 5 diskutiert. Abschließend werden die Forschungsfragen zusammenfassend und in aller Kürze im Kapitel 6 beantwortet und ein Appell an Geschichtslehrkräfte ausgesprochen.

Kapitel 2

Theoretischer Rahmen

2.1 Historischer Kontext der Mühlviertler Menschenhatz

In der Nacht von 1. Februar auf 2. Februar 1945 fand im Konzentrationslager Mauthausen ein Ausbruch mit anschließender Hetzjagd statt. Dieses Ereignis wurde unter der zynischen Bezeichnung „Mühlviertler Hasenjagd“ bekannt. Der Pfarrer Michael Kirnbauer beschrieb 1945 die Ereignissen folgendermaßen: „Was man erwischt, wird kalt erschossen.“⁷ Die Genaue Anzahl der Überlebenden ist unbekannt. Während sich Hans Maršálek auf Angaben der Lager-SS bezieht, wonach bis auf 17 bis 19 Personen alle Geflüchteten ergriffen werden konnten⁸, geht Matthias Kaltenbrunner von mindestens elf Personen aus. Kaltenbrunner gelang es die Biographie von acht Personen zu rekonstruieren.⁹ Die Überlebenden verdanken ihr Leben zum Großteil Menschen aus der Umgebung, wobei nur sehr wenige Personen aktiv als Helfer:innen auftraten. Zu ihnen zählte die Familie Langthaler aus Winden. Sie rettete zwei Häftlingen das Leben, indem sie diese bei sich versteckte.

Im Folgenden werden die Umstände, die im Block 20 des Konzentrationslagers Mauthausen herrschten und die zu dem Ausbruch führten, besprochen. Anschließend

⁷Aus dem Auszug der Chronik geht die Einstellung des Pfarrers nicht klar hervor. Formulierungen wie „entsetzlicher Anblick“ oder „niemand darf geben (...) Strafe sofort“ lassen eine Ablehnung gegenüber der Hatz und Mitleid mit den Geflüchteten vermuten. Auszug aus der Pfarrchronik Ried in der Riedmark, geschrieben vom H. Pfarrer Michael Kirnbauer. Luger 1995, o.S.

⁸Vgl. Maršálek 2006, S. 347.

⁹Diese acht Personen sind Ivan Ivanovič Baklanov, Ivan Valil’evič Bitjukov, Nikolaj Romanovič Cemkalo, Aleksander Manuilovič Micheenkov, Michail L’vovič Rybčinskij, Vladimir Ignat’evič Sosedko, Vladimir Nikolaevič Šepetja und Viktor Nikolaevič Ukrainev. Vgl. Kaltenbrunner 2015, S. 134.

wird auf den Kreis der Täter:innenschaft sowie die Reaktion der lokalen Bevölkerung und diverse Rettungsaktionen, insbesondere durch die Familie Langthaler, eingegangen. Da diese Arbeit mit Anna Hackl als Zeitzeugin vor allem die Geschichte der Familie Langthaler und der zwei geretteten Männer, Michail L'vocič Rybčinskij und Nikolaj Cemkalo, betrifft, werden in den nachfolgenden Ausführungen immer wieder Geschehnisse aus der Sicht der beiden Geretteten erläutert. Ihre Erfahrungen im Konzentrationslager sind keine Einzelfälle, sondern exemplarisch für die Geschehnisse zu sehen.

2.1.1 Block 20 im Konzentrationslager Mauthausen

Die sogenannte „Aktion K“¹⁰ war ursprünglich eine Mordaktion an zivilen Zwangsarbeitern und wurde Anfang 1944 erlassen.¹¹ Der Zweck wurde jedoch ausgeweitet und es sollten alle nichtarbeitenden Kriegsgefangenen, Unteroffiziere und Offiziere, die bei einem Fluchtversuch erwischt wurden und nicht aus England oder Amerika stammten, sowie alle Personen, die eines (vermeintlichen) Sabotageaktes oder des Diebstahls beschuldigt wurden, hingerichtet werden.¹² Als Code wurde in der Personalakte der Gefangenen „in Abgang gemeldet da entflohen und nicht wieder ergriffen“¹³ vermerkt. Dies bedeutete die Deportation in das Konzentrationslager Mauthausen.¹⁴ Die Inhaftierten – vor allem sowjetische Kriegsgefangene – wurden im Block 20 untergebracht. Dieser war durch eine Steinmauer mit elektrischem Stacheldraht vom restlichen Lager abgegrenzt.¹⁵

Die Überlebenschancen im Lager waren gering, denn der inoffizielle Befehl lautete, die Inhaftierten verhungern zu lassen und unter möglichst vielen Qualen zu Tode zu foltern. So betrug die Überlebenserwartung nur ein paar Wochen. Jedoch schafften es Einzelne, so wie Michail Rybčinskij¹⁶, mehrere Monate zu überleben.¹⁷

Acht namentlich bekannte Überlebenden erinnern sich daran, dass sie unregelmäßige und dürftige Mahlzeiten erhalten haben. Diese Mahlzeiten bestanden aus einem halben Liter Suppe und 100 – 150g Brot.¹⁸ Um die Häftlinge noch mehr zu quälen,

¹⁰ „K“ stand für „Kugel“. Vgl. Maršálek 2006, S. 341.

¹¹ Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 21.

¹² Vgl. Maršálek 2006, S. 341; Kaltenbrunner 2012, S. 49.

¹³ Vgl. Holzinger und Kranebitter 2019, S. 219.

¹⁴ Vgl. Maršálek 2006, S. 342 – 343.

¹⁵ Vgl. Holzinger und Kranebitter 2019, S. 218.

¹⁶ Er war ab Mitte August 1944 im Block 20 inhaftiert. Kaltenbrunner 2012, S. 84

¹⁷ Vgl. Maršálek 2006, S. 343.

¹⁸ Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 83 – 84.

wurde die Suppe versalzen und Wasser zum Trinken verweigert.¹⁹ Hinzu kamen Demütigungen durch SS-Angehörige und Funktionshäftlinge. So begann der Tag für die Inhaftierten mit einem morgendlichen Appell, bei dem die spärlich bekleideten und meist barfüßigen „K-Häftlinge“ bei jeder Wetterbedingung auf den Bunkerchef und seine Gefolgschaft warten mussten. Anschließend mussten sie „Leibesübungen“ wie Kriechen, Robben, Laufen und Springen durchführen, bevor sie wieder mehrere Stunden im Hof stehen mussten.²⁰

Nicht nur unter Tags sei es kalt gewesen, sondern auch in der Nacht. Michail Michail L’vocič Rybčinskij erinnert sich, dass kaum an Schlaf zu denken war und erzählt:

„Manchmal kommen sie [die Funktionshäftlinge] um zwölf Uhr nachts, das weiß ich noch genau, bespritzen uns [mit kaltem Wasser] und einer sagt: ‚Hier stinkt’s wie in einer jüdischen Synagoge.‘ [...] – sie übergießen uns mit Wasser, machen die Oberlichte auf, da waren Oberlichter, Fenster, Türen – die Zugluft. Wenn sie uns um sechs Uhr zur Kontrolle [zum Appell] hinausjagen, bleiben schon fünf, sechs Leute am Boden liegen [...].“²¹

Den Insassen war klar, dass ihr Verbleib im Block 20 zu ihrem sicheren Tode führen würde. Zum einen mussten sie die Quälerei der SS-Angehörigen und den Funktionshäftlingen ertragen, zum anderen wurden sie täglich durch den Hunger geschwächt. Hinzu kommt, dass sie das Kriegsende kommen sahen und nicht wussten, wie die SS-Wärter bei einer Niederlage reagieren würden. Gleichzeitig war den Insassen bewusst, dass ein Ausbruch riskant war. Dennoch planten ein paar sowjetische Offiziere eine Flucht, in der Hoffnung, dass zumindest einige wenige das Lager überleben würden.²² Michail Rybčinskij erinnerte sich an die Aussichtslosigkeit der Situation:

„Uns wurde gesagt, dass einzelne Häftlinge ihre Flucht planen. Da haben wir gesagt: ‚Wenn einer flieht, werden alle erschossen.‘ Wir müssen also alle fliehen. [...] Wir wussten, dass es sehr schwierig sein wird zu überleben: Ohne Sprache, ohne Kleidung, mit geschorenem Kopf- ‚Hitlerstraße‘ hieß das.“²³

¹⁹Vgl. Karny 1992, S. 39.

²⁰Vgl. Karny 1992, S. 29; Maršálek 2006, S. 343.

²¹Interview mit M. L. Michail L’vocič Rybčinskij, Kiew, 19.10.2002, AMM, Mauthausen Survivors Documentation Project, OH/ZP1/604, 48. Zitiert nach Kaltenbrunner 2012, S. 88.

²²Vgl. Kohl 2005, S. 32.

²³Interview mit Michail Rybčinskij. Zitiert nach Holzinger und Kranebitter 2019, S. 223.

Laut Maršálek waren bei der Planung 17 Personen eingebunden. Damit die Gefahr des Scheiterns minimiert wurde, sollten die restlichen Häftlinge erst kurz vor dem Aufstand eingeweiht werden.²⁴ Dennoch wurde die Gruppe der Organisatoren verraten und daraufhin erschossen. Nichtsdestotrotz wurde der Plan einige Tage später, in der Nacht auf 2. Februar 1945, umgesetzt. Die genaue Anzahl der Häftlinge im Block 20 zum Zeitpunkt des Ausbruches kann nicht eruiert werden. Maršálek geht von 570 Personen aus, wobei sich 75 Personen aufgrund von Schwäche und Krankheit bei dem Aufstand nicht beteiligen konnten.²⁵ Verschiedener Quellen lassen vermuten, dass von März 1944 bis Ende Jänner 1945 insgesamt 5.040 Personen als „K-Häftlinge“ im Block 20 inhaftiert gewesen sind.²⁶

Nachdem der Blockälteste und seine Helfer außer Gefecht gesetzt worden waren²⁷, warfen die Inhaftierten feuchte Decken über den elektrischen Stacheldrahtzaun und erzeugten so einen Kurzschluss. Einfache Gegenstände wie Steine, Holzlatten oder Feuerlöscher dienten dazu, die Bewacher zu überwältigen.²⁸ Auf der Stelle wurde eine Großfahndung eingeleitet, bei der nicht nur SS-Mitglieder, sondern auch Volksturm, Gendarmerie, Hitlerjugend und Zivilbevölkerung eingebunden wurden.²⁹ (Die einzelnen Akteur:innen und deren Vorgehensweise werden im Unterabschnitt 2.1.2 erläutert.) Michail Rybčinskij erinnert sich:

„Diese Nacht werde ich nie vergessen. Pausenlos wurden Leuchtraketen abgefeuert. Scheinwerfer beleuchteten jeden Zentimeter Boden. Welche Richtung auch immer man einschlug, überall war das Gebell der Schäferhunde, Schießerei und Geschrei der SS-Leute zu hören. Die ganze Umgebung war zur Flüchtlingsjagd aufgeboten.“³⁰

Die Großfahndung kam einer Hatz gleich und wurde zynisch als „Hasenjagd“ bezeichnet, deren Ziel die Ermordung aller Geflohenen war.³¹ Diese Hatz fand in einem Gebiet eines 15 Kilometer großen Luftlinienradius rund um das Konzentrationslager Mauthausen, nördlich des Flusses Donau, statt. Mehr als 100 Menschen schafften nur ein paar Meter über die Mauern des Konzentrationslagers und brachen aufgrund von Anstrengung zusammen oder wurden von der Lager-SS auf der Stelle

²⁴Vgl. Kary 1992, S. 35.

²⁵Vgl. Maršálek 2006, S. 344.

²⁶Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 53, 57.

²⁷Vgl. Kary 1992, S. 60.

²⁸Vgl. Holzinger und Kranebitter 2019, S. 220 – 221.

²⁹Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 130, 138, 144.

³⁰„Söhne der Frau Langthaler leben in der UdSSR“ in *Der Neue Mahnruf* vom Dezember 1971. Zitiert nach Kammerstätter 1979, S. 256.

³¹Vgl. Holzinger und Kranebitter 2019, S. 223.

ermordet. Weitere 100 Personen wurden in der unmittelbaren Umgebung von Mauthausen aufgegriffen. Die restlichen Flüchtenden liefen Richtung Norden.³² Ungefähr 270 Menschen wurden in den Gemeinden Ried in der Riedmark und Schwertberg ermordet.³³ Laut Angaben der SS konnten alle Geflüchteten bis auf 17 oder 19 Personen ergriffen und ermordet werden.³⁴ Acht überlebende Personen sind namentlich bekannt. Zu ihnen zählen Michail L'vocič Rybčinskij und Nikolaj Cemkalo. Sie verdanken ihr Leben der Familie Langthaler aus Winden bei Schwertberg. Wie es zu ihrer Rettung kam, wird im Unterabschnitt 2.1.4 erläutert.

2.1.2 Täter:innenschaft

Unmittelbar nach dem Ausbruch verständigte der Lagerkommandant Franz Ziereis die umliegenden Gemeinden von dem Ereignis und gab den Befehl zur Ergreifung und Tötung der Entflohenen.³⁵ Die Lager-SS machte den Großteil der Suchtrupps aus.³⁶ Außerdem waren Mitglieder der Gendarmerie, des Volkssturms, der Hitlerjugend und der Zivilbevölkerung an der Suche beteiligt.³⁷

Die Ersten, die neben der Lager-SS von dem Ausbruch erfuhren, waren die ortsansässigen Gendarmerien. Diese waren auch bei gewöhnlichen Fahndungen nach geflüchteten Kriegsgefangenen beteiligt. Es gab Gendarmerieangehörige, die sich aktiv an der Ermordung beteiligten.³⁸ In Schwertberg und Mauthausen fungierten die Gendarmerieangehörigen allerdings vor allem als *Bystanders*³⁹, also als Personen, die sich bei der Ermordung der Flüchtigen nicht aktiv beteiligten, sondern den Befehl zur Erschießung von wiederergriffenen Häftlingen verweigerten und weitergaben oder die Geflohenen zurück ins Konzentrationslager brachten.⁴⁰ Einen möglichen Grund in diesem Verhalten sieht Karny darin, dass die Gendarmeriebeamten das Kriegsende kommen sahen und keinen Mord verantworten wollten, da sie dadurch ihren Arbeitsplatz gefährdeten.⁴¹

³²Vgl. Maršálek 2006, S. 344 – 346.

³³Vgl. Kaltenbrunner 2015, S. 137 – 138.

³⁴Vgl. ebd., S. 138.

³⁵Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 128 – 130.

³⁶Vgl. Kaltenbrunner 2015, S. 145.

³⁷Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 119.

³⁸Vgl. ebd., S. 138.

³⁹Die Bezeichnung *Bystander* geht auf den Holocaustforscher Raul Hilberg zurück und beschreibt die Zuschauerrolle, in der Menschen keine Verbrechen aktiv begehen, allerdings diesen Verbrechen als Zuseher:innen bewohnen und nicht einschreiten. ebd., S. 340.

⁴⁰Vgl. ebd., 136 – 138.

⁴¹Vgl. Karny 1992, S. 69 – 71.

Eine weitere Gruppe, die sich an der Hatz beteiligte, war der Volkssturm.⁴² Einer von ihnen war Alfred Langthaler. Er beschreibt sein Verhalten wie folgt:

„Meine Beteiligung war so, ich habe mich immer auf die Seite begeben. Die anderen haben mit den Gabeln die Heuböden durchsucht. Ich hatte doch Butter am Kopf⁴³, wo doch die zwei bei uns versteckt waren.“⁴⁴

In dem Zitat bezieht er sich auf die Tatsache, dass seine Familie zwei Entflohenen auf dem Heuboden versteckte. Mit seiner Teilnahme an der Suche rettete er den beiden Männern und seiner Familie das Leben indem er behauptete, er hätte das Elternhaus bereits durchsucht und gesichert.⁴⁵ Das Verhalten von Alfred Langthaler lässt sich mit dem sogenannten „bystander-effect“⁴⁶ erklären. Demnach werden Personen in Anwesenheit weniger Menschen (seine Familie) schneller zu aktiven Helfer:innen als in größeren Gruppen (seine Volkssturmgruppe).

Andere Volkssturmmitglieder wählten einen Mittelweg zwischen *Bystander*- und Täter:innenrolle. Obwohl sie sich aktiv an der Suche beteiligten, verweigerten sie jedoch den Befehl zur Ermordung der Geflohenen. Sie gaben die Verantwortung ab, indem sie die Ergriffenen an SS-Mitglieder weitergaben.⁴⁷

Eine weitere Gruppe bilden die aktiven Täter:innen. Exemplarisch sei an dieser Stelle eine Tat von zwei Volkssturmangehörigen erwähnt:

„Auf ein lautes Halt! hin, das Berndl ausgerufen hatte, stoppte der KZler seinen Schritt, Berndl legte sein Gewehr an, ein trockener Schuß knallte, von einer Ladung Zwölferschrot in den Rücken getroffen, fiel der KZler hinüber um. [...] Abwenden wollten sie sich schon, als einer der Männer plötzlich sagte, daß er noch lebe [...]. Und der Pregartner Volkssturmkommandant Knoll stellte sich mit dem linken Bein auf die Brust des KZlers, während er mit dem anderen Fuß die eisenbeschlagene Schuhspitze gegen die Schläfe des ausgemergelten Schädels trat [...].“⁴⁸

⁴²Dem Volkssturm gehörten diejenigen Männer an, die aufgrund ihres Alters oder ihres Gesundheitszustandes nicht zur Wehrmacht eingezogen worden waren. Vgl. Kaltenbrunner 2015, S. 146.

⁴³Umgangssprachliche Redewendung für „ein schlechtes Gewissen haben“.

⁴⁴Gespräch Peter Kammerstätter mit Alfred Langthaler, Bad Hall, 6.3.1973 Kammerstätter 1979, S. 131.

⁴⁵Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 140.

⁴⁶Welzer 2012, S. 47.

⁴⁷Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 139 – 140.

⁴⁸Als Berndl daraufhin 1946 vom Linzer Volksgericht wegen Mordversuch zu einer dreijährigen Haftstrafe verurteilt wird, ist der Aufschrei in den Medien groß. Es ändert jedoch nichts an dem Urteil. Knoll erlebte seine Gerichtsverhandlung nicht. Er erhängte sich im Juni 1945 im Gefängnis. Karny 1992, S. 80 – 81; Vgl. Neue Zeit, Nr. 242 vom 18.10.1946 Zitiert nach Kammerstätter 1979, 154f.

Was hat die Männer zu der Tat bewegt und wodurch werden passive Täter:innen zu aktiven Täter:innen? Diese Fragen können an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Oftmals wird der „Befehlsnotstand“ als Erklärung herangezogen. Dies dient aber mehr als Ausrede und Rechtfertigungsversuch, da der „Befehlsnotstand“ nicht gegeben war.⁴⁹ Es war durchaus möglich, sich der Aufforderung eines SS-Mitgliedes zu widersetzen und den Befehl, jemanden zu erschießen, nicht auszuführen. Andere wiederum wollten den Schuss selbst tätigen. Dies zeigen Vernehmungsprotokolle des Volkssturmmitgliedes Josef Astleithner. Demnach sollte er sieben Häftlinge im Hof des Gemeindeamtes Schwertberg erschießen, widersetzte sich jedoch, woraufhin der Volkssturmmann Leopold Böhmerger dies tat.⁵⁰

Eine weitere Gruppe, die sich teilweise an der Menschenhatz beteiligte, waren die Lokalgruppen der Hitlerjugend, so zum Beispiel in Pregarten. Dort erschossen drei Jugendliche in Anwesenheit eines SS-Angehörigen je einen K-Häftling.⁵¹ Aufgrund verschiedener Aussagen ist nicht klar, ob die Jugendlichen zu der Tat gezwungen wurden oder aus freien Stücken handelten.⁵²

2.1.3 Reaktionen der Zivilbevölkerung

Die Zivilbevölkerung lässt sich, grob gesagt, in Täter:innen, *Bystanders* und Retter:innen einteilen. Manche Personen handelten aus nationalsozialistischen Überzeugungen und suchten aktiv auf dem eigenen Hof nach Geflüchteten, so zum Beispiel die Besitzer des Schlosses Grünau in der Gemeinde Ried in der Riedmark.⁵³

Ein Teil der lokalen Bevölkerung sah die Anwesenheit der SS als Möglichkeit, die eigene Verantwortung im Umgang mit Häftlingen abzugeben und rechtfertigte damit Verbrechen an den Geflohenen. Die Verbrechen wären eben im Sinne eines „Befehlsnotstandes“ verübt worden.⁵⁴ Aber nicht nur das aktive Handeln, sondern auch das passive Beistehen ist zum Teil auf die Angst vor Repressionen und den zu erwartenden Konsequenzen zurückzuführen. Die Bevölkerung rechneten damit, selbst erschossen zu werden, falls sie einem Geflohenen Zuflucht gewährten.⁵⁵ Kaltenbrunner beschreibt Fälle, in denen zwei verschiedenen Familien Häftlingen eine

⁴⁹Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 139.

⁵⁰Vgl. Vernehmungsniederschrift von Josef Astleithner, Urfahr, 13.9.1947. Zitiert nach ebd., S. 143.

⁵¹Vgl. Drei Hitlerjungen unter Mordanklage in *Neue Zeit*, Nr. 271 vom 22.11.1946. Zitiert nach Kammerstätter 1979, S. 172.

⁵²Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 144 – 145.

⁵³Vgl. ebd., S. 150.

⁵⁴Vgl. ebd., S. 131.

⁵⁵Vgl. Kammerstätter S. 150. Zitiert nach Struck 2015, S. 12.

Mahlzeit gaben. Während die erste Familie keine weitere Möglichkeit zu helfen sah, da sich die SS in unmittelbarer Nähe zum Haus befand, bemühte sich die zweite Familie aktiv darum, dass SS-Angehörige den Geflüchteten abholten.⁵⁶

Die Menschen fürchteten sich auch vor den geflohenen Häftlingen selbst. Ihr Erscheinen wurde als eine Art Überfall empfunden.⁵⁷ Teile der Bevölkerung glaubten, oder wollten glauben, dass es sich bei den Häftlingen um Schwerverbrecher handelte.⁵⁸ Dies ist zum Teil auf die Kommunikation der SS zurückzuführen.⁵⁹

Jedoch war die Angst vor den Geflüchteten zum Großteil unbegründet. Die Häftlinge waren von den Lebensbedingungen im Lager so sehr geschwächt, dass sie sich kaum auf den Beinen halten konnten. Ihre oberste Priorität war es, Nahrung und Kleidung zu finden.⁶⁰ Teile der Zivilbevölkerung reagierten, indem sie als Hilfestellung Nahrungsmittel wie warme Milch, Brot oder gekochte Kartoffeln vor die Türe stellten und Kleidung an der Wäscheleine hängen ließen.⁶¹ Bei Nachforschungen konnte bis heute nicht festgestellt werden, wie viele Insassen tatsächlich überlebten. Forscher:innen gehen von maximal 19 Personen aus, wobei acht namentlich bekannt sind. Bei diesen acht Personen kann die Biographie rekonstruiert werden. Bei den restlichen ist die Quellenlage dünn.⁶² All diese Personen verdanken ihr Leben Menschen, die sie bei ihrer Flucht unterstützten. Der bekannteste Fall ist die Familie Langthaler aus Winden bei Schwertberg. Sie versteckte zwei ehemalige Häftlinge, Michail L'vocič Rybčinskij und Nikolaj Cemkalo. Ihre Geschichte wird im nächsten Kapitel genauer erläutert. Zuvor seien noch drei andere Fälle erwähnt.

Familie Mascherbauer ist die zweite Familie aus Schwertberg, die einen ehemaligen Häftling versteckten. Sie halfen, indem sie den Suchtrupps mitteilten, in der Umgebung seien keine Geflohenen mehr und anschließend, indem sie dem Versteckten Nahrungsmittel, Kleidung und einen warmen Ziegelstein in den Wald brachten.⁶³ Nach ein paar Tagen nahmen sie den ehemaligen Häftling ins Haus auf und versteckten ihn bis zum Kriegsende.⁶⁴

⁵⁶Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 147 – 149.

⁵⁷Vgl. ebd., S. 138, 144 – 148.

⁵⁸Vgl. Gemeindechronik Pregarten S. 156a Kammerstätter 1979, S. 158 – 159.

⁵⁹Vgl. ebd., S. 138, 144 – 148.

⁶⁰Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 127.

⁶¹Vgl. Brief A.M. Micheenkova an A. S. Jurkova, 12.3.1961, Privatarchiv M.A. Markedonov / A. S. Jurkova. Zitiert nach Kaltenbrunner 2015, S. 139.

⁶²Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 166 – 168.

⁶³Vgl. Gespräch Johann Mascherbauer jun. mit Peter Kammerstätter, Schwertberg, 6.2.1973 Kammerstätter 1979, S. 94 – 95.

⁶⁴Vgl. Gespräche mit Theresia Mascherbauer, Johann Mascherbauer sen. und Johann Mascherbauer jun. mit Peter Kammerstätter, Schwertberg, 25.1.1973 ebd., S. 92 – 106.

Als zweites seien die Geschichten von zwei Frauen aus Gallneukirchen genannt. Diese Geschichten weisen viele Parallelen auf: Die Männer der beiden Frauen waren im Krieg, sie haben jeweils zwei Männer für zwei Wochen versteckt und sie mit Nahrungsmittel sowie Kleidung versorgt. Beide Frauen erhielten nach dem Krieg ein Schreiben von den Geretteten mit der Nachricht, sie seien am Leben. Beide Briefe gingen aber im Laufe der Zeit verloren und in beiden Fällen wurde die Geschichte erst nach 60 Jahren bekannt. Aufgrund der seltsamen Parallelen zwischen den beiden Geschichten und der dünnen Quellenlage kann die Plausibilität in Frage gestellt werden. Jedoch sind die Geschichten laut Kaltenbrunner grundsätzlich als glaubhaft einzustufen, da die Beteiligten selbst 60 Jahre nach dem Ereignis nur schwer darüber sprechen konnten und anonym bleiben wollten.⁶⁵

Im dritten Fall wurden Zwangsarbeiter:innen zu Retter:innen. Sowohl in Naarn als auch in Lanzenberg versteckten Zwangsarbeiter mehrere ehemalige Häftlinge. Während in Naarn der Hausbesitzer, der nationalsozialistische Bürgermeister der Gemeinde, nichts von deren Anwesenheit wusste, duldete die Hausbesitzerin in Lanzenberg die Versteckten und stellte Lebensmittel zur Verfügung.⁶⁶

2.1.4 Rettung zweier Männer durch die Familie Langthaler

Wie bereits im Kapitel zuvor erwähnt ist die Rettung zweier Geflüchteten durch die Familie Langthaler aus Winden bei Schwertberg wohl am ausführlichsten dokumentiert. Die Familie versteckte die beiden sowjetischen Offiziere Michail L'vocič Rybčinskij und Nikolaj Cemkalo für zweieinhalb Monate auf ihrem Bauernhof.⁶⁷

Die Entscheidung, dass die Familie jemanden versteckten würde, falls jemand an der Türe klopfen sollte, wurde bereits am Vormittag des 2. Februar 1945 getroffen, nachdem die Tochter Maria auf dem Nachhauseweg von der Kirche einen Lastwagen voller Leichen gesehen hatte und dies der Familie berichtete. Maria Langthaler entschloss sich daraufhin, dass die Familie helfen werde, wenn jemand Hilfe brauche.⁶⁸ Sie war sich der drohenden Konsequenzen und der Gefahr, in die sie sich und ihre gesamte Familie begab, bewusst und begründete ihre Entscheidung mit christlicher Nächstenliebe und Barmherzigkeit.⁶⁹ Die erste Begegnung mit Michail beschreibt sie wie folgt:

⁶⁵Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 159 – 161.

⁶⁶Vgl. ebd., S. 161 – 166.

⁶⁷Vgl. ebd., S. 151, 155.

⁶⁸Vgl. Hofstätter und Katzlinger 2010, S. 75 – 76.

⁶⁹Vgl. Kammerstätter 1979, S. 114.

„Ich bin zur Tür, machte sie auf und es steht eine Gestalt draußen. Eine Decke hatte er umgehängt gehabt, in dieser hat er ein Loch geschnitten, wo er den Kopf durchgesteckt hatte. Schuhe hatte er schon an und einen Hut. [...] Dann sagte er, ich bin ein Ukrainer, ich bin ein Dolmetscher aus Linz, ich gehe in die Ukraine, bitte um etwas zu essen. [...] Er hat ganz erbärmlich ausgesehen, [...] und ich habe ihn am Oberarm genommen. Ich spürte nur den Knochen, komm herein.“⁷⁰

Maria Langthaler führte den Mann in das Haus und gab ihm zu Essen. Erst nach mehrmaligen Nachfragen, gab dieser zu, dass er nicht alleine unterwegs sei und sich Cemkalo auf dem Heuboden verstecke.⁷¹ Maria Langthaler erinnert sich des Weiteren, dass sie zu Michail Rybčinskij gesagt hat:

„[I]ch habe fünf Söhne im Krieg, ich will, daß alle meine Söhne vom Krieg nach Hause kommen, und du [an Rybčinskij gewandt] hast auch vielleicht noch eine Mutter, die will, daß ihr Sohn nach Hause kommt.“⁷²

Tatsächlich sollte die gesamte Familie, also das Ehepaar, die neun Kinder und die beiden Geretteten den Krieg überleben.⁷³ Neben Maria beteiligten sich noch ihr Ehemann, ihre Söhne Josef und Alfred, genannt Fredl, sowie ihre beiden Töchter Maria, genannt Miazzl, und Anna, genannt Nannerl, daran, sich um die Versteckten zu kümmern. Die Tochter Maria wird fortan in dieser Arbeit entweder als Miazzl oder als Schwester Archangela angesprochen, damit sie und ihrer Mutter Maria eindeutig unterschieden werden können.

Anna Langthaler, heute Hackl, war zum Zeitpunkt der Menschenhatz 14 Jahre alt.⁷⁴ Sie war damit das jüngste Familienmitglied. Bei Gesprächen mit Walter Kohl erinnert sich Anna, dass es ihre Aufgabe war, Botengänge zur Warnung zu erledigen. Gleich am zweiten Tag, an dem die Familie die Geflüchteten versteckten, begegneten Maria und Anna auf dem Weg in die Kirche einem Suchtrupp. Dieser Suchtrupp marschierte in die Richtung ihres Hofes. Annas Aufgabe war es, nach Hause zu laufen und die Daheimgebliebenen zu warnen. Sie sieht es als göttliche Fügung, dass die Suchhunde die beiden Männer auf dem Heuboden nicht erspürt haben.

⁷⁰Gespräch Maria Langthaler mit Peter Kammerstätter, Schwertberg, 6.2.1973 Kammerstätter 1979, S. 116.

⁷¹Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 152.

⁷²Gespräch Maria Langthaler mit Peter Kammerstätter, Schwertberg, 6.2.1973 Kammerstätter 1979, S. 117.

⁷³Vgl. Kohl 2005, S. 28 – 30.

⁷⁴Vgl. Kaltenbrunner 2012, S. 152.



Abbildung 2.1: Der Bauernhof der Familie Langthaler, wie er in den 1940er Jahren ausgesehen hat. Genauer Entstehungszeitpunkt des Fotos ist unbekannt. Privatbesitz Anna Hackl. (Die Autorin hat von Anna Hackl die Erlaubnis erhalten, diese und weitere Fotografien aus dem Privatbesitz von Anna Hackl in der Arbeit abzudrucken.)

Bei einem ähnlichen Vorfall ein paar Tage später, warnte sie ihre Familie und die Geretteten auf dem Hof erneut. Dieses Mal versteckten sie die beiden Männer jedoch auf dem Dachboden. Die Familie Langthaler verhinderte eine Durchsuchung ihres Hofes, indem sie die Angehörigen des Suchtrupps auf eine Jause einluden.⁷⁵ Für die Familie bedeutete das Versteck am Dachboden eine noch heiklere Situation, denn falls die beiden Männer auf dem Heuboden gefunden worden wären, hätte die Familie ihr Wissen darüber abstreiten können. Bei dem Versteck auf dem Dachboden war dies nicht mehr möglich.⁷⁶

Nach dem Kriegsende blieben die beiden Geretteten bis 7. Juni 1945 in Schwertberg. Michael arbeitete als Dolmetscher in der sowjetischen Kommandantur⁷⁷ und lebte im Ort. Nikolaj blieb auf dem Hof und übersiedelte vom Dachboden in ein Zimmer. Anna erinnert sich an einen feierlichen Akt:

⁷⁵Vgl. Kohl 2005, S. 66 – 72; Vgl. Gespräch Maria Langthaler mit Peter Kammerstätter, Schwertberg, 6.2.1973 Kammerstätter 1979, S. 120 – 121.

⁷⁶Vgl. Hofstätter und Katzlinger 2010, S. 77.

⁷⁷Schwertberg lag im sowjetischen Besatzungsgebiet.

2.1. HISTORISCHER KONTEXT DER MÜHLVIERTLER MENSCHENHATZ

„Wie die Befreiung war, da sind wir an einem Sonntag in die Kirche gegangen, waren alle fesch angezogen, weil eh Gewand da war von den Buben. Und dann sind wir zum Fotografen gegangen, und da ist die Aufnahme entstanden.“⁷⁸

Mit der Aufnahme meint sie die Fotografie (Abbildung 2.2), auf der die beiden Geretteten und alle Familienmitglieder, die von den Versteckten gewusst hatten, abgebildet sind: Mutter Maria, Vater Johann, Miazsl, Fredl, Nikolaj, Anna, Josef und Michail. Diese Aufnahme wird Anna in Ehren halten. Sie ist mehr als nur ein Foto. Sie ist eine Erinnerung an das gemeinsame Erlebte, an die Ängste und die dadurch entstandene Verbindung. Michail und Nikolaj wurden zu Familienmitgliedern.⁷⁹ Michail erzählt später auch, dass Maria Langthaler für ihn wie eine zweite



Abbildung 2.2: Familie Langthaler mit den Geretteten im Mai 1945. Stehend v. l. n. r.: Alfred Langthaler, Nikolaj Cemkalo, Anna Langthaler (Hackl), Josef Langthaler, Michail Rybčinskij. Sitzend: Maria Langthaler, Johann Langthaler, Maria Langthaler (Miazsl). Fotograf unbekannt. Privatbesitz Anna Hackl.

Mutter war. Sie hätte ihm ein zweites Leben ermöglicht.⁸⁰ Der Abschied fiel den Be-

⁷⁸Kohl 2005, S. 95.

⁷⁹Vgl. ebd., S. 103.

⁸⁰Vgl. ebd., S. 126, 134.



Abbildung 2.3: Die Familie Langthaler mit den Geretteten 1964. Stehend v. l. n. r.: Anna Hackl, Josef Langthaler, Nikolaj Cemkalo, Schwester Archangela, Michail Rybčinskij, Alfred Langthaler. Vorne: Johann und Maria Langthaler. Fotograf Beyrl aus Schwertberg. Privatbesitz Anna Hackl.

teiligten schwer. Walter Kohl schreibt, dass er bei Gesprächen mit Anna und Michail den Eindruck hatte, die beiden seien sehr betroffen und möchten nicht über diesen Punkt sprechen.⁸¹ Die Familie Langthaler wusste nicht, wie es den Männern in ihrer Heimat ergehen würde, da von sowjetischen Soldaten erwartet wurde, sie würden kämpfen oder sterben. Eine Gefangenennahme wurde nicht akzeptiert.⁸² So hoffte die Familie stets auf eine Nachricht. 19 Jahre mussten vergehen, bis diese kam. Einer der Söhne war nach dem Krieg als Steinmetzmeister tätig und fertigte für das ehemalige Konzentrationslager im Jahr 1964 eine Gedenkskulptur an. Dadurch kam er in ein Gespräch mit einer sowjetischen Delegation und zeigte ihnen einen Brief, den Michail 19 Jahre zuvor beim Abschied verfasst hatte und ihre Geschichte bestätigte. Kurze Zeit später veröffentlichte ein Journalist in sowjetischen Zeitungen einen Bericht mit der Bitte, die Betroffenen mögen sich melden, die Retter:innen würden sich über ein Lebenszeichen freuen.⁸³ Wenige Tage später brachte der Journalist Maria

⁸¹Vgl. Kohl 2005, S. 103.

⁸²Vgl. ebd., S. 94.

⁸³Vgl. Gespräch Maria Langthaler mit Peter Kammerstätter, Schwertberg, 6.2.1973 Kammer-

Langthaler ein Telegramm mit dem Inhalt: „Wir leben. Wir sind glücklich und gesund. Es gibt bald ein Wiedersehen.“⁸⁴ Und tatsächlich kamen Michail und Nikolaj ein paar Monate später zu Besuch. Von da an sahen sich die Geretteten und die Retter:innen beinahe jedes Jahr. Entweder reisten Michail und Nikolaj nach Österreich oder Angehörige der Familie Langthaler reisten nach Kiew (Michails Wohnort) oder Lugansk (Nikolajs Wohnort).⁸⁵ Einige dieser Reisen glichen Staatsbesuchen. Maria Langthaler erhielt immer wieder Ehrungen für ihre mutige Tat, auch Jahre nach ihrem

Tod.⁸⁶ Auf die Frage, wieso die Familie so gehandelt habe, sagt Anna Hackl: „Was hätte man denn tun sollen?“⁸⁷ Für Walter Kohl ist das besondere an diesem Satz, dass dieser sehr oft in Gesprächen mit Zeitzeug:innen fällt. Allerdings sei damit gemeint, dass man sich nicht gegen das Regime auflehnen konnte. Für die Familie Langthaler bedeutet der Satz hingegen: „Was hätte man den tun sollen, außer zu helfen?“⁸⁸

2.2 Forschungskontext Zeitzeug:innen

Bevor die Rolle von Anna Hackl als Zeitzeugin im Zuge der Arbeit analysiert werden kann, soll das Konzept *Zeitzeug:in* genauer betrachtet werden. Im Folgenden wird auf die Geschichte des Begriffs eingegangen. Obwohl sich die Funktion von Zeitzeug:innen je nach „Einsatzgebiet“ (Wissenschaft – Oral History, Erinnerungskultur, Journalismus oder Pädagogik⁸⁹) unterscheidet, weist Zeitzeug:innenarbeit immer gewissen Gemeinsamkeiten auf. So geschehen Zeitzeug:innenaussagen immer im Kontext von Erinnern, weswegen anschließend ein Exkurs zu Erinnern gegeben wird. Danach werden Chancen, Herausforderungen und Risiken, die mit Zeitzeug:innenarbeit⁹⁰ einhergehen, thematisiert.

stätter 1979, S. 110 – 111; Kohl 2005, S. 111 – 115.

⁸⁴Kohl 2005, S. 115.

⁸⁵Vgl. ebd., S. 114 – 120.

⁸⁶Unter anderem den russischen Tapferkeitsorden. Vgl. *Maria Langthaler mit dem Tapferkeitsorden ausgezeichnet* 2021.

⁸⁷Kohl 2005, S. 135.

⁸⁸Ebd., S. 135.

⁸⁹Siehe hierzu unter anderem: Bertram 2015, S. 182; Plato 2008, S. 82.

⁹⁰Der Begriff *Zeitzeug:innenarbeit* wird als Überbegriff für verschiedene Arten der Arbeit mit Zeitzeug:innen verwendet. Dazu zählen Gespräche, Interviews, Vorträge und auch Projektstage unter anderem in Schulen.

2.2.1 Zeitzeug:innen?

Oral History wurde als Methode in der Geschichtswissenschaft in den 1980er Jahren im Zuge von Alltags- und Mentalitätsgeschichte etabliert. Lange Zeit wurde die Methode von Historiker:innen kritisch betrachtet.⁹¹ Dies lag zum einen an der fragwürdigen Repräsentativität, Reliabilität und Validität, zum anderen an den Eigenheiten des Gedächtnisses und des Erinnerns, denn Erinnerungen sind veränderbar.⁹² Da das Erinnern ein wesentlicher Bestandteil der Zeitzeug:innenarbeit ist, wird im nächsten Kapitel ein Exkurs über das Erinnern und das Gedächtnis dargelegt. Den Kritikpunkten der Repräsentativität, Reliabilität und Validität gegenüber steht allerdings, dass Oral History nicht den Anspruch auf faktische Wahrheit erhebt. Viel mehr geht es bei Oral History um die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen der erzählenden Person.⁹³ Diese Erfahrungen werden in langen, meist anonymisierten, ergebnisoffenen Gesprächen erläutert.⁹⁴ Findet Zeitzeug:innenarbeit als geschichtswissenschaftliche Methode statt, müssen Gespräche quellenkritisch analysiert und in Zusammenhang mit Erkenntnissen anderer Zeitzeug:innenaussagen und anderer Quellenarten gebracht werden.⁹⁵

Werden Zeitzeug:innengespräche im Zuge der Erinnerungs- und Geschichtskultur geführt, liegt ihnen eine andere Intention als in der Oral History zugrunde. Bevor diese erläutert wird, sei gesagt, dass Geschichtskultur eine Auseinandersetzung mit Geschichte, die über das akademische Feld hinausgeht, anspricht. Sie stellt einen Bezug von der Geschichte (der Vergangenheit) zur gegenwärtigen Lebenswelt (zur Gegenwart) und befasst sich somit mit der Schnittmenge von Lebenswelt und Geschichtswissenschaft.⁹⁶ Geschichtskultur betrifft also sowohl die schulische als auch die außerschulische Kommunikation über Geschichte.⁹⁷ Erinnerungskultur hingegen thematisiert verschiedenen Arten des Erinnerns. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, was in der Gesellschaft wie erinnert wird beziehungsweise erinnert werden soll.⁹⁸

Sprechen Zeitzeug:innen als Teil einer Erinnerungs- und Gedenkkultur, so agieren sie in einem bestimmten Rahmen. Dieser Rahmen ist durch das Geschichtsbewusst-

⁹¹Vgl. Bertram 2017, S. 14.

⁹²Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 35.

⁹³Portelli, Alessandro (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories. Form and meaning in oral history*. Zitiert nach Bertram 2017, S. 14.

⁹⁴Vgl. Bertram 2017, S. 14; Wierling 2008, S. 34.

⁹⁵Vgl. Bertram 2017, S. 22.

⁹⁶Vgl. Pandel 2012, S. 147 – 159; Siehe auch Rüsen 1983, Kapitel 2.

⁹⁷Borries, Bodo von (2008). *Kardinaler Weltzugang oder epochaler Überblick? Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Zitiert nach Bertram 2017, S. 15.

⁹⁸Vgl. ebd., S. 15.

sein⁹⁹ der Bevölkerung abgesteckt. Zeitzeug:innen orientieren ihre Erzählungen an den gesellschaftlichen Erwartungen der Zuhörer:innenschaft und damit einhergehend an den akzeptierten Moral- und Wertvorstellungen. Dadurch wird die Offenheit des Gesprächs oftmals eingeschränkt¹⁰⁰ und die Zeitzeug:innen bewegen sich im Rahmen einer Meistererzählung. Bei einer Meistererzählung handelt es sich um eine kohärente Geschichtsdarstellung, die auf dem Nationalstaat ausgerichtet und im öffentlichen Diskurs vorrangig ist.¹⁰¹ Die Funktion von Zeitzeug:innen in der Erinnerungskultur beziehungsweise der Gedenkkultur unterscheidet sich von der Rolle in der Wissenschaft nun dahingehend, dass Gespräche im Zuge von Oral History ergebnisoffen sind und eine Analyse des Gesprächs stattfindet. In der Erinnerungskultur sollen hingegen „Zeitzeuge[n] [...] etwas Bestimmtes bezeugen – ein Ereignis und in der Regel zugleich auch die Deutung dieses Ereignisses“¹⁰² übernehmen. Werden Zeitzeug:innenaussagen in der Schule eingesetzt, stehe die Wirkung auf die Lernenden und die didaktische Nützlichkeit im Mittelpunkt, so Alexander von Plato. Damit meint Plato eine „eindrucksvolle Illustration für ein historisches Ereignis oder eine historische Entwicklung, deren eigentliche Bedeutung man aus anderen Quellen gewonnen hat“¹⁰³.

Das Konzept *Zeitzeug:in* weist eine Komplexität auf, die durch die Zusammensetzung der beiden Wörter *Zeit* und *Zeug:in* angesprochen wird, so der Historiker Christian Ernst.¹⁰⁴ Während das Wort *Zeug:in* auf die Zeugschaft, die abgelegt wird, verweist, zeigt das Wort *Zeit* den Zusammenhang mit der Zeitgeschichte auf. Diese ist „nicht nur Gegenstand zeithistorischer Forschung, sondern auch persönlicher Erinnerung, gesellschaftlicher Debatten, medialer Darstellungen und staatlicher Geschichtspolitik“¹⁰⁵. Zeitzeug:innen sind demnach Zeitgenoss:innen, die „aus eigener Erfahrung Auskunft über bestimmte historische Ereignisse geben können“¹⁰⁶,

⁹⁹Unter Geschichtsbewusstsein verstehen Körber und Schreiber mentale Strukturen, die zur „Verarbeitung von Zeitlichkeit“ notwendig sind. Es ist „kulturell, gruppenspezifisch und individuell geprägt, zudem von den aktuell gegebenen Orientierungsbedürfnissen abhängig.“ Schreiber u. a. 2006, S. 13. Eine ausdifferenzierte und detaillierte Beleuchtung von Geschichtsbewusstsein an dieser Stelle geht über diese Arbeit hinaus und kann unter anderem bei Pandel oder Rüsen nachgelesen werden.

¹⁰⁰Vgl. Martin Sabrow 2012, S. 27; Wierling 2008, S. 32.

¹⁰¹Laut Konrad Jarausch und Martin Sabrow entwickelte sich der englische Terminus *master narratives* im 19. Jahrhundert und wird meist mit *Meistererzählung* übersetzt. Jarausch und Martin Sabrow 2002, S. 13 – 16.

¹⁰²Wierling 2014, S. 100.

¹⁰³Plato 2008, S. 82.

¹⁰⁴Vgl. Ernst 2014, S. 10.

¹⁰⁵Ebd., S. 10.

¹⁰⁶Bertram 2020, S. 249.

so Christiane Bertram. Des weiteren hält der Historiker Gerhard Henke-Bockschatz fest, dass

„[n]iemand [...] von sich aus ein ‚Zeitzeuge‘ [ist], obwohl jeder es ohne Probleme werden kann. Man wird zum Zeitzeugen, indem man von jemanden befragt wird, der seinerseits an früheren Zeiten interessiert ist.“¹⁰⁷

Wer als Zeitzeug:in fungieren kann, verschiebt sich mit fortlaufender Zeit. Dennoch werden mit Zeitzeug:innen vorrangig Personen, die vor allem aus der Opferrolle über Gewaltregime des 20. Jahrhunderts sprechen, assoziiert. Dies ist unter anderem mit der Entstehungsgeschichte des Begriffes zu erklären und soll im Folgenden erläutert werden¹⁰⁸:

Zeitzeug:innen traten erstmals bei dem Eichmann-Prozess 1961 in Jerusalem und den Auschwitz-Prozessen 1963 bis 1968 in Frankfurt am Main als Tatzeugen auf.¹⁰⁹ Hier berichteten sie von ihren Erfahrungen und trugen somit als Zeugen im Prozess bei. Allerdings fungierten sie nicht bloß als Tatzeugen, denn für den Prozess an sich hätte die Anzahl der befragten Personen geringer ausfallen können. Durch die Menge der aufgerufenen Zeugen, die Medienaufmerksamkeit, die der Prozess erhielt, und der teilweise sehr theatralen Inszenierung¹¹⁰, kommt Martin Sabrow zu dem Schluss, dass es sich hierbei um die Geburtsstunde des Konzepts Zeitzeug:innen handle¹¹¹. Anders als bei den Nürnberger Prozessen waren nicht die Gerichtsurteile, sondern die Holocaust-Narration im kollektiven Gedächtnis gespeichert worden.¹¹²

Die Erzählungen über die Gewaltregime im 20. Jahrhundert unterscheiden sich zu Selbstzeugnissen anderer historischer Themen durch den Fokus auf das Leiden der Opfer. Diese Leiden werden den Taten des NS-Regimes gegenüber gestellt. Martin Sabrow bezeichnet die autobiographischen Selbstzeugnisse von Holocaust-Überlebenden als demokratische Gegenerzählung „von unten“. Durch sie wurde das „Grauen“ fassbar. Allerdings wurde diese Gegenerzählung im Laufe der Zeit zur vorrangigen Erzählweise und somit zu einer Meistererzählung.¹¹³

¹⁰⁷Henke-Bockschatz 2014, S. 19.

¹⁰⁸Bertram 2020, S. 249.

¹⁰⁹Martin Sabrow 2012, S. 18 – 19.

¹¹⁰Sabrow bezieht sich hierbei auf Hanna Arendt, die in der Inszenierung der Zeugenauftitte im Eichmann-Prozess den „Niedergang einer juristischen Prozessführung“ sowie der Belastungszeugen zu Gunsten von theatralischen „Hintertgrundzeugen“ sieht. Arendt, Hannah (2006). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*. S. 335 - 337. Zitiert nach ebd., S. 18 – 19.

¹¹¹Vgl. ebd., S. 17.

¹¹²Vgl. Yablonka 2012, S. 177.

¹¹³Vgl. Martin Sabrow 2012, S. 22.

2.2.2 Exkurs: Erinnern

Da Zeitzeug:innenschaft immer in Kontext von Erinnern und Gedächtnis steht, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs eingefügt. In der Psychologie werden Ultrakurzzeit-, Arbeits- oder Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis unterschieden.¹¹⁴ Wenn Zeitzeug:innen erzählen, greifen diese auf ihr Langzeitgedächtnis zurück, weswegen im folgenden Spezifika diese Gedächtnisstruktur thematisiert werden.

Zuerst sei gesagt, dass die Begriffe *Erinnern*, *Erinnerung* und *Erzählung* fälschlicherweise oftmals gleichgesetzt werden. Dieser Sachverhalt ist in Abbildung 2.4 dargestellt. Erinnern bezeichnet einen nicht abschließbaren Prozess. Erinnerungen sind der zugängliche Teil der subjektiven Erfahrungen. Als Erfahrungen werden verarbeitet Erlebnisse, die im Laufe des Lebens gemacht wurden, bezeichnet. Erinnerungen sind Ergebnisse des Erinnerns. Erzählungen sind Teil eines präsentierten, momentanen Produkts des Erinnerns, also ein Teil der Erinnerungen.¹¹⁵ Das bedeutet, dass Zuhörende immer nur Ausschnitte des Erinnerungsprodukts erhalten.¹¹⁶ Für die Zeitzeug:innenarbeit ist dies insofern relevant, da Rezipierende immer nur Ausschnitte aus der Lebensgeschichte von Zeitzeug:innen erfahren können. Dieser Ausschnitt wird auf die Zuhörer:innenschaft und darauf, welches Bild die sprechende Person (von sich selbst) vermitteln will, abgestimmt. Somit wirken andere Personen direkt und/oder indirekt auf die Erzählungen ein.¹¹⁷ Ist im Nachhinein von Erzählungen die Rede, beziehen sich diese auf konkrete Erzählsituation, die als momentane, artikuliert Produkte im Erinnerungsprozess zu sehen sind.

Erinnerungsprozesse sind nicht steuer- und vorhersehbar. Der Prozess geht mit Selektieren, Abstrahieren und Vergessen einher. Ereignisse bleiben besonders gut in Erinnerung, wenn diese persönlich miterlebt wurden. Dies ist zum Beispiel bei sogenannten Schlüsselerlebnissen, „von denen man glaubt, dass sie für das eigene Leben besonders wichtig“¹¹⁸ oder einschneidend waren, der Fall. Dazu kann der erste Schultag oder auch ein Umzug in eine neue Stadt gehören.

Erinnern kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Zum einen geschieht dies durch das Bild, das die erinnernde Person von sich selbst haben möchte, denn dadurch werden Erinnerungen diesem Bild angepasst. Dabei macht es einen

¹¹⁴Vgl. Welzer 2008, S. 22 – 23.

¹¹⁵Vgl. Erll 2017, S. 6; Plato 2008, S. 81.

¹¹⁶Vgl. Wierling 2008, S. 32.

¹¹⁷Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 37.

¹¹⁸Ebd., S. 35.

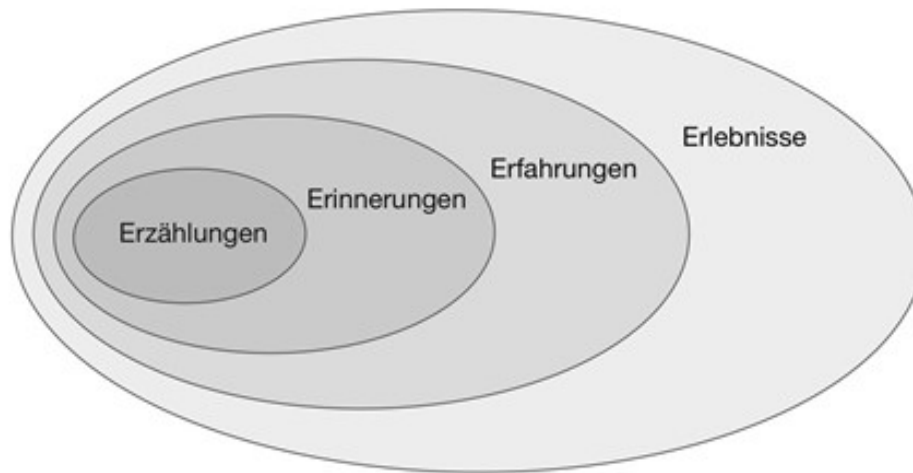


Abbildung 2.4: Zusammenhang zwischen Erzählungen, Erinnerungen, Erfahrungen und Erlebnisse: Erzählungen nehmen nur einen kleinen Teil der verarbeiteten Erfahrungen ein.

erheblichen Unterschied, ob das Individuum das Gefühl hat, seinen Handlungsspielraum ausgenutzt zu haben und sich als handelndes Subjekt oder als Objekt, dem etwas widerfährt beziehungsweise widerfahren ist, sieht. Zum anderen können sich auch eigene Erinnerungen mit fremden vermischen, wenn sich diese ähneln. Ähnliche Erinnerungen werden schnell vertauscht und können nicht immer klar voneinander getrennt werden. Hinzu kommt die Schwierigkeit, Ähnliches zeitlich einzuordnen.¹¹⁹

Im Allgemeinen sind Erinnerungen nicht starr. Sie sind Teil eines Erinnerungsprozess. Erinnerungen verändern sich im Laufe der Zeit, weil sie „mit einer Aktualisierung der Perspektive verbunden [sind], aus der die erinnerten Inhalte wahrgenommen werden“¹²⁰. Das bedeutet, dass durch die Auseinandersetzung mit Fakten, gesellschaftlichen Debatten, aber auch Erzählungen anderer Zeitzeug:innen, die eigenen Erinnerungen verändert werden.

Laut dem Soziologen Maurice Halbwachs ist das Gedächtnis „sozial bedingt“ und weist einen „kollektiven Charakter“ auf. Er stellt die These auf, dass Erinnerungen erst durch Kommunikation und Interaktion entstehen können, da bereits bei der Wahrnehmung der Fokus je nach sozialem Kontext auf etwas anderes gelegt wird. Somit spielt das kollektive Gedächtnis, welches vor individuellen Erinnerungsprozessen

¹¹⁹Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 31 – 37.

¹²⁰Vgl. Singer 2000, S. 10.

steht, eine wesentliche Rolle.¹²¹ Unter kollektivem Gedächtnis werden nach Astrid Erll „all jene Vorgänge biologischer, psychischer, medialer und sozialer Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in kulturellen Kontexten zukommt“¹²², zusammengefasst. Das Konzept des kollektiven Gedächtnisses steht allerdings in Kritik. Der Historiker Reinhart Koselleck hinterfragt den Begriff, da er der Meinung ist, dass es keine kollektiven Erinnerungen gibt, jedoch aber kollektive Bedingungen, die Erinnerungen beeinflussen. Denn „Individuen [können] durchaus die Fähigkeit und den Willen haben [...], sich von den in ihrer Umgebung dominierenden kollektiven Perspektiven zu distanzieren – auch ohne dazu gleich die Perspektive eines anderen Kollektivs übernehmen zu müssen.“¹²³ In diesem Zusammenhang ist auch Alexander von Platons Feststellung zu nennen, dass mediale Berichte und Filme einen Einfluss und eine sehr unterschiedliche Wirkung auf Erinnerungen haben.¹²⁴ Aleida und Jan Assmann trennen das Konzept des kollektiven Gedächtnis in zwei Kategorien: das kommunikative Gedächtnis und das kulturelle Gedächtnis.¹²⁵ Als das kommunikative Gedächtnis wird

„die persönliche Weitergabe selbst erlebter Geschichte, die mit einer hohen Glaubwürdigkeit ausgestattet, ungeformt, beliebig und unorganisiert erscheint, [...] zugleich aber sozial konstruiert ist und auf diverse Gruppenzugehörigkeiten verweist, [verstanden]. Das kulturelle Gedächtnis dagegen ist [...] weniger fluid als das kommunikative, es fixiert Geschichte und Geschichten als bedeutsam für eine Gruppe, z.B. eine Nation, es beruht auf Sammlungen und verbindlichen Deutungen, es ist eine Angelegenheit der Öffentlichkeit.“¹²⁶

Somit umfasst das kommunikative Gedächtnis eine Zeitspanne von ca. 80 Jahren und gilt als Ort der „lebendigen Erinnerung“¹²⁷. Damit fallen Oral History und Zeitzeug:innenschaft in diesen Bereich. Kulturelles Gedächtnis hingegen bewahrt „in indirekter und/oder symbolischer Form [...], wovon niemand mehr direkt erzählen kann, was es aber als Ursprung und Herkunft des gesellschaftlichen Zusammenhalts

¹²¹Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 40.

¹²²Erll 2017, S. 5.

¹²³Henke-Bockschatz 2014, S. 41.

¹²⁴Vgl. Plato 2008, S. 80.

¹²⁵Zu Ausführungen über das kommunikative Gedächtnis beziehungsweise das kulturelle Gedächtnis siehe unter anderem: Welzer 2008; Assmann 2018.

¹²⁶Wierling 2008, S. 28. Wierling bezieht sich hierbei auf Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. S. 48 - 50.

¹²⁷Erll 2017, S. 45.

gegeben haben muss“¹²⁸.

Astrid Erll verweist darauf, dass nicht immer eine exakte Grenze zwischen kommunikativen und kulturellen Gedächtnis gezogen werden kann. Sie durchdringen sich oftmals gegenseitig und zwischen ihnen gibt es eine Lücke. Diese Lücke wird als „floating gap“ bezeichnet und verschiebt sich mit fortlaufender Zeit.¹²⁹ Geht nun die Ära der NS-Zeitzeug:innen zu Ende, verschiebt sich das Erinnern vom kommunikativen Gedächtnis zum kulturellen Gedächtnis.¹³⁰ Damit dies gelingen kann, müssen Erzählungen und Materialien sukzessiv gesammelt und archiviert werden, um für zukünftige Auseinandersetzungen zur Verfügung zu stehen.

2.2.3 Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innenarbeit

Die Arbeit mit Zeitzeug:innen birgt viele Chancen, Herausforderungen und Risiken, unabhängig davon, in welchem Bereich diese stattfindet. Im Folgenden werden diese erläutert.

Ein wesentliches Merkmal, das Zeitzeug:innen aufweisen, ist ihre Unmittelbarkeit. Diese ist zum einen dadurch gegeben, dass die erzählende Person „unmittelbar [in der Geschichte] ‚dabei‘“¹³¹ war und somit aus eigener Erfahrung berichten kann. Zum anderen begegnen Zuhörende unmittelbar einer Person, die von der Vergangenheit erzählt. Dies kann die Zuhörenden besonders fesseln¹³² und macht das Erzählte lebendiger sowie fassbarer.¹³³ Dadurch werden Zeitzeug:innen zu einem „lebendigen Erinnerungsort“¹³⁴, die es ermöglichen können, nicht nur Vergangenheit mit Gegenwart zu verbinden, sondern auch die „Lust und Last des Erinnerns miteinander [zu] versöhn[en]“¹³⁵. Zeitzeug:innen werden also zum Brückenbauer zwischen Vergangenheit und Zukunft. Dies könne, laut Martin Sabrow, allerdings nur gelingen, wenn Zeitzeug:innen die Erinnerungen aus der Vergangenheit mit den Wertmaßstäben der

¹²⁸Henke-Bockschatz 2014, S. 42.

¹²⁹Der Begriff „floating gap“ geht auf Erkenntnisse des Ethnologen Jan Vansina zurück und kann in seinem Werk *De la tradition orale. Essai de méthode historique* (1961) nachgelesen werden. Erll 2017, S. 25, 109 – 111.

¹³⁰Vgl. Kenkmann 2014, S. 155.

¹³¹Henke-Bockschatz 2014, S. 10.

¹³²Vgl. ebd., S. 10.

¹³³Vgl. Bertram 2020, S. 245.

¹³⁴Martin Sabrow 2012, S. 28.

¹³⁵Ebd., S. 28.

Gegenwart in Verbindung setze.¹³⁶

Die Unmittelbarkeit der Zeitzeug:innen geht mit ihrer Authentizität einher. Diese bewirke, so Dorothee Wierling, dass Zuhörende das Gehörte als „direkt[e], glaubwürdig[e] und unverfälscht[e] [...] Wahrheit [...] über das Geschehene“¹³⁷ auffassen. Martin Sabrow spricht hierbei von der „Aura der Authentizität“¹³⁸, die Zeitzeug:innen umgibt. Diese Aura ist allerdings mit gewissen Risiken verbunden. Durch die „Aura der Authentizität“ wird oftmals die Subjektivität des Erzählten ausgeblendet und das Gesagte unhinterfragt als wahr hingenommen.¹³⁹ Zuhörende scheinen sich nicht zu trauen, Gehörtes zu hinterfragen.¹⁴⁰ Archim Saupe verweist hierbei auf Johann Martin Chladenius These, „daß wir jedem, der uns etwas erzehlet, glauben, so lange sich keine Ursache findet, das erzehlte zu läugnen“¹⁴¹. Dies steht nicht im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung.

Teilen Zeitzeug:innen ihre Geschichte, handelt es sich dabei um subjektive Wahrnehmungen. Subjektive Wahrnehmungen basieren auf subjektive Erfahrungen und haben emotionales Gewicht, weswegen sie Gefahren beinhalten.¹⁴² Auf die Emotionalisierung der Erzählung reagieren Zuhörende oftmals mit Ergriffenheit. Dadurch scheint es Rezipierende schwerer zu fallen, den Konstruktcharakter der Erzählung und die Perspektivität zu erkennen und die Narrationen kritisch zu hinterfragen.¹⁴³ Es ist jedoch wichtig, dass eine kritische Auseinandersetzung im Sinne eines kritischen Quellenumgangs geschieht, denn Zeitzeug:innen stellen nicht nur eine Vergangenheit dar, sie geben auch über diese Auskunft. Somit kann eine Zeitzeug:innenaussage als Quelle und als Darstellung (Narration) betrachtet werden.¹⁴⁴

Im Unterricht können anhand von Zeitzeugen auch Grundlagen der Geschichtswissenschaft, epistemologische Prinzipien¹⁴⁵ und Triftigkeitskriterien (empirisch, nar-

¹³⁶Vgl. Martin Sabrow 2012, S. 27.

¹³⁷Wierling 2008, S. 30.

¹³⁸Martin Sabrow 2012, S. 27.

¹³⁹Vgl. Bertram 2020, S. 254.

¹⁴⁰Vgl. Wierling 2008, S. 29.

¹⁴¹Chladenius (1752). *Allgemeine Geschichtswissenschaft*. Zitiert nach Saupe 2012, S. 75.

¹⁴²Vgl. Assmann 2019, S. 43.

¹⁴³Vgl. Galda 2013, S. 252 – 253; Bertram 2017, S. 42.

¹⁴⁴Vgl. Bertram 2017, S. 27.

¹⁴⁵Bertram nennt hier Selektivität, Perspektivität und Konstruktivität als Beispiele. ebd., S. 42.

rativ und normativ)¹⁴⁶ besprochen werden.¹⁴⁷

Laut Hanna Yablonka steigert sich der Wahrheitsgehalt einer Erzählung mit der Anzahl an Personen, die davon berichten.¹⁴⁸ Allerdings muss bedacht werden, dass durch Zeitzeug:innenaussagen nur selten Informationen gewonnen werden, die nicht durch andere Quellen erschließbar sind.¹⁴⁹ Der Unterschied zu anderen historischen Quellen liegt darin, dass Zeitzeug:innenaussagen „die subjektive Perspektive mit Individualität, Emotionalität und dem Gewicht sinnlicher Erfahrung“¹⁵⁰ anreichern, so Aleida Assmann. Da Berichte einer nüchternen Informationsübermittlung dienen, können Zeitzeug:innenaussagen nicht strikt als solche bezeichnet werden.¹⁵¹

Aufgrund der Emotionalisierung, der ausgestrahlten Authentizität und der Unmittelbarkeit, die vor allem in einer Live-Begegnung mit Zeitzeug:innen anzutreffen sind, droht die Gefahr der Überwältigung. Dadurch kann die Zeitzeug:innenarbeit in Konflikt mit dem im Beutelsbacher Konsens¹⁵² formulierten Überwältigungsverbot treten.¹⁵³ Während dies früher vor allem eine argumentative Überwältigung ansprach, bezieht sich das Überwältigungsverbot heute mehr auf eine emotionale Komponente.¹⁵⁴ Nach dem Überwältigungsverbot dürfen Lernende nicht „mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen[...] überrumpel[t] und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ [ge]hinder[t]“¹⁵⁵ werden.

Des Weiteren geben Zeitzeug:innen durch ihre Erzählung Einblick in ihre Erinnerungen. Basieren die Erinnerungen auf traumatischen Erlebnisse, besteht das Risiko, dass die erzählende Person selbst überwältigt wird. Dies kann zu einem Abbruch des Gesprächs führen, so Alfons Kenkmann.¹⁵⁶ Der Einblick, den Zeit-

¹⁴⁶Geschichten sind laut Jörn Rüsen *empirisch triftig*, „wenn die in ihnen behaupteten Tatsachen durch Erfahrungen gesichert sind.(...) *Normativen Triftigkeit* sind Geschichten, wenn die in ihnen behaupteten Bedeutungen durch geltende Normen gesichert sind. (...) *Narrativ triftig* sind Geschichten, wenn der von ihnen als Kontinuität im Zeitfluß dargestellte Sinnzusammenhang zwischen Tatsachen und Normen durch Sinnkriterien (...) gesichert ist, die in der Lebenspraxis ihrer Adressaten wirksam sind.“ Rüsen 1983, S. 82 – 83.

¹⁴⁷Vgl. Bertram 2017, S. 145 – 146.

¹⁴⁸Vgl. Yablonka 2012, S. 198.

¹⁴⁹Vgl. Welzer 2012, S. 33.

¹⁵⁰Assmann 2019, S. 43.

¹⁵¹Vgl. Kenkmann 2014, S. 152.

¹⁵²Die Konsenssätze sind unter den Schlagwörtern Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Befähigung zur Partizipation zusammenfassbar. Frick 2017, S. 7; Andreas Brunold sieht im ersten Konsenssatz die verpflichtete Erziehung zur Mündigkeit in der politischen Bildung. Brunold 2020, S. 96; Die Konsenssätze können in folgendem Buchbeitrag nachgelesen werden: Wehling 1977, S. 173 – 184.

¹⁵³Vgl. Bertram 2017, S. 28.

¹⁵⁴Vgl. Brauer 2019, S. 281.

¹⁵⁵Wehling 1977, S. 179.

¹⁵⁶Vgl. Kenkmann 2014, S. 152.

zeug:innen geben, ist umso kleiner, je enger und öffentlicher die Erzählsituation gesteckt ist. Wie bereits erwähnt, entsteht die Gefahr, dass Zeitzeug:innen nicht über selbst Erlebtes sprechen, sondern seine Erzählungen an die Erwartungen der Zuhörer:innenschaft anpasst.¹⁵⁷ Hinzu kommt, dass sich die erzählende Person in einem bestimmten Licht sieht und ein Bild vermitteln möchte.¹⁵⁸ Dies beeinflusst die Erzählung ebenfalls. Zeitzeug:innen behalten die meiste Kontrolle über ihre Geschichte in Live-Erzählungen, da er diese am besten beeinflussen kann.¹⁵⁹ Aufgezeichneten Videoerzählungen können, je nachdem welche Aussage vermittelt werden soll, geschnitten und zusammengefügt werden.¹⁶⁰ Dadurch können Zeitzeug:innen in eine Rolle gedrängt werden. Aufgrund der Rollen, die Zeitzeug:innen in medialen Aufbereitungen wie Dokumentationen einnehmen, erlangen sie Unbestimmtheit. Dies ist unter anderem auf die fehlenden (Kontext-)Informationen über die erzählende Person zurückzuführen. Zeitzeug:innen werden austauschbar, solange die Erzählung ähnlich ist. Hiervon unterschieden sich meistens die Aufarbeitungen in Gedenkstätten und Schulen. Zeitzeug:innen können hier eindeutig identifiziert werden.¹⁶¹ Sie verlieren ihre Anonymität.

Aber nicht nur in der medialen Aufarbeitung können Zeitzeug:innen eine Rolle wie in einem Drehbuch einnehmen und sich an eine Meistererzählung halten. Das kann auch in Live-Begegnungen der Fall sein und soweit führen, dass Zeitzeug:innen, die zum Beispiel durch eine Frage aus der Rolle gebracht werden, den Faden ihrer Erzählung verlieren und Geschehnisse vertauschen.¹⁶² Hannah Arendt geht soweit, dass sie von einer Inszenierung spricht und Gerhard Henke-Bockschatz verweist darauf, dass die Performanz, also wie sich die erzählende Person präsentiert, beachtet werden muss.¹⁶³

Es darf nicht vergessen werden, dass Zeitzeug:innen aufgrund ihrer Rolle und Geschichte als Zeitzeug:innen ausgewählt werden, denn theoretisch kann jede Person, die eine Zuhörer:innenschaft findet, als Zeitzeug:in fungieren. Die Auswahl von Zeitzeug:innen beinhaltet neben moralischen Gründen auch politische Tendenzen, die sowohl von der auswählenden als auch von der erzählenden Person eingenommen

¹⁵⁷Vgl. Wierling 2008, S. 32.

¹⁵⁸Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 33.

¹⁵⁹Vgl. Wierling 2008, S. 31.

¹⁶⁰Vgl. Martin Sabrow 2012, S. 14, 31; An dieser Stelle sei auf den ehemaligen ZDF-Redakteur Guido Knopp hingewiesen. In seiner Dokumentationsreihe zur Zeitgeschichte verwendet er Zeitzeug:innenaussagen, um emotionale (Film-)Narrative zu erzeugen und zu vermitteln. Kansteiner 2012, S. 320 – 353.

¹⁶¹Vgl. Martin Sabrow 2012, S. 30 – 31.

¹⁶²Vgl. Wierling 2008, S. 32 – 33.

¹⁶³Vgl. Martin Sabrow 2012, S. 18 – 19; Henke-Bockschatz 2014, S. 22.

werden, und liegt dem Bild, das vermittelt werden soll, zu Grunde. Wird zum Beispiel eine Dokumentation gedreht, wird der:die Regisseur:in Zeitzeug:innenaussagen verwenden, die die Aussage der Dokumentation unterstreichen.¹⁶⁴

Täter:innen werden seltener als Zeitzeug:innen anerkannt und treten seltener als solche auf. Ein mögliches Risiko in Auftritten von Täter:innen besteht darin, dass diese versuchen könnten, sich zu rechtfertigen oder Taten zu verharmlosen. Heidemarie Uhl verweist darauf, dass eine „erfolgreiche Interaktion zwischen Zeitzeugen und Interviewer [...] auf Empathie und Vertrauen“¹⁶⁵ basiert. Dies sei im Fall von Täter:innen schwierig. Alfons Kenkmann hingegen vertritt die Ansicht, dass Täter:innen im Sinne der Multiperspektivität durchaus als Zeitzeug:innen auftreten sollen. Er verweist darauf, dass eine genaue Einordnung nicht immer möglich ist.¹⁶⁶

Tritt eine Person als Zeitzeug:in auf, ist es unabkömmlich, dass diese ihre „Erinnerungen an das Geschehen von einst [mit] den Erinnerungskonsens unserer Gegenwart“¹⁶⁷ verbindet. „Der Zeitzeuge, der den Geist der Zeit, von der er zeugt, willentlich oder unwillentlich in die Gegenwart transportiert, fällt [...] aus der Rolle.“¹⁶⁸ Wie bereits im Kapitel Unterabschnitt 2.2.2 dargelegt, sind Erinnerungen Teil eines Prozesses und verändern sich im Laufe der Zeit. Dies ist unter anderem auf eine „Aktualisierung der Perspektive“¹⁶⁹, aus der das Erinnerte betrachtet wird, zurückzuführen. Die Eigenheiten des Erinnerns können allerdings nicht als Grund gegen den Einsatz von Zeitzeug:innen aufgelistet werden, so Gerhard Henke-Bockschatz. Er betont, dass die Eigenheiten des Erinnerns den Zeitzeug:innen nicht vorgehalten werden kann. Täte man dies, so würde man Denkprozesse allgemein in Frage stellen.¹⁷⁰

Eine weitere Herausforderung ist die Verfügbarkeit von Zeitzeug:innen. Laut Sabrow müssen diese leben, um ihre Funktion als Zeitzeug:innen ausüben zu können. Nur so können Zeitzeug:innen authentisch zwischen Vergangenheit und Gegenwart vermitteln. Durch den Tod verlieren sie ihren „öffentlichen Kurswert“¹⁷¹, außer sie werden zu „Zentralfiguren der Vergangenheitsaufarbeitung avancier[t]“¹⁷². Diese Verschiebung ist im Rahmen vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis zu sehen.

¹⁶⁴Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 19.

¹⁶⁵Uhl 2012, S. 243.

¹⁶⁶Vgl. Kenkmann 2014, S. 153 – 154.

¹⁶⁷Martin Sabrow 2012, S. 31.

¹⁶⁸Ebd., S. 31.

¹⁶⁹Henke-Bockschatz 2014, S. 34.

¹⁷⁰Vgl. ebd., S. 31 – 37.

¹⁷¹Martin Sabrow 2012, S. 26.

¹⁷²Ebd., S. 26.

Dorothee Wierling kommt aufgrund der Risiken, die Zeitzeug:innenarbeit birgt, zu dem radikalen Schluss, dass Lebensgeschichten zwar systematisch gesammelt und ausgewertet werden müssen, aber die Zeitgeschichte von Live-Begegnungen mit Zeitzeug:innen befreit werden soll. Denn

„[s]elten geht sie [die Zeitzeugenarbeit] über Ehrfurcht, Scheu, Identifikation und im Extrem Überwältigen hinaus. Das ist aber nicht die Haltung, aus der ein Geschichtsbewusstsein entsteht, bei dem Empathie mit Distanz verbunden wird und das historische Subjekt ‚Zeitzeuge‘ auch kritisch befragt werden kann“¹⁷³.

Auch Christiane Bertram hält fest, dass aus soeben genannten Gründen Menschen, die Gewalt erfahren haben, in der Vermittlungsarbeit nicht als Zeitzeug:innen auftreten sollen, da dadurch historisches Denken¹⁷⁴, zu dem unter anderem die Anwendung geschichtstheoretischer Grundlagen und die Fähigkeit zur Quellenkritik gehört, nicht ausreichend vermittelt werden können.¹⁷⁵ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht eingesetzt werden (sollen) und welche Bedeutung der Einsatz für historisches Lernen¹⁷⁶ hat. Mögliche Chancen für den Unterricht sollen im Folgenden erläutert werden.

Bertram untersuchte in der Studie *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen* den Einfluss von Oral History im Geschichtsunterricht. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass in vier von fünf Kategorien durch den Einsatz bessere Lernergebnisse erzielt werden können. Diese Bereiche sind *Wissensstand* (Wissenstest), die Sachkompetenz¹⁷⁷ *Re-Konstruktion*, die Sachkompetenz *Eigenart des Zeitzeugen* und die Sachkompetenz *Quelle oder Darstellung*.

¹⁷³Wierling 2008, S. 36.

¹⁷⁴Nach der FUER-Gruppe beinhalten Prozesse historischen Denkens „zum einen um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, auf dieser Basis eine Geschichte zu rekonstruieren, das eigene Geschichtsbewusstsein so zu re-organisieren, dass es historische Orientierung möglich macht. Zum anderen geht es darum, die Fragestellungen zu erkennen, die historischen Narrationen zu Grunde liegen, über Methoden der De-Konstruktion zu verfügen, aus historischen Narrationen Orientierungen abzuleiten, die das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen erweitern und historische Handlungsdispositionen aufbauen helfen.“ Schreiber 2008, S. 202.

¹⁷⁵Vgl. Bertram 2017, S. 42 – 44.

¹⁷⁶Unter historischem Lernen wird nicht die „additive Kumulation von Wissen und ein separater Erwerb von Einsichten (sondern vielmehr) der Erwerb der Fähigkeit zu eigenständigem historischen Denken“ verstanden. Körber 2007a, S. 209.

¹⁷⁷Der Begriff Kompetenz beschreibt „die zur Bewältigung immer neuer Situationen nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft, diese auch zur Bewältigung der Situation einzusetzen“ Körber 2007b, S. 13; Kompetenz beinhaltet „deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Komponenten“. Schreiber u. a. 2006, S. 13.

Beim Wissenstest wurde das thematische Wissen der Lernenden abgefragt.¹⁷⁸ Die Sachkompetenzen *Re-* und *De-Konstruktion* basieren auf der im FUER-Modell¹⁷⁹ definierten Methodenkompetenz und weisen den Umgang mit Quellen und Narrationen aus. Während es sich bei der Re-Konstruktionskompetenz um die „Fähigkeit und Fertigkeit, historisch Narrationen zu entwickeln“¹⁸⁰ handelt, geht es bei der De-Konstruktionskompetenz hingegen um die Fähigkeit, „vorhandene historische Narrationen, die oft der lebensweltlichen Geschichtskultur zugehören, in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen“¹⁸¹. In die Sachkompetenz *Eigenart des Zeitzeugen* fällt das Erkennen von Spezifika wie zum Beispiel die Wandelbarkeit von Erinnerungen. Die Fähigkeit, eine Zeitzeugenaussage als Quelle oder Darstellung einzuordnen, wird im Bereich Sachkompetenz *Quelle oder Darstellung* gemessen.

Lediglich im Bereich *De-Konstruktion* konnte im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Oral History Einsatz keine Verbesserung festgestellt werden.¹⁸²

Um ein differenzierteres Verständnis von den Möglichkeiten, die in der Zeitzeug:innenarbeit in Schulen steckt, zu erlangen, wurde in der Studie Oral History in Form von Live-Begegnungen, Videos und Texten eingesetzt. Außerdem wurden die Selbsteinschätzungen der Lernenden in den Bereichen *Inhaltliche Lerneffekte durch die Arbeit mit Zeitzeugen*, *Methodische Lerneffekte durch die Arbeit mit Zeitzeugen* und *Interesse und Spaß an der Arbeit mit Zeitzeugen* untersucht.¹⁸³ Die Forscherin kommt zu dem Schluss, dass Schüler:innen den größten Lerneffekt zu haben scheinen, wenn sie den Zeitzeug:innen anhand von Videos begegnen. Dies begründet sie damit, dass die Videogruppe im Bereich der Sachkompetenzen bessere Werte erzielte als die Livegruppe und die selbst eingeschätzte Motivation der Videogruppe höher als in der Textgruppe war.¹⁸⁴ Hinzu kommt, dass durch die Videobegegnung das „Risiko einer emotionalen Überwältigung der Lernenden geringer [ist und die] Empathie mit dem Zeitzeugen, verbunden mit der größeren Distanz durch das Video, dazu genutzt werden kann, mit der bzw. den erzählten Geschichte(n) reflektierter umzugehen“¹⁸⁵. Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski stellten in einer Studie fest, dass Lernende keinen Informationsgewinn von Zeitzeug:inneninterviews

¹⁷⁸Bertram 2017, Vgl.

¹⁷⁹Für Ausführungen zum FUER-Modell sowie für eine Zusammenschau für verschiedene Kompetenzmodelle siehe Schreiber 2007, S. 100 –124.

¹⁸⁰Schreiber 2008, S. 204.

¹⁸¹Ebd., S. 204.

¹⁸²Vgl. Bertram 2017, S. 115.

¹⁸³Vgl. ebd., S. 184–187.

¹⁸⁴Vgl. ebd., S. 140 – 141.

¹⁸⁵Bertram 2015, S. 195.

zu erwarten scheinen¹⁸⁶, obwohl sie die Begegnung als etwas „ganz besonderes“¹⁸⁷ einstufen. Lernende erwarten von Zeitzeug:innenbegegnungen eine

„subjektive Beschreibung (ausschließlich) eigener Erfahrungen [...] [eine] ‚wahre Geschichte des Nationalsozialismus‘ durch die persönliche Erzählung der Zeitzeugen [...] [oder] eine authentische Erzählung, die ‚anders‘ ist, die berührt [...] und aus der sich Handlungsanleitungen für die Gegenwart ableiten lassen.“¹⁸⁸

Maria Galda versuchte in einer Studie, das Geschichtsbewusstsein in semantischen Netzwerken anhand eines Zeitzeug:innengesprächs sichtbar zu machen und arbeitet vier verschiedene Typen heraus. Die Gemeinsamkeit der ersten drei Gruppen sieht Galda vor allem in der emotionalen Reaktion der Lernenden auf Zeitzeug:innen.¹⁸⁹ Der größte Unterscheidungspunkt scheint an dem Interesse an Geschichte zu liegen. So meint Galda, dass eine stärkere intrinsische Motivation der Schüler:innen, wie sie bei Zeitzeug:innengesprächen vorhanden ist, Verknüpfungen und semantische Verbindungen erweitert.¹⁹⁰ Galda sieht einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Studienteilnehmenden und ihrem Interesse an Geschichte: Mit zunehmenden Alter scheint das Interesse zu schwinden. Als mögliche Erklärung nennt Galda das Wiederholen eines Grundstocks historischen Wissens, welches Interesse in Desinteresse und Überdruß umschlagen lässt. Sie appelliert daher, dass „[a]nstelle der Suche nach der bestmöglichen Methode zur Förderung von Geschichtsbewusstsein [...] die Bewahrung dieses Interesses an der Geschichte verstärkt in den Fokus genommen werden“¹⁹¹ soll. In gemeinsamer Betrachtung mit Bertrams Ergebnis, wonach Schüler:innen, die Zeitzeug:innen live begegnen, die größte Motivation erfahren, kann in solch einer Live-Begegnung ein Versuch, das Interesse an Geschichte zu wecken, gesehen werden.

2.3 Forschungsfragen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen aus dem Forschungsstand (Abschnitt 2.1 und Abschnitt 2.2) hergeleitet.

¹⁸⁶Vgl. Obens und Geißler Jagodzinski 2008, S. 37.

¹⁸⁷Ebd., S. 50.

¹⁸⁸Ebd., S. 27.

¹⁸⁹Vgl. Galda 2013, S. 252 – 256.

¹⁹⁰Ebd., S. 257.

¹⁹¹Ebd., S. 258.

Es ist wichtig, die „Auseinandersetzung mit lokaler, regionaler, nationaler und globaler Geschichte und Erinnerung“¹⁹² zu fördern und somit die Mühlviertler Menschenhatz zu besprechen. Insbesondere kann eine Thematisierung im Rahmen von Geschichtsunterricht stattfinden, da hier viele verschiedene junge Menschen erreicht werden können. Dies scheint eine Studie von Kühberger und Neureiter zu bestätigen, in welcher befragte Jugendliche den Geschichtsunterricht als „wichtigsten Ort“¹⁹³ angeben, um Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust zu erlangen. Es stellt sich daher die Frage, wie häufig die Mühlviertler Menschenhatz im Geschichtsunterricht thematisiert wird.

Laut Uwe Kaminsky ist Oral History ein wichtiger Anteil in Regional- und Lokalgeschichte.¹⁹⁴ Als solche ist sie Teil des österreichischen Lehrplans. Im Lehrplan für Sekundarstufen I (Mittelschule und AHS Unterstufe) wird der Einsatz von Zeitzeug:innenberichten und der Bezug auf lokale Geschehnisse explizit erwähnt.¹⁹⁵ Dies ist im Lehrplan für AHS Oberstufen nicht der Fall. Mit Zeitzeug:innenarbeit können allerdings verschiedenen Kompetenzbereiche, wie die historische Sachkompetenz (Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung) oder die Re-Konstruktionskompetenz gefördert werden.¹⁹⁶ und erhalten somit eine „Daseinsberechtigung“ im Unterricht.¹⁹⁷

Bereits seit den 1970er Jahren werden von dem österreichischen Bildungsministerium Zeitzeug:innenbesuche an Schulen gefördert. Dabei hat das Zeitzeug:innenprogramm von *erinnern.at* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Jahr 2018 siebzehn Zeitzeug:innen an 195 Schulen vermittelt. In 546 Stunden erreichten sie 11.517 Lernende.¹⁹⁸ Diese Zahlen beziehen sich auf Besuche, die von *erinnern.at* hauptsächlich im Großraum Wien vermittelt wurden und beinhalten die Arbeit der Zeitzeugin Anna Hackl in Oberösterreich nicht.¹⁹⁹ Eben erwähnte Zahlen mögen groß erscheinen, jedoch weist eine Studie mit Salzburger Schulen darauf hin, dass Lehrende zwar mit Zeitzeug:innen im Video-Format oder in Live-Begegnungen arbeiten²⁰⁰, diese Methoden aber „im Vergleich zu Do-

¹⁹²IHRA 2019, S. 33.

¹⁹³Kühberger und Neureiter 2017, S. 85.

¹⁹⁴Uwe Kaminsky (2011). „Oral History“. In: *Handbuch. Medien im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 483–499, S. 484.

¹⁹⁵Vgl. *Lehrplan Mittelschule* 2020, Modul 6 (Historisch-politische Bildung).

¹⁹⁶Vgl. Bertram 2017.

¹⁹⁷Vgl. *Lehrplan AHS* 2021, 6. Semester – Kompetenzmodul 6.

¹⁹⁸Vgl. *Jahresbericht* 2018, S. 22.

¹⁹⁹Diese Informationen erhielt die Autorin auf Nachfrage bei *erinnern.at*.

²⁰⁰Vgl. Kühberger und Neureiter 2017, S. 83.

kumentationen verhältnismäßig wenig eingesetzt“²⁰¹ werden. Unter diesen Aspekten stellt sich die Frage, wie häufig und in welcher Weise Anna Hackl als Zeitzeugin in Schulen auftritt.

Die Auseinandersetzung mit der Mühlviertler Menschenhatz und der Zeitzeugin Anna Hackl bietet sich für den Unterricht in der Umgebung der Gedenkstätte an, da die Geschichte von Anna Hackls Familie und der geretteten Männer gut dokumentiert ist und sich Anna Hackl als Zeitzeugin sehr engagiert. Ihre Arbeit begann sie in den 1990er Jahren als Andreas Gruber den Spielfilm „Hasenjagd – Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ drehte.

Es ist nicht notwendig, die historischen Ereignisse erneut zu beleuchten. Peter Kammerstätter hat bereits in den 1970er Jahren Interviews mit Involvierten geführt²⁰² und Matthias Kaltenbrunner besprach die historischen Ereignisse der Menschenhatz ausführlich.²⁰³ Was fehlt, ist eine Auseinandersetzung mit Anna Hackls Arbeit als Zeitzeugin in Schulen. Welche Rolle wird ihr im Geschichtsunterricht von Lehrenden zugedacht?

In Unterabschnitt 2.2.3 wurden verschiedene Chancen, Herausforderungen und Risiken, die mit Zeitzeug:innen einhergehen, besprochen. Durch eine Studie von Christiane Bertram gibt es, wie bereits erwähnt, konkrete Hinweise darauf, welche Kompetenzen und Fähigkeiten durch die Arbeit mit Zeitzeug:innen gefördert werden können.²⁰⁴ Bertrams Studie verweist außerdem darauf, dass vor allem Live-Begegnungen zu mehr Motivation bei Lernenden führt. Dies ist insofern interessant, da im Zuge dieser Masterarbeit eruiert werden soll, auf welche Weise das Thema Mühlviertler Menschenhatz im Unterricht mit Zeitzeug:innen besprochen wird (live, mit Videos oder mit Texten). Anders als bei Bertram, findet in dieser Masterarbeit jedoch keine Auseinandersetzung damit statt, welche Auswirkung verschiedenen Methoden der Zeitzeug:innenarbeit auf historisches Lernen und auf die Motivation der Lernenden haben. Vielmehr steht die Perspektive der Lehrenden im Zentrum der Fragestellung. Welche Herausforderungen, Risiken und Chancen sehen sie in der Arbeit mit Zeitzeug:innen und stehen diese im Einklang mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen?

„Emotionen entstehen bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheit/Geschichte und sie beeinflussen den Prozess historischen Denkens.“²⁰⁵ Diese Emotionen kön-

²⁰¹Kühberger und Neureiter 2017, S. 106.

²⁰²Siehe Kammerstätter 1979.

²⁰³Siehe Kaltenbrunner 2012.

²⁰⁴Bertram 2017, Vgl.

²⁰⁵Bracke und Flaving 2018, S. 149.

nen bei historischen Lernprozessen eine Herausforderung darstellen, wenn Lernprozesse durch sie eingeschränkt werden. Vor diesem Hintergrund sind Forschungen von Maria Galda sowie Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski zu sehen. „Strukturelle und methodische Schwierigkeiten [scheinen Lernende dran zu hindern] vielmehr als eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit“²⁰⁶ aus Zeitzeug:innengesprächen mitzunehmen. Die bereits erwähnte Studie von Kühberger und Neureiter verweist außerdem drauf, dass Lehrpersonen zwar einen

„emotionalen Zugang zum Holocaust einschlagen möchten [...] gleichzeitig aber ‚einer emotionalen Erschütterung‘ der Schülerinnen und Schüler als Vermittlungsstrategie zur Sensibilisierung gegen Gewalt und Ausgrenzung weit skeptischer gegenüberstehen.“²⁰⁷

Aus diesen Punkten ergibt sich die Frage, wie Schüler:innen auf die Aussagen der Zeitzeugin zum einen aus der Sicht von Lehrende und zum anderen aus der Perspektive von Anna Hackl reagieren.

Eine Perspektive, die in der Forschung bis jetzt noch weniger behandelt wurde, ist die der Zeitzeug:innen selbst. Mit Anna Hackl als noch lebende Zeitzeugin bietet sich die Möglichkeit zu beleuchten, wie Anna Hackl ihre Arbeit und ihre Rolle als Zeitzeugin in Schulen erlebt.

Zusammenfassend ergeben sich für diese Masterarbeit drei Forschungsfragen:

1. Wie wird in den Schulen in der ländlichen Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die Mühlviertler Menschenhatz und damit zusammenhängend die Geschichte der Familie Langthaler als ein Thema von lokalem Interesse im Unterricht verhandelt? Welche Rolle wird dabei Anna Hackl als Zeitzeugin zugeschrieben?
2. Welche Chancen, Herausforderungen und Risiken sehen Lehrpersonen in der Arbeit mit Zeitzeug:innen im Unterricht und wie werden entsprechende Lernarrangements umgesetzt?
3. Wie erlebt Anna Hackl ihre Arbeit und ihre Rolle als Zeitzeugin in Schulen?

²⁰⁶Obens und Geißler Jagodzinski 2008, S. 59.

²⁰⁷Kühberger und Neureiter 2017, S. 78.

Kapitel 3

Forschungsdesign und Methode

In folgendem Kapitel werden Forschungsdesign und Methode erläutert. Dabei geht die Autorin auf die empirische Zugangsweise, forschungsethische Aspekte und Gütekriterien (Abschnitt 3.1), die Erstellung der Erhebungsinstrumente (Abschnitt 3.2), die Kontaktaufnahme mit den Lehrenden und der Zeitzeugin Anna Hackl (Abschnitt 3.3), den Stichprobenumfang (Abschnitt 3.4) und die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung (Abschnitt 3.5) ein.

3.1 Empirische Zugangsweise, forschungsethische Aspekte und Gütekriterien

Zum Beantworten der Forschungsfragen wurde ein Forschungsdesign mit qualitativen und quantitativen Elementen gewählt und im Sinne einer Triangulation eine Umfrage und ein Interview durchgeführt. Unter Triangulation ist „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven [...] bei der Beantwortung von Forschungsfragen“²⁰⁸ zu verstehen. Eine Erweiterung der Perspektiven dient vor allem einer „Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten“²⁰⁹ und weniger einer „wechselseitigen Überprüfung von Ergebnissen“²¹⁰.

Der erste Forschungsstrang setzt sich aus einer Online-Umfrage mit Lehrenden (n= 39) zusammen. Für die Umfrage wurde ein teil- bzw. halbstandardisiertes Fragebogenformat entwickelt. Das bedeutet, dass der Fragebogen größtenteils aus offenen Fragen besteht. Der halbstandardisierte Fragebogen kommt bei einer halbstrukturierten

²⁰⁸Flick 2011, S. 12.

²⁰⁹Ebd., S. 111.

²¹⁰Ebd., S. 111.

rierten schriftlichen Befragung zum Einsatz. Diese wird auch als qualitative Umfrage bezeichnet. Geschlossene Fragen, also quantitativ Elemente, treten hierbei als Filterfragen auf.²¹¹

Der zweite Strang des Forschungsdesigns macht ein qualitatives Interview mit der Zeitzeugin Anna Hackl aus. Hierbei wird Anna Hackl als Experte²¹² angesehen, da sie über ihre Sichtweisen und eigenen Erfahrungen als Zeitzeugin im Schulkontext spricht. Bogner u.a. nennen dies Prozess- und Deutungswissen.²¹³ Es handelt sich hierbei also nicht um bloßes „sachliches Wissen“²¹⁴, sondern „es geht klar um die subjektive Perspektive der Befragten“²¹⁵.

Bevor in den nächsten Kapiteln die Erstellung der Erhebungsinstrumente erläutert wird, werden davor noch ethische Aspekte und Gütekriterien beleuchtet.

Forschung hat den Schutz von personenbezogenen Daten zu gewährleisten. Demnach sollen diese „nicht erhoben und verarbeitet werden [...], wenn dies nicht unmittelbar für den Forschungszweck notwendig ist“²¹⁶. Dies geht mit der Forderung des Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) einher, dass „Personen, die in Untersuchungen als [...] Befragte oder in anderer Weise [...] einbezogen werden, [...] durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden“²¹⁷. Im Zuge dessen ist auch das Prinzip der Vertraulichkeit und der Anonymisierung zu sehen.²¹⁸ Für diese Forschungsarbeit bedeuten die eben erwähnten Punkte, dass die Umfrageantworten vertraulich behandelt werden und Lehrende aufgrund ihrer Antworten nicht identifiziert werden können. Im Gespräch mit der Zeitzeugin Anna Hackl kann allerdings keine Anonymität gewährleistet werden, da sie als einzige Zeitzeugin interviewt wird. Personen, die sie im Gespräch erwähnt, werden jedoch anonymisiert. Anna Hackl wurde im Vorfeld über diesen Punkt aufgeklärt und hat eine informierte Zustimmung (informed consent) erteilt. Ebenso wurde die Zeitzeu-

²¹¹Vgl. Döring und Bortz 2016a, S. 403.

²¹²Bogner, Littig und Menz 2014, definieren den Begriff „Experte“ wie folgt: „Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich — ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht — die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“ S. 13.

²¹³Vgl. ebd., S. 18.

²¹⁴Ebd., S. 19.

²¹⁵Ebd., S. 19.

²¹⁶Kaiser 2014, S. 49.

²¹⁷*Ethik-Kodex* 2017, S. 2.

²¹⁸Vgl. Unger 2014, S. 24.

gin und die an der Umfrage teilnehmenden Lehrenden über das Forschungsvorhaben und den Zweck der Forschung informiert. Dieser Punkt spricht das Prinzip der (angemessenen) informierten Einwilligung der Teilnehmenden an.²¹⁹

Die soeben erwähnten ethischen Aspekte betreffen das Verhältnis zwischen der Forscherin und den beforschten Personen. Das Prinzip nach Integrität und Objektivität spricht zusätzlich das Verhalten der Forschenden innerhalb des Forschungssystems an. Demnach werden

„die Resultate ohne verfälschende Auslassung von Ergebnissen dargestellt. Einzelheiten der Theorien, Methoden und Forschungsdesigns, die für die Einschätzung der Forschungsergebnisse und der Grenzen ihrer Gültigkeit wichtig sind, werden nach bestem Wissen mitgeteilt“²²⁰.

Im Sinne dieses Prinzips werden daher in den weiteren Kapiteln neben der empirischen Zugangsweise und den Gütekriterien auch die Erstellung der Erhebungsinstrumente, die Kontaktaufnahme, die Stichprobe der Lehrenden und die Vorgehensweise der Datenaufbereitung erläutert.

In der quantitativen Forschung werden die Gütekriterien der Validität (Gültigkeit), der Reliabilität (Zuverlässigkeit oder Reproduzierbarkeit) und der Objektivität (Intersubjektivität) unterschieden.²²¹

Philipp Mayring nennt sechs allgemeine Gütekriterien für qualitative Forschung und Robert Kaiser spezialisiert Gütekriterien explizit für qualitative Expert:inneninterviews.²²² Für diese Arbeit wurden die von Mayring und Kaiser genannten Gütekriterien kombiniert:

Bei qualitativer Forschung werden die Methoden an den Forschungsgegenstand angepasst, entwickelt oder differenziert. Damit dies für andere nachvollziehbar wird, bedarf es (1) einer genauen Verfahrensdokumentation.²²³ Teil dieser Dokumentation ist „die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“²²⁴. Die Explikation des Vorverständnisses wird in Abschnitt 2.1 und Abschnitt 2.2 abgedeckt. Die Dokumentation der Kontaktaufnahme, die Erstellung der Erhebungsinstrumente sowie

²¹⁹Vgl. Hopf 2016, S. 197.

²²⁰*Ethik-Kodex* 2017, S. 2.

²²¹Vgl. Kallus 2010, S. 112.

²²²Vgl. Mayring 2016, S. 144 – 148; Kaiser 2014, S. 6–9.

²²³Vgl. Mayring 2015, S. 145; Kaiser 2014, S. 6.

²²⁴Mayring 2016, S. 145.

die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung wird in den folgenden Kapiteln dargelegt. Qualitative Daten müssen argumentativ und theoriegeleitet begründet werden. Daraus ergibt sich (2) die argumentative Interpretationsabsicherung als Gütekriterium.²²⁵ Durch ein (3) regel- und theoriegeleitetes Vorgehen kann die Interpretation an Qualität gewinnen.²²⁶ Dabei werden „die Analyseschritte [...] vorher festgelegt, das Material [...] in sinnvolle Einheiten unterteilt, und die Analyse geht nun systematisch von einer Einheit zur nächsten“²²⁷. Die Vorgehensweise der Datenaufbereitung wird in Abschnitt 3.5 erläutert. Mit (4) Nähe zum Gegenstand, oder auch Gegenstandsangemessenheit soll „an der Alltagswelt der beforschten Subjekte an[ge]knüpft“²²⁸ werden. Das bedeutet, dass eine Interessensübereinstimmung mit den Beforschten angestrebt wird und eine offene Kommunikation stattfinden soll.²²⁹ Dies geschieht durch die Offenlegung der Forschungsintention im Umfragebogen und im E-Mail an die Lehrenden (siehe Anhang). Zusätzlich wurde auf (5) „Neutralität und Offenheit [der Forscherin] gegenüber neuen Erkenntnissen und [...] anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern“²³⁰ geachtet. Dies bedeutet, dass die Forscherin eine neutrale Position sowie eine offene Haltung gegenüber neuen Informationen einnimmt und die Forschung nicht dazu heranzieht, eigene Annahmen zu bestätigen. Als weiteres Gütekriterium (6) nennt Mayring Triangulation. Dadurch soll ein Erkenntnisgewinn und eine Qualitätssteigerung geschaffen werden.²³¹ Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert wurde, wird eine Triangulation in dieser Arbeit durch die Lehrenden-Umfrage auf der einen Seite und das Interview mit der Zeitzeugin Anna Hackl auf der anderen Seite umgesetzt.

Bei dem Interview wurden methodologische Aspekte und Prinzipien unter anderem nach Lamnek und Krell sowie Bogner, Littig und Menz berücksichtigt. Das Gespräch wurde bei der Zeitzeugin zuhause abgehalten. Es hatte somit den „Charakter eines Alltagsgesprächs“²³². Um Interaktionseffekten entgegenzuwirken, nahm die Interviewerin die Rolle einer Co-Expertin²³³ ein. Bogner u.a. verstehen unter Co-Expertin eine Interviewerin, die als „gleichberechtigte Partnerin und Kollegin angesehen [wird und] mit dem der Experte Wissen und Informationen“²³⁴ auf Au-

²²⁵Vgl. Mayring 2016, S. 145.

²²⁶Vgl. Mayring 2015, S. 146; Kaiser 2014, S. 6.

²²⁷Mayring 2016, S. 146.

²²⁸Ebd., S. 146.

²²⁹Vgl. ebd., S. 146.

²³⁰Kaiser 2014, S. 7.

²³¹Vgl. Mayring 2016, S. 147.

²³²Bernhard 2020, S. 82.

²³³Vgl. Kaiser 2014, S. 81.

²³⁴Bogner, Littig und Menz 2014, S. 52.

genhöhe austauschen kann. Bei Kommunikation muss bedacht werden,

„dass Menschen mit anderen Menschen – und zwar sowohl hinsichtlich dessen, ‚wie‘ geredet wird, als auch dessen, ‚was‘ zur Sprache kommt – anders reden, je nachdem, ob sie ihre Gesprächspartner eher für kompetent oder für inkompetent (und damit in gewisser Weise auch für relevant oder irrelevant) in Bezug auf den zu verhandelnden Gegenstand halten“²³⁵.

Im Sinne des Prinzips der Zurückhaltung durch die forschende Person²³⁶, wird der Zeiteugin Raum zum Sprechen gegeben. Dieser Raum soll sich auf forschungsrelevante Punkte konzentrieren. Damit der Gesprächsrahmen nicht zu begrenzt wird, achtete die Forscherin zu jedem Zeitpunkt darauf, zugänglich für unerwartete Informationen zu sein (Prinzip der Offenheit und der Flexibilität).²³⁷ Qualitative Forschung wird als Prozess angesehen (Prinzip der Prozesshaftigkeit²³⁸) und findet als „Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem“²³⁹ statt. In diesem Sinne passte sich die Interviewerin an das kommunikative Regelsystem der Zeiteugin an (Prinzip der Kommunikativität).²⁴⁰ Dies äußert sich darin, dass die Forscherin die Sprache der Zeiteugin annahm. So wurde während des Interviews der örtliche Dialekt gesprochen und die Forscherin verwendete die Bezeichnung „Mühlviertler Hasenjagd“. Die Interviewerin ist sich dessen bewusst, dass es sich hierbei um eine euphemistische Bezeichnung aus der Zeit des Nationalsozialismus handelt, die aber nach wie vor in der Bevölkerung vorrangig verwendet wird.²⁴¹

3.2 Erstellung der Erhebungsinstrumente

3.2.1 Erstellung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde in zwei Durchgängen entwickelt. Der erste Schritt vollzog sich im Rahmen des Seminars *Geschichtskulturelle Kompetenz und digitales Lehren*

²³⁵Bogner, Littig und Menz 2002, S. 121.

²³⁶Vgl. Bernhard 2020, S. 82.

²³⁷Vgl. Lamnek und Krell 2016, S. 33 – 34.

²³⁸Vgl. Bernhard 2020, S. 83.

²³⁹Lamnek und Krell 2016, S. 34.

²⁴⁰Vgl. ebd., S. 34 – 35.

²⁴¹Zu letzterem Punkt, der Begriffsverwendung in der lokalen Bevölkerung sowie deren Bild über die Menschenhatz, gibt es keine Studien, die dies bestätigen würden. Es bedarf Untersuchungen, wie die Menschenhatz im kollektiven Gedächtnis der Bevölkerung in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen verankert ist. Die Forscherin spricht hierbei aus persönlicher Erfahrung, da sie in dem forschungsrelevanten Gebiet aufgewachsen ist.

und Lernen bei Roland Bernhard im Februar 2021. Dieser Fragebogen wurde an 21 Mittelschulen nördlich der Donau innerhalb eines Radius von 20 Kilometer um die Gedenkstätte Mauthausen gesendet, im Rahmen einer Seminararbeit ausgewertet und die Ergebnisse wurden bei der internationalen HEIRNET Konferenz präsentiert. Für die Evaluierung der Forschungsfragen im Rahmen der Masterarbeit wurde der Fragebogen weiterentwickelt, indem manche Fragen umformuliert und andere ergänzt wurden. Dieser Fragebogen ist im Anhang einsehbar. Ergänzte Fragen wurden mit zwei Sternen (**) gekennzeichnet. Bei der Weiterentwicklung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass keine zu große Abweichung von dem ersten Fragebogen entsteht, um die Vergleichbarkeit des ersten und des zweiten Umfragedurchgangs zu erhalten.

Bei der Umfrage handelt es sich um einen Online-Fragebogen, der mithilfe von *Google Formular* erstellt wurde. Eine Online-Umfrage stellt „eine sinnvolle Option dar [...], wenn ihr anvisierter Teilnehmerkreis umfangreich ist und über einen Internetzugang verfügt“²⁴². Dies trifft insofern zu, da die Umfrage über den Weg der Schuldirektion an Geschichtslehrkräfte an über 40 verschiedenen Sekundarschulen versendet wurde (siehe Abschnitt 3.4). Ein weiterer Vorteil von Online-Umfragen ist, dass die Antworten elektronisch übertragen werden und es somit zu keinen Fehlern bei der Datenerfassung kommen kann, da diese direkt durch die Teilnehmenden geschieht. Ein weiterer Vorteil ist die automatische Weiterleitung zur nächsten Frage bei Filterfragen.²⁴³ Fehlerhafte Filterwege können nur eintreten, wenn diese bei der Erstellung des Fragebogens gemacht wurden. Dies wurde durch sorgfältiges Testen des Fragebogens ausgeschlossen.²⁴⁴ Die verschiedenen Filterwege sind in der Abbildung 3.1 nachvollziehbar.²⁴⁵ Wie in dieser Abbildung zu sehen ist, gibt es einige Items (Frageitem 1 bis 4 und 23 des Fragebogens im Anhang), die von allen Umfrageteilnehmenden bearbeitet werden müssen. Hierbei handelt es sich um Items, mit denen soziodemographische Daten erhoben werden.

Der Fragebogen wurde, wie bereits erwähnt, als teil- bzw. halbstandardisierter Fragebogen²⁴⁶ für eine halbstrukturierte Befragung²⁴⁷ entwickelt. Das bedeutet, dass der Fragebogen großteils aus einer Liste offener Fragen ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten besteht. Ein Vorteil von offenen Fragen ist, dass sich Personen

²⁴²Wagner und Hering 2014, S. 663.

²⁴³Vgl. Porst 2000, S. 62.

²⁴⁴Vgl. Wagner und Hering 2014, S. 663.

²⁴⁵Vgl. Porst 2014, S. 156.

²⁴⁶Vgl. Döring und Bortz 2016a, S. 403.

²⁴⁷Vgl. ebd., S. 403.

frei artikulieren können ohne ihre Meinung in vorgegebene Kategorien eingliedern zu müssen.²⁴⁸ Jedoch können offene Fragen in einer Online-Umfrage zu ungenauen oder unzureichenden Antworten führen, da es nicht die Möglichkeit des Rückfragens gibt.²⁴⁹ Außerdem muss bedacht werden, dass offene Fragen im Vergleich zu geschlossenen ein aufwändigeres Auswertungsverfahren bedürfen.²⁵⁰ Dieses wird in Abschnitt 3.5 erläutert.

Es wurden einige geschlossene Fragen (Frage 2, 3, 4, 5, 21 und 23) als quantitative Elemente im Fragebogen inkludiert. Hierbei handelt es sich entweder um Filterfrage (z.B. „Wurde das Thema Mühlviertler Menschenhatz im Unterricht behandelt?“ Antwortmöglichkeiten: „Ja.“ oder „Nein.“) oder um Fragen, bei denen der mögliche Antwortraum begrenzt und bekannt ist (z.B. „In welcher Gegend befindet sich die Schule?“ Antwortmöglichkeiten: „Nördlich der Donau.“ oder „Südlich der Donau.“).²⁵¹

Die Fragen wurden in sechs Themenblöcke eingeteilt. Diese sind (1) Zeitzeug:innenarbeit in Schulen, (2) Einbettung (der Zeitzeug:innenarbeit) im Unterricht, (3) Reaktionen der Lernenden, (4) Gründe für/gegen Zeitzeug:innenarbeit, (5) Interesse wecken und (6) soziodemographische Fragen und Filteritems. Diese Blöcke entstanden in der Auseinandersetzung mit Forschungsliteratur und werden im Folgenden erläutert:

Der erste Bereich (Zeitzeug:innenarbeit in Schulen) ist notwendig, um den Umfang der Zeitzeug:innenarbeit zu erfragen. Neben der Häufigkeit ist auch die Form der Arbeit relevant. Eine Studie von Christiane Bertram legt nahe, dass Zeitzeug:innen-Videoberichte zum größten Lernzuwachs zu führen scheinen, jedoch Live-Begegnung das größte Potential zum Motivieren der Lernenden birgt.²⁵² Es stellt sich also die Frage, ob es mehr Video- oder Live-Begegnungen in dem Untersuchungsgebiet gibt. Zeitzeug:innenarbeit erfordert Vor- sowie Nachbereitung im Unterricht.²⁵³ Im zweiten Frageblock wird deshalb nach der Einbettung im Unterricht – der Unterrichtsgestaltung – gefragt. Im dritten Bereich wird die emotionale Komponente der Begegnungen angesprochen und die Reaktionen der Lernenden werden aus der Sicht der Lehrenden beleuchtet. Dieser Frageblock basiert auf Sabrows und Wierlings Hinweis, dass die Arbeit mit Zeitzeug:innen sehr emotional sein kann (siehe Abschnitt 2.2).

²⁴⁸Vgl. Porst 2000, S. 50.

²⁴⁹Vgl. Dillmann 2007, S. 41.

²⁵⁰Vgl. Porst 2000, S. 50.

²⁵¹Vgl. Porst 2014, S. 66.

²⁵²Vgl. Bertram 2017.

²⁵³Vgl. ebd., S. 145.

Durch den vierten Frageblock sollen die Chancen und Herausforderungen, die Lehrende in der Arbeit mit Zeitzeug:innen sehen, erforscht werden. Hierbei soll festgestellt werden, ob Lehrende Aspekte, die von Forschenden (Bertram; Obens & Geißler-Jagodzinski; Ulbricht) als Chancen und Risiken identifiziert wurden, ebenso als solche betrachten. In einem fünften Punkt wird danach gefragt, ob Lehrende bestimmte Zugangstechniken haben, um das Interesse an lokalen historischen Ereignissen zu wecken. Obwohl diese Frage ein eigenes Forschungsfeld aufspannt, wurde danach gefragt, da mit dieser Studie die Menschenhatz als ein Thema von lokalem Interesse beleuchtet wird. Der sechste Block dient zur Strukturierung. Dieser setzt sich aus Filterfragen und soziodemographischen Fragen zusammen. An soziodemographischen Aspekten werden Dienstalter, Schultyp und Schulstandort erhoben.

Die einzelnen Items der Umfrage sind in der Abbildung 3.1 entsprechend der Themenblöcke schattiert. Die Blöcke (1) Zeitzeug:innenarbeit in Schulen, (2) Einbettung (der Zeitzeug:innenarbeit) im Unterricht und (3) Reaktionen der Lernenden werden im Sinne einer Triangulation außerdem aus der Sicht der Zeitzeugin Anna Hackl beleuchtet .

Eine klare Strukturierung der Umfrage ist notwendig, damit „die Logik des Befragungsablaufes für die Befragungspersonen nachvollziehbar ist“²⁵⁴. Aufgrund dessen wurden in der Umfrage zusammengehörige Fragen auf einer Seite abgebildet. Erst durch das Klicken auf „Weiter“ wurde das nächste Themenfeld geöffnet.

Zu Beginn des Fragebogens wird das Forschungsvorhaben kurz vorgestellt²⁵⁵ und darauf hingewiesen, dass allfällig bereits abgegebene Antworten der Umfrage im Februar 2021 für diese Studie berücksichtigt werden. Damit sollen doppelte Teilnahmen verhindert werden. Eine mehrfache Teilnahme ist technisch möglich. Es wird jedoch nicht von einer bewussten mehrfachen Teilnahme ausgegangen, da dies einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand für die Lehrpersonen bedeutet. Des Weiteren wird den Umfrageteilnehmenden zu Beginn des Fragebogens der ungefähre Zeitaufwand (10 – 15 Minuten) kommuniziert.²⁵⁶

Die Formulierung der Fragen kann Einfluss auf das Antwortverhalten haben²⁵⁷, weswegen bei Ausformulieren der Fragen darauf geachtet wurde, die „zehn Gebote der Frageformulierung“²⁵⁸ von Rolf Porst zu berücksichtigen und Fragen einfach und

²⁵⁴Porst 2014, S. 146.

²⁵⁵Vgl. Kallus 2010, S. 82.

²⁵⁶Vgl. Wagner und Hering 2014, S. 667.

²⁵⁷Vgl. Dillmann 2007, S. 50.

²⁵⁸Vgl. Porst 2000, S. 54.

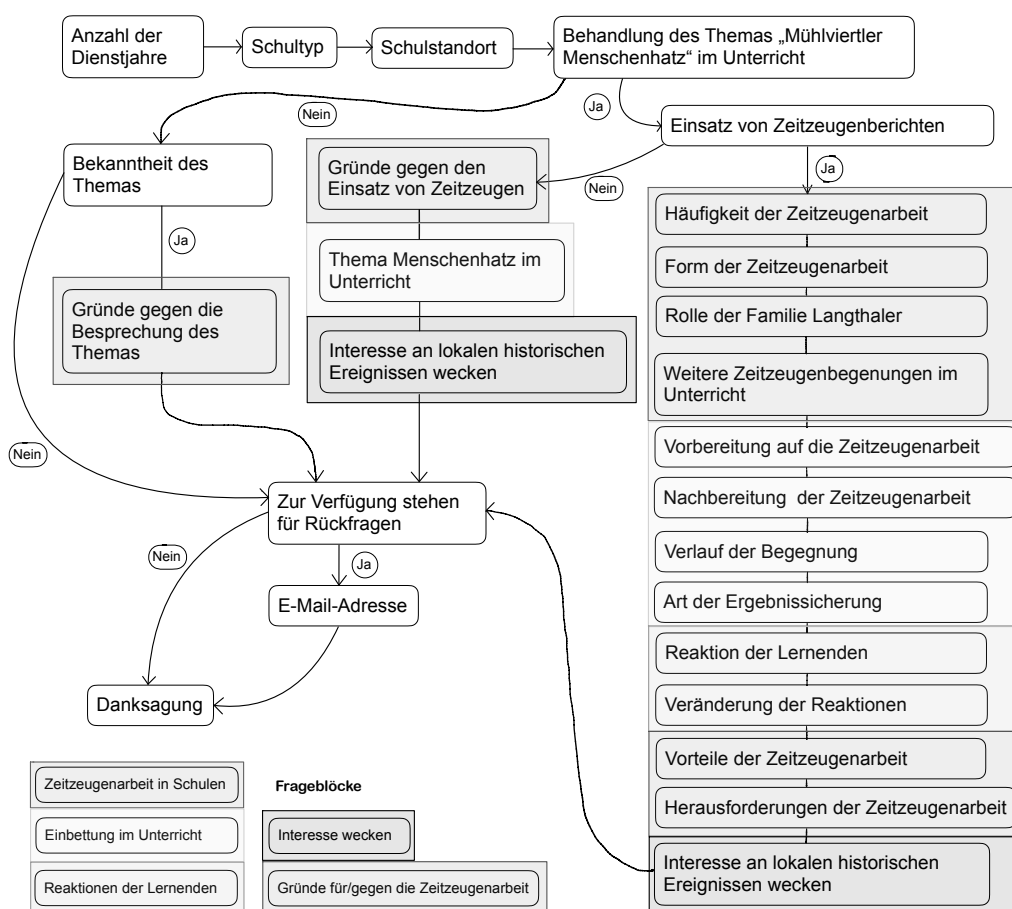


Abbildung 3.1: Frageverlauf und Kennzeichnung der Frageblöcke der Online-Umfrage.

klar zu gestalten. Ebenso wurde beachtet, dass auch die Anordnung der Fragen das Antwortverhalten der Teilnehmenden beeinflussen kann. Darum wurden zu Beginn „besonders einfache Fakten- und Einstellungsfragen, die unabhängig vom Wissen der Befragten sind,“²⁵⁹ gestellt. Nach dem Beantworten der ersten Fragen gilt es als unwahrscheinlicher, dass die Umfrage abgebrochen wird.²⁶⁰ Vor allem Heikle oder intime Fragen können zu einem Abbruch führen und sollten deswegen eher gegen Ende der Umfrage gestellt werden.²⁶¹ Als heikle Fragen gelten Fragen, durch welche Umfrageteilnehmende eine negative Reaktion auf ihre Antwort fürchten.²⁶² Es kann vermutet werden, dass die quantitative Frage, ob die Mühlviertler Menschenhatz im Unterricht behandelt wurde (Item 4), als heikel aufgenommen wird, da es

²⁵⁹Klößner und Friedrichs 2014, S. 676.

²⁶⁰Vgl. Porst 2014, S. 139.

²⁶¹Vgl. ebd., S. 133.

²⁶²Vgl. ebd., S. 129.

sich hierbei um ein lokales Ereignis aus der Zeit des Nationalsozialismus handelt und Lehrende es womöglich als Vorwurf oder Versäumnis erachten, falls sie dieses Thema nicht besprochen haben. Da die Frage als Filteritem für die weitere Umfrage eingesetzt wird, muss diese zu Beginn gestellt werden. Damit sie jedoch nicht als erste Frage beantwortet werden muss, beschloss die Autorin, die Frage nach absolvierten Dienstjahren, Schultyp und Schulstandort vorzureihen.

Gegen Ende der Umfrage werden die Teilnehmenden gefragt, ob sie für Rückfragen zur Verfügung stehen würden (Item 23). Diese Frage wurde mit dem Gedanken an weitere Untersuchungen (qualitative Interviews mit Lehrenden) außerhalb dieser Masterarbeit gestellt. Die anschließende Frage nach der E-Mail-Adresse hebt die Anonymität der Teilnehmenden für die Forscherin auf. Es wird explizit darauf verwiesen, dass die Umfrageantworten anonymisiert und vertraulich behandelt sowie ausgewertet werden.²⁶³ Abschließend wird ein Dankeschön ausgesprochen und Raum für Rückmeldungen gegeben.²⁶⁴

3.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden ist nicht nur ein wichtiges Instrument der Datenerhebung sondern dient auch als Bindeglied zwischen theoretischen Forschungsfragen und konkreten Interviewfragen.²⁶⁵ Bei der Operationalisierung der Forschungsfragen werden zwei Schritte vollzogen: Im ersten Schritt, der konzeptionellen Operationalisierung, muss das Forschungsproblem konkretisiert werden, um anschließend im Zuge der instrumentellen Operationalisierung Fragestellungen für das Interview entwickeln zu können. Durch diese beiden Schritte wird zum einen das Forschungsproblem beobachtbar und zum anderen kann dadurch gewährleistet werden, dass die erhobenen Daten wiederum systematisch auf Forschungsfragen und Literatur (rück-)bezogen werden können.²⁶⁶ Die einzelnen Items werden an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Sie gehen aus der theoretischen Auseinandersetzung aus Abschnitt 2.2 hervor und sind als Teil der Triangulation in Unterabschnitt 3.2.1 bereits erläutert worden. Die Operationalisierungsschritte sind in Tabelle 3.2 und Tabelle 3.3 abgebildet.

Ein Leitfaden kann sowohl aus ausformulierten Fragestellungen aber auch lediglich aus Notizen bestehen. Dabei gilt, dass Interviewleitfäden „so offen wie möglich,

²⁶³Vgl. Wagner und Hering 2014, verweisen darauf, dass die Anonymität (des Internets) „offenere Antworten erwarten lässt“. S. 663.

²⁶⁴Vgl. Porst 2014, S. 161.

²⁶⁵Vgl. Kaiser 2014, S. 52; Gläser und Laudel 2009, S. 113.

²⁶⁶Vgl. Kaiser 2014, S. 55 – 56.

so strukturierend wie nötig²⁶⁷ sein sollen. Die Interviewfragen wurden ausformuliert, um während des Interviews im Bedarfsfall darauf zurückgreifen zu können.²⁶⁸ Der Interviewleitfaden kann im Anhang eingesehen werden.

Die Reihenfolge der Interviewfragen im Leitfaden soll so gewählt werden, dass diese im idealtypischen Fall einen natürlichen Gesprächsverlauf anregt und keine strengen Brüche erzwingt.²⁶⁹ So soll in den Gesprächsverlauf nicht eingegriffen werden, falls „sich d[as] Gespräch [...] in Richtung einer Thematik, die zwar vorgesehen, aber zu einem anderen Zeitpunkt eingeplant war“²⁷⁰ entwickelt. Darum ist ein Interviewleitfaden immer als Anhaltspunkt und nicht als fixer Fahrplan zu sehen.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass dieser zu Gunsten einer besseren Übersicht nicht länger als zwei Seiten ist.²⁷¹ Die einzelnen Fragen wurden in neun Themenblöcke sortiert und in Hauptfragen und Unterfragen gegliedert. Dabei dienen die Hauptfragen als „Pflichtfragen“ und die Unterfragen zur Nachfrage.²⁷² In der Einleitungsphase, bevor das eigentliche Interview beginnt, stellt die Interviewerin sich selbst und ihr Forschungsvorhaben kurz vor und bedankt sich für die Gesprächsbereitschaft.²⁷³ Außerdem wird der zeitliche Rahmen von 90 bis 120 Minuten für das Interview nochmals geklärt.²⁷⁴ Anschließend wird um die Erlaubnis, das Gespräch aufzeichnen zu dürfen, gebeten²⁷⁵ und darauf verwiesen, dass die Anonymität der interviewten Person nicht gegeben ist.

Die erste Frage („Erzählen Sie doch zu Beginn, wie es dazu kam, dass Sie als Zeitzeugin tätig wurden?“) dient als Einstiegsfrage, auch *Anwärmfrage* genannt. Sie soll leicht zu beantworten sein und die Interviewpartnerin zum Erzählen anregen.²⁷⁶ Die achte Frage („Bevor wir zu einem Abschluss kommen, möchte ich Sie noch fragen, was ist Ihnen an Ihrer Arbeit als Zeitzeugin besonders wichtig?“) leitet den Abschluss des Interviews ein. Dies ist notwendig, um die interviewte Person auf das Gesprächsende vorzubereiten.²⁷⁷ Abschließend wird ein Dank ausgesprochen, es wird nachgefragt, ob sich die Interviewerin bei Rückfragen nochmals melden darf und der Zeitzeugin wird die Möglichkeit gegeben, für sie relevante Punkte, die im Interview

²⁶⁷ Helfferich 2014, S. 560.

²⁶⁸ Vgl. Bogner, Littig und Menz 2014, S. 28.

²⁶⁹ Vgl. Kaiser 2014, S. 53; Bernhard 2020, S. 86.

²⁷⁰ Bogner, Littig und Menz 2014, S. 29.

²⁷¹ Vgl. Gläser und Laudel 2009, S. 144.

²⁷² Vgl. Bogner, Littig und Menz 2014, S. 29.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 59 – 60.

²⁷⁴ Vgl. Kaiser 2014, S. 52.

²⁷⁵ Vgl. Bogner, Littig und Menz 2014, S. 59 – 60.

²⁷⁶ Vgl. Gläser und Laudel 2009, S. 147.

²⁷⁷ Vgl. Misoch 2019, S. 89.

noch nicht erwähnt wurden, zu artikulieren.²⁷⁸ Nach dem formellen Teil, der mit dem Abschalten des Aufnahmegeräts endet, kann es zu einem informellen Gespräch kommen, bei dem die interviewte Person besonders persönliche Erlebnisse teilt. Um sich bei der Analyse des Gespräches auch an diesen Abschnitt sowie an Besonderheiten und Eindrücke erinnern zu können, ist es wichtig ein Post-Interview-Memo anzufertigen. Dieses Memo wurde direkt im Anschluss an das Gespräch auf das Tonband aufgezeichnet, da es sich hierbei um eine einfache und schnelle Sicherung handelt.²⁷⁹

3.3 Stichprobenziehung

3.3.1 Kontaktaufnahme mit den Lehrenden

Die Umfrage und somit auch die Kontaktaufnahme durchlief mehrere Schritte. Der erste Schritt fand im Zuge des Seminars *Geschichtskulturelle Kompetenz und digitales Lehren und Lernen* bei Roland Bernhard im Februar 2021 statt. Hierbei kontaktierte die Autorin der Arbeit die Direktionen von 21 Mittelschulen nördlich der Donau telefonisch. Bei dem Telefonat stellte sie sich und den Forschungsschwerpunkt kurz vor und bat die Schulleitung darum, ein E-Mail an alle Geschichtslehrkräfte der Schule weiterzuleiten. Dieses E-Mail wurde im Anschluss an das Telefonat an die einzelnen Direktionen gesendet. Durch das Verwenden der offiziellen Universitäts-E-Mail-Adresse der Autorin und einem erneuten Schreiben eine Woche später sollte dem Ansuchen mehr Gewicht verliehen werden.

Um die Umfrage im Zuge der Masterarbeit auszuweiten, wurde die E-Mail im November 2021 erneut an die 21 Mittelschulen versendet. Dieses Schreiben ist im Anhang zu finden. Hinzu kamen über 20 weitere Schulen. Hierbei handelte es sich zum einen um Schulen der Sekundarstufe II nördlich der Donau und um Schulen sowohl der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II südlich der Donau. Diese Schulen wurden nur per E-Mail kontaktiert. Die Nachricht ist ebenfalls im Anhang zu finden. Auch in diesem Durchgang fand eine mehrmalige Aussendung statt, um somit einen Non-response Fehler zu verringern.²⁸⁰

Robert Kaiser betont, dass einem formellen Brief im Normalfall weitaus mehr Beachtung geschenkt wird als einer E-Mail und aufgrund dessen als Kontaktmedium in Betracht gezogen werden sollte.²⁸¹ Die Tatsache, dass die Umfrage online statt-

²⁷⁸Vgl. Bogner, Littig und Menz 2014, S. 61.

²⁷⁹Vgl. ebd., S. 61.

²⁸⁰Vgl. Döring und Bortz 2016b, S. 296; Porst 2000, S. 97.

²⁸¹Vgl. Kaiser 2014, S. 77.

fand, führte zu der Entscheidung die E-Mail einem Brief vorzuziehen. Durch eine E-Mail konnte gewährleistet werden, dass die Umfrage durch das Anklicken eines Links in der E-Mail ohne Schwierigkeiten für die Lehrpersonen zugänglich war und die Antworten im Anschluss direkt übermittelt wurden.

Der Schritt über die Schulleitung war notwendig, da es aufgrund von mangelnder Kontaktinformationen nicht möglich war, die Ausschreibung direkt an alle Geschichtslehrenden zu versenden.

Neben dem Weg über die Schulleitung wurden auch persönliche Kontakte zur Rekrutierung herangezogen.²⁸² Da die Umfrage in der Region, in der die Autorin aufwuchs, stattfand, kannte sie Personen, die zum Zeitpunkt der Online-Umfrage als (Geschichts-)Lehrer:innen innerhalb des 20 Kilometer Radius um die Gedenkstätte Mauthausen tätig waren und bat diese in ihrem Umfeld auf die Umfrage aufmerksam zu machen. Dieser Bitte wurde persönlich bei einem Treffen oder schriftlich kommuniziert. In beiden Fällen wurde anschließend das offizielle E-Mail-Schreiben an die betreffende Person geschickt, mit der Bitte, dieses weiterzuleiten und gegebenenfalls selbst an der Umfrage teilzunehmen.

In den bereits mehrmals erwähnten versendeten E-Mails (siehe Anhang) stellte die Autorin sich selbst und das Forschungsvorhaben kurz vor. Sie erwähnte dabei ihren Heimatort, der im Forschungsgebiet liegt, um eine Gemeinsamkeit zu den potentiellen Umfrageteilnehmenden aufzuzeigen und somit die Bereitschaft zur Teilnahme an der Umfrage zu steigern. Um die Repräsentativität der Stichprobe zu erhöhen, wurde explizit darauf hingewiesen, dass Lehrende auch dann an der Umfrage teilnehmen sollen, wenn sie das Thema Mühlviertler Menschenhatz im Unterricht nicht besprechen, denn es ist anzunehmen, dass Personen, die sich für das Thema interessieren eher bereit sind an der Umfrage teilzunehmen.²⁸³ Des Weiteren wurde in dem Ausschreiben die veranschlagte Zeit zum Ausfüllen der Umfrage (10 – 15 Minuten) kommuniziert und die Anonymität der Teilnehmenden versichert.²⁸⁴

3.3.2 Kontaktaufnahme mit der Zeitzeugin Anna Hackl

Den ersten Kontakt mit der Zeitzeugin Anna Hackl stellte die Autorin telefonisch her. Obwohl Robert Kaiser davon abrät²⁸⁵, wurde diese Vorgehensweise ausgewählt,

²⁸²Vgl. Döring und Bortz 2016b, S. 297.

²⁸³Vgl. ebd., S. 298, 306.

²⁸⁴Vgl. ebd., S. 125.

²⁸⁵Vgl. Kaiser 2014, S. 78.

da Anna Hackl keine E-Mail-Adresse besitzt. Die Interviewerin erhoffte sich, dass durch das Telefonat im Vergleich zu einem formellen Brief schneller eine persönliche Verbindung entstehen würde – sie und die Zeitzeugin stammen aus demselben Ort – und damit die Bereitschaft der Zeitzeugin zu einem Gespräch erhöht. Das erste Telefonat fand im März 2021 statt. Es ist zu bedenken, dass

„Menschen, die sich für die Teilnahme an einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung entscheiden sollen, [...] über Ziele der Untersuchung, über die Art und Weise ihrer Mitwirkung und über mögliche Folgen dieser Mitwirkung informiert werden [müssen].“²⁸⁶

Dies entspricht dem ethischen Grundsatz der Freiwilligkeit und Informiertheit der Interviewteilnehmerin. Die Herausforderung dabei ist es, so viel Information wie nötig aber so wenig wie möglich preiszugeben, damit das Antwortverhalten der zu interviewenden Person im Vorfeld nicht beeinflusst wird.²⁸⁷ Die Autorin erklärte daher ihr Anliegen kurz und fragte, ob sie im Herbst für ein Interview zur Verfügung stehen würde. Dabei betonte sie, dass es bei dem Interview weniger um die Mühlviertler Menschenhatz als historisches Ereignis ginge, sondern primär um Anna Hackls Arbeit als Zeitzeugin und um ihre Sicht auf diese Arbeit. Anna Hackl stimmte zu und es wurde vereinbart, dass die Interviewerin im Herbst erneut melden würde.²⁸⁸ Anfang Oktober 2021 kontaktierte sie Anna Hackl erneut und es wurde einen Termin für die Folgeweche vereinbart.

3.4 Stichprobe der Umfrage

Die Umfrage wurde an Schulen, die innerhalb eines 20 Kilometer Luftlinienradius um die Gedenkstätte Mauthausen liegen, gesendet. Dieser 20 Kilometerradius ist in Abbildung 3.3 dargestellt.

Wie in dieser Abbildung zu sehen ist, liegt die Landeshauptstadt von Oberösterreich (Linz) innerhalb des forschungsrelevanten Gebiets. Bei der Umfrage wurde der Fokus auf ländliche Gebiet gelegt und die Stadt Linz sowie das städtische Einzugsgebiet bei der Befragung nicht berücksichtigt.

²⁸⁶Gläser und Laudel 2009, S. 159.

²⁸⁷Vgl. ebd., S. 159.

²⁸⁸Vgl. Kaiser 2014, S. 78.

²⁸⁹Erstellt mit <https://www.mixmaps.de/oesterreich/karte.html> am 19.01.2021.

²⁹⁰Erstellt mit <https://www.calcmaps.com/de/> am 19.01.2021.



Abbildung 3.2: Die Ortschaft Mauthausen in der österreichischen Landkarte verordnet²⁸⁹.

Für die Umfrage konnten insgesamt 39 Lehrpersonen rekrutiert werden, wobei 28 Lehrende in der Sekundarstufe I, acht Lehrende in der Sekundarstufe II und drei Lehrende in einem Gymnasium mit Sekundarstufe I und II tätig sind (siehe Tabelle 3.1). Zur Sekundarstufe I zählen ausschließlich Mittelschulen, wobei manche einen Schwerpunkt auf Musik oder Sport legen. In den Bereich Sekundarstufe II fallen Polytechnische Schulen (Poly), Höhere Technische Lehranstalten (HTL), Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW), Höhere Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HBLW), Fachschulen für wirtschaftliche und soziale Berufe, Höhere Bundeslehranstalten für Landwirtschaft sowie Landwirtschaftliche Berufs- und Fachschulen und Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG). In die Kategorie *SEK I + II* fällt die Langform von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Insgesamt wurden 41 Schulen kontaktiert. Ein erster Blick auf die Tabelle 3.1 scheint ein Ungleichgewicht zwischen der Anzahl der Umfrageteilnehmenden in der *Sekundarstufe I*, der *Sekundarstufe II* und der *Sekundarstufe I + II* vermuten zu lassen. Dieses Ungleichgewicht kann teilweise auf den im Gebiet vorherrschenden Schultyp zurückgeführt werden. Während 16 der kontaktierten Schulen entweder in die Kategorien *Sekundarstufe II* oder in die Kategorie *Sekundarstufe I + II* fallen, können 25 Schulen in den Bereich *Sekundarstufe I* eingeordnet werden.

Zur Wahrung der Anonymität wurde nicht erhoben, an welcher Schule die Lehrenden unterrichteten.²⁹¹ Im Sinne einer differenzierteren Betrachtung der Forschungsfragen wurde jedoch nach dem Schulstandort gefragt. Hierbei wurde der Fluss Do-

²⁹¹Vgl. Döring und Bortz 2016b, S. 266.

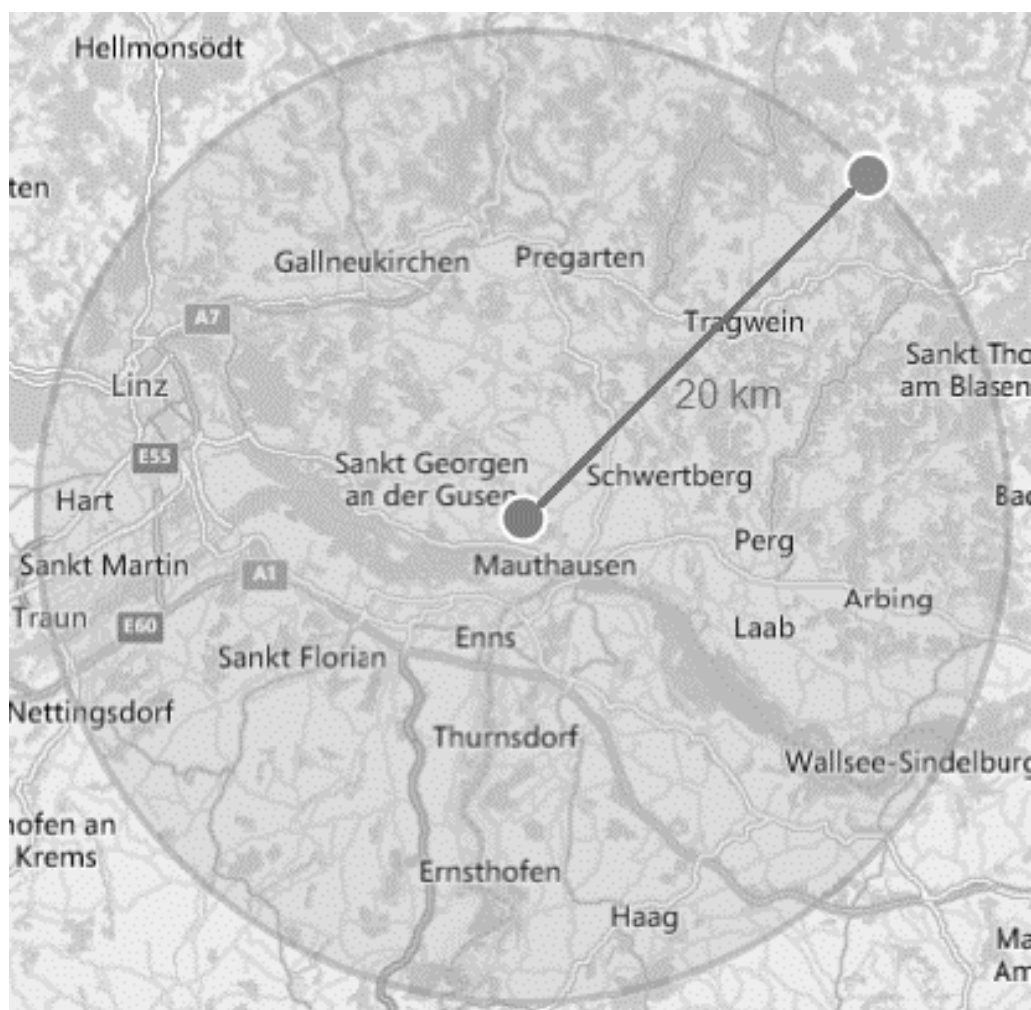


Abbildung 3.3: Der 20 Kilometer Luftlinienradius um die Gedenkstätte Mauthausen (Mittelpunkt). Städtisches Gebiet inkludiert.²⁹⁰

nau, der das Forschungsgebiet teilt, als natürliche Grenze gesehen. Dadurch ergeben sich die beiden Kategorien *Nördlich der Donau* und *Südlich der Donau* für das quantitative Item *Schulstandort* (Frage 3: „In welcher Gegend befindet sich die Schule?“). 27 Personen arbeiten in Schulen nördlich der Donau und zwölf Lehrende in Schulen südlich davon (Tabelle 3.1).

Das Geschlecht der teilnehmenden Lehrpersonen wurde in der Umfrage nicht erhoben, da es für die Untersuchung als nicht relevant erachtet wurde und somit mehr Anonymität gewährleistet werden konnte.²⁹² Es wurde allerdings nach der Anzahl der geleisteten Dienstjahre gefragt (Frage 1: „Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?“). Wie in Abbildung 3.4 zu sehen ist, gaben 12 Personen an, dass sie weniger

²⁹²Vgl. Döring und Bortz 2016b, S. 266.

Schultyp	Nördlich der Donau	Südlich der Donau	Gesamt
SEK I	22	6	28
SEK II	2	6	8
SEK I + II	3	0	3
Gesamt	27	12	39

Tabelle 3.1: Lehrenden nach Schultyp und Schulstandort, in dem sie tätig sind, aufgeschlüsselt. (Frage 2 und Frage 3)

als zehn Dienstjahre unterrichteten. Fünf Umfrageteilnehmende sind zwischen zehn und 19 beziehungsweise und sechs zwischen 20 und 29 Jahre als Lehrpersonen tätig. Dreizehn Personen haben zwischen 30 und 39 Dienstjahre absolviert und drei Personen gaben an, dass die mehr als 39 Dienstjahre geleistet haben. Diese Kategorien wurden induktiv aus den qualitativen Fragen gebildet.

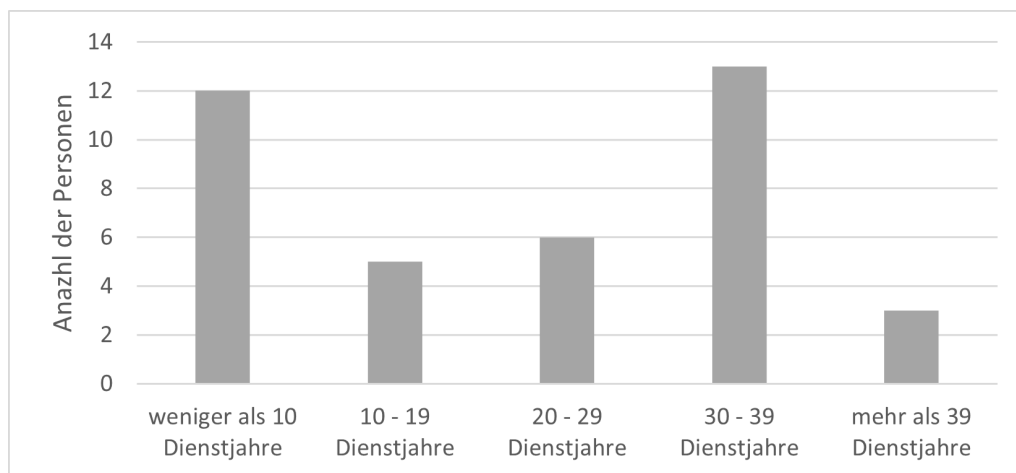


Abbildung 3.4: Personen nach Dienstjahren eingeteilt. (Frage 1)

3.5 Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung

Als Methode der Datenaufbereitung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring²⁹³ gewählt. Ziel ist es, durch ein regel- sowie theoriegeleitetes und vor allem systematisches Vorgehen „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation

²⁹³Mayring 2015.

zu ziehen, Aussagen über den ‚Sender‘ (z.B. dessen Absichten) [...] ab[zu]leiten“²⁹⁴. Die Kommunikation liegt in schriftlicher Form (Fragebogen, Interviewtranskript) vor und wird dadurch einer Analyse zugänglich gemacht.²⁹⁵ Mayring nennt insgesamt acht verschiedene Techniken für eine qualitative Inhaltsanalyse.²⁹⁶ Zum Auswerten der Fragebögen wurde die Methode der Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung gewählt. Das Interview wurde ebenfalls zusammengefasst und die Aussagen der Zeitzeugin mit Hilfe einer Operationalisierung auf forschungsrelevante Aspekte rückbezogen. In den anschließenden Abschnitten werden die jeweiligen Analysemethoden erläutert.

3.5.1 Datenaufbereitung der Umfrage

Als „Hauptinstrument inhaltsanalytischen Arbeitens“²⁹⁷ sehen Stamann, Janssen und Schreier die Kategorienbildung. Für die Auswertung der qualitativen Elemente des Fragebogens wurde eine induktive Kategorienbildung gewählt. Das bedeutet, dass die Kategorien aus dem Datenmaterial heraus gewonnen wurden.²⁹⁸ Um mit mehr Offenheit an das Material heranzutreten, fand keine theoriegeleitete, deduktive Kategorienbildung statt. Allerdings wurden im Anschluss an die Analyse die induktiven Kategorien mit den Ergebnissen aus anderen Forschungen²⁹⁹ in Verbindung gesetzt.

Bei der Erstellung der induktiven Kategorien für die qualitativen Umfrageelemente und der Einordnung der Umfrageantworten in diese, wurden die Antwort einer Person zu einer Frage in mehrere Teile zerlegt. Diese Antwortteile wurden anschließend in die Kategorien eingeordnet. So wurde die Antwort auf die Frage 10 („Wie wurden die Lernenden auf den Zeitzeug:innenbericht vorbereitet?“) „Durch Informationsblätter, Videosequenzen, Erzählungen, durch den Besuch der Gedenkstätte Mauthausen ... www.erinnern.at“³⁰⁰ in fünf Einträge zerlegt und den induktiv gebildeten Kategorien *Bild- und Textmaterial*, *Filme und Videos*, *LuL-Input* (Lehrer:innen-Input), *Gedenkstättenbesuch* und *Webseiten* zugeordnet. Jeder Antwortteil wird nur einer einzelnen Kategorie zugewiesen.

Der Ablauf der Umfrageanalyse ist in Abbildung 3.5 aufgeschlüsselt. Wie in dieser

²⁹⁴Mayring 2015, S. 13.

²⁹⁵Vgl. ebd., S. 12.

²⁹⁶Vgl. ebd., S. 68.

²⁹⁷Stamann, Janssen und Schreier 2016.

²⁹⁸Vgl. Mayring 2015, S. 85.

²⁹⁹Siehe Bertram 2017; Galda 2013; Obens und Geißler Jagodzinski 2008; Ulbricht 2020.

³⁰⁰F12 – 10.

Grafik zu sehen ist, handelt es sich bei der Methode um einen spiralförmigen Ablauf. Der Auseinandersetzung mit dem Material geht eine Analyse einer ersten Umfrage im Zuge eines Seminars voraus. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden im September 2021 auf der *HEIRNET (History Educators International Research Network) Annual Conference*³⁰¹ einem internationalen Publikum unter dem Titel „Hiding escaped concentration camp inmates in the attic – Anna Hackl’s eyewitness testimony and its impact on history education in the area of Mauthausen, Austria“ präsentiert. Im Zuge der Masterarbeit wurden die in der ersten Untersuchung entwickelten induktiven Kategorien sowohl an das bereits einmal untersuchte als auch an das neue Material herangetragen und ein erneuter Analysedurchgang wurde begonnen. Durch die erneute Analyse der Antworten aus der ersten Umfrage sollte die Codierung überprüft und die Reliabilität der Ergebnisse gesteigert werden.³⁰² Unter Codierung wird dabei die Zuordnung eines Eintrags zu einer Kategorie verstanden.³⁰³ Es kann festgehalten werden, dass der Großteil gleich codiert wurde. In einzelnen Abschnitten treten Abweichungen auf, die auf eine feinteiligere Gliederung der Antworten in einzelne Einträge zurückzuführen ist. Für eine nachvollziehbare Codierung ist es notwendig, Kategorien klar zu definieren.³⁰⁴ Der Kategoriensystem ist in Tabelle 6.1 offen gelegt. Wie darin ersichtlich ist, wurden nicht für jedes Frageitem Kategorien gebildet. Dies war von der Art der Frage abhängig. Bei der Erstellung des Katalogs orientierte sich die Autorin an der von Kuckartz erläuterten Vorgehensweise.³⁰⁵

Am Ende der Analyse wurden die Kategorien statistisch ausgewertet. Gläser und Laudel üben in diesem Punkt Kritik an Mayring. Als Ziel von Mayrings Analysemethode sehen sie lediglich eine Analyse der Häufigkeitsverteilungen der Kategorien.³⁰⁶ Eine Häufigkeitsverteilung kann aber auch Vorteile mit sich bringen: Durch die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden kann ein umfangreicheres Bild ermöglicht werden.³⁰⁷

³⁰¹Die Konferenz hätte in Amsterdam stattfinden sollen, wurde aufgrund der COVID-Pandemie jedoch online abgehalten. Für mehr Informationen zu HEIRNET siehe <https://heirnetonline.com/> (besucht am 21. 04. 2022).

³⁰²Vgl. Kuckartz 2018, S. 204.

³⁰³Vgl. ebd., S. 35.

³⁰⁴Vgl. ebd., S. 39.

³⁰⁵Siehe ebd., S. 39 – 40.

³⁰⁶Vgl. Gläser und Laudel 2009, S. 199.

³⁰⁷Vgl. Mayring 2015, S. 20 – 22.

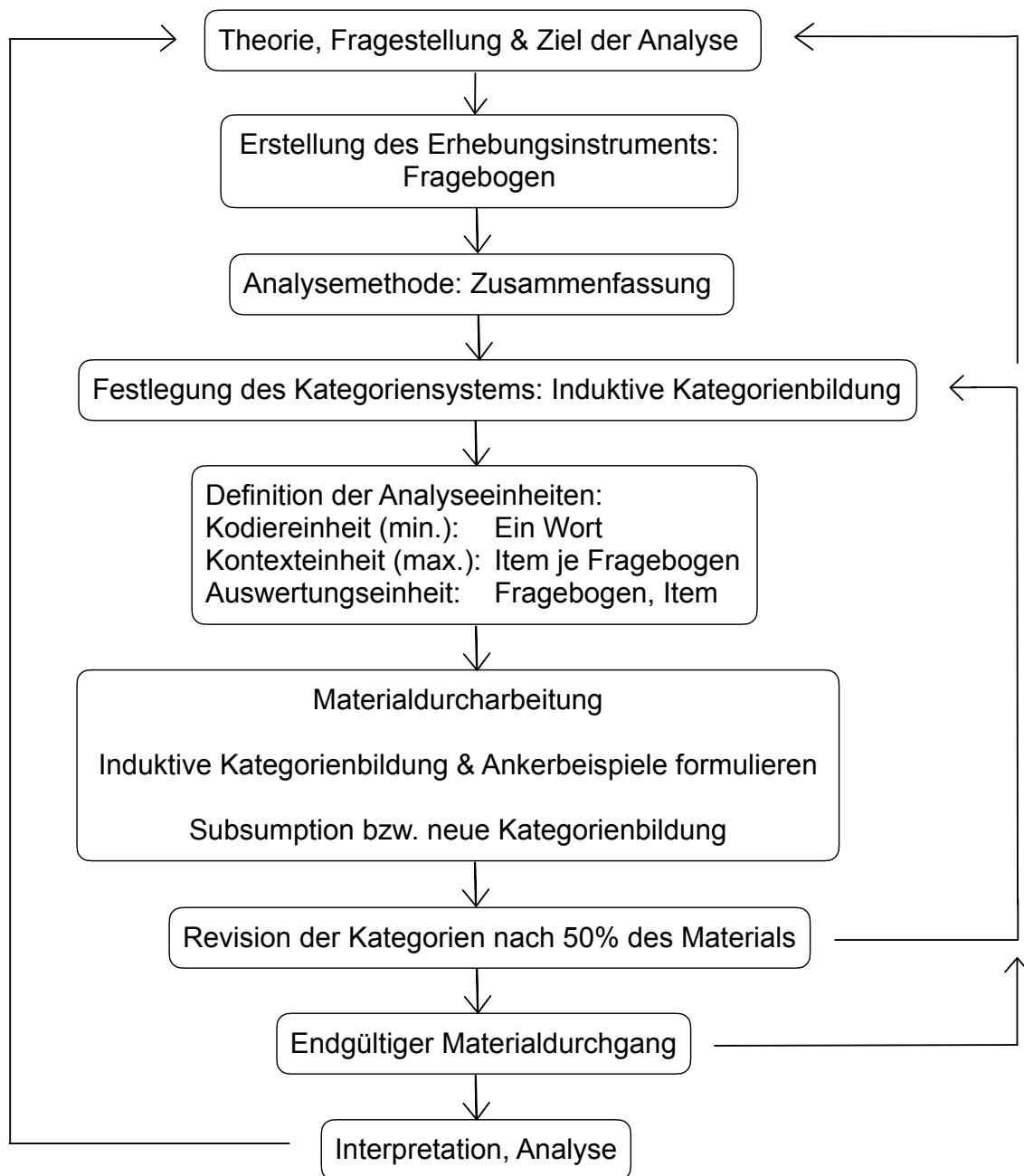


Abbildung 3.5: Modell der Datenauswertung und Datenaufbereitung. Nach Mayring 2015 entwickelt.

3.5.2 Datenaufbereitung des Interviews

Gleich zu Beginn bot Anna Hackl der Interviewerin das Du an. Insgesamt verbrachte die Interviewerin zwei Stunden mit der Zeitzeugin. Das Interview selbst dauerte 80 Minuten. Nach dem Interview zeigte Anna Hackl der Interviewerin Fotografien von der Familie, den geretteten Männern, dem Bauernhof und von verschiedenen Feier-

lichkeiten mit den Familien der Geretteten sowie mit verschiedenen Botschaftern. Die Interviewerin durfte diese Bilder fotografieren und erhielt die Erlaubnis, diese abzudrucken. Einige wenige davon sind in Abschnitt 2.1 abgebildet.

Um ein Interview analysieren zu können, ist es notwendig, dieses in einem ersten Schritt zu transkribieren. Die Transkriptionsregeln beziehungsweise das Transkript des Interviews sind im Anhang einsehbar.

Bei der Analyse des Interviews wurde mit einem Ausdruck des Transkripts gearbeitet. Textpassagen wurden den einzelnen Bereichen, welche zuvor in der konzeptionellen und instrumentellen Operationalisierung (Tabelle 3.2) identifiziert wurden, zugeordnet und je nach Hauptkategorie farbig gekennzeichnet. Eine Textpassage kann dabei eine Länge von einem Wort bis hin zu mehreren Zeilen einnehmen. Um eine bessere Übersicht zu erhalten, wurden die Passagen inklusive Zeitstempel und Zeilennummer in eine Excel-Tabelle übertragen und nach Bereichen geordnet. Sich wiederholende Stellen wurden zusammengefasst und markante Abschnitte hervorgehoben.

Konzeptionelle Operationalisierung		Instrumentelle Operationalisierung	
Forschungsfragen	→	Analysedimensionen	→
Wie erlebt Anna Hackl ihre Arbeit und ihre Rolle als Zeitzeugin (ZZ) in Schulen?		Arbeit als Zeitzeugin	
		Häufigkeit	→
		Ort	→
		Ablauf	→
		Zusammenarbeit mit Lehrenden	→
		Zuhörende	→
		Umfeld außerhalb der Schule	→
		Fragekomplexe	→
		Leitfaden	→
		Wie oft treten Sie als ZZ auf? Hat sich das im Laufe der Zeit verändert?	→
		An welchem Ort findet das Gespräch statt?	→
		Wie schaut ein typischer Auftritt Ihrerseits aus?	→
		Auf welche Weise findet die Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrenden statt?	→
		Wie alt sind Ihre Zuhörenden?	→
		Erzählen Sie Ihre Geschichte jüngerer und älterer SuS auf verschiedene Weise?	→
		Es treten nicht viele Menschen als ZZ auf. - Wie nehmen Sie das wahr?	→
		Sprechen Sie im Alltag über das Thema?	→

Tabelle 3.2: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung des Interviewleitfadens.

Konzeptionelle Operationalisierung		Instrumentelle Operationalisierung	
Forschungsfragen	→	Analysedimensionen	→
Wie erlebt Anna Hackl ihre Arbeit und ihre Rolle als Zeitzeugin (ZZ) in Schulen?		Arbeit als Zeitzeugin	
		Reaktion von Zuhörenden	
		Beweggründe	
	→	Fragekomplexe	→
		Veränderung der Erzählweise im Laufe der Zeit	
		Reaktionen von jüngeren bzw. älteren Lernenden	
		Veränderungen	
		Beweggründe für ihre Arbeit als ZZ	
		Leitfaden	
		Erzählen Sie ihre Geschichte heute anders als zu Beginn?	
		Gibt es alterbedingte Unterschiede in der Reaktion der Zuhörenden?	
		Was interessiert Zuhörende besonders?	
		Konnten Sie im Laufe der Zeit eine Veränderung in der Reaktionsweise wahrnehmen?	
		Was ist Ihnen an Ihrer Arbeit als ZZ besonders wichtig?	
		Warum engagieren Sie sich als ZZ?	

Tabelle 3.3: Fortsetzung der konzeptionellen und instrumentellen Operationalisierung des Interviewleitfadens.

Kapitel 4

Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Umfrage

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Umfrage offen gelegt. Prozentzahlen werden dabei ohne Kommastellen angegeben, es wird also auf die Einer-Stelle gerundet. Die Kategorien wurden induktiv gebildet. Die Vorgehensweise wird in Abschnitt 3.5 erläutert.

Wie bereits in Abschnitt 3.4 in Tabelle 3.1 festgehalten, nahmen an der Umfrage 39 Lehrpersonen teil, wobei 28 Personen in der Sekundarstufe I, acht Personen in der Sekundarstufe II und drei Personen in der Sekundarstufe I + II unterrichten. Es sind 69 Prozent der Teilnehmenden nördlich des Flusses Donau und 31 Prozent südlich der Donau tätig. Alle Lehrpersonen, die das Thema Menschenhatz im Unterricht nicht besprochen haben, unterrichten in Schulen südlich der Donau (Tabelle 4.1).

4.1.1 Umfang der Zeitzeug:innenarbeit

Wie in der Abbildung 4.1 dargestellt ist, thematisieren 35 der 39 Teilnehmenden (90 Prozent) die sogenannte „Mühlviertler Hasenjagd“ im Unterricht. Dabei geben 3 Personen (8 Prozent) an, dass sie das Thema ohne den Einsatz von Zeitzeug:innen besprechen. Der Großteil der Befragten, 32 Personen (82 Prozent), inkludiert Zeitzeug:innenarbeit. Von diesen 32 Lehrenden sind, wie in Tabelle 4.1 dargestellt ist, 25 Personen in Schulen nördlich des Flusses Donau und 7 Lehrende südlich der Donau tätig. Die drei Personen, die die sogenannte „Mühlviertler Hasenjagd“ ohne Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht behandelt haben, nennen als Gründe, dass (1) keine Zeitzeug:innen persönlich bekannt waren, (2) es „coronabedingt keine Be-

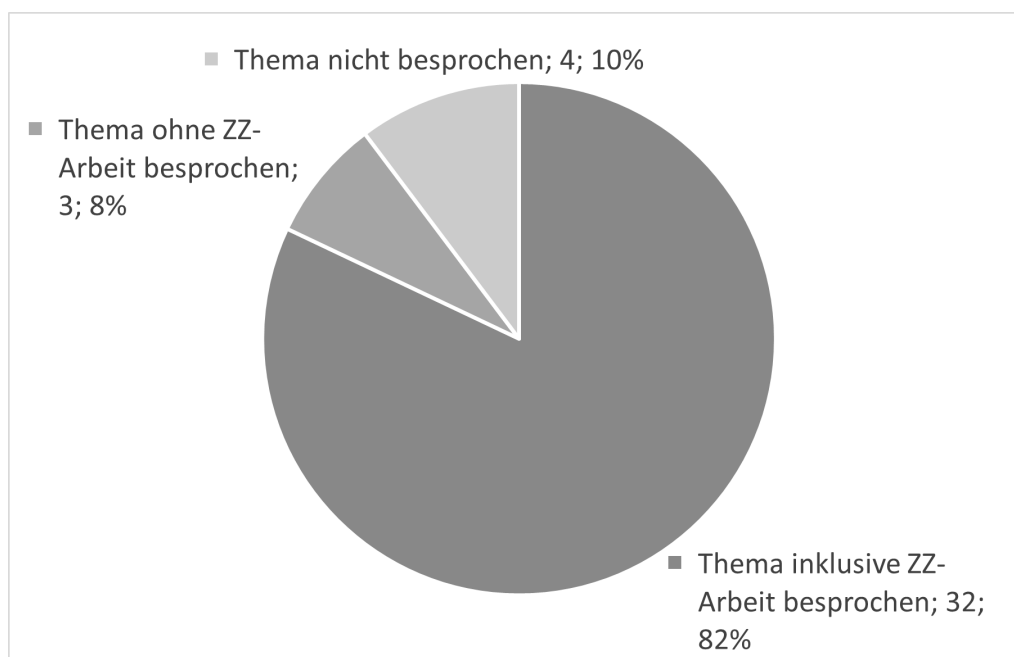


Abbildung 4.1: Thematisierung der *Mühlviertler Menschenhatz* im Unterricht und die Arbeit mit Zeitzeug:innen (ZZ). (Frage 4 und 5)

suchserlaubnis“³⁰⁸ in den Schulen gab und (3) die Zeitzeug:innen zu dem Zeitpunkt bereits verstorben waren. Anstelle der direkten Zeitzeug:innenarbeit wurde der Film „Hasenjagd – Vor lauter Feigheit kein Erbarmen“ von Andreas Gruber (1994) im Unterricht bearbeitet und die Gedenkstätte Mauthausen besucht.

Vier Lehrende hatten das Thema Menschenhatz im Unterricht zum Zeitpunkt der Umfragedurchführung (noch) nicht besprochen. Sie alle sind südlich der Donau als Lehrende tätig. Aus den Umfrageantworten geht hervor, dass ihnen das Thema bekannt ist. Zwei Personen geben an, dass sie im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Zeitzeug:innen mit dem Verein Lila Winkel³⁰⁹ arbeiten. Eine weitere Lehrperson schreibt außerdem, dass sie aufgrund der geringen Anzahl von Dienstjahren das Thema Nationalsozialismus noch nicht in der Schule besprochen hat. Die vierte Person gibt keine genaueren Auskünfte.

Fünf Personen (14 Prozent) der befragten Lehrenden, die die Mühlviertler Men-

³⁰⁸F5 – 18. Damit wird die Antwort auf die 18. Frage im Fragebogen Nummer 5 bezeichnet.

³⁰⁹Der Lila Winkel kennzeichnete in den Konzentrationslagern während des Nationalsozialismus Angehörige der (*Ernstes*) *Bibelforscher* – den Zeugen Jehovas. „Der Verein *LILA WINKEL* – Vereinigung zur Rehabilitation und Unterstützung von Opfern der NS-Zeit beschäftigt sich seit 1998 mit der Dokumentation und Aufarbeitung des Schicksals“ dieser Glaubensgemeinschaft. Hubmann 2022, Abschnitt *Über den Verein*.

4.1. ERGEBNISSE DER UMFRAGE

Kategorien	Nördlich der Donau	Südlich der Donau	Gesamt
MMH und ZZ	25	7	32
MMH ohne ZZ	2	1	3
MMH nicht thematisiert	0	4	4
Gesamt	27	12	39

Tabelle 4.1: Umfrageteilnehmende nach Schulstandort, Thematisierung der Mühlviertler Menschenhatz (MMH) und der Arbeit mit Zeitzeug:innenaussagen (ZZ) gegliedert. (Frage 3 bis 5)

schenhatz thematisieren, geben an, dass sie Zeitzeug:innenarbeit im Laufe ihrer Dienstzeit einmal eingesetzt haben. Dies ist in Abbildung 4.2 dargestellt. 13 Personen (37 Prozent) haben zwischen zwei und neun Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet. Sieben Personen geben Werte an, die in der Kategorie *10 – 19 Mal* zusammengefasst werden. Drei Lehrende haben jeweils kein einziges Mal beziehungsweise zwischen 20 und 29 Mal mit Zeitzeug:innenberichten gearbeitet. Die Antworten von zwei Personen können keiner Kategorie zugeordnet werden, da es sich mit „immer bei dem Thema“³¹⁰ um ungenaue Textantworten handelt. Eine Person setzte Zeitzeug:innenarbeit zwischen 30 und 39 Mal im Unterricht ein und eine Person mehr als 39 Mal, nämlich 50 Mal. Hierbei scheint es sich um Einzelfälle zu handeln. Beide Lehrende unterrichten zwischen 30 und 39 Jahre.

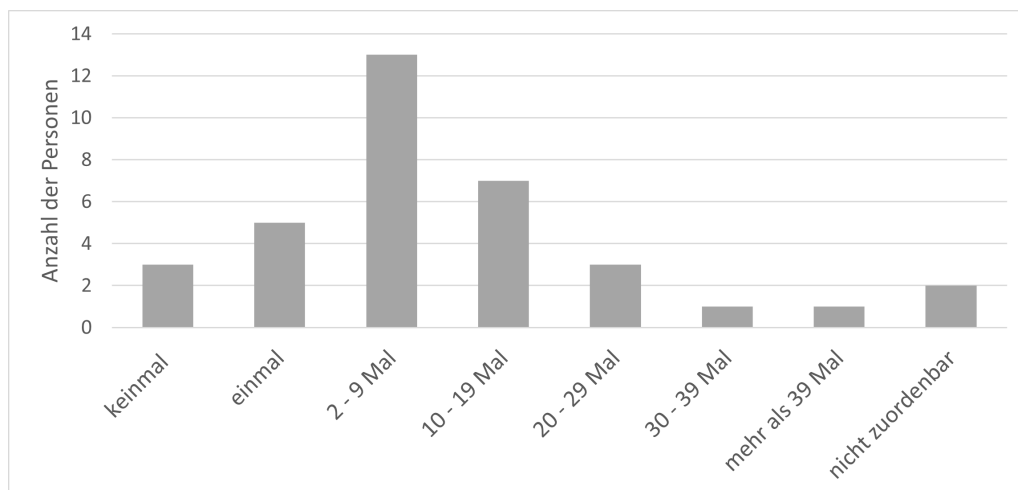


Abbildung 4.2: Häufigkeit der Zeitzeug:innenarbeit. (Frage 6)

³¹⁰F12 – 6.

Zwei Lehrpersonen geben an, dass auch Großeltern als Zeitzeug:innen auftraten und drei Personen nennen die Namen weiterer Zeitzeug:innen: “Herr Hackl im Rahmen einer Radiosendung“³¹¹, ein „ Buch von Frau Strasser aus St. Valentin“³¹² und Frau Ohrenberger³¹³ Zwei Lehrende arbeiten außerdem mit Zeitzeug:innenberichten im Zuge anderer Themen („Widerstand“³¹⁴ und „Hitlers Ankunft in Linz“³¹⁵). Des Weiteren wird, wie bereits oben erwähnt, mit dem Verein Lila Winkel zusammengearbeitet.

4.1.2 Formate der Zeitzeug:innenarbeit

Zeitzeug:innenarbeit kann in verschiedenen Formaten auftreten: In Form von Live-Begegnungen, Videos, Texten, Erzählungen von Lehrenden, Audioberichten oder Lernendenreferaten. Dabei können mehrere Formate kombiniert und ergänzend verwendet werden. So geben 26 der 32 Lehrenden, die mit Zeitzeug:innen im Unterricht arbeiten, an, dass eine Live-Begegnung stattgefunden hat. 21 Personen verwenden Videoberichte, 15 Personen setzen Texte ein und lediglich eine Person arbeitet mit Audioberichten. Zehn Lehrende geben an, dass sie selbst von den Geschehnissen erzählen und eine Lehrkraft arbeitete mit Schüler:innen-Referaten. Dies ist in Abbildung 4.3 dargestellt. In der Abbildung sind sowohl jeder einzelne Schultyp als auch die Schultypen kombiniert abgebildet. Dabei ist ersichtlich, dass lediglich in der Sekundarstufe I + II mehr Video- und Textberichte eingesetzt werden, als Live-Begegnungen stattfinden. Erwähnenswert ist außerdem, dass die Referate in der Sekundarstufe I und der Audiobeitrag in der Sekundarstufe II zu vorordnen sind. Drei Personen geben explizit an, dass sich die Arbeit mit Zeitzeug:innenberichten durch die COVID-Pandemie verändert hat und anstatt Live-Begegnungen Videos und Texte eingesetzt wurden. Weitere Zahlen können der Abbildung 4.3 entnommen werden.

4.1.3 Die Rolle von Anna Hackl und weiterer Zeitzeug:innen

Das Thema Mühlviertler Menschenhatz „darf im GS Unterricht niemals ‚zu kurz‘ kommen“³¹⁶. Es müsse ständig daran erinnert werden, „was wir alle nicht (mehr)

³¹¹ F29 – 9.

³¹² F33 – 9.

³¹³ Die Vornamen wurden von den Umfrageteilnehmenden nicht angegeben. F39 – 9.

³¹⁴ F28 – 9.

³¹⁵ F27 – 9.

³¹⁶ F10 – 25.

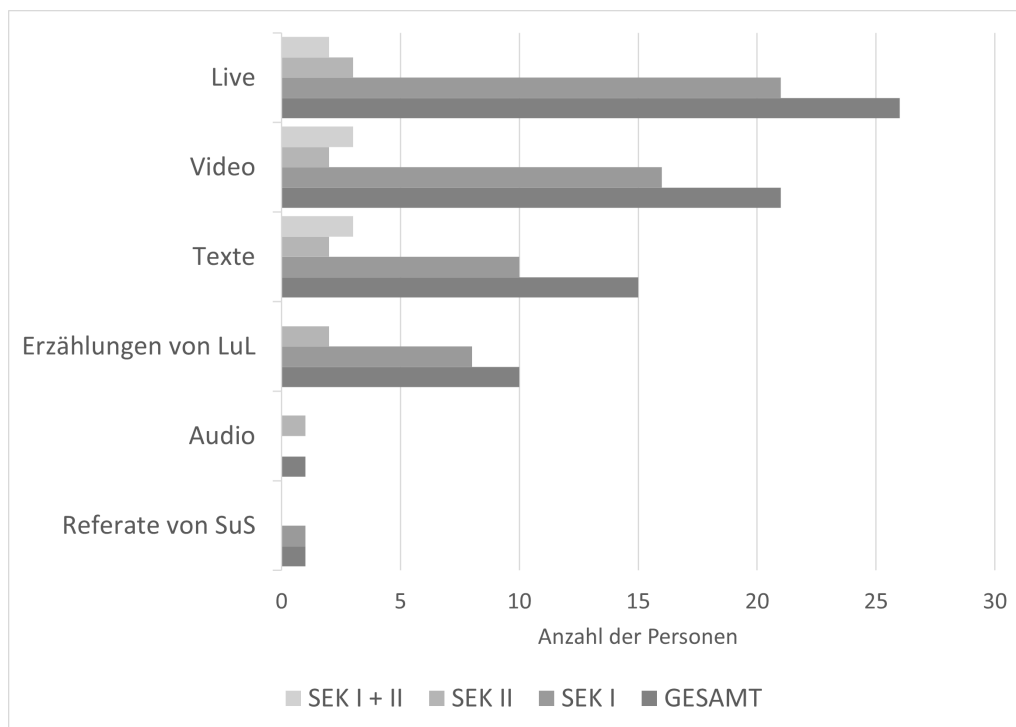


Abbildung 4.3: Formate der Zeitzeug:innenarbeit, wie sie im Unterricht vorkommen. (Frage 7)

erleben wollen“³¹⁷. Eine Lehrperson stuft die Menschenhatz als eines der wichtigsten Themen in der 8. Schulstufe ein:

„Die wichtigste Sache im Unterricht der 4.Klasse war für mich – neben der Vermittlung der Wichtigkeit der Demokratie – die Mühlviertler Hasenjagd. Ich gehe u.a. deshalb erst zu Schulschluss in Pension statt nächste Woche.“³¹⁸

Dabei wird die „wichtigste und entscheidende Rolle“³¹⁹ bei der Vermittlung der Mühlviertler Menschenhatz der Zeitzeugin Anna Hackl zugemessen. Ihr Einsatz wird als „zentral“³²⁰ und „wesentlich“³²¹ eingestuft. Dies spiegelt sich darin, dass Frau Hackl als Zeitzeugin sehr gefragt ist. Eine Person gibt an, dass mehrmals „kein Termin frei war“³²². Zwei Personen führen aus, worin sie die Bedeutung der Zeitzeugin sehen. Sie heben, wie im folgenden Zitat zu lesen ist, die Zivilcourage der Familie Langthaler

³¹⁷ F17 – 25.

³¹⁸ F13 – 25.

³¹⁹ F24 – 8.

³²⁰ F28 – 8.

³²¹ F37 – 8.

³²² F4 – 8.

hervor:

„Frau Hackl und ihre Familie spielen eine zentrale Rolle zum Thema Zivilcourage / Menschlichkeit und der Stellung des Einzelnen gegenüber dem Staat / auch die Frage des Gewissens spielt eine zentrale Rolle im Umgang mit der Thematik.“³²³

Lediglich eine Person gibt an, dass Frau Hackl keine Rolle bei der Besprechung der Menschenhatz spielte. Diese Lehrperson lud eine andere Zeitzeugin zu Gesprächen in die Schule ein.³²⁴

4.1.4 Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung setzt sich aus der Vor- und Nachbereitung der Zeitzeug:innenarbeit zusammen. Die Ergebnisse dieser drei Frageitems (Frage 10 – 12) werden nun in folgendem Abschnitt offen gelegt.

Vorbereitung

In Tabelle 4.2 werden die Ergebnisse zu Frage 10 nach der Vorbereitung auf die Zeitzeug:innenarbeit nach Schultyp aufgeschlüsselt und in Abbildung 4.4 werden die summierten Einträge grafisch dargestellt. Wie in dieser Abbildung zu erkennen ist, stellt der Lehrenden-Input den wichtigsten Teil in der Vorbereitungsphase auf das Zeitzeug:innengespräch dar. Hierzu finden sich 15 Einträge in den Fragebogenantworten. An zweiter Stelle mit zehn Einträgen stehen der Film „Hasenjagd – Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ von Andreas Gruber (1994) und der Einsatz von Videos. Aus den Antworten geht allerdings nicht hervor, um welche Videos es sich hierbei handelt. Zehn Lehrpersonen betonen, dass sie vor der Zeitzeug:innenarbeit den historischen Kontext thematisieren. Für eine Person bedeutet das:

„Themen zum Nationalsozialismus – Ideologie und Rassenlehre, Hitlers Machtergreifung, Verfolgung und Terror im Dritten Reich bis zum 2. Weltkrieg müssen im Unterricht schon behandelt worden sein – und auch Informationen über [das] KZ Mauthausen!“³²⁵

³²³ F20 – 8.

³²⁴ F39 – 8 – 9. (Fragebogen 39, Antworten auf die Fragen 8 und 9.)

³²⁵ F10 – 10.

4.1. ERGEBNISSE DER UMFRAGE

Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	Anzahl Lehrende
LuL-Input	13	1	1	15
Filme und Videos	8	2		10
Historischer Kontext	9	1		10
Text- und Bildmaterial	5		6	6
Gedenkstättenbesuch	5			5
Fragesammlungen	3		1	4
Nicht zuordenbar	3		1	4
Biographie	3			3
Webseiten	1	1		2
Diskussionen	2			2
Quellenkritik			1	1
Anzahl Einträge	52	5	5	62

Tabelle 4.2: Anzahl der Einträge von Lehrer:innen (LuL) bezüglich Vorbereitung für die Zeitzeug:innenarbeit nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Frage 10)

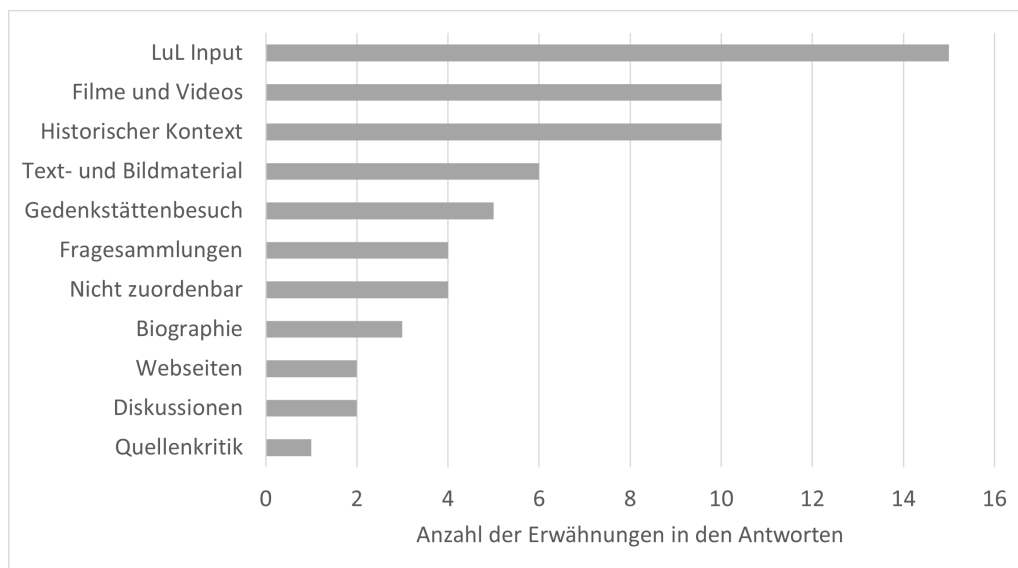


Abbildung 4.4: Methoden und Inhalt in der Vorbereitungsphase auf die Zeitzeug:innenarbeit. Gesamtbetrachtung. (Frage 10)

Sechs Lehrende geben an, dass sie in der Vorbereitungsphase Text- und Bildmaterial einsetzen, fünf Umfrageteilnehmende initiieren Gedenkstättenbesuche, vier sammeln „Fragen an die Zeitzeugen“³²⁶ und drei besprechen die Biographie der Zeitzeugin. Des Weiteren verwenden zwei Lehrkräfte Webseiten im Unterricht und nennen explizit www.erinnern.at bzw. www.mauthausen-memorial.org/de³²⁷. Zwei Personen geben außerdem an, dass sie Diskussionen über das Thema anregen. Eine Lehrkraft thematisiert Zeitzeug:innenberichte als Quellengattung. Vier Einträge sind keiner Kategorie zuordenbar, da sie zu vage formuliert sind. So geht aus „inhaltliche Vorbereitung“³²⁸ zum Beispiel nicht hervor, ob es sich hierbei um den historischen Kontext oder um Spezifika von Zeitzeug:innenarbeit handelt.

Ablauf der Zeitzeug:innenbegegnung

Bei Frage 11³²⁹ intendierte die Autorin mehr über den Ablauf einer Live-Begegnung zu erfahren. Wie in Unterabschnitt 3.2.1 erwähnt, wurde diese Frage für die zweite Fragebogenaussendung ergänzt. Insgesamt haben acht Lehrende die Frage beantwortet. Eine Lehrperson beschreibt die Begegnungen folgendermaßen:

„Anna Hackl hat immer ihre PPP [PowerPoint Präsentation] dabei und geht natürlich auch auf Fragen der SchülerInnen ein. Der Vortrag wirkt sehr prägend auf die Schüler.“³³⁰

Außerdem wird die Begegnung als „sehr authentisch, sehr glaubwürdig, interessant aus deren Wahrnehmung, von Schülern sehr geschätzt“³³¹ bezeichnet. Eine weitere Person schreibt:

„Frau Hackl ist eine sehr lebhaft und einfühlsame Person. Sie konnte immer gut auf die Jugendlichen eingehen. Einmal war ich mit Schülern auch bei ihr zuhause, um eine Radiosendung zu produzieren. Sie ist eine sehr wertvolle Zeitzeugin.“³³²

³²⁶ F38 – 10.

³²⁷ Beide Webseiten wurden von der Autorin zuletzt aufgerufen am 08.02.2022.

³²⁸ F38 – 10.

³²⁹ Beschreiben Sie die Begegnung mit dem:r Zeitzeug:in.

³³⁰ F38 – 11.

³³¹ F26 – 11.

³³² F29 – 11.

Nachbereitung

Wie in Abbildung 4.5 und Tabelle 4.3 zu sehen ist, setzt sich die Ergebnissicherung vor allem aus schriftlichen Methoden mit 16 und verbale Methoden mit 15 Erwähnungen zusammen. Als schriftliche Methoden nennen die Lehrenden Merktex-te, individuelle Mind-Maps, Portfolios, Plakate, Berichte sowie Aufsätze aber auch Tagebucheinträge und Notizen. Thema dieser schriftlichen Auseinandersetzung ist unter anderem, „[w]as ich erfahren habe, gelernt habe, [mich] erstaunt hat ...“³³³ Es handelt sich hierbei also oftmals um eine schriftliche Verarbeitung und Reflexion der Begegnung. Dies spielt auch in der verbalen Ergebnissicherung eine wichtige Rolle. So initiieren Lehrende unter anderem „Gespräche über Gefühle, Gedanken“³³⁴ und stellen Fragen wie, „war das Ergebnis zu erwarten, dachten wir, dass wir zu diesem Urteil kommen, warum hat sich unsere Sichtweise geändert oder ist diese gleich geblieben“³³⁵. Schriftliche und verbale Formen werden außerdem kombiniert.

Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	Anzahl Lehrenden
Verbale Ergebnissicherung	11	3	1	15
Schriftliche Ergebnissicherung	13		3	16
Offene Fragen klären	5			5
Nachricht an die Zeitzeugin	2			2
Kreative Ergebnissicherung	2			2
Vergleich mit anderen Darstel-lungen		1	1	2
Referate	1			1
Quiz		1		1
Nicht zuordenbar	2			2
Anzahl Einträge	36	5	5	44

Tabelle 4.3: Anzahl der Einträge bezüglich Nachbereitung der Zeitzeug:innenarbeit nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Fra-ge 12)

³³³F23 – 12.

³³⁴F6 – 12.

³³⁵F11 – 12.

So schreibt eine Lehrperson folgendes zur Ergebnissicherung:

„Diskussion und [...] über Identifikation: ‚Was hätte ich gemacht?‘ Arbeiten und Begegnungen mit Zeitzeugen vermitteln sehr individuelle Zugänge und Eindrücke – der die klassische Ergebnissicherung im Unterricht nicht gerecht werden kann. Die Erstellung einer persönlicher Mind-Map hat sich bewährt.“³³⁶

Fünf Umfrageteilnehmende geben explizit an, dass in der Nachbereitungsphase offene Fragen geklärt werden. Obwohl dies als Teil einer verbalen Nachbereitung gesehen werden kann, wurde es als eigene Kategorie eingeführt, da das Sprechen / Reflektieren über die Zeitzeug:innenbegegnung und das Klären von offenen Fragen zwei verschiedene Aspekte sind. Zwei Lehrkräfte wählen einen kreativen Zugang, nämlich das Gestalten von Zeichnungen und das Verfassen von Gedichten. Zwei andere Personen lassen die Lernenden Nachrichten an die Zeitzeugin Anna Hackl verfassen und übermitteln ihr diese im Anschluss. Außerdem betrachten zwei weitere Personen

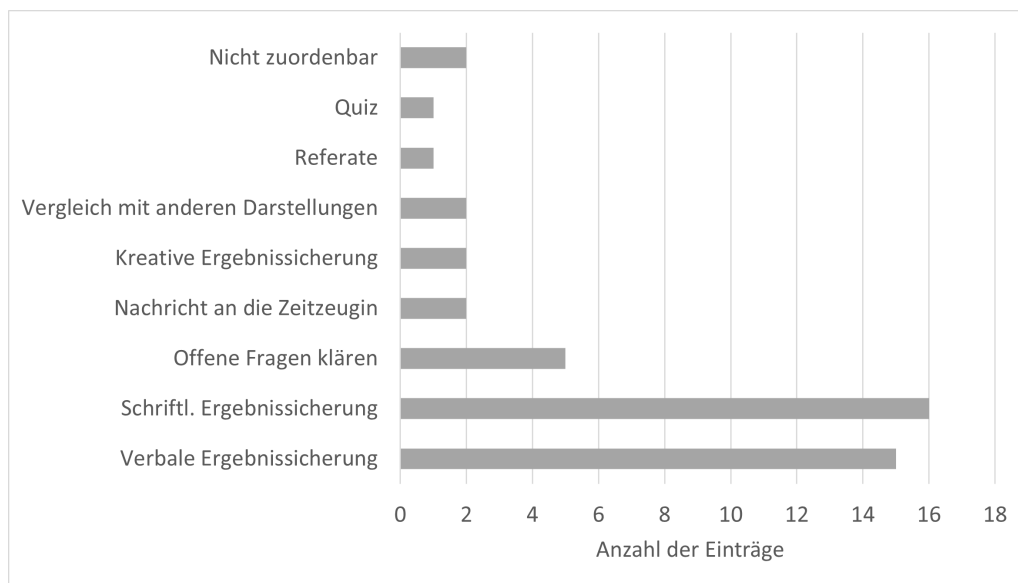


Abbildung 4.5: Gestaltung der Nachbereitung – der Ergebnissicherung. Gesamtbetrachtung. (Frage 12)

Zeitzeug:innenaussagen kritisch indem sie verschiedene Darstellungen (Zeitzeug:in, Film, Schulbuch) miteinander vergleichen. Jeweils eine Person gibt an Lernendereferate beziehungsweise ein Quiz (Kahoot) als Ergebnissicherung zu wählen. Zwei

³³⁶ F20 – 12.

Einträge konnten keiner Kategorie zugeordnet werden, da sie zu unkonkret formuliert sind.³³⁷ Drei weitere Personen geben außerdem an, dass anschließend an die Zeitzeug:innenarbeit die Gedenkstätte Mauthausen besucht wird, und eine Person, dass eine Toleranzvereinbarung mit den Schüler:innen formuliert wird. Diese Punkte werden bei der Analyse der Frage nicht berücksichtigt, da es sich hierbei um keine Nachbereitung und Ergebnissicherung handelt sondern etwas Neues gelernt wird.

4.1.5 Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden

Die Antworten der Lehrenden bezüglich der Reaktionen der Lernenden auf die Zeitzeug:innenarbeit (Frage 13) wurden vier Kategorien zugeteilt. Schüler:innen reagieren demnach *beeindruckt*, *interessiert*, *betroffen* und *emotional*. In Tabelle 4.4 ist die Anzahl der Einträge nach Schultyp aufgeschlüsselt. Die Gesamtzahlen werden in

Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	Anzahl Lehrende
Interessiert	18	4	3	25
Betroffen	18	2	1	21
Emotional	5	1	1	7
Beeindruckt	5		1	6
Anzahl Einträge	46	7	6	59

Tabelle 4.4: Anzahl der Einträge bezüglich der Reaktionen der Lernenden auf die Zeitzeug:innenarbeit aus Sicht der Lehrenden nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Frage 13)

Abbildung 4.6 dargestellt. Wie in dieser Abbildung zu sehen ist, geben 25 Lehrende (78 Prozent) an, dass die Lernenden sehr interessiert reagieren. Das Interesse äußert sich unter anderem darin, dass Schüler:innen Fragen stellen. Fünf Teilnehmende erwähnen dies explizit. Eine Person schreibt dazu:

„Sie [die Lernenden] hörten sehr aufmerksam zu, richteten Fragen an die Zeitzeugin, den Zeitzeugen, erzählten es anderen Schüler:innen weiter und forschten auch in der eigenen Familie nach!“³³⁸

Eine andere Lehrperson beschreibt die Reaktion wie folgt:

³³⁷ „WH (Wiederholung), Erzähltes erzeugt Bilder im Kopf.“ F15 – 12.

³³⁸ F17 – 13.

„Die Schüler:innen – auch die sehr ‚lebhaften‘ – verfolgten wie gebannt der Zeitzeug:innenerzählung. Es gab viel Applaus für die mutige Familie, spontane Umarmungen und auch Tränen.“³³⁹

Insgesamt fallen sechs Einträge der Lehrenden in die Kategorie *beeindruckt*. Das bedeutet, dass fast 19 Prozent der Befragten, dies als Reaktion angeben. Sieben Einträge, also 22 Prozent der Lehrenden, weisen auf die hohe Emotionalität hin und 66 Prozent der Lehrenden erwähnen in insgesamt 21 Einträgen die Betroffenheit der Schüler:innen. Somit ist Betroffenheit neben dem Interesse die am häufigsten erwähnte Reaktion der Lernenden aus Sicht der Lehrenden.

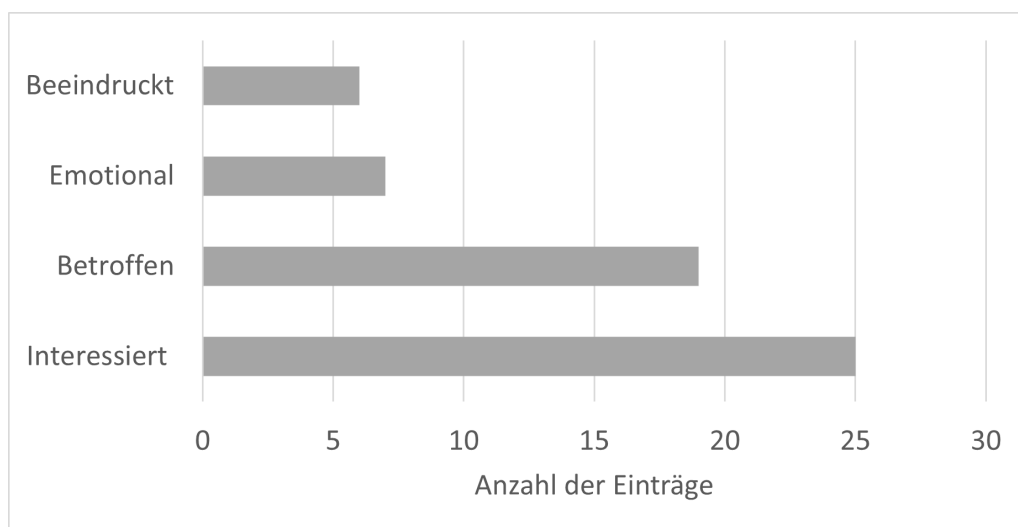


Abbildung 4.6: Die Reaktionen der Lernenden auf Zeitzeug:innenarbeit aus Sicht der Lehrenden. Gesamtbetrachtung. (Frage 13)

Wie in Abbildung 4.7 zu sehen ist, gibt der Großteil der Befragten, nämlich 66 Prozent (21 Personen), an, dass sie im Laufe der Zeit keine Veränderung in den Reaktionen bei den Schüler:innen wahrnehmen konnten. Nur 10 Prozent (3 Personen) der Lehrenden ist eine Veränderung aufgefallen. Dies äußere sich unter anderem darin, dass „Betroffenheit artikuliert wird. Vor 20 Jahren zeigte sich Betroffenheit in Sprachlosigkeit“³⁴⁰. Die Lernenden würden außerdem mehr Empathie zeigen.³⁴¹ Zwei Personen (6 Prozent) geben an, sie könnten eine Veränderung teilweise beobachten. Dies hänge aber zum Teil mit den verschiedenen Schulen und einem Schulwechsel

³³⁹ F13 – 13.

³⁴⁰ F23 – 14.

³⁴¹ Vgl. F6 – 14.

4.1. ERGEBNISSE DER UMFRAGE

zusammen.³⁴² Eine Person fühlt sich aufgrund der geringen Anzahl an absolvierten Dienstjahren nicht dazu im Stande, die Frage zu beantworten und ist daher meinungslos. Die Einträge zweier Personen können keiner Kategorie zugeordnet werden, da sie nicht die Veränderungen der Reaktionen thematisieren.

Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	Anzahl Lehrende
Nein	17	2	2	21
Ja	2	1		3
Teilweise	2			2
Meinungslos	1			1
Nicht zuordenbar	2			2
Keine Antwort gegeben	1	2		3
Anzahl Einträge	25	5	2	32

Tabelle 4.5: Frage danach, ob es Veränderungen in den Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden gibt nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Frage 14)

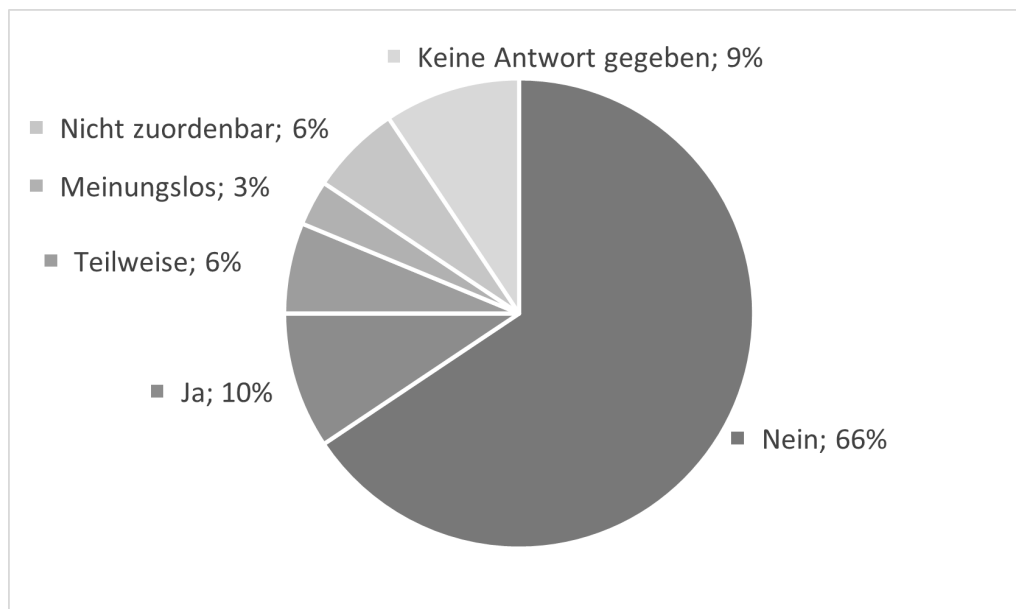


Abbildung 4.7: Die Frage danach, ob es Veränderungen in den Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden gibt. Gesamtbetrachtung. (Frage 14)

³⁴²Vgl. F15 – 14.

4.1.6 Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innenarbeit

Vorteile

In den Antworten der 32 Lehrenden, die mit Zeitzeug:innen im Zuge der Mühlviertler Menschenhatz arbeiten, wurden auf die Frage 16 – nach den Vorteilen in der Arbeit mit Zeitzeug:innen – 43 Einträge identifiziert und diese neun induktiv erstellten Kategorien zugewiesen. In Tabelle 4.6 ist die Kategorisierung wiederum nach Schultyp gegliedert. In Abbildung 4.8 sind die Gesamtzahlen (SEK I, SEK II und SEK I + II) dargestellt. Wie in dieser Abbildung aber auch in der Tabelle zu sehen ist, werden Fassbarkeit, Authentizität und Emotionalisierung von Lehrenden gleich oft, nämlich achtmal, genannt. „Einzelschicksale machen Geschichte

Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	Anzahl Lehrende
Fassbarkeit	7	1		8
Authentizität	4	2	2	8
Emotionalisierung	8			8
Realitätsbezug	4		1	5
Unmittelbarkeit	7			7
Aktualität	1			1
Quelle	2			2
Erhöhte Aufmerksamkeit	1	2		3
Keine Antwort gegeben		1		1
Nicht zuordenbar	1			1
Anzahl Einträge	34	6	3	43

Tabelle 4.6: Anzahl der Einträge bezüglich der genannten Vorteile, die Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht bergen kann, nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Frage 15)

fassbarer“³⁴³. Zeitzeugen sind „für die Schüler:innen authentischer“³⁴⁴ und durch sie erhalte „das Grauen“³⁴⁵ einen Namen. So können sich Lernende „leichter in die

³⁴³F1 – 15.

³⁴⁴F8 – 15.

³⁴⁵F12 – 15.

Thematik einfühlen. Das Thema wird einfach [...] greifbarer.“³⁴⁶ Eine Lehrperson begründet dies damit, dass „[d]as von Menschen Erlebte [...] viel tiefer hinein[geht] als Nacherzähltes“³⁴⁷. Emotionalisierung wird im Zuge dieser Frage nicht als etwas Negatives angesehen, sondern als etwas Positives. Hervorzuheben ist hierbei, dass nur Lehrende aus der Sekundarstufe I Emotionalisierung als Vorteil nennen. Geschichte wird durch Zeitzeug:innen außerdem „beeindruckender, spannender“³⁴⁸ und „lebendiger“³⁴⁹ und kann dadurch „mehr Aufmerksamkeit“³⁵⁰ und Interesse wecken. Sieben Lehrende nennen die Unmittelbarkeit als Vorteil: „Einen [Zeit-]Zeugen hautnah zu erleben ist von großer Bedeutung“³⁵¹, da ihre Erfahrungen aus erster Hand weitergegeben werden³⁵² und „Geschichte im wahrsten Sinn des Wortes nahe“³⁵³ gebracht wird. Dadurch ist Geschichte „nicht nur Stoff, weil es nicht vom Lehrer sondern von Außenstehenden präsentiert wird“³⁵⁴.

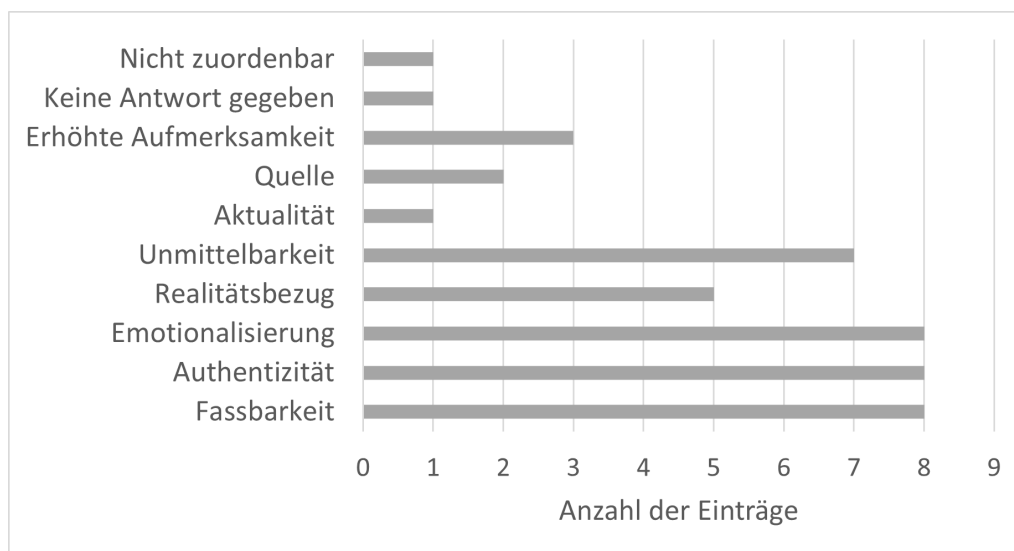


Abbildung 4.8: Anzahl der Einträge bezüglich der genannten Vorteile, die Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht bergen kann. Gesamtbetrachtung. (Frage 15)

Einen weiteren Punkt macht der Realitätsbezug aus. Fünf Personen sehen darin

³⁴⁶ F11 – 15.

³⁴⁷ F13 – 15.

³⁴⁸ F3 – 15.

³⁴⁹ F28 – 15.

³⁵⁰ F33 – 15.

³⁵¹ F4 – 15.

³⁵² Vgl. F6 – 15.

³⁵³ F9 – 15.

³⁵⁴ F21 – 15.

einen Chance für den Geschichtsunterricht: „Geschichte wird REAL.“³⁵⁵ Dieser Realitätsbezug entstehe dadurch, dass die Lernenden der Geschichte über eine Person, die diese Geschichte selbst erlebt hat, begegnen.³⁵⁶ Dadurch gewinnt das geschichtliche Thema auch an Aktualität und Relevanz für die Schüler:innen.³⁵⁷

Zwei Personen sprechen die Bedeutung der Zeitzeug:innen als Quelle an. Dabei werden Zeitzeug:innen jedoch nicht kritisch als Quelle betrachtet, sondern sie werden als zusätzliche Informationsquelle zur Lehrperson verstanden.³⁵⁸ Schüler:innen lernen so „verschiedene Perspektiven / Schicksale kennen“³⁵⁹.

Ein Eintrag ist keiner Kategorie zuordenbar. Die Person schreibt „Live is Life!“³⁶⁰ Dies scheint alle Vorteile gleichzeitig anzusprechen und zusammenzufassen, was Live-Begegnungen bedeuten können. Eine Kategorisierung durch die Forscherin würde allerdings eine sehr weit gefasste Interpretation mit sich bringen. Darum wird lediglich auf den Eintrag verwiesen, jedoch auf eine Einordnung verzichtet.

Herausforderungen

Neben den soeben genannten Vorteilen birgt die Arbeit mit Zeitzeug:innen auch Herausforderungen. Mit Frage 16 sollte beleuchtet werden, welchen Herausforderungen die Lehrenden bei der Arbeit im Zeitzeug:innen mit Zuge der Menschenschaft begegnen. Von den 32 Lehrenden, die das Thema im Unterricht besprachen und mit Zeitzeug:innen arbeiteten, gaben 27 Personen eine Antwort auf die Frage. Diese 27 Antworten wurden in 46 Abschnitte eingeteilt und induktiven Kategorien zugeordnet. Die Zuordnung nach Schultyp ist in Tabelle 4.7 aufgeschlüsselt. Eine Gesamtdarstellung wurde in Abbildung 4.9 visualisiert. Wie hier dargestellt ist, sehen Lehrende die größte Herausforderung in der Verfügbarkeit der Zeitzeug:innen. „Zeitzeugen sind mittlerweile rar“³⁶¹, denn „Zeitzeugen für NS-Zeit werden immer weniger“³⁶². Das Alter der Zeitzeug:innen aber auch der Transport in die Schule erschwere die Arbeit. So müsse jedes Jahr von Neuem entschieden werden, ob der Person ein Auftritt als Zeitzeug:inne zumutbar sei.³⁶³

Durch den Altersunterschied sehen zwei Lehrende eine Kluft in der verwendeten

³⁵⁵ F38 – 15.

³⁵⁶ Vgl. F17 – 15.

³⁵⁷ Vgl. F2 – 15.

³⁵⁸ Vgl. F31 – 15.

³⁵⁹ F21 – 15.

³⁶⁰ F20 – 15.

³⁶¹ F2 – 16.

³⁶² F1 – 16.

³⁶³ Vgl. F17 – 16.

4.1. ERGEBNISSE DER UMFRAGE

Sprache. „Kinder verstehen oft die Sprache der alten Menschen nicht so gut.“³⁶⁴ Dies hat zur Folge, dass eine „Übersetzung in die Sprache der SchülerInnen“³⁶⁵ nötig sei. Des Weiteren stufen fünf Lehrpersonen die Perspektivität der Zeitzeug:innen als

Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	Anzahl Lehrende
Verfügbarkeit von Zeitzeug:innen	8	1	1	10
COVID ³⁶⁶	+ 6			6
Perspektivität	2	1	2	5
Zeitintensität	4			4
Sensibilisierung der SuS	2	1		3
Organisation	3			3
Auswahl der Zeitzeug:innen	3			3
Sprachbarrieren	1	1		2
Unvorhersehbarkeit	1			1
Emotionalität der Zeitzeug:innen	1			1
Keine Antwort gegeben	5	2		7
Nicht zuordenbar	1			1
Anzahl Einträge	37	6	3	46

Tabelle 4.7: Anzahl der Einträge bezüglich der genannten Herausforderungen, die Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht mit sich bringen kann, nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Frage 16)

Herausforderung ein, da Berichte immer „subjektiv und durch persönliche Eindrücke verfälscht“³⁶⁷ seien. Eine Person führt dies genauer aus:

„Auch Zeitzeug:innen erzeugen zwangsläufig ihre eigenen Narrationen. Auch diese Darstellungen müssen hinterfragt werden. Qualitativ hochwertige Narrationen wie jene von Frau Hackl dürfen nicht den Eindruck erwecken, Zeitzeug:innen wären per se glaubwürdig. Das wäre in Hinblick

³⁶⁴F15 – 16.

³⁶⁵F33 – 16.

³⁶⁶Das Plus kennzeichnet einen Übertrag von anderen Itemantworten in den Bereich der Herausforderungen.

³⁶⁷F27 – 16.

auf viele andere Geschichtsdarstellungen fatal. [...] Die Autorität der Da-beigewesenen muss also immer gebrochen werden. Ein eigenes Urteil [der Lernenden] muss im Mittelpunkt stehen.“³⁶⁸

Die letzten beiden Sätze dieses Zitats sprechen die Sensibilisierung der Lernenden für die Eigenheiten der Zeitzeug:innenarbeit an. Insgesamt nennen drei Personen die Sensibilisierung als Herausforderung. Allerdings kann aufgrund der Antworten nicht genau eruiert werden, welche Art von Sensibilisierung die Lehrenden hierbei ansprechen. Eine Person schreibt, dass die Empathie der Lernenden geweckt werden muss. Eine andere Person schreibt lediglich von „Sensibilisierung der Schüler für das Thema“³⁶⁹ Aus dieser Antwort geht nicht hervor, ob sich die Lehrperson auf das historische Thema oder die Arbeit mit Zeitzeug:innen bezieht.

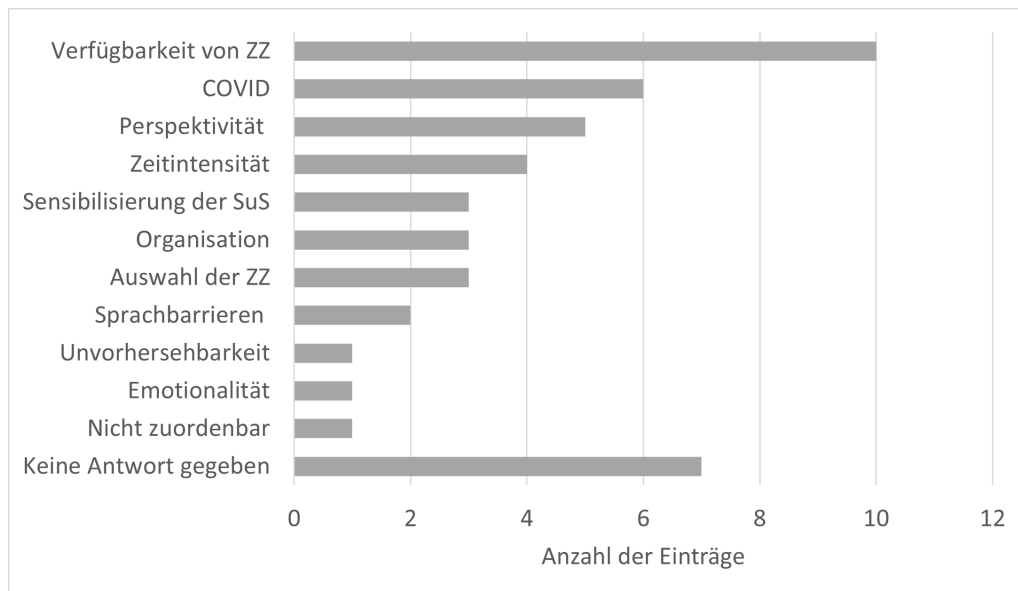


Abbildung 4.9: Anzahl der Einträge bezüglich der genannten Herausforderungen, die Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht mit sich bringen kann. Gesamtbetrachtung. (Frage 16)

Eine weitere Herausforderung stellt die Zeitintensität dar. Diese wird von vier Lehrenden der Sekundarstufe I als Herausforderung bezeichnet. Als zeitintensiv werden dabei zum einen die Vor- und Nachbereitung im Unterricht aber auch die Begegnung mit den Zeitzeug:innen selbst angesehen. Zeitmanagement ist ein Balanceakt. Eine Person formuliert dies so:

³⁶⁸ F29 – 16.

³⁶⁹ F16 – 16.

„Dann natürlich die Aufbereitung: nicht zu langatmig oder detailliert, sodass die Jugendlichen das Interesse nicht verlieren. Auch das Gegenteil – das Thema nicht zu kurz zu bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler brauchen Zeit das Gesehene, Gehörte bzw. Gelesene zu verarbeiten und auch zeitlich.“³⁷⁰

Ein Punkt, der sich auch als zeitintensiv herausstellen kann, aber von Lehrenden nicht als solcher bezeichnet wird, ist die Organisation. Eine Live-Begegnung muss nicht nur terminlich mit den Zeitzeug:innen abgesprochen werden. Es bedarf auch der Schaffung eines geeigneten Raums, in dem ein Live-Gespräch stattfinden kann.³⁷¹

Hinzu kommt die Auswahl geeigneter Zeitzeug:innen beziehungsweise geeigneter Zeitzeug:innenberichte. Drei Personen bezeichnen dies als Herausforderung. Diese scheint vor allem dann gegeben zu sein, wenn mit Videos gearbeitet wird. Eine Lehrkraft schreibt dazu: „Ich finde die Auswahl am schwierigsten, wenn ich mit fertigen Zeitzeug:innenvideos arbeite.“³⁷² Lediglich jeweils eine Person nennt die Emotionalität beziehungsweise die Unvorhersehbarkeit von Live-Zeitzeug:innengesprächen als Herausforderung. Dabei ist interessant, dass nicht, wie die Forscherin vermutet hätte, die Emotionalität der Schüler:innen angesprochen wird, sondern die der Zeitzeug:innen: „Diese Aussagen sind persönlich, authentisch. Kinder müssen wissen, dass solche Aussagen immer emotional aufgeladen sind.“³⁷³

Eine Antwort ist nicht zuordenbar, da in ihr ein Appell an Zeitzeug:innen der zweiten Generation formuliert wird. Diese sollen „die Lebensgeschichten ihrer Vorfahren eindrucksvoll“³⁷⁴ weitervermitteln.

Eine Kategorie, die im letzten Jahr an Bedeutung gewonnen hat, ist die Einschränkung durch COVID. Obwohl COVID in den Antworten zu Item 16 nicht direkt genannt wird, konnte dieser Punkt aus den Antworten zu anderen Items als Herausforderung und Einschränkung identifiziert werden. Sechs Personen erwähnen dies. Der Übertrag aus anderen Antworten zu diesem Item wurde in Tabelle 4.7 durch „+“ gekennzeichnet. Durch die Pandemie habe sich die Arbeit mit Zeitzeug:innen von einer Live-Begegnung zu Video- und Textberichten verlagert.³⁷⁵ Eine Person gibt dazu an:

„Durch Corona wurde Mauthausen abgesagt und Frau Hackl in dieser

³⁷⁰ F11 – 16.

³⁷¹ Vgl. F1 – 16.

³⁷² F21 – 16.

³⁷³ F4 – 16.

³⁷⁴ F10 – 16.

³⁷⁵ Vgl. F12 – 7.

Zeit an die Schule zu holen ist unmöglich und für sie eine Gefährdung!
Die Schüler:innen müssen sich daher mit einer Fernsehdokumenation zufriedengeben, in der sie interviewt wurde!“³⁷⁶

4.1.7 Interesse an lokalen historischen Ereignissen wecken

„Noriker / Römer / Mauthausen und zum Drüberstreuen Burgen, Klöster und Schlösser / Stadtturm [von Enns] und ... was braucht man da noch, um Interesse zu erzeugen?“³⁷⁷

Dies ist die Antwort einer Lehrperson auf die Frage, wie sie versucht Interesse an lokalen historischen Ereignissen zu wecken und zu fördern. Im Zitat wird auf die geschichtliche Vielfalt der Region hingewiesen und gleichzeitig davon ausgegangen, dass alleine das Vorhandensein von geschichtsträchtigen Orten Interesse an Geschichte weckt. Insgesamt geben fünf Lehrende an, dass das Interesse der Lernenden „einfach da“³⁷⁸ ist. Eine Person führt dies weiter aus:

„Das Interesse an lokalen Ereignissen ist immer groß, da es in der Geschichte eher selten ist, dass man von großen Ereignissen in jüngster Zukunft auch in den kleinen Wohnorten in der Umgebung interessante Sachen zu erzählen weiß / hat.“³⁷⁹

Von 35 Lehrenden, die die Frage beantwortet haben, versuchen 14 das Interesse durch Erzählungen und Diskussionen zu fördern. Dabei verweist eine Person darauf, dass

„je begeisterter und interessierter man selbst ein Thema findet und je motivierter man das Thema präsentiert, desto interessierter sind auch die Schüler“³⁸⁰.

Eine andere Person beschreibt die Gespräche wie folgt:

„Den Einstieg mach ich vorwiegend mit persönlichen oder lokalen Anekdoten und Geschichten – danach melden sich fast immer ein paar Schüler, die ebenfalls eine solche Geschichte kennen. Erst später werden Orte besucht und Quellen gelesen.“³⁸¹

³⁷⁶ F17 – 14.

³⁷⁷ F20 – 17.

³⁷⁸ F10 – 17.

³⁷⁹ F11 – 17.

³⁸⁰ F3 – 17.

³⁸¹ F21 – 17.

	mit ZZ gearbeitet			ohne ZZ gearbeitet		
Kategorie	SEK I	SEK II	SEK I + II	SEK I	SEK II	Anzahl Lehrende
Erzählungen und Diskussionen	10	2		1	1	14
Gedenkorte	5	1	2			8
Gegenwartsbezug	5	1				6
Familiengeschichte	4		1			5
Interesse ist „einfach da“	5					5
Quellenarbeit	2	1		1		4
Projektarbeit	2	1	1			4
Videoeinsatz	2	1				3
Textarbeit	2					2
Keine Antwort gegeben	1	1				2
Anzahl Einträge	37	8	4	2	1	53

Tabelle 4.8: Die Einträge der Antworten auf die Frage, wie Lehrende versuchen Interesse an lokalen historischen Ereignissen zu fördern, nach Schultyp aufgeschlüsselt. (Frage 17 und 20. ZZ = Zeitzeug:innen)

Wie in Tabelle 4.8 als auch in Abbildung 4.10 dargestellt ist, geben insgesamt acht Personen an, das Interesse durch den Besuch von Gedenkorten fördern zu wollen. Als weitere Gedenkorte, zu denen im Eingangszitat erwähnten, werden die Limonistollen in Linz, Schloss Hartheim, und St. Georgen an der Gusen genannt.³⁸²

Vier Personen nennen den Einsatz von Quellen als ihre Methode um Interesse zu wecken. Dabei werden unter anderem „Dokumente von Personen, die zu der Zeit lebten“³⁸³ und Bilder verwendet.

Eine weitere induktiv gebildete Kategorie ist die *Erstellung eines Gegenwartsbezugs*. Dazu zählt auch die Erstellung eines Bezugs zur realen Lebenswelt der Ler-

³⁸²Vgl. F27 – 17 und F12 – 17.

³⁸³F5 – 20.

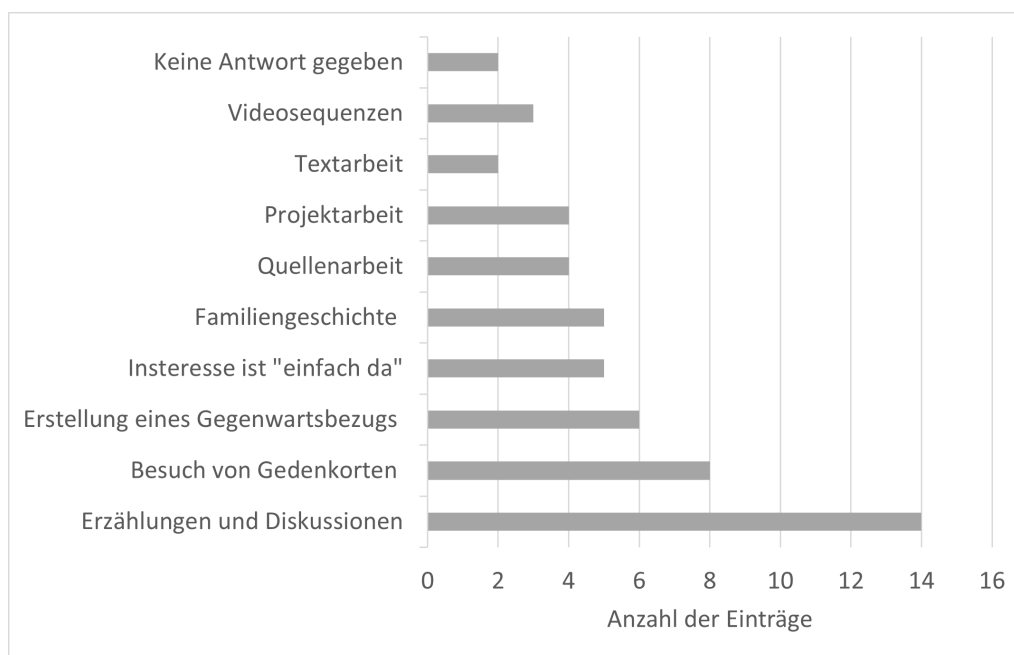


Abbildung 4.10: Einträge der Antworten auf die Frage, wie Lehrende versuchen Interesse an lokalen historischen Ereignissen fördern. Gesamtbetrachtung. (Frage 17 und 20)

nenden, indem auf Orte und / oder Personen, die sie kennen verwiesen wird.³⁸⁴ Um „Vergangenes mit der Gegenwart“³⁸⁵ zu verbinden, werden „aktuelle Zeitungsartikel (z. B. letztes Jahr Hakenkreuzbesmierungen in der KZ Gedenkstätte Mauthausen)“³⁸⁶ eingesetzt.

Fünf Personen bemühen sich aktiv darum, eine Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte der Lernenden anzuregen. Dies zeigt sich unter anderem in „Aufträge[n] zu Interviews mit Eltern, Großeltern“³⁸⁷ und geschieht „oft auch mit Anleitung zu gezielten Fragen“³⁸⁸.

Vier Lehrkräfte arbeiten mit Methoden, die sich unter Projektarbeit zusammenfassen lassen. Dazu zählt das Erstellen eines Querschnitts, der Besuch von lokalen Veranstaltungen und das nochmals explizit erwähnte Gespräch mit Zeitzeug:innen.

Drei Personen möchten mit Video- oder Filmsequenzen Interesse erzeugen. Die Personen erwähnen hierbei den Film „Hasenjagd – Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ von Andreas Gruber (1994).

³⁸⁴Vgl. F16 – 17 und F36 – 17.

³⁸⁵F22 – 17.

³⁸⁶F7 – 17.

³⁸⁷F1 – 17.

³⁸⁸F9 – 17.

Als letzte Kategorie ist noch *Textarbeit* zu nennen. Zwei Lehrende geben an, dass sie mit Textausschnitte und Berichten aus (zum Teil lokalen) Büchern im Unterricht arbeiten. Die Arbeit mit Zeitungsartikel zählt auch als Textarbeit. Jedoch wurden die Einträge für die Kategorie *Gegenwartsbezug* gezählt, da die Forscherin davon ausgeht, dass eben dieser im Mittelpunkt steht, wenn mit tagesaktuellen Zeitungsberichten gearbeitet wird.

4.2 Ergebnisse des Interviews

4.2.1 Anna Hackls Engagement

„Du, Frau Hackl, ich glaub, es wird 20 Jahre, dass du schon zu uns [in die Schule] kommst. [...] Jetzt muss ich das gleich nachschauen, weil das müssen wir feiern.“³⁸⁹

Die Zeitzeugin Anna Hackl gibt diese Aussage einer Lehrperson in dem Interview wieder. Die Aussage zeigt, dass die Zeitzeugin seit vielen Jahren und immer wieder mit denselben Lehrpersonen zusammenarbeitet. Obwohl den Lehrenden Anna Hackls Geschichte bekannt ist, möchten sie nicht auf ihren Einsatz verzichten. Anna Hackl zitiert eine der Lehrpersonen folgendermaßen:

Anna Hackl: „Nein, wenn ich [=Lehrperson] es erzähle, dann ist es eine Geschichte. Dann ist es nicht mehr so interessant. Aber du [=Anna Hackl] stehst da. Die, was das erlebt hat. Das ist ja ganz was anderes.“³⁹⁰ [...] „Wenn wir [Lehrende] das erzählen, ist das schon schulisch. Automatisch. Ist Geschichte.“³⁹¹

Es gibt nicht viele Zeitzeugen, die über die Menschenhatz berichten.³⁹² Neben Anna Hackl engagierte sich ihr Bruder als einziges Familienmitglied als Zeitzeuge. Er sprach in Wiener Schulen.³⁹³ Außerhalb des Zeitzeugensettings wird laut Anna Hackl nicht über das Thema Menschenhatz gesprochen. Sie begründet dies folgendermaßen:

Anna Hackl: Es hat ja keiner geredet, schon nach dem Krieg nicht. [...] Das war einfach (2) [...] VERSCHWIE::GEN. Es hat ja in Schwertberg

³⁸⁹ ZS 04:41 – wobei ZS für Zeitstempel steht.

³⁹⁰ ZS 40:21.

³⁹¹ ZS 42:01.

³⁹² Vgl. ZS 08:38.

³⁹³ Vgl. ZS 38:53.

viele getroffen, die bei der Hasenjagd mitgewirkt haben, beim Fangen und alles.

Es sollten einige Jahrzehnte vergehen, bis Anna Hackl als Zeitzeugin tätig wird. Ihr Engagement begann im Zuge des Filmprojekts „Hasenjagd – Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ von Andreas Gruber. Dieser Film wurde 1994 veröffentlicht. Anna Hackl selbst gibt an, seit 1995 als Zeitzeugin tätig und in Schulen und auf Veranstaltungen unterwegs zu sein.³⁹⁴ Anfangs handelte es sich um einige wenige Auftritte. Dies steigerte sich jedoch, sodass es „30–mal geworden [sind], dann 35–, 40–mal im Jahr. 2019, vor der Krise [COVID], ja, da bin ich 56–mal unterwegs gewesen.“³⁹⁵

Ihr Einsatzgebiet erstreckt sich vor allem über Oberösterreich. Im Laufe des Interviews nennt die Zeitzeugin die Ortschaften und Städte Ansfelden, Baumgartenberg, Enns, Freistadt, Königswiesen, Linz, Naarn, Perg, Sandl, Schärding, Schwertberg, Steyr, Unterweißenbach, Wels und Wörgl. Bemerkenswert ist, dass Anna Hackl „in Schwertberg nicht einmal so viel“³⁹⁶ spricht, obwohl dies ihr Heimatort ist. Außerdem arbeitet Zeitzeugin eng mit der Gedenkstätte Mauthausen zusammen und empfängt Lernende, die mit Busse aus Wien, Niederösterreich und Burgenland anreisen.³⁹⁷ Dabei kann es vorkommen, dass sie in der Gedenkstätte vor 80 Schüler:innen spricht.³⁹⁸ Anna Hackl wurde außerdem nach Berlin, Ballenstedt und Potsdam eingeladen, um dort mehrere Vorträge zu halten.³⁹⁹ Als die Zeitzeugin jünger war, sei sie selbst viel Auto gefahren. Sie erinnert sich:

Anna Hackl: Früher bin ich viel selbst gefahren. Freistadt und Sandl rein und überall, oder. Jetzt bin ich schon ruhiger geworden mit dem Autofahren. (*lacht:*) Nein, weiter schon gar nicht mehr. Ich bin schon froh, dass ich Schwertberg, Perg, Mauthausen fahren kann. In das Lager fahre ich noch. Aber dass ich nach Linz, Wels oder – (*schüttelt Kopf*). Autobahn fahr ich schon lange nicht mehr. Jahre schon nicht mehr, weil mich meine Jungen [=Kinder] nicht lassen.⁴⁰⁰

Wenn Anna Hackl nicht selbst fährt, wird sie von jemandem abgeholt. Hierbei kann

³⁹⁴Vgl. ZS 03:44.

³⁹⁵ZS 04:41.

³⁹⁶ZS 10:59.

³⁹⁷Vgl. ZS 09:23; ZS 10:15; ZS 11:43; ZS 43:26; ZS 46:42; ZS 58:28.

³⁹⁸Vgl. ZS 58:28.

³⁹⁹Vgl. ZS 46:42.

⁴⁰⁰ZS 43:26.

es sich um Lehrende, Lernende oder Mitarbeitende der Gedenkstätte Mauthausen handeln.⁴⁰¹

4.2.2 Anna Hackls Auftritte

Anna Hackl arbeitet mit Lernenden ab der 8. Schulstufe, denn „früher in der Volksschule sind [die Schüler:innen] viel zu jung“⁴⁰². Die Zeitzeugin geht in Mittelschulen⁴⁰³, Gymnasien aber auch Berufsschulen.⁴⁰⁴ Ihre Auftritte finden meistens im Schulgebäude statt. Handelt es sich um kleinere Gruppen, so sind sie direkt im Klassenzimmer. Oftmals werden aber mehrere Klassen zusammengefasst und die Begegnung in einen großen Saal, eine Aula verlegt.⁴⁰⁵ Anna Hackl arbeitet auch mit der Gedenkstätte Mauthausen zusammen und spricht dort vor Lernenden. Hinzu kommen Auftritte in Pfarrheimen, Kulturvereinen, Universitäten oder der Arbeiterkammer Linz.⁴⁰⁶ Dabei drängt sie sich selbst und ihre Geschichte niemandem auf und spricht nur vor Gruppen, die sie einladen.⁴⁰⁷ Diese Einladungen werden unter anderem von Zuhörenden auf Vorträgen ausgesprochen⁴⁰⁸, oder die Kontaktaufnahme findet über Dritte statt. Personen, die Anna Hackl bereits kennen und mit ihr zusammenarbeiten, bitten sie darum, ihre Nummer weitergeben zu dürfen.⁴⁰⁹

Ihren größter Auftritt hatte Anna Hackl vor ungefähr 400 Schüler:innen in der Arbeiterkammer Linz. Dort werden die Schulen „von überall gruppenweise eingeladen“⁴¹⁰. An einen anderen großen Vortrag erinnert sie sich folgendermaßen:

Anna Hackl: Einmal war ich in Linz. Das war [20]19. Da ruft mich das [Mauthausen] Komitee, ein Bekannter, an: ‚Anni, ich brauch dich.‘ – Weil ich kenn die ja auch alle in Mauthausen. [...] Ja. Auf der Uni da, Pöstlingberg. Auf der Neuen in Linz. Sagt er drauf zu mir: ‚Na, sind eh nur so 300 Schüler.‘ Sag ich: ‚Nicht mehr?‘ (*lacht::*) ‚Geh‘, hat er gesagt, ‚bei dir ist es eh *ein* Ding. Ob du 50 vor dir oder 300 vor dir [hast]. Das

⁴⁰¹Vgl. ZS 44:14; ZS 53:18.

⁴⁰²ZS 10:15.

⁴⁰³Anna Hackl spricht immer von Hauptschulen anstatt von Mittelschulen. Mittelschulen lösten in den 2010er Jahren Hauptschulen als Sekundarstufe I ab.

⁴⁰⁴Vgl. ZS 10:15.

⁴⁰⁵Vgl. ZS 50:54.

⁴⁰⁶Vgl. ZS 03:44; ZS 10:15; ZS 51:14; ZS 54:11; ZS 1:14:59.

⁴⁰⁷Vgl. ZS 19:33.

⁴⁰⁸Vgl. ZS 42:28.

⁴⁰⁹Vgl. ZS 44:14.

⁴¹⁰ZS 54:11.

ist bei dir ganz *ein* Ding, wer vor dir sitzt.⁴¹¹

Es macht demnach keinen Unterschied für die Zeitzeugin, wie groß die Gruppe ist. Sie sagt, sie sei „gar nie nervös“⁴¹², auch nicht als sie die Arbeit als Zeitzeugin begonnen habe⁴¹³. Allerdings erinnert sie sich an ihren ersten Auftritt folgendermaßen:

Anna Hackl: Ich denk mir: ‚Ich geh nicht, ich geh nicht.‘ Und im letzten Moment, auf einmal ist es (unverständlich). Oft hab ich mich geschwind angezogen, schön gemacht. Und bin auf Schwertberg gefahren. [...] Mich wundert es. Ich war gar nie nervös. [...]

Interviewerin: Und warum wolltest du dann nicht?

Anna Hackl: Ich weiß nicht. Ich hatte das Gefühl, ich kann nicht hin. Und im letzten Moment, he, wie wann wer gesagt hätte: ‚Nein, du musst!‘, im letzten Moment hab ich mich geschwind angezogen. (*lacht::*)⁴¹⁴

Anna Hackl bereitet sich nicht auf ihre Auftritte vor.⁴¹⁵ Sie steckt lediglich einen USB-Stick mit Fotodateien ein, um diese während des Vortrages herzeigen zu können. Zu sehen ist unter anderem der Hof der Familie (Abbildung 2.1) und zwei Familienfotos mit den Geretteten aus den Jahren 1945 und 1964 (Abbildung 2.2 und Abbildung 2.3). Anna Hackl hat die Bilder immer mit dabei, jedoch hat sich die Art, wie sie die Fotografien präsentiert, im Laufe der Zeit verändert:

Anna Hackl: Ja die Bilder. Jetzt hab ich einen Stick schon. (*lacht:::*) Man wird halt immer moderner. Weil zuerst hatte ich die Fotos, dann hab ich eine CD gehabt. Und dann hat der [Name anonymisiert], der was mich immer ausstaffiert, hat gesagt: ‚Weißt was, jetzt mach ich dir einen Stick.‘ Und es gibt viele Apparate, wo die CD gar nicht mehr reingeht. Mit der kannst gar nicht. Nur mehr mit dem Stick. ‚Was wird denn jetzt noch kommen?‘, hab ich gesagt. (*lacht:::*)

Interviewerin: Und da hat er alles rauf gegeben und dann drückst du weiter, oder?

Anna Hackl: Ja, da brauch ich nur drücken und dann kommens, die Bilder, nach der Reihe daher.

⁴¹¹ZS 51:14.

⁴¹²ZS 1:16:58.

⁴¹³Vgl. ZS 1:14:03.

⁴¹⁴ZS 1:15:34 – 1:17:16.

⁴¹⁵Vgl. ZS 1:13:57.

Interviewerin: Und den hast du immer mit?

Anna Hackl: Den hab ich immer mit.⁴¹⁶

Anna Hackl ist wichtig, dass sie während ihrer Vorträge stehen kann. Das begründet sie folgendermaßen:

Anna Hackl: [...] weil ich will ~dauni schaun~ [ins Publikum blicken], [...], weil ich die ganze Zeit steh, nicht? Ich mag mich halt nicht niedersitzen, weil da bin ich halt klein und dann sitzen sie vor meiner. Und ich steh halt.⁴¹⁷

Durch die Pandemie wurde Frau Hackls Arbeit als Zeitzeugin drastisch eingeschränkt. Im Gespräch nach dem Interview sagt sie, dass sie ihre Arbeit vermisst habe und froh sei, wenn sie wieder in Schulen gehen kann. Eine virtuelle Begegnung über einen Videocall sei nichts für sie. Einen Versuch beschreibt sie so:

Anna Hackl: Da hat die Arbeiterkammer gesagt, machen wir es online. Jetzt sind da die Arbeiterkammer und noch einige ins Haus gekommen. [...] Es war dann online. Hab ich mit d[en] Schüler[n] da mit dem Bildschirm geredet. Ist nicht das. Mich haben ja schon mehrere gefragt: ‚He, machen wir es online.‘ – ‚Nein!‘, sag ich, ‚Ich mag das nicht. Ich will die Schüler vor meiner haben.‘⁴¹⁸

Nicht nur Anna Hackl selbst hat ihren Einsatz als Zeitzeugin vermisst. Den Lernenden ging es ähnlich. Im Interview erzählt die Zeitzeugin von einem Gespräch diesbezüglich mit einer Lehrperson:

Anna Hackl: Ja eh der letzte Professor, wo ich eh am Mittwoch wieder im Lager bin, der kommt ja drei Mal mit dem Bus rauf. Weil er sagt, die, was letztes Jahr nicht kommen durften, haben gesagt: ‚Nein, wir möchten auch die Anna Hackl hören, weil wir mussten verzichten, weil ja nichts ging.‘ Am 1. war er da und am 13. kommt er und aufs Jahr kommt er mit den anderen. ‚Die wollten das.‘[sagte die Lehrperson] ‚Nein, wir wollen nicht verzichten auf die Hackl.‘ [sagten die Lernenden] Ist eh klar. Ja. Weil ich habe viel miterlebt.⁴¹⁹

⁴¹⁶ZS 56:37 – 57:52.

⁴¹⁷ZS 55:59.

⁴¹⁸ZS 54:14.

⁴¹⁹ZS 40:21.

Anna Hackl hat das Gefühl, dass ihre Auftritte als Zeitzeugin im Großen und Ganzen immer auf dieselbe Weise ablaufen und Schüler:innen im Vorfeld auf die Begegnung vorbereitet werden:

Anna Hackl: Sie [die Lernenden] sind schon vorbereitet. Über das Thema und dass ich heute komme, so und so. Oder sie sehen auch den Film [“Hasenjagd – Vor lauter Feigheit kein Erbarmen“] schon früher. Manchmal sagen sie: ‚Nein, den Film sehen wir erst morgen.‘ Aber, oder ‚Morgen fahren wir nach Mauthausen.‘ Und da wird das schon.⁴²⁰

Bei der Vor- und Nachbereitung sei sie selbst nicht miteinbezogen. Manchmal bekommt sie jedoch im Anschluss an das Gespräch mit den Lernenden Post zugeschickt:

Anna Hackl: Ja, Briefe bekomme ich oft viele. Von den Schülern. Die was sie nachher schreiben. Und dann schickt sie mir die Lehrerin in einem großen Kuvert, weil sie meistens A4-Zettel haben und da schreiben sie halt zu zweit oder dritt miteinander. [...] Und die anderen schreiben lieb, der andere kurz, halt. So wie er es sich gedacht hat.⁴²¹

Anna Hackl mache aufgrund des Alters der Zuhörenden beim Erzählen keinen Unterschied.⁴²² Den Ablauf ihrer Vorträge beschreibt sie wie folgt:

Anna Hackl: Ja, ich fang halt an. Eh mit dem Anfang: (2) Dass wir eine große Familie waren. Wir waren ja neun Kinder. Mit dem fang ich an. Und dann erzähl ich vom Ausbruch. Ja. Und nachher und kommen wir, nach 19 Jahren, wie wir wieder zusammengekommen sind. Da haben wir ja einen großen Besuch bekommen. Den russischen Botschafter. Das erzähl ich dann. Meistens hab ich zwei Einheiten. So, eine Stunde, eineinhalb, hab ich. Wenn ich im KZ bin, muss ich es hin und wieder etwas kürzer machen, weil sie dann die Führung haben, weil das ist ja verbunden. Die kommen dann mit dem Bus her, die Schüler. Da bin ich dann um 10, 11 Uhr im Lager draußen und dann erzähl ich halt. Und naja, und dann schau ich eh schon auf die Uhr, weil ja die [=Gedenkstätten-Guide] draußen wartet auf die Schüler zum Herumgehen.⁴²³

Der Zeitzeugin ist bewusst, worüber sie sprechen und worüber sie schweigen möchte. So ist es ihr ein Anliegen keine Namen zu nennen:

⁴²⁰ ZS 1:03:29.

⁴²¹ ZS 59:25.

⁴²² Vgl. ZS 20:38.

⁴²³ ZS 12:25.

Anna Hackl: Ich wüsste einige Namen, aber.. (2) über sowas redet man halt nicht. [...] (5) Weil ich erzähl ja meine Geschichte, aber das andere, ja (*zuckt mit den Schultern*). [...] das ist jedes Mal dabei, schade, dass so viel Zivilbevölkerung mitgemacht hat. Weil danach haben sie es bitter bereuen müssen. Das sag ich schon immer. Auch in den Schulen. Aber nie einen Namen oder irgendetwas. Weil Namen musst du überhaupt vorsichtig sein.⁴²⁴

Wenn Zeit für einen Austausch bleibt, fragen die Lernenden die Zeitzeugin, ob sie Angst gehabt hätte und wie das gemeinsame Leben mit Michail Rybčinskij und Nikolai Cemkalo gewesen sei (siehe Abschnitt 2.1).⁴²⁵ Eine Veränderung in den Fragestellungen im Laufe der Zeit konnte Anna Hackl nicht wahrnehmen.⁴²⁶ Im Schulalltag und während eines Besuchs der Gedenkstätte bleibt allerdings oftmals zu wenig Zeit um Fragen zu beantworten. Dies begründet Anna Hackl mit dem straffen Zeitplan:

Anna Hackl: Wenn noch Zeit ist, dann wird schon gefragt. Wie letztes Mal, vorigen Mittwoch [...]. Von Wien, von einem Gymnasium, da haben wir dann keine Zeit mehr, dass sie fragen könnten. Ja, geschwind, geschwind, wir müssen aufhören, weil die Führung anfängt.

4.2.3 Reaktionen der Lernenden aus der Sicht von Anna Hackl

Auf die Frage, wie Anna Hackl die Reaktionen ihrer Zuhörenden erlebt, sagt sie:

Anna Hackl: Meistens sehr betroffen. Ist so. Es gibt auch **Tränen**, oft. (3) [...] Ja schon sehr betroffen. Es werden auch einige drinnen sitzen, die (*verdreht die Augen, wischt mit der Hand zur Seite – wegschiebend*) ... Das ist eh einmal klar. Aber die meisten sind schon... (2) die gehen schon mit, mit dem was ich erzähle.⁴²⁷

Dabei macht es, laut Frau Hackl, keinen Unterschied, wie alt die Personen sind, und wie oft diese bereits ihren Erzählungen zugehört haben.⁴²⁸ Wissen Zuhörende jedoch gar nicht über die Menschenhatz Bescheid, so reagieren sie besonders betroffen.⁴²⁹ Eine Stelle, bei der Zuhörende besonders gerührt sind, ist, laut Anna Hackl, wenn sie

⁴²⁴ZS 26:56.

⁴²⁵Vgl. ZS 14:49.

⁴²⁶Vgl. ZS 15:36.

⁴²⁷ZS 17:01.

⁴²⁸Vgl. ZS 22:42.

⁴²⁹Vgl. ZS 21:34.

die Begegnung ihrer eigenen Mutter mit der Mutter von Nikolai Cemkalo beschreibt. Diese hatte acht Söhne, von denen nur ein einziger den Krieg überlebte:

Anna Hackl: Du ziehst acht Kinder auf und dann kommt ein Krieg und dann hast du nur noch eines. Und der war ja auch schon fast tot, wäre auch nicht mehr heimgekommen. Drum hat sie der Mutter so viel gedankt. Das ist auch immer so eine berührende Stelle, was die Leute recht bewegt. Auch sogar Schüler. Meistens ist das so.

Wie ich die letzten da in Mauthausen, da von Wien, die haben mich dann so angeschaut und ich hab ihnen so dahingesagt, wie sie vor mir gesessen sind, ‚Ist das nicht schrecklich?‘ Da sind überhaupt ein paar Burschen vor mir gesessen, die haben überhaupt ziemlich, hab ich es ziemlich gespürt, dass es ihnen nahe geht. Ja.⁴³⁰

Die Begegnungen mit Anna Hackl bleiben den Schüler:innen noch lange in Erinnerung. Im Interview berichtet die Zeitzeugin von einem zufälligen Treffen mit einer Frau, die als Schülerin der Zeitzeugin begegnet ist:

Anna Hackl: ‚~Mei~‘, hat sie gesagt, ‚in Enns sind sie auch gewesen und da bin ich drinnen gesessen, aber das ist schon lange aus. 13 Jahre‘, hat sie gesagt, ‚Aber das hab ich nie vergessen‘, hat sie gesagt, ‚das hab ich nie vergessen, Frau Hackl‘, hat sie gesagt. ‚Machen sie es noch lange. Das ist so wichtig.‘ Ja, ich denk mir, das ist ja auch schön. Gell. Nach 13 Jahren. Sagt eine: ‚Hey, das hab ich noch nie vergessen.‘ Ist eh klar, sowas freut dich dann, gell.⁴³¹

Lernende reagieren nicht nur be- und gerührt. Sie begegnen Anna Hackl mit sehr großer Dankbarkeit für ihr Engagement als Zeitzeugin:

Anna Hackl: Ja dankbar sind sie. Sehr viele dankbar. Weil wenn sie oft dann rausgehen: ‚Danke, danke‘, ‚Alles Gute, alles Gute.‘ Aber ich weiß, in Enns war das, steh ich halt dort vor der Türe und alle gehen raus und einer sagt: ‚Danke schön‘, hat er gesagt, ‚und alles Gute‘. Die Lehrerin steht daneben und hat gesagt: ‚Sowas hab ich mir von dem noch nie erwartet.‘ (*lacht:::*)⁴³²

⁴³⁰ ZS 38:02.

⁴³¹ ZS 1:03:29.

⁴³² ZS 1:01:43.

Es wurde bereits erwähnt, dass Anna Hackl des Öfteren Briefe von den Schüler:innen erhalten hat. In diesen spiegeln sich die Emotionen der Lernenden wieder:

Anna Hackl: Einmal bekomme ich auch von einer Klasse da Briefe und ‚Liebe Frau Hackl‘ und Blumen herum gezeichnet und halt schön [verziert]. Oder mit einer Schlinge oder irgendetwas. Dann fange ich halt zum Lesen an. ‚Liebe Frau Hackl, Sie haben uns und mich sehr enttäuscht.‘ – ‚Naja‘, hab ich mir gedacht, ‚alle kann ich nicht [erreichen]. Ich kann es nicht alle[n] recht machen.‘ – ‚Wir glaubten‘, hat sie dann geschrieben, ‚Es kommt eine alte vergräunte Frau herein und dabei so eine coole Oma!‘ (*lacht:::::*) Dann hat sie noch derweil dazu geschrieben. Alles Gute wünschen sie mir. Ein Bub hat einmal geschrieben: ‚Eigentlich, Frau Hackl, eigentlich sind sie auf Ihr Alter noch ganz gut beieinander.‘ (*lacht:::::*) Ja. ‚Vielleicht‘, hat eine mal geschrieben, ‚vielleicht kommen wir mal zusammen, dass wir mal auf einen Kaffee gehen können.‘⁴³³

4.2.4 Anna Hackls Beweggründe für ihre Zeitzeugentätigkeit

Erzählen geht mit Erinnern einher. Für Anna Hackl ist dies stets bewegend und aufwühlend, „[w]eil da kommt viel hoch.“⁴³⁴ Dennoch erinnert sie sich stets von Neuem und erzählt ihre Geschichte solange sie kann. Ihr Engagement begründet sie folgendermaßen:

Anna Hackl: Ja ich denke mir halt immer, es ist so wichtig, dass die jungen Menschen erfahren, was, wie es damals war. Weil der Krieg wird ja auch ein wenig besprochen. Und weil es eh immer heißt, es war nicht so. Ist ja gar nicht wahr! Das hört man ja oft. ‚Das war ja gar nicht so.‘ – ‚Aber es war doch so.‘ Darum denke ich mir immer es ist so wichtig und solange mir der Herrgott Kraft gibt, dass ich das machen kann, das ist ja anstrengend, solange werde ich das machen. Denke ich mir halt, dass es ganz wichtig ist.⁴³⁵

⁴³³ ZS 59:25.

⁴³⁴ ZS 39:36.

⁴³⁵ ZS 1:06:21.

Kapitel 5

Diskussion

Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse der Umfrage und des Interviews zusammengebracht und im Zuge der Forschungsfragen (Abschnitt 2.3) diskutiert. Dabei wird ein Bezug auf Literatur und Studien hergestellt. Im Abschnitt 5.1 wird die Rolle von Anna Hackl erläutert. Anschließend werden die Formate der Zeitzeug:innenarbeit (Abschnitt 5.2) sowie die Unterrichtsgestaltung (Abschnitt 5.3) thematisiert. Danach werden die Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden und aus der Sicht von Anna Hackl besprochen (Abschnitt 5.4), bevor Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innenarbeit in Zusammenhang mit anderen Forschungen gebracht werden (Abschnitt 5.5). Abschließend wird diskutiert, wie Lehrende versuchen, das Interesse der Lernenden an lokalen historischen Ereignissen zu wecken (Abschnitt 5.6).

5.1 Rolle von Anna Hackl

Die Ergebnisse der Umfrage unter Lehrpersonen legen nahe, dass die Mühlviertler Menschenhatz ein Thema von lokalem Interesse ist. 90 Prozent aller befragten Lehrenden (35 der 39 Personen) geben an, das Thema im Unterricht besprochen zu haben. Interessant ist hierbei, dass die vier Personen, die die Menschenhatz im Unterricht (noch) nicht thematisiert haben, im Gebiet südlich der Donau unterrichten. Die Frage, ob dies auf die Relevanz des Themas zurückzuführen ist, bleibt unbeantwortet. 91 Prozent der Befragten (32 der 35 Personen), die das Thema besprochen haben, arbeiteten dabei mit Zeitzeug:innen. Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema kommen Zeitzeug:innenaussagen in Video-, Audio- oder Textformat, in Form von Erzählungen durch Lehrende oder als Live-Begegnung vor. 81 Prozent der Um-

frageteilnehmenden (26 der 32 Personen), die Zeitzeug:innenaussagen einsetzten, initiierten eine Live-Begegnung mit Zeitzeug:innen. Nur eine Person arbeitet dabei nicht mit der Zeitzeugin Anna Hackl. Es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass vor allem Lehrende, die sich für das Thema Mühlviertler Menschenhatz und den Einsatz von Zeitzeug:innen interessieren, an der Umfrage teilnahmen. Dieser Vermutung steht gegenüber, dass Anna Hackl angibt im Jahr 2019 über 50 Vorträge gehalten zu haben. Anna Hackl scheint demnach eine wichtige und gefragte Rolle in der Region einzunehmen.

Die Autorin hat vermutet, dass Anna Hackl vor allem in der direkten Umgebung, in ihrem Heimatort, tätig ist. Es stellt sich jedoch heraus, dass die Zeitzeugin kaum in Schwertberg referiert. Womöglich ist dies darauf zurückzuführen, dass die Bevölkerung zu sehr in die Geschehnisse involviert war und das Thema lange Zeit tabuisiert wurde. Darauf weist auch Anna Hackls Aussage hin, dass niemand in Schwertberg über „die Sache“⁴³⁶ sprechen wollte, da hier viele der Geflüchteten unterwegs waren.⁴³⁷ Diese Annahme kann jedoch nicht bestätigt werden und bedürfte weiterer Untersuchungen. Jedoch scheinen die in Tabelle 4.1 offen gelegten Zahlen darauf hinzuweisen, dass die Mühlviertler Menschenhatz vor allem nördlich der Donau thematisiert wird. 27 der befragten Lehrenden, die die Menschenhatz ansprechen, unterrichten in dem Gebiet nördlich des Flusses und 8 Lehrende südlich davon. Von diesen 27 Personen arbeiten 25 Lehrende mit Zeitzeug:innen. Dies scheint zwei Punkte naheulegen: Zum einen, dass das Ereignis südlich der Donau weniger stark als regionale Ereignis angesehen und folglich weniger häufig behandelt wird und zum anderen, dass das Thema Mühlviertler Menschenhatz von großer lokaler Bedeutung ist und Anna Hackl einen bedeutsamen Beitrag in der Vermittlung von Regionalgeschichte leistet.

Die Umfrage konzentrierte sich auf ländliches Gebiet. Es stellt sich die Frage, ob oben formulierte Vermutungen auf städtisches Gebiet (Linz) ausgeweitet werden können und ob es einen Unterschied zwischen Stadt und Land erstens in der Arbeit mit Zeitzeug:innen und zweitens in der Thematisierung der Menschenhatz gibt. Dies könnte in weiteren Untersuchungen thematisiert werden.

Wie in Abbildung 4.2 zu sehen ist, geben 71 Prozent der befragten Lehrenden an, mehr als einmal mit Zeitzeug:innen im Unterricht gearbeitet zu haben. Dies weist darauf hin, dass es eine kontinuierliche, sich wiederholende Zusammenarbeit

⁴³⁶Vgl. ZS 07:19.

⁴³⁷Vgl. ZS 07:19.

zwischen Anna Hackl und den befragten Lehrenden gibt. Anna Hackls Aussagen, dass sie immer wieder mit denselben Lehrenden arbeitet und eine Weitervermittlung unter den Lehrenden geschieht, bestätigen dies.

Anna Hackls Beweggründe sich als Zeitzeugin zu engagieren scheinen sich im Laufe der Zeit nicht verändert zu haben. In einem Interview aus dem Jahr 2009 mit Josef Katzlinger und Walter Hofstätter sagt sie Ähnliches wie in dem Interview für diese Arbeit:

„Ich denke mir einfach, die Kinder und Jugendlichen sollen erfahren, was für eine schlimme Zeit damals war. [...] ich will alles dafür tun, dass es so etwas [bezieht sich auf NS-Regime] nie wieder gibt.“⁴³⁸

Die Zeitzeugin sieht ihre Aufgabe darin, „dass die jungen Menschen erfahren, [...] wie es damals war“⁴³⁹. Lehrende sehen in der Arbeit mit Anna Hackl jedoch nicht nur ein Gespräch über historische Ereignisse. Die Geschichte der Familie Langthaler bietet sich dafür an über Menschlichkeit, Mut und Zivilcourage zu sprechen.

5.2 Formate der Zeitzeug:innenarbeit

Wie in Abbildung 4.3 dargestellt ist, arbeiten viele Lehrer:innen im Zuge von Zeitzeug:innenberichten mit Videos und Live-Begegnungen. Live-Begegnungen werden von zwei Drittel aller Befragten initiiert und etwas mehr als die Hälfte arbeitet mit Videosequenzen. Befragte Lehrpersonen kombinieren die verschiedenen Vermittlungsformate. Dies steht ganz im Sinne der Forschungsergebnisse von Christiane Bertram sowie Christoph Kühberger und Herbert Neureiter. Während Kühberger und Neureiter zu dem Schluss kommen, dass Zeitzeug:innen im Vergleich zu Dokumentationen verhältnismäßig wenig eingesetzt werden und dies vor allem im Videoformat oder live geschieht⁴⁴⁰, untersuchte Christiane Bertram die Auswirkungen der verschiedenen Formate (Live, Text, Video) auf historisches Lernen. Dabei stellte sie fest, dass durch den Einsatz von Oral History im Geschichtsunterricht ein Zuwachs bei dem *Wissensstand*, der Sachkompetenz *Re-Konstruktion*, der Sachkompetenz *Eigenart des Zeitzeugen* und der Sachkompetenz *Quelle oder Darstellung* zu erwarten ist.⁴⁴¹ Lediglich im Bereich *De-Konstruktion* konnte im Vergleich zur

⁴³⁸Hofstätter und Katzlinger 2010, S. 80.

⁴³⁹ZS 1:06:21.

⁴⁴⁰Vgl. Kühberger und Neureiter 2017, S. 83, 106 – 107.

⁴⁴¹Vgl. Bertram 2017, S. 115 – 116.

Kontrollgruppe ohne Oral History Einsatz keine Verbesserung festgestellt werden.⁴⁴² Bertram teilte die Oral History Gruppe in drei Untergruppen, die mit verschiedenen Formaten arbeiteten: Live, mit Videos oder mit Texten. Schüler:innen, die mit Live-Begegnungen arbeiteten, schienen Schwierigkeiten damit zu haben, Narrationen und somit Zeitzeug:innenaussagen zu de-konstruieren und Eigenheiten ebendieser zu erkennen. Lernende schneiden in diesen Punkten signifikant schlechter ab als die Text- und Videogruppe. Hingegen wird im Zuge einer Live-Begegnung der Unterschied zwischen Quelle und Darstellung für die Schüler:innen deutlicher, als wenn diese mit „Konserven“⁴⁴³ arbeiten. Außerdem schätzen die Lernenden „die Wirksamkeit der Arbeit mit [Live-]Zeitzeug:inneninterviews in inhaltlicher, methodischer und motivationaler Hinsicht [...] in hohem Maße positiver ein als die der Video- und Textgruppe“⁴⁴⁴. In einem Vergleich der Video- und Textgruppe stellte Bertram des Weiteren fest, dass es hierbei bloß einen Unterschied in der Motivation der Lernenden zu geben scheint. Diese sei bei der Videogruppe höher.⁴⁴⁵ Bertram kommt somit zu dem Schluss, dass Schüler:innen den größten Lerneffekt zu haben scheinen, wenn sie den Zeitzeug:innen anhand von Videos begegnen. Dies begründet sie auch damit, dass die Videogruppe im Bereich der Sachkompetenzen bessere Werte erzielte als die Livegruppe.⁴⁴⁶ Hinzu kommt, dass durch die Videobegegnung das

„Risiko einer emotionalen Überwältigung der Lernenden geringer [ist und die] Empathie mit dem Zeitzeugen, verbunden mit der größeren Distanz durch das Video, dazu genutzt werden kann, mit der bzw. den erzählten Geschichte(n) reflektierter umzugehen.“⁴⁴⁷

Es ist daher von Vorteil die Berichtformate zu kombinieren, um die verschiedenen Kompetenzen anzusprechen und die Motivation der Lernenden zu fördern.

Eine der befragten Lehrpersonen setzte auch Zeitzeug:innenaudiobeiträge im Unterricht ein. Bertrams Studie berücksichtigt diese nicht. Da Audiobeiträge aber gleichsam wie Videos und Texte als „Konserven“ gesehen werden können, kann eine ähnliche Auswirkung auf historisches Lernen im Zuge von Oral History vermutet werden.

⁴⁴²Vgl. Bertram 2017, S. 115.

⁴⁴³Als Zeitzeug:innen-„Konserven“ bezeichnet Bertram Videos von Zeitzeug:innenaussagen sowie verschriftlichte Aussagen. Die beiden Video- und Textgruppe lassen sich daher unter dem Begriff „Konserven“-Gruppe zusammenfassen. Bertram 2015, S. 184 – 187.

⁴⁴⁴Bertram 2017, S. 140.

⁴⁴⁵Vgl. ebd., S. 120.

⁴⁴⁶Vgl. ebd., S. 140 – 141.

⁴⁴⁷Bertram 2015, S. 195.

5.3 Unterrichtsgestaltung

Die Fragen 10 bis 12 der Umfrage befassten sich mit der Unterrichtsgestaltung, wobei nach Vorbereitung, Ablauf und Nachbereitung gefragt wurde. Bei der Analyse der Antworten stellte sich heraus, dass die Frage nach der Vorbereitung („Wie wurden die Lernenden auf den Zeitzeug:innenbericht vorbereitet?“) für die Teilnehmenden nicht eindeutig formuliert war. Für die Umfrageteilnehmenden ging nicht hervor, ob nach Unterrichtsmethoden (z.B. Videoeinsatz, Lehrende-Input) oder dem vermittelten Wissen (über Spezifika der Zeitzeug:innenarbeit, den historischen Kontext, die Familie Langthaler) gefragt wird. Bei den Antworten ist sowohl beides separat aber auch kombiniert zu finden. Dies wird in der nachfolgenden Diskussion berücksichtigt.

Die **Vorbereitung** geschieht, wie in Abschnitt 4.1.4 offen gelegt wurde, vor allem durch Lehrenden-Input, das Zeigen von Filmen und Videos und das Thematisieren des historischen Kontexts.

Eine intensive Vorbereitung ist notwendig, da sowohl eine Studie von Katharina Obens und Christian Geißler-Jagodzinski als auch eine Studie von Christiane Bertram darauf hinweist, dass es Lernenden schwer fällt, Narrationen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren.⁴⁴⁸ So kann es passieren, dass Lernende die Meinung der Zeugen unreflektiert übernehmen, was nicht im Sinne eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts und politischer Bildung ist.⁴⁴⁹

In einem Artikel der Zeitschrift *Praxis Geschichte* für Lehrende fasst Maria Derenda daher vier Punkte, die für eine gelingende Aufarbeitung einer Zeitzeug:innenaussage essentiell sind, zusammen. Zum einen müssen die Schüler:innen über den historischen Kontext, aus der die Erzählung stammt, Bescheid wissen. Ebenso wichtig ist es, dass sich Lernenden mit der Lebensgeschichte der erzählenden Person auseinander setzen. Dies kann zum Beispiel in Form einer verschriftlichten Kurzbiographie der Zeitzeug:innen geschehen. Beides ist nötig, um die Lebensgeschichte der Zeitzeug:innen zu verstehen.⁴⁵⁰ Das Wissen um den Kontext als auch über die Biographie ist, laut Gerhard Henke-Bockschatz, außerdem wichtig, damit sich die erzählende Person in ihrer Rolle wertgeschätzt und ernst genommen fühlt.⁴⁵¹ Des Weiteren müssen Lernende darüber aufgeklärt werden, dass

⁴⁴⁸Vgl. Obens und Geißler Jagodzinski 2008, S. 34; Bertram 2017, S. 140.

⁴⁴⁹Vgl. Bertram 2017, S. 144.

⁴⁵⁰Vgl. Derenda 2017, S. III.

⁴⁵¹Vgl. Gerhard Henke-Bockschatz (2014). *Oral History im Geschichtsunterricht*. Methoden Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 56 – 57.

„die Erzählung eine Deutung der Vergangenheit aus der heutigen Perspektive darstellt, [und] dass die Zeitzeugen mit ihrem Erzählen eine Absicht verfolgen.“⁴⁵²

Dies hängt damit zusammen, dass sich Erinnerungen im Laufe der Zeit aufgrund der Eigenheiten des Gedächtnisses und einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Debatten sowie Fakten verändern.⁴⁵³ Als letzten Punkt nennt Derenda das Bewussterwerden der subjektiven Wahrnehmung der lernenden Personen. Die Erzählungen werden individuell verarbeitet und mit der eigenen Lebensgeschichte in Verbindung gebracht. Demnach bestimmen Motivation und Ansicht der Lernenden deren Wahrnehmung.⁴⁵⁴ Hinzu kommt die subjektive Wahrnehmung der Zeitzeug:innen. Es muss daran gedacht werden, dass Zeitzeug:innen mit ihren Erzählungen nur einen Ausschnitt aus ihren Erinnerungen präsentieren und diese Erinnerungen eben auf subjektive Erfahrungen basieren.⁴⁵⁵ Darum ist es notwendig, Zeitzeug:innenaussagen als „Quelle oder Darstellung“⁴⁵⁶ zu thematisieren.

In der Umfrage konnte nicht festgestellt werden, ob diese vier Punkte in der Vorbereitung von den Lehrpersonen beachtet werden, da die Antworten der Befragten, sie gäben Inputs und setzten Bild-, Text- sowie Videomaterial in der Vorbereitung ein, nicht differenziert genug ist. Klar ist jedoch, dass sowohl der historische Kontext der Mühviertler Menschenhatz als auch die Biographie von Anna Hackl thematisiert wird. Drei der befragten Personen geben explizit an, dass sie die Biographien der Zeitzeug:innen vorab im Unterricht besprachen und die Lernenden einen Fragenkatalog entwickelten. Diese Fragen können zum einen als Leitfaden für das Gespräch, aber auch als Anschlussfragen an einen Vortrag dienen. Aus den Antworten der befragten Lehrenden geht der Einsatzzweck der Fragensammlung allerdings nicht hervor. Gerhard Henke-Bockschatz verweist darauf, dass ein Fragenkatalog umso mehr benötigt wird, je jünger die Lernenden sind.⁴⁵⁷ Laut den Lehrpersonen und Anna Hackl treten Schüler:innen durchaus mit Fragen an die Zeitzeugin heran. So geben fünf Befragte an, dass im Anschluss an das Zeitzeug:innengespräch offene Fragen geklärt werden und Anna Hackl teilte der Interviewerin mit, dass Lernende vor allem danach fragen, wie es ihr, ihrer Familie und den Geretteten ergangen ist.⁴⁵⁸

⁴⁵²Derenda 2017, S. III.

⁴⁵³Vgl. Singer 2000, S. 10.

⁴⁵⁴Vgl. Derenda 2017, S. I – III.

⁴⁵⁵Vgl. Assmann 2019, S. 43.

⁴⁵⁶Bertram 2017, S. 108.

⁴⁵⁷Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 56 – 57.

⁴⁵⁸Vgl. ZS 14:49.

Jedoch verweist Anna Hackl auch darauf, dass oftmals zu wenig Zeit ist, um die Fragen der Schüler:innen zu beantworten.

Es gibt zwei online zugängliche Arbeitsmaterialien, die für eine Auseinandersetzung mit der Mühlviertler Menschenhatz konzipiert wurden. Das erste stammt von der digitalen Bildungsarbeit der Gedenkstätte Mauthausen. Auf der Webseite werden zum einen Informationen zur Menschenhatz und ein Interview mit dem Geretteten Michail Rybčinskij bereitgestellt⁴⁵⁹. Zum anderen sind ein Vermittlungsvideo und ein Arbeitsblatt verfügbar.⁴⁶⁰ Dabei wird nicht auf eine Live-Begegnung mit der Zeitzeugin Anna Hackl vorbereitet, sondern es werden Informationen zur Menschenhatz vermittelt und das Verhalten der damaligen Bevölkerung sowie Zivilcourage thematisiert. Das zweite Arbeitsmaterial stammt von *erinnern.at*.⁴⁶¹ *Erinnern.at* stellt ebenfalls ein Video und dazu passende Reflexionsfragen zur Verfügung. Anders als bei den Materialien der Gedenkstätte handelt es sich hierbei um ein aufgezeichnetes Interview mit Anna Hackl. Die Reflexionsfragen thematisieren ebenfalls Zivilcourage und Mut und sollen Schüler:innen dazu anregen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Es ist wichtig mit Lernenden über Zivilcourage zu sprechen, da diese laut Dieter Lünse erlernt werden kann.⁴⁶² In der Umfrage zeigte sich, dass zwei Teilnehmende die Handlungen der Familie als Beispiel für „Zivilcourage / Menschlichkeit und der Stellung des Einzelnen gegenüber dem Staat“⁴⁶³ sehen.

Um Ideen für die Vor- und Nachbereitung von Zeitzeug:innenaussagen zu erhalten, können Lehrende weitere Materialien von *erinnern.at*⁴⁶⁴ sowie von *ueber_leben*⁴⁶⁵ heranziehen. Nur zwei Lehrende geben bei der Umfrage an, dass sie www.erinnern.at und www.mauthausen-memorial.org/de verwenden. Ob Lehrende die soeben genannten Videos und vor allem das dazugehörige Arbeitsmaterial kennen und einsetzen oder sich von den Webseiten für eigene Materialien inspirieren lassen, ist aus der Umfrage nicht erschießbar.

⁴⁵⁹ „Mühlviertler Hasenjagd“ 2022.

⁴⁶⁰ Siehe Kleiss und Dressel 2020b; Das Video ist auch zugänglich auf Kleiss und Dressel 2020a.

⁴⁶¹ Bei *erinnern.at* handelt es sich um das Institut für historisch-politische Bildung über Holocaust und Nationalsozialismus des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMB-WF). Anna Hackl: „Sie waren meine Brüder.“ Video und Reflexionsfragen für den Unterricht über die „Mühlviertler Hasenjagd“ 2022.

⁴⁶² Vgl. Lünse 2004, S. 45.

⁴⁶³ F20 – 8.

⁴⁶⁴ *ZeitzeugInnen* 2022.

⁴⁶⁵ *Ueber_leben* ist ein von *erinnern.at* initiiertes Projekt bei der sieben österreichische Zeitzeug:inneninterviews für den Schulgebrauch aufgezeichnet sowie aufgearbeitet wurden und auf einer online Plattform inklusive Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt werden. *ueber_leben* 2018.

Frage 11 („Beschreiben Sie die Begegnung mit dem:r Zeitzeug:in.“) wurde für die zweite Aussendung des Fragebogens ergänzt. Die Formulierung der Frage suggeriert, dass es sich bei der Begegnung mit den Zeitzeug:innen um Live-Begegnungen handeln *muss*. Dies könnte zu verzerrenden Ergebnissen führen. Da jedoch 81 Prozent aller Befragten, die mit Zeitzeug:innenaussagen arbeiten, Live-Begegnungen initiieren, kann die Autorin davon ausgehen, dass dieser mögliche Fehler vernachlässigt werden kann. Bei der Analyse der Antworten stellte sich heraus, dass ein Großteil der Befragten die Begegnung auf einer emotionalen Ebene und nicht auf Ebene des Ablaufes besprechen. Die Antworten fallen somit anders als vermutet aus, sind aber dennoch für die Forschung relevant, da sie auf den Stellenwert, den Anna Hackl und ihre Arbeit einnimmt, sowie auf die Reaktionen der Lernenden hinweisen. Die Antworten auf Frage 11 werden daher an anderer Stelle diskutiert.

Anna Hackl beschreibt im Interview den **Ablauf** ihres Vortrages. Dieser kann auf Seite 86 nachgelesen werden. Anna Hackl gibt hierbei an, Bilder einzusetzen. Eine Lehrperson bestätigt dies: Anna Hackl arbeite mit einer Präsentation.⁴⁶⁶ Bilder in einem Vortrag dienen als Untermalung und lassen diesen lebendiger werden.⁴⁶⁷ Sie können für Lernende eine Unterstützung bedeuten, da sie leichter und dauerhafter im Gedächtnis gespeichert werden.⁴⁶⁸ In Bildern steckt also ein Lernpotential, auch wenn keine intensive Bildinterpretation⁴⁶⁹ stattfindet. Nach dem Vortrag können Schüler:innen Fragen an Anna Hackl richten. Die Zeitzeugin gibt an, dass hierzu oft Zeit fehlt. Es wäre jedoch wichtig, den Lernenden dies zu ermöglichen, um zum einen die historische Fragekompetenz⁴⁷⁰ zu fördern und zum anderen dem individuellen Interesse der Schüler:innen nachzugehen.

Eine **Nachbereitung** von Zeitzeug:innenaussagen ist notwendig, um die Risiken, die Zeitzeug:innenarbeit birgt, wie zum Beispiel das unreflektierte Übernehmen von Meinungen, zu minimieren.⁴⁷¹ Damit dies nicht geschieht, schlägt Christiane Bertram vor, mit den von Jörn Rüsen formulierten Triftigkeitskriterien zu arbei-

⁴⁶⁶Vgl. F38 – 11.

⁴⁶⁷Vgl. Quilling und Nicolini 2009, S. 59, 87.

⁴⁶⁸Vgl. Metzsig und Schuster 2020, S. 59.

⁴⁶⁹Siehe unter anderem Pandel 2007.

⁴⁷⁰Die historische Fragekompetenz nach dem FUEP-Modell ist zum einen die Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Diese können inhaltlicher, verfahrenstechnischer oder theoriebezogener Natur sein. Zum anderen ist es die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Fragestellungen, die in vorliegenden historischen Narrationen verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen und die Antworten ggf. auf eigenen Fragestellungen zu beziehen“. Schreiber 2008, S. 204.

⁴⁷¹Vgl. Bertram 2017, S. 146.

ten.⁴⁷² Für die *empirische Triftigkeit* empfiehlt Bertram die Frage: „Lassen sich die im Bereich genannten ‚Fakten‘ nachweisen?“⁴⁷³. Für die *narrative Triftigkeit* nennt Bertram die Frage: „Ist die Argumentation überzeugend?“⁴⁷⁴ und für die *normative Triftigkeit*: „Welche Orientierung wird explizit oder implizit angeboten und entspricht diese den Normen einer demokratischen Gesellschaft?“⁴⁷⁵. Aus der Befragung der Lehrenden geht nicht hervor, inwiefern Fragen dieser Art bearbeitet werden. In der Umfrage formulierte Reflexionspunkte fragen danach, was Schüler:innen gelernt haben, was neu für sie war⁴⁷⁶. Diese Fragen scheinen sich auf den individuellen Lernzuwachs zu beziehen.

Neben einer kritischen Betrachtung der Zeitzeug:innenaussagen müssen diese Aussagen auch kontextualisiert werden. Dabei soll das Gehörte mit anderen Berichten in Bezug gesetzt und verglichen werden. Dies gewährleistet, dass den Lernenden ein kritischer und reflektierter Umgang mit verschiedenen Perspektiven ermöglicht wird.⁴⁷⁷ Nur zwei der befragten Person geben an, dass sie die Aussagen von Anna Hackl mit anderen Darstellungen in Verbindung setzen und somit die Perspektivität thematisieren. Dies geschieht unter anderem mit dem Film „Hasenjagd – Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ von Andreas Gruber. Wird der Spielfilm als alleinige zweite Perspektive herangezogen, könnte dies problematisch sein, wenn nicht bedacht wird, dass Anna Hackl als Zeitzeugin und Beraterin für den Film tätig war. Dadurch ist ihre Perspektive in den Film eingearbeitet.

Durch die Tatsache, dass Lernende anderen Schüler:innen von der Begegnung mit Anna Hackl erzählen⁴⁷⁸, ist zu vermuten, dass im Anschluss an das Gespräch mit der Zeitzeugin Redebedarf besteht. Zeitzeug:innenaussagen sind oftmals mit einer emotionalen Reaktion⁴⁷⁹ der Lernenden verbunden. Studien bestätigen dies und verweisen darauf, dass es Schüler:innen schwer fällt im Schulkontext Emotionen zuzulassen.⁴⁸⁰ Des Weiteren wird Lernenden „im Geschichtsunterricht kaum Raum gegeben, sich bewusst mit eigenen persönlichen und individuellen Gefühlen auseinanderzusetzen“⁴⁸¹. Umso wichtiger scheint es zu sein, dass Lehrende „Gespräche über

⁴⁷²Bertram 2017, S. 146; Siehe Rüsen 1983, S. 82 – 83.

⁴⁷³Bertram 2017, S. 145.

⁴⁷⁴Ebd., S. 145.

⁴⁷⁵Ebd., S. 145.

⁴⁷⁶Vgl. F23 – 12.

⁴⁷⁷Vgl. Bertram 2020, S. 259.

⁴⁷⁸Vgl. F13 – 17.

⁴⁷⁹Die Reaktionen der Lernenden aus der Sicht der Lehrenden und aus der Sicht von Anna Hackl werden im Abschnitt 5.4 ausführlich diskutiert.

⁴⁸⁰Vgl. Galda 2013, S. 252–256; Vgl. Assmann und Brauer 2011, S. 99.

⁴⁸¹Bothe und Sperling 2013, S. 217.

Gefühle [und] Gedanken“⁴⁸² initiieren. Insgesamt geben 15 Lehrpersonen an, dass im Anschluss an den Vortrag von Anna Hackl Gespräche folgen.

Aufgrund der Intensität und Emotionalität, die die Arbeit mit Zeitzeug:innen mit sich zu bringen scheint, sollte eine individuelle Verarbeitungs- und Äußerungsform ermöglicht werden.⁴⁸³ Wie in Abbildung 4.5 dargestellt ist, bieten zwei der befragten Lehrpersonen diese Möglichkeit, indem sie kreative Ergebnissicherungen einsetzen. Dazu zählt das Gestalten von Zeichnungen und das Verfassen von Gedichten.

Eine Lehrperson verweist darauf, dass eine „klassische Ergebnissicherung“⁴⁸⁴ den Zeitzeug:innengesprächen nicht gerecht werden kann. Die Person erläutert nicht, welche Methoden sie als „klassische Ergebnissicherung“ einstuft, nennt aber die Erstellung einer Mind-Map als alternative Form. Bei einer Mind-Map handelt es sich um eine Methode, bei der Wissen, Gedanken oder Ideen organisiert und graphisch dargestellt werden. Durch die Visualisierung und damit einhergehende Strukturierung und Reduzierung kann verbale Information besser erinnert werden.⁴⁸⁵

Eine weitere Methode der Nachbereitung, die zwei der Befragten angeben, ist das Verfassen von Briefen. Diese Briefe werden anschließend an die Zeitzeugin Anna Hackl gesendet. Dadurch erhalten Schüler:innen die Möglichkeit, Gehörtes zu verarbeiten und sich der Zeitzeugin mitzuteilen. Auch Anna Hackl erwähnt im Interview diese Briefe. Es ist der einzige Fall, bei dem sie etwas von der Nachbereitung in den Schulen miterlebt.⁴⁸⁶ Die Briefe bieten einen Einblick in die Gedankenwelt der Lernenden und werden erneut in Abschnitt 5.4 thematisiert.

5.4 Reaktionen der Lernenden

Lernende reagieren auf verschiedene Weise auf die Arbeit mit der Zeitzeugin Anna Hackl. Aus Sicht der Lehrenden sind Schüler:innen *beeindruckt*, *interessiert*, *betroffen* und *emotional* – siehe Abbildung 4.6, wobei Interesse und Betroffenheit die vorrangigen Emotionen zu sein scheinen.

Laut einer Studie von Rodenhäuser, bei der Schüler:innen befragt wurden, befürworten Lernende einen emotionalisierten Zugang, da ihnen das Gehörte dadurch stärker im Gedächtnis bleibe.⁴⁸⁷ Inwiefern dies auf die Lernenden aus der Umgebung

⁴⁸²F6 – 12.

⁴⁸³Vgl. Rieber 2002, S. 71.

⁴⁸⁴F20 – 12.

⁴⁸⁵Vgl. Metzsig und Schuster 2020, S. 114 – 120.

⁴⁸⁶Vgl. ZS 01:03:01.

⁴⁸⁷Vgl. Rodenhäuser nach Bertram 2017, S. 40.

von Mauthausen beim Thema Menschenhatz übertragen werden kann, bleibt offen.

Juliane Brauer verweist darauf, dass vor allem Betroffenheit, Empathie, Mitgefühl und Trauer Emotionen sind, die beim Lernen über Nationalsozialismus auftreten können.⁴⁸⁸ Dabei unterscheiden sich Empathie und Betroffenheit dadurch, dass

„Empathie das Vermögen bezeichnet, sich in die Situation des anderen einzufühlen, [und] Betroffenheit zwar durch das Schicksal des anderen ausgelöst werden [kann], [...] jedoch in keinem inneren Verhältnis zu diesem [steht].“⁴⁸⁹

Empathie, Mitgefühl und Trauer werden von den befragten Lehrenden als Antwort auf Frage 13 („Beschreiben Sie die Reaktionen der Schüler:innen auf den Zeitzeug:innenbericht.“) nicht genannt. Dies schließt deren Auftreten jedoch nicht aus und könnte auf den Fokus der Lehrenden zurückzuführen sein. Ein Hinweis darauf ist, dass eine Person Empathie in einer Antwort zu einer anderen Frage erwähnt: In ihren 36 Dienstjahren konnte sie beobachten, dass Lernende mit der Zeit mehr Empathie zeigten.⁴⁹⁰ Dieser Aussage und eine weitere von einer anderen Person, wonach sie in 33 Dienstjahren feststellte, dass Schüler:innen heute Betroffenheit artikulieren, wohingegen früher mit Sprachlosigkeit reagiert wurde⁴⁹¹, sind die einzigen beiden Punkte, in denen eine Veränderung in den Reaktionen der Lernenden von den Lehrenden wahrgenommen wurde.

Im Sinne eines „emotionssensiblen Unterrichts“⁴⁹² ist es wichtig, auch andere Gefühle zuzulassen. So können Lernende ebenso beeindruckt, erstaunt oder dankbar auf Anna Hackls Erzählungen reagieren. Eine Person gibt bei einem anderen Item an, dass Lernende die Arbeit von Anna Hackl sehr schätzen.⁴⁹³ Jedoch wird Dankbarkeit nicht von den Lehrenden, sondern nur von Anna Hackl selbst als Reaktion genannt. Aus dem Gespräch mit der Zeitzeugin geht hervor, dass Dankbarkeit Lehrenden durchaus auffällt. Anna Hackl berichtet von einer Situation bei der sich ein Schüler bei ihr bedankte und seine Lehrerin erstaunt darüber war.⁴⁹⁴ Es bleibt offen, warum Lehrende Dankbarkeit nicht als Reaktion einstufen. Eine weitere Emotion der Lernenden, die aus dem Interview herausgearbeitet wurde, ist Erstaunen. Diese

⁴⁸⁸Vgl. Brauer 2019, S. 280.

⁴⁸⁹Knothe und Broll 2019.

⁴⁹⁰Vgl. F6 – 14.

⁴⁹¹Vgl. F23 – 14.

⁴⁹²Brauer 2019, S. 280.

⁴⁹³Vgl. F26 – 11.

⁴⁹⁴Vgl. ZS 1:01:49.

bezieht sich jedoch nicht auf die Erzählungen von Anna Hackl sondern auf ihre Person, da sie „so eine coole Oma“⁴⁹⁵ und „auf ihr Alter noch ganz gut beieinander“⁴⁹⁶ ist.

Eine der befragten Lehrpersonen sieht Emotionalisierung kritisch, aber nicht als Herausforderung: Emotionalisierung sei nicht das Ziel ihres Unterrichts, „da das in Hinblick auf Holocaust-Pädagogik fachdidaktisch nachweislich wenig Sinn macht“⁴⁹⁷. Dies steht im Einklang mit den Empfehlungen der IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance), wonach Lehrenden auf den Einsatz von Materialien verzichten sollen, wenn mit diesen die Absicht zu schockieren verfolgt wird.⁴⁹⁸

Eine Studie von Knothe und Broll verweist darauf, dass bei Zeitzeug:innengesprächen verhältnismäßig wenige Unterrichtsstörungen auftreten. Dies führen sie auf die Besonderheit der Situation zurück.⁴⁹⁹ Ebenso verweist eine Studie von Obens und Geißler Jagodzinski darauf, dass Lernende Zeitzeug:innenbegegnungen als „ganz besonders“⁵⁰⁰ einstufen. In diesen beiden Punkten scheint Emotionalisierung einen Vorteil zu bringen. Acht der befragten Lehrenden, alle aus der Sekundarstufe I, sehen Emotionalisierung als Vorteil. Werden jedoch mehrere Studien ins Blickfeld gezogen, scheint dieser Vorteil nicht bestätigt werden zu können. Denn trotz des soeben erwähnten hohen Stellenwerts, den Lernende einer Zeitzeug:innenbegegnung beimessen, scheinen „strukturelle und methodische Schwierigkeiten [die Lernenden daran zu hindern,] vielmehr als eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit aus dem Gespräch mitzunehmen“⁵⁰¹. Bertram kommt zu dem Schluss, dass Schüler:innen das Gehörte aufgrund der Emotionalisierung nicht differenziert betrachten oder hinterfragen. Emotionale Distanz scheint den Lernenden (vor allem bei Live-Begegnungen) nicht möglich zu sein. Lernende haben zum Teil aber auch das Gefühl, dass diese Distanz nicht erlaubt sei. Das erschwert das Erkennen des De-Konstruktionscharakters von Zeitzeug:innenaussagen.⁵⁰² Bei Videos scheint hingegen mehr emotionale Distanz möglich zu sein, so Bertram. Dies führe dazu, dass bei einem Einsatz von Videos im Vergleich zu Live-Begegnung die De-Konstruktionskompetenz und die Fähigkeit, die Eigenart von Zeitzeug:inneninterviews zu erkennen, besser ausgebil-

⁴⁹⁵ ZS 59:49.

⁴⁹⁶ ZS 1:00:54.

⁴⁹⁷ F29 – 13.

⁴⁹⁸ Vgl. IHRA 2019, S. 30.

⁴⁹⁹ Vgl. Knothe und Broll 2019, S. 136.

⁵⁰⁰ Obens und Geißler Jagodzinski 2008, S. 50.

⁵⁰¹ Ebd., S. 59.

⁵⁰² Vgl. Bertram 2017, S. 43.

det wird.⁵⁰³

Eine Person sieht in Emotionalität eine Herausforderung. Dabei spricht die Lehrperson nicht die Emotionalität der Lernenden an, sondern die der Zeitzeug:innen. Da Erzählungen auf subjektive Erfahrungen basieren und emotional aufgeladen sind, geht von ihnen die Gefahr aus, dass dies auf Zuhörende übertragen wird. Dadurch werde, laut Bertram und Galda, das Erkennen der Perspektivität und des Konstruktcharakters einer Erzählung ebenfalls erschwert.⁵⁰⁴

5.5 Chancen, Herausforderungen und Risiken der Zeitzeug:innenarbeit

Die Arbeit mit Zeitzeug:innenaussagen birgt viele Chancen aber auch Herausforderungen. Vor allem sehen die befragten Lehrpersonen Chancen in der Fassbarkeit, der Authentizität, der Emotionalisierung und der Unmittelbarkeit. Die größte Herausforderung ist durch die Verfügbarkeit der Zeitzeug:innen gegeben. Historiker:innen wie Christiane Bertram, Gerhard Henke-Bockschatz oder Martin Sabrow verweisen ebenfalls auf diese Punkte.

Die Kategorisierung der Antworteinträge zu Frage 15 (Vorteile) und dem anschließenden Vergleich zu den Ergebnissen des ersten Kategorisierungsvorgangs 2020 ergaben unterschiedliche Ergebnisse. Dies ändert nichts an den Vorteilen, die als die „wichtigsten“ identifiziert wurden. Der Unterschied liegt nicht in der Definition der Kategorien, sondern ist auf eine feinere Unterteilung der Antworten in einzelne Abschnitte zurückzuführen. Dadurch gab es bei der gleichen Anzahl an Antworten mehr Einträge, die Kategorien zugewiesen wurden. Bei der ersten Untersuchung galt Fassbarkeit mit acht Einträgen als der am häufigsten genannte Vorteil, gefolgt von Authentizität mit sieben und Emotionalisierung mit sechs Einträgen. Lediglich bei der Unmittelbarkeit gibt es aufgrund der neuen Gliederung einen größeren Unterschied von drei auf sieben Einträgen.

Unmittelbarkeit ist in zwei Ebenen gegeben. Zum einen war die erzählende Person „unmittelbar [in der Geschichte] ,dabei“⁵⁰⁵ und kann somit aus eigener Erfahrung berichten. Zum anderen begegnen Lernende unmittelbar einer Person, die von der Vergangenheit erzählt. Dies kann die Zuhörerenden besonders fesseln und macht

⁵⁰³Vgl. Bertram 2017, S. 140, 144.

⁵⁰⁴Vgl. Galda 2013, S. 252–253; Bertram 2017, S. 42.

⁵⁰⁵Henke-Bockschatz 2014, S. 10.

das Erzählte lebendiger sowie fassbar.⁵⁰⁶ Sowohl Christiane Bertram und Gerhard Henke-Bockschatz als auch die befragten Lehrenden sprechen diese beiden Ebenen der Unmittelbarkeit an. Die Unmittelbarkeit scheint mit einer erhöhten Aufmerksamkeit einherzugehen. Drei der befragten Personen nennen Aufmerksamkeit als Vorteil. Da „das von Menschen Erlebte [...] viel tiefer hinein[geht] als Nacherzähltes“⁵⁰⁷ und „[d]as Dargestellte [...] natürlich authentischer, die Bereitschaft zuzuhören naturgemäß hoch“⁵⁰⁸ ist, scheint es einen Unterschied darin zu geben, wer Geschichte erzählt. Darauf verweist auch Anna Hackl. Sie gibt eine Aussage einer Lehrperson wieder, wonach Anna Hackls Geschichte „schulisch“⁵⁰⁹ und „geschichtlich“⁵¹⁰ wird, wenn es die Lehrperson selbst erzählt. Die Geschichte wird jedoch realistischer, wenn Anna Hackl darüber spricht.⁵¹¹ Christiane Bertrams Studie unterstützt die Beobachtung, dass die Vergangenheit durch den Einsatz von Live-Begegnungen für die Lernenden greifbarer erscheint. Live-Begegnungen scheinen außerdem eine Abwechslung zum Regelunterricht und mehr Motivation auf Seite der Schüler:innen zu bringen.⁵¹² Diese haben bei einer Live-Begegnung im Vergleich zum Arbeiten mit Videos und Texten das Gefühl, mehr gelernt zu haben.⁵¹³

Damit die Erzählungen der Zeitzeug:innen fesseln, fassbar und lebendig werden, spielt die Authentizität der Zeitzeug:innen eine wichtige Rolle. Während Henke-Bockschatz und acht der befragten Lehrer:innen in der Authentizität einen Vorteil sehen, wird diese von Bertram und Bertram kritisch betrachtet. Die Authentizität der Zeitzeug:innen kann dazu führen, dass das Gesagte unreflektiert als wahr beurteilt wird.⁵¹⁴ Galda kommt in einer Studie ebenfalls zu dem Schluss, dass Lernende, auch wenn sie über eine gewisse Reflexionsfähigkeit verfügen, Zeitzeug:innen oftmals unhinterfragt als Vermittler einer historischen Wahrheit sehen.⁵¹⁵ Martin Sabrow nennt dies die „Aura der Authentizität“⁵¹⁶, die Zeitzeug:innen umgibt. Darum ist es von Bedeutung, dass eine kritische Auseinandersetzung mit einer Zeitzeug:innenaussage stattfindet und kritisches Denken geschult wird.⁵¹⁷

⁵⁰⁶Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 10; Bertram 2020, S. 245.

⁵⁰⁷F13 – 15.

⁵⁰⁸F29 – 15.

⁵⁰⁹ZS 42:01.

⁵¹⁰ZS 42:01.

⁵¹¹Siehe Zitat auf 81 beziehungsweise ZS 42:01.

⁵¹²Bertram 2017, S. 141, 146.

⁵¹³Ebd., S. 141.

⁵¹⁴Vgl. Bertram 2020, S. 254.

⁵¹⁵Vgl. Galda 2013, S. 252–256.

⁵¹⁶Martin Sabrow 2012, S. 27.

⁵¹⁷Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 12.

Als weiterer Vorteil von Zeitzeug:innen wird Emotionalisierung genannt. Geschichte wird „beeindruckender, spannender“⁵¹⁸. Dieser Punkt wurde bereits im Abschnitt 5.4 genauer erläutert.

Ebenso wird Realitätsbezug als Vorteil angegeben. „Geschichte wird REAL“⁵¹⁹ und gewinnt dadurch an Aktualität und Relevanz für die Lernenden. Realitätsbezug als Vorteil konnte bisher von der Forschung nicht bestätigt werden. Vielmehr muss bedacht werden, dass „Zeitzeug[:inn]en, die den Geist der Zeit, von dem [sie] zeug[en], willentlich oder unwillentlich in die Gegenwart transportier[en]“⁵²⁰ aufgrund der Überwältigungsgefahr der Lernenden für den Geschichtsunterricht nicht als Zeitzeug:innen geeignet ist. Hinzu kommt, dass gesellschaftliche Debatten Erinnerungen beeinflussen und Erinnerungen subjektive Wahrnehmungen und somit selektiv als auch perspektivisch sind.⁵²¹ Zeitzeug:innenarbeit im Sinne von Oral History stellt jedoch nicht den Anspruch auf faktische Wahrheit, sondern fokussiert sich auf die subjektiven Erfahrungen der erzählenden Person.⁵²² Umso wichtiger ist die Vor- sowie Nachbereitung mit den Lernenden, damit diese das Gesagte beurteilen und in den historischen Kontexte eingliedern können.⁵²³ Dies kann zum Beispiel anhand der bereits erläuterten Triftigkeitskriterien geschehen.⁵²⁴

Zur Vorbereitung der Zeitzeug:innenaussagen zählen auch die Auswahl der Zeitzeug:innen und die Organisation einer Begegnung, falls diese vor Ort stattfindet.⁵²⁵ Die befragten Lehrpersonen nennen, wie in Abbildung 4.9 zu sehen ist, die Verfügbarkeit der Zeitzeug:innen als die größte Herausforderung. Es gibt immer weniger Zeitzeug:innen, die für Gespräche zur Verfügung stehen. Auf dies verweisen sowohl die Umfrageteilnehmenden als auch Gerhard Henke-Bockschatz.⁵²⁶ Die erzählende Person muss physisch und psychisch in der Lage sein, vor beziehungsweise mit einer Schulklasse zu sprechen.⁵²⁷ Auch für Anna Hackl stellt dies zunehmend eine Herausforderung dar. So ist sie vor 20 Jahren hauptsächlich selbst mit dem Auto unterwegs gewesen und benötigt nun für Strecken, die über 10 bis 15 Kilometer⁵²⁸ hinausge-

⁵¹⁸F3 – 15.

⁵¹⁹F38 – 15

⁵²⁰Martin Sabrow 2012, S. 31.

⁵²¹Vgl. Singer 2000, S. 10; Henke-Bockschatz 2014, S. 34.

⁵²²Vgl. Bertram 2017, S. 12.

⁵²³Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 16.

⁵²⁴Vgl. Rüsen 1983, S. 82 – 83.

⁵²⁵Vgl. Henke-Bockschatz 2016, S. 360.

⁵²⁶Vgl. Henke-Bockschatz 2014, S. 50, 77.

⁵²⁷Vgl. ebd., S. 52.

⁵²⁸Von der Autorin berechnete Distanz aufgrund der verschiedenen Angaben von Anna Hackl.

hen, jemanden, der sie fährt. Ihre Auftritte als Zeitzeugin musste sie absagen, da Live-Begegnungen nicht möglich waren und Online-Begegnungen für sie nicht infrage kamen.⁵²⁹ Anna Hackl sprach im Herbst 2021 wieder vermehrt vor Klassen. Vor der COVID-Pandemie war sie in einem Jahr 50 Mal unterwegs. Für Lehrende kann es auch eine Herausforderung sein, einen Termin zu erhalten.⁵³⁰

Fünf Personen sprechen die Perspektivität der Zeitzeug:innen als Herausforderung an. Lernenden muss bewusst werden, „dass die Berichte subjektiv sind, eine persönliche Perspektive wiedergeben“⁵³¹. Dies kann im Einklang mit der Sensibilisierung der Schüler:innen für die Eigenheiten der Zeitzeug:innenarbeit gesehen werden. Drei der Umfrageteilnehmenden nennen Sensibilisierung als Herausforderung. Zur Sensibilisierung gehört nicht nur, dass Perspektivität und Subjektivität angesprochen werden. Lernende müssen auch für das Thema Menschenhatz selbst sensibilisiert werden und reflektieren, was das Erzählen von (traumatischen) Erlebnissen für Zeitzeug:innen bedeutet.⁵³² So ist jede Erzählung für Anna Hackl von Neuem aufwühlend, obwohl sie ihre Geschichte schon hundertfach erzählt hat.⁵³³

Eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit den „Eigenarten von Zeitzeugen[aussagen]“⁵³⁴ scheint im Angesicht der Studienergebnisse von Obens und Geißler-Jagodzinski umso wichtiger. Demnach nehmen Lernende wahr, dass „Zeitzeugen die Geschichte aus einer ‚anderen‘ Perspektive erzählen“⁵³⁵. Es scheint ihnen trotzdem nicht zu gelingen, Widersprüche in Zeitzeug:innenaussagen aufzuarbeiten und ein differenziertes Bild zwischen Erzählungen von Verwandten und von Zeitzeug:innen im Schulkontext zu entwickeln.⁵³⁶

Hinzu kommt, dass Lernende bei Zeitzeug:innenarbeit laut eben erwähnter Studie entweder eine „subjektive Beschreibung (ausschließlich) eigener Erfahrungen“⁵³⁷, eine „wahre Geschichte des Nationalsozialismus“ durch die persönliche Erzählung der Zeitzeugen⁵³⁸ oder „eine authentische Erzählung, die ‚anders‘ ist, die berührt [...] und aus der sich Handlungsanleitungen für die Gegenwart ableiten lassen“⁵³⁹, erwar-

⁵²⁹Vgl. ZS 54:14.

⁵³⁰Vgl. F8 – 4.

⁵³¹F1 – 16.

⁵³²Vgl. IHRA 2019, S. 39.

⁵³³Vgl. ZS 39:47

⁵³⁴Dazu zählt unter anderem die Wandelbarkeit von Erinnerungen und die Perspektivität. Bertam 2017, S. 87, 101.

⁵³⁵Obens und Geißler Jagodzinski 2008, S. 60.

⁵³⁶Vgl. ebd., S. 60.

⁵³⁷Ebd., S. 27.

⁵³⁸Ebd., S. 27.

⁵³⁹Ebd., S. 27.

ten. Erstaunlich ist, dass keine der Gruppen einen Informationsgewinn erwartet⁵⁴⁰, aber alle Lernenden die Begegnung als etwas „ganz Besonderes“⁵⁴¹ einstufen. Dies kann vermutlich auch auf die Arbeit mit Anna Hackl übertragen werden, da Lehrende in der Umfrage angeben, in der Vorbereitungsphase den historischen Kontext sowie die Biographie der Zeitzeugin zu thematisieren und Video-, Text- und Bildmaterial einzusetzen. Drei Lehrpersonen geben an, dass vor allem das Auswählen von gefilmten Zeitzeug:innenaussagen eine Herausforderung ist. Die International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) empfiehlt kurze Videosequenzen einzusetzen, „so dass die Lernenden die Aussagen sowohl [...] auf kognitive als auch auf affektive Aspekte hin untersuchen können“⁵⁴². Außerdem muss die Auswahl mit Bedacht erfolgen, da die Lernenden durch die Authentizität und Überzeugungskraft der Zeitzeug:innen beeinflusst werden können. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn die Meinung der erzählenden Person nicht mit dem Bildungsplan und den gesellschaftlichen Wertvorstellungen verträglich ist.⁵⁴³

5.6 Interesse an lokalen historischen Ereignissen wecken

Galda formuliert die These, dass sowohl das individuelle Interesse als auch historische Kenntnisse die Tiefe einer Auseinandersetzung mit Geschichte beeinflussen. Die Forscherin sieht einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lernenden und ihrem Interesse an Geschichte: Mit zunehmendem Alter scheint dieses zu schwinden. Sie appelliert daher, dass „[a]nstelle der Suche nach der bestmöglichen Methode zur Förderung von Geschichtsbewusstsein [...] die Bewahrung dieses Interesses an der Geschichte verstärkt in den Fokus genommen werden“⁵⁴⁴ soll.

Die Frage danach, wie Lehrende versuchen, das Interesse von Schüler:innen an lokalen historischen Ereignissen zu wecken, bietet sich für eine eigene Studie an, da Interesse und Motivation von Lernenden ein eigenes großes Forschungsfeld aufspannen. Nichtsdestotrotz wurde in Frage 17 und 20 („Wie versuchen Sie das Interesse der Schüler:innen an lokalen historischen Ereignissen zu wecken?“) danach gefragt, da mit dieser Studie die Menschenhatz als ein Thema von lokalem Interesse beleuchtet

⁵⁴⁰Vgl. Obens und Geißler Jagodzinski 2008, S. 37.

⁵⁴¹Ebd., S. 50.

⁵⁴²IHRA 2019, S. 39.

⁵⁴³Vgl. Bertram 2017, S.145.

⁵⁴⁴Galda 2013, S. 258.

wird. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ein Grundsatz für das Formulieren von Fragen Neutralität ist.⁵⁴⁵ Jedoch suggerieren die Fragen 17 und 20 („Wie versuchen Sie das Interesse der Schüler:innen an lokalen historischen Ereignissen zu wecken?“), dass Lehrer:innen grundsätzlich das Interesse an lokalen historischen Ereignissen wecken *wollen*.

Befragte Lehrkräfte geben an, dass sie das Interesse der Lernenden durch Erzählungen und Diskussionen oder durch das Aufsuchen von historischen Orten wecken wollen. Des Weiteren wird das Interesse der Lernenden an lokalen historischen Ereignissen als „einfach da“⁵⁴⁶ angegeben. Dies scheint mit den Antworten zur Frage nach den Reaktionen in Einklang zu stehen: Interesse wird als Reaktion der Lernenden auf Anna Hackl (siehe Abbildung 4.6) genannt. Das Interesse wird damit begründet, dass „es in der Geschichte eher selten ist, dass man von großen Ereignissen [...] in der Umgebung“⁵⁴⁷ erzählen kann. Dieses „einfach da“ kann mit Studienergebnissen von Jonas in Verbindung gebracht werden. Sie kommt zu dem Schluss, dass Lebensweltbezüge das Interesse von Schüler:innen fördern können. Jedoch sind „Lebensweltbezüge so individuell [...], wie Lebenswelten individuell sind“⁵⁴⁸. Es ist fraglich, inwiefern die von den Befragten genannten historischen Punkte – „Noriker / Römer / Mauthausen und zum Drüberstreuen Burgen, Klöster und Schlösser / Stadtturm [von Enns]“⁵⁴⁹ – tatsächlich in den Lebenswelten der Lernenden anzutreffen sind. Des Weiteren wollen Lehrenden Interesse mithilfe von Gegenwartsbezügen wecken. Dies steht im Sinne von Jonas' Forschungsergebnissen, wonach ein Gegenwartsbezug Interesse weckt, wenn dieser die Lebenswelten der Jugendlichen anspricht.⁵⁵⁰

Einer Studie an Salzburger Schulen zufolge scheint das Interesse von Lehrpersonen an Nationalsozialismus und Holocaust sehr hoch zu sein und Lehrenden scheinen davon auszugehen, dass dies bei Schüler:innen ebenso der Fall ist.⁵⁵¹ Eine Person berichtet, dass „je begeisterter und interessierter man selbst ein Thema findet und je motivierter man das Thema präsentiert, desto interessierter sind auch die Schüler.“⁵⁵² Diese Lehrperson geht davon aus, dass sich ihr eigenes Interesse und ihre eigene Motivation auf Lernende überträgt. Dies kann von Forschungen nur teilweise bestätigt werden. Die COACTIV-Studie weist darauf hin, dass bei Lehrenden

⁵⁴⁵ Vgl. Gläser und Laudel 2009, S. 135.

⁵⁴⁶ F10 – 17.

⁵⁴⁷ F11 – 17

⁵⁴⁸ Jonas 2018, S. 173.

⁵⁴⁹ F20 – 17.

⁵⁵⁰ Vgl. Jonas 2018, S. 177.

⁵⁵¹ Vgl. Kühberger und Neureiter 2017, S. 86.

⁵⁵² F3 – 17.

„nicht die [...] Liebe zum Fach [...] den entscheidenden Faktor darstellt, sondern die Freude an der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern“⁵⁵³. Enthusiasmus fürs Unterrichten birgt aus Sicht von Lernenden mehr Unterrichtsqualität und hat einen „positive[n] Effekt auf die Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler“⁵⁵⁴.

⁵⁵³Kunter 2011, S. 269.

⁵⁵⁴Ebd., S. 270.

Kapitel 6

Fazit

Mit dieser Arbeit sollten drei Forschungspunkte beleuchtet werden. Als Abschluss werden diese zusammenfassend beantwortet.

1. Wie wird in den Schulen in der ländlichen Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die Mühlviertler Menschenhatz und damit zusammenhängend die Geschichte der Familie Langthaler als ein Thema von lokalem Interesse im Unterricht verhandelt? Welche Rolle wird dabei Anna Hackl als Zeitzeugin zugeschrieben?

Die durchgeführte Umfrage legt nahe, dass ein sehr großes lokales Interesse an dem Thema die Mühlviertler Menschenhatz und damit einhergehend an der Arbeit mit Anna Hackl als Zeitzeugin besteht. Beinahe alle befragten Personen thematisieren die Mühlviertler Menschenhatz und setzen Zeitzeug:innenaussagen im Geschichtsunterricht ein. Lehrende initiieren Live-Begegnungen mit Zeitzeug:innen und arbeiten mit Videos. Demnach setzten Lehrer:innen verschiedene Formate von Zeitzeug:innenberichten ergänzend ein. Dies steht im Sinne von Bertrams Studie, die die Auswirkungen des Einsatzes von Oral History im Geschichtsunterricht auf historisches Lernen untersuchte und feststellte, dass durch Zeitzeug:innenarbeit unterschiedliche Kompetenzen (die Re-Konstruktions- und De-Konstruktionskompetenz, das Erkennen der Eigenart von Zeitzeug:innenberichten, das Differenzieren von Quelle und Narration sowie den Wissensstand) angesprochen werden können.⁵⁵⁵

Der Zeitzeugin Anna Hackl wird eine wichtige Rolle zugeschrieben. Dies zeigt sich darin, dass Lehrende Anna Hackls Arbeit als „zentral“, „wesentlich“, „wichtig“ sowie „entscheidend“ bezeichnen und in den Handlungen der Familie Langthaler ein Beispiel von Zivilcourage, Mut und Menschlichkeit sehen.

⁵⁵⁵Vgl. Bertram 2017.

Beinahe 80 Prozent der Befragten, die Zeitzeug:innenberichte im Zuge der Thematik Menschenhatz einsetzten, arbeiteten direkt mit Anna Hackl zusammen. Diese hohe Zahl spiegelt sich in Anna Hackls Aussagen. Im Interview gibt sie an, im Jahr 2019 mehr als 50 Vorträge gehalten zu haben. Dazu zählt sie auch Vorträge in der Gedenkstätte Mauthausen. Es konnte nicht eruiert werden, wie viele „Einsätze“ dabei in Schulen und wie viele in der Gedenkstätte mit Jugendlichen oder Erwachsenen waren.

2. Welche Chancen, Herausforderungen und Risiken sehen Lehrpersonen in der Arbeit mit Zeitzeug:innen im Unterricht und wie werden entsprechende Lernarrangements umgesetzt?

Die von den Befragten genannten Vorteile, Herausforderungen und Risiken von Zeitzeug:innenarbeit stimmen größtenteils mit verwendeter Literatur und anderen Studienergebnissen überein. Besonders das Fassbar-Werden von Geschichte und die Authentizität von Zeitzeug:innen wird hervorgehoben. Während die Befragten Emotionalität als Vorteil sehen, kann dies von Forschungen nicht bestätigt werden. Viel mehr birgt die Emotionalität eine Herausforderung, da durch sie historisches Lernen eingeschränkt werden kann. Befragte Lehrende beschreiben die Reaktionen der Lernenden als *interessiert*, *betroffen*, *emotional* und *beeindruckt*, wobei *interessiert* am häufigsten und *beeindruckt* am wenigsten genannt wird. Auch Anna Hackl betont, dass Zuhörende emotional und teilweise mit Tränen auf ihre Erzählungen reagieren. Sie identifiziert jedoch noch eine weitere Emotion: Dankbarkeit. Obwohl dies von Lehrenden nicht als Reaktion eingestuft wird, geht aus dem Interview mit Anna Hackl hervor, dass Lehrpersonen die Dankbarkeit der Schüler:innen durchaus wahrnehmen.

Als größte Herausforderung wird die Verfügbarkeit von Zeitzeug:innen genannt, da diese immer älter und weniger werden. Für Anna Hackl ist ihr Alter dahingehend eine zunehmende Herausforderung, da sie Strecken, die über 15 Kilometer hinausgehen, nicht mehr selbst mit dem Auto fahren kann und sie besonders auf ihre Gesundheit achten muss.

Die Lehrenden geben an, dass sie sich um eine intensive Vor- sowie Nachbereitung mit Schüler:innen bemühen. Aus den Antworten der Teilnehmenden geht hervor, dass der verbale Austausch sowohl in der Vor- als auch in der Nachbereitung eine wesentliche Rolle spielt. Laut Anna Hackl dauern die Begegnungen mit den Lernenden eine bis eineinhalb Stunden und schließen mit einer Fragerunde ab. Aus zeitlichen Gründen ist eine Fragerunde jedoch nicht immer möglich. Eine Fragerunde

wäre jedoch von Vorteil, da damit die historische Fragekompetenz gefördert werden kann.

3. Wie erlebt Anna Hackl ihre Arbeit und ihre Rolle als Zeitzeugin in Schulen?

Anna Hackl sieht es als ihre Aufgabe an, so lange wie es ihr möglich ist über die Mühlviertler Menschenhatz zu erzählen. Zum einen will sie über die Geschehnisse aufklären und zum anderen möchte sie damit eine Wiederholung der Geschichte verhindern. Dafür ist sie bereit, sich mit ihren eigenen Emotionen auseinanderzusetzen. Wie bereits erwähnt, nimmt sie bei Zuhörenden eine emotionale Reaktion und große Dankbarkeit für ihre Arbeit wahr. Sie freut sich darüber, wenn ihre Geschichte bei den Zuhörenden in Erinnerung bleibt und sie Jahre später darauf angesprochen wird. Obwohl sie sehr viele Menschen erreicht, ist ihr bewusst, dass es ihr nicht bei allen gelingen kann. Während der Pandemie hat sie ihre Arbeit als Zeitzeugin sehr vermisst. Mit über 50 Vorträgen im Jahr 2019 nimmt ihr Engagement als Zeitzeugin einen wichtigen Teil ihres Lebens ein.

Abschließend möchte die Autorin an Geschichtslehrende appellieren, die Mühlviertler Menschenhatz (weiterhin) als ein lokales Thema im Unterricht zu besprechen. Zum einen ist es notwendig, dass die Geschehnisse bekannt sind. Zum anderen bietet sich mit Anna Hackl die Chance, Zeitzeug:innenarbeit im Unterricht zu thematisieren. Solange es möglich ist, sollte Anna Hackl in Schulen eingeladen werden und Lernende von Angesicht zu Angesicht begegnen. Es kann aber auch auf verschiedene Videos zurückgegriffen werden. Bei den Begegnungen sollte jedoch nicht nur den historischen Ereignissen Beachtung geschenkt werden. Verschiedene Studien⁵⁵⁶ verweisen darauf, dass für tiefgreifendes historisches Lernen eine Reflexion der Emotionen der Lernenden sowie des Gehörten und eine Auseinandersetzung mit Eigenheiten von Zeitzeug:innen als Quelle oder Darstellung notwendig ist.

⁵⁵⁶Siehe Bertram 2017; Ulbricht 2020; Galda 2013; Obens und Geißler Jagodzinski 2008; Kühberger und Neureiter 2017.

Literaturverzeichnis

- Anna Hackl: „Sie waren meine Brüder.“ Video und Reflexionsfragen für den Unterricht über die „Mühlviertler Hasenjagd“ (2022). erinnern.at. URL: <https://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/artikel/anna-hackl-sie-waren-meine-brueder-video-und-reflexionsfragen-fuer-den-unterricht> (besucht am 10.03.2022).
- Assmann, Aleida (2018). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Beck'sche Reihe 6331. München.
- (2019). „Das Zeitzeugengespräch als Quelle und Zugang zur Vergangenheit. Erinnerung, Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvermittlung zwischen den Generationen“. In: *heiEDUCATION. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung 4: Theorie und Praxis des Lehrerhandelns*, S. 35–56. URL: <https://dx.doi.org/10.17885/heilup.heied.2019.4.24021> (besucht am 25.11.2021).
- Assmann, Aleida und Juliane Brauer (2011). „Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust“. In: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft* 37.
- Bernhard, Roland (2020). *Von Pisa nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften*. Geschichtsunterricht erforschen 11. Frankfurt/Main.
- Bertram, Christiane (2015). „Lebendige Erinnerung oder Erinnerungskonserven und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf historisches Lernen“. In: *Totalitarismus und Demokratie. Zeitschrift für Internationale Diktatur- und Freiheitsforschung* 28.1: *Transnationale Biographien*, S. 179–199.
- (2017). *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie*. Geschichtsunterricht erforschen 6. Schwalbach/Ts.
- (2020). „Live oder medial vermittelt: Was lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen?“ In: *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur*

-
- der Postmemory-Generation im medialen Wandel*. Hrsg. von Anne-Berenike Rothstein und Stefanie Pilweger-Steiner. Berlin, Boston.
- „Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte“ (2002). In: *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Hrsg. von Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz. Wiesbaden, S. 113–130.
- Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder. Wiesbaden.
- Bothe, Alina und Rolf Sperling (2013). „Trauma und Emotionen im virtuellen Raum. Historisches Lernen über die Shoah mit virtuellen Zeugnissen“. In: *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Hrsg. von Juliane Brauer und Martin Lücke. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 133. Göttingen, S. 201–222.
- Bracke, Sebastian und Colin Flaving (2018). „Emotionen im Geschichtsunterricht“. In: *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Sebastian Bracke u. a. Geschichtsunterricht erforschen 9. Schwalbach/Ts., S. 107–151.
- Brauer, Juliane (2019). „Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historische Lernen“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 95, S. 272–283.
- Brunold, Andreas (2020). „Holocaust Education und schulische politische Bildung. Chancen und Grenzen der Vermittlung“. In: *Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung – Didaktik und Nachhaltigkeit*. Hrsg. von Anja Ballis und Gloe Markus. Wiesbaden, S. 87–112.
- Derenda, Maria (2017). „Zeitzeugen im Geschichtsunterricht“. In: *Praxis Geschichte* 1, S. I–II.
- Dillmann, Don (2007). *Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Methode*. 2007 Update with New Internet, Visual, and Mixed-Methode Guide. Hoboken.
- Döring, Nicola und Jürgen Bortz (2016a). „Datenerhebung“. In: *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Hrsg. von Nicola Döring und Jürgen Bortz. Berlin, Heidelberg, S. 321–578.
- (2016b). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg.
- Erll, Astrid (2017). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart.

-
- Ernst, Christian (2014). „DDR-Zeitzeugen‘? Einleitung“. In: *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Hrsg. von Christian Ernst. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.
- Ethik-Kodex (2017). Deutsche Gesellschaft für Soziologie und Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen. URL: <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex> (besucht am 01.02.2020).
- Ethik-Kodex (2017). Fassung vom 15.05.2017. Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft. URL: <https://www.dvpw.de/wir/profil/ethik-kodex> (besucht am 01.02.2022).
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Frick, Lothar (2017). „Vorwort“. In: *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Hrsg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Didaktische Reihe Beutelsbacher Gespräche. Schwalbach/Ts.
- Galda, Maria (2013). „Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken.“ Dissertation. Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Lehrplan AHS (2021). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildenden höhere Schulen. Fassung vom 25.11.2021. BGBl. II Nr. 411/2021*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (besucht am 25.11.2021).
- Lehrplan Mittelschule (2020). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 25.11.2021. BGBl. II Nr. 379/2020*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (besucht am 25.11.2021).
- Gläser, Jochen und Grit Laudel (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden.
- Helfferich, Cornelia (2014). „Leitfaden- und Experteninterviews“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, S. 559–574.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2014). *Oral History im Geschichtsunterricht. Methoden Historisches Lernen*. Schwalbach/Ts.
- (2016). „Zeitzeugenbefragung“. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Ulrich Mayer. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 354–369.

-
- Hofstätter, Walter und Josef Katzlinger (2010). „Auch auf dich wartet eine Mutter‘ Interview mit Anna Hackl. Die Mühlviertler Hasenjagd im Februar 1945“. In: *Allein in der Tat ist die Feiheit. Widerstand gegen den Nationalsozialismus aus religiöser Motivation*. Hrsg. von Irgard Aschbauer, Andreas Baumgartner und Isabella Girstmair, S. 75–80.
- Holzinger, Gregor und Andreas Kranebitter, Hrsg. (2019). *Das Konzentrationslager Mauthausen: 1938 – 1945: Katalog zur Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen*. Wien, Hamburg: Gedenkstätte KZ Mauthausen.
- Hopf, Christel (2016). *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden.
- Hubmann, Karl (2022). *Verein Lila Winkel. Vereinigung zur Rehabilitierung und Unterstützung von Opfern der NS-Zeit*. Verein Lila Winkel. URL: <http://www.lilawinkel.at/> (besucht am 15.02.2022).
- IHRA, International Holocaust Remembrance Alliance (2019). *Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust*. o.A.
- Jahresbericht (2018). Bregenz: erinnern.at – Verein Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart. URL: <https://www.erinnern.at/ueber-uns/jahresberichte%7D> (besucht am 08.03.2022).
- Jarusch, Konrad Hugo und Maritn Sabrow (2002). „Meistererzählung‘ – Zur Karriere eines Begriffs“. In: *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945*. Hrsg. von Konrad Hugo Jarusch und Maritn Sabrow. Göttingen.
- Jonas, Katharina (2018). „Zum Verhältnis von Interesse und Lebensweltbezug bei Lernaufgaben im Unterrichtsfach Geschichte“. Dissertation. Passau: Philosophische Fakultät im Fach Didaktik der Geschichte an der Universität Passau.
- Kaiser, Robert (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Elemente der Politik. Wiesbaden.
- Kallus, Konrad Wolfgang (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien.
- Kaltenbrunner, Matthias (2012). *Flucht aus dem Todesblock: der Massenausbruch sowjetischer Offiziere aus dem Block 20 des KZ Mauthausen und die ‚Mühlviertler Hasenjagd‘ – Hintergründe, Folgen, Aufarbeitung*. Der Nationalsozialismus und seine Folgen 5. Innsbruck, Wien und Bozen.
- (2015). „Die Reaktionen der lokalen Bevölkerung auf den Massenausbruch aus dem KZ Mauthausen am 2. Februar 1945 – die ‚Mühlviertler Hasenjagd‘“. In: *‚Unbeteiligte‘ und Betroffene: Aspekte der Wahrnehmung der NS-Konzentra-*

-
- tionslager während des Zweiten Weltkriegs sowie nach Kriegsende. Hrsg. von Bogusław Dybaś. Frankfurt am Main.
- Kaminsky, Uwe (2011). „Oral History“. In: *Handbuch. Medien im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 483–499.
- Kammerstätter, Peter (1979). *Der Ausbruch der russischen Offiziere und Kommissare aus dem Block 20 des Konzentrationslagers Mauthausen am 2. Februar 1945 (Die Mühlviertler Hasenjagd). Materialsammlung. Aussagen von Menschen, die der Verfolgung beteiligt waren oder zusehen mussten, und solchen, die Hilfe gaben. Typoskript*. Linz.
- Kansteiner, Wulf (2012). „Macht, Authentizität und die Verlockungen der Normalität. Aufstieg und Abschied der NS-Zeitzeugen in den Geschichtsdokumentationen des ZDF“. In: *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Hrsg. von Martin Sabrow und Norbert Frei. Geschichte der Gegenwart 4. Ebenso: Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts. 14. Göttingen.
- Karny, Thomas (1992). *Die Hatz. Bilder zur Mühlviertler ‚Hasenjagd‘*. Grünbach.
- Kenkmann, Alfons (2014). „Historisches Lernen mit Zeitzeugen? Geschichtsdidaktische Anmerkungen“. In: *Die Shoah in Geschichte und Erinnerung. Perspektiven medialer Vermittlung in Italien und Deutschland*. Hrsg. von Claudia Müller, Patrick Ostermann und Karl-Siegbert Rehberg. Bd. 66. Histoire. Bielefeld.
- Kleiss, Alex und Laura Dressel (2. Apr. 2020a). *Bildungsarbeit digital, Teil 10: „Mühlviertler Hasenjagd“*. Mauthausen Memorial. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mcD-9HuG1bo&list=PLUYL5dn0us5ZJ6XPLwnjXdBkScK9PedGR&index=10> (besucht am 10.03.2022).
- (4. Apr. 2020b). *KZ-Gedenkstätte Mauthausen: Bildungsarbeit nun digital. Arbeitsblatt Unter- und Oberstufe: „Mühlviertler Hasenjagd“*. Mauthausen Memorial. URL: <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Mehr/Aktuell/KZ-Gedenkstaette-Mauthausen-Bildungsarbeit-nun-digital%7D> (besucht am 10.03.2022).
- Klößner, Jennifer und Jürgen Friedrichs (2014). „Gesamtgestaltung des Fragebogens“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, S. 675–685.
- Knothe, Holger und Mirko Broll (2019). „,... und es war wirklich stecknadelruhig.“ Zwischen Faktenwissen und Betroffenheit. Was meinen Lehrkräfte, wenn sie von gelingendem Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust sprechen?“ In: *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fak-*

-
- ten. *Medialität und Digitalität*. Hrsg. von Anja Ballis und Markus Gloe. Wiesbaden.
- Kohl, Walter (2005). *Auch auf dich wartet eine Mutter: die Familie Langthaler inmitten der ‚Mühlviertler Hasenjagd‘*. Grünbach.
- Körber, Andreas (2007a). „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚Historisch Denken‘“. In: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2. Neuried, S. 89–154.
- (2007b). „Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle“. In: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2. Neuried, S. 54–86.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- Kühberger, Christoph und Herbert Neureiter (2017). *Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur*. Schwalbach/Ts.
- Kunter, Mareike (2011). „Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften“. In: *Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Hrsg. von Mareike Kunter u. a. Münster u. a., S. 259–276.
- Lamnek, Siegfried und Claudia Krell (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel.
- Luger, Johann (1995). *Mühlviertler Hasenjagd 1945*. Ried in der Riedmark.
- Lünse, Dieter (2004). „Zivilcourage – eine individuelle Tugend“. In: *Zivilcourage*. Hrsg. von Emil Brix, Jürgen Nautz und Klaus Thien. Civile Society der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 8. Wien, S. 19–58.
- Maria Langthaler mit dem Tapferkeitsorden ausgezeichnet* (30. März 2021). Botschaft der Russischen Föderation in der Republik Österreich. URL: https://austria.mid.ru/de/pressestelle/botschaftsnachrichten/maria_langthaler_mit_dem_tapferkeitsorden_ausgezeichnet/%7D (besucht am 04.03.2022).
- Maršálek, Hans (2006). *Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen: Dokumentation*. Edition Mauthausen. Wien: Mauthausen-Komitee Österreich, Österr. Lagergemeinschaft Mauthausen.

-
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Basel, Weinheim.
- (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel.
- Metzig, Werner und Martin Schuster (2020). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin, Bosten.
- „Mühlviertler Hasenjagd“ (2022). Mauthausen Memorial. URL: <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Wissen/Das-Konzentrationslager-Mauthausen-1938-1945/Muehlviertler-Hasenjagd%7D> (besucht am 10.03.2022).
- Obens, Katharina und Christian Geißler Jagodzinski (2008). *„Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“. Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen*. Berlin.
- Pandel, Hans-Jürgen (2007). „Bildinterpretation“. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 172–187.
- (2012). „Geschichtskultur“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 147–159.
- Plato, Alexander von (2008). „Medialität und Erinnerung. Darstellung und ‚Verwendung‘ von Zeitzeugen in Ton, Bild und Film“. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 21.1: *Erinnerung und Medialität als Kategorie politischer Kulturgeschichte*, S. 79–92.
- Porst, Rolf (2000). *Praxis der Umfrageforschung. Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Umfragedaten*. Hrsg. von Heinz Sahner. Studienskripten zur Soziologie 126. Wiesbaden.
- (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Hrsg. von Heinz Sahner, Michael Bayer und Reinhold Sackmann. Wiesbaden.
- Quilling, Eike und Hans J. Nicolini (2009). *Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden.
- Rieber, Angelika (2002). „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen“. Das Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen“. In: *Holocaust und Nationalsozialismus*. Hrsg. von Eduard Fuchs, Falk Pingel und Verena Radkau. Konzepte und Kontroversen. Materialien für Unterricht und Wissen-

-
- schaft in Geschichte – Geographie – Politische Bildung 1. Innsbruck, Wien [u.a], S. 58–73.
- Rüsen, Jörn (1983). *Historische Vernunft*. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Kleine Vandenhoeck-Reihe: 1489. Göttingen.
- Sabrow, Martin (2012). „Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten“. In: *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Hrsg. von Martin Sabrow und Norbert Frei. Geschichte der Gegenwart 4. Ebenso: Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts. 14. Göttingen.
- Saupe, Achim (2012). „Zur Kritik des Zeugen in der Konstitutionsphase der modernen Gesichtswissenschaft“. In: *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Hrsg. von Martin Sabrow und Norbert Frei. Geschichte der Gegenwart 4. Ebenso: Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts. 14. Göttingen.
- Schreiber, Waltraud (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2. Neuried.
- (2008). „Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54.2, S. 198–212.
- Schreiber, Waltraud u. a. (2006). „Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell“. In: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1. Neuried, S. 13–49.
- Singer, Wolf (2000). *Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft: Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags am 26.09.2000 in Aachen*. URL: <https://brain.mpg.de/297616/historikertag.pdf> (besucht am 30.11.2021).
- Stamann, Christoph, Markus Janssen und Margrit Schreier (2016). „Qualitative Inhaltsanalyse. Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung“. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 17.3, S. 291–316.
- Struck, Wulf (2015). *Das Jahr 1945 und die Mühlviertler Menschenjagd in der Gemeinde Wartberg ob der Aist. Bilderspur. Erinnerungsprojekt zum Mahnmahl Mühlviertler Menschenjagd / Wartberg ob der Aist*. Gemeindebeitrag. Wartberg ob der Aist. URL: <https://www.wartberg-aist.at/fileadmin/Wartberg/PDFs/Bilderspur-zur-Muehlviertler-Menschenjagd.pdf> (besucht am 15.01.2021).
- ueber_leben (2018). *Video-Interviews mit österreichischen ZeitzeugInnen*. erinnern.at. URL: <https://www.ueber-leben.at/home> (besucht am 08.03.2022).

-
- Uhl, Heidemarie (2012). „Vom Pathos des Widerstands zur Aura des Authentischen. Die Entdeckung des Zeitzeugen als Epochenschwelle der Erinnerung“. In: *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Hrsg. von Martin Sabrow und Norbert Frei. Geschichte der Gegenwart 4. Ebenso: Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts 14. Göttingen.
- Ulbricht, Christina (2020). *Bildungsangebote zu Nationalsozialismus und Holocaust. Eine empirische Studie zu Reaktionen von Jugendlichen zum pädagogischen Umgang*. Dissertation 2018. Wiesbaden.
- Unger, Hella von (2014). „Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen“. In: *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Hrsg. von Hella von Unger, Rosaline MBayo und Petra Narimani. Wiesbaden, S. 15–40.
- Wagner, Pia und Linda Hering (2014). „Online-Befragung“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, S. 661–674.
- Wehling, Hans-Georg (1977). „Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“. In: *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Hrsg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung 17. Stuttgart.
- Welzer, Harald (2008). *Das kommunikative Gedächtnis*. Beck'sche Reihe 1669. München.
- (2012). „Vom Zeit- zum Zukunftszeugen. Vorschläge zur Modernisierung der Erinnerungskultur“. In: *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Hrsg. von Martin Sabrow und Norbert Frei. Geschichte der Gegenwart 4. Ebenso: Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts 14. Göttingen.
- Wierling, Dorothee (2008). „Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen. Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – drei Geschichten und zwölf Thesen“. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 21.1: *Erinnerung und Medialität als Kategorie politischer Kulturgeschichte*, S. 29–36.
- (2014). „Oral History und Zeitzeugen in der politischen Bildung. Kommentar zu einem Spannungsverhältnis“. In: *Geschichte im Dialog? ‚DDR-Zeitzeugen‘ in Geschichtskultur und Bildungspraxis*. Hrsg. von Christian Ernst. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.
- Yablonka, Hanna (2012). „Die Bedeutung der Zeugenaussagen im Prozess gegen Adolf Eichmann“. In: *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Hrsg. von Martin

Sabrow und Norbert Frei. Geschichte der Gegenwart 4. Ebenso: Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts 14. Göttingen.
ZeitzeugInnen (2022). erinnern.at. URL: <https://www.erinnern.at/zeitzeuginnen>
(besucht am 10.03.2022).

Anhang

E-Mail an die Schulen

E-Mail an Schulen, die bei der Vorstudie teilnahmen

Sehr geehrte Direktion,

ich habe mich im Februar 2021 an Sie gewandt, mit der Bitte eine Umfrage an die Geschichtslehrkräfte in Ihrer Schule weiterzuleiten. Bei der Umfrage handelte es sich um eine Studie zum Einsatz von Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht im Zuge des Themas Mühlviertler Menschenhatz. Die Studie wurde im Rahmen eines Seminars und im Hinblick auf die Masterarbeit durchgeführt. An dieser Stelle möchte ich Ihnen ein herzliches Dankeschön für Ihre Bereitschaft zur damaligen Mithilfe aussprechen!

Im Rahmen der Masterarbeit soll diese Studie nun vergrößert werden. Ich möchte Sie daher vielmals darum bitten, unten Angefügtes erneut an die Geschichtslehrkräfte an Ihrer Schule zu senden. Ich bedanke mich für Ihre Unterstützung!

Herzliche Grüße

Laura Voglhofer

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

mein Name ist Laura Voglhofer, ich komme aus Schwertberg und studiere Geschichte auf Lehramt. Im Zuge meines Studiums beschäftige ich mich mit Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht. Insbesondere möchte ich der Frage nachgehen, wie bzw. ob in den Schulen in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die Mühlviertler Menschenhatz und damit zusammenhängend die Geschichte der Familie Langthaler

als ein Thema von lokalem Interesse im Unterricht vermittelt wird.

Im Februar 2021 habe ich im Zuge eines Seminars eine Umfrage zu dem oben genannten Thema durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt habe ich mich mit der Bitte um Ihre Unterstützung an Sie gewandt. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich für Ihre Unterstützung bedanken! Die Umfrage wird nun in einem zweiten Schritt im Rahmen der Masterarbeit ausgebaut. Falls Sie im Februar nicht an der Umfrage teilgenommen haben, möchte ich Sie darum bitten, dies jetzt zu tun. Sie würden meine Forschung sehr unterstützen! Umfragebögen von Februar werden im zweiten Schritt berücksichtigt. Eine erneute Teilnahme ist nicht notwendig.

Das Beantworten des Fragebogens wird maximal zehn bis fünfzehn Minuten in Anspruch nehmen. Bitte nehmen Sie auch teil, falls sie das Thema Mühlviertler Menschenhatz nicht im Unterricht behandeln. Die Umfrage ist anonym. Niemand wird einen Rückschluss auf Ihre Person und Schule ziehen können.

Die Umfrage finden Sie unter folgendem Link: <https://forms.gle/zR8NEXbaunnHfHraA>

Ich bedanke mich vielmals für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen
Laura Voglhofer

E-Mail an Schulen, die nicht bei der Vorstudie teilnahmen

Sehr geehrte Direktion,

mein Name ist Laura Voglhofer und ich verfasse zurzeit meine Masterarbeit im Fach Lehramt Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Im Rahmen meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der Mühlviertler Menschenhatz und dem Einsatz von Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht. Hierzu führe ich eine Online-Umfrage mit Lehrer:innen durch. Ich möchte Sie herzlich um Ihre Unterstützung bitten, indem Sie unten Angefügtes an alle Geschichtslehrkräfte ihrer Schule weiterleiten.

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung!

Herzliche Grüße
Laura Voglhofer

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

mein Name ist Laura Voglhofer, ich komme aus Schwertberg und studiere Geschichte auf Lehramt. Im Zuge meines Studiums beschäftige ich mich mit Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht. Insbesondere möchte ich der Frage nachgehen, wie bzw. ob in den Schulen in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die Mühlviertler Menschenhatz und damit zusammenhängend die Geschichte der Familie Langthaler als ein Thema von lokalem Interesse im Unterricht vermittelt wird.

Um die Frage beantworten zu können, führe ich eine Online-Umfrage durch und möchte Sie um Ihre Unterstützung bitten. Das Beantworten des Fragebogens wird maximal zehn bis fünfzehn Minuten in Anspruch nehmen. Bitte nehmen Sie auch teil, falls sie das Thema Mühlviertler Menschenhatz nicht im Unterricht behandeln. All Ihre Antworten werden anonym und vertraulich behandelt. Niemand wird einen Rückschluss auf Ihre Person und Schule ziehen können.

Die Umfrage finden Sie unter folgendem Link: <https://forms.gle/zR8NEXbaunnHfHraA>

Ich bedanke mich vielmals für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen
Laura Voglhofer

Fragebogen

Folgender Fragebogen ist eine Transkription des Online-Fragebogens, welcher mithilfe von Google Forms erstellt und ausgefüllt wurde. Antwortfelder werden in dieser Transkription nicht dargestellt.

Forschungsarbeit: Zeitzeug:innen und die Mühlviertler Menschenhatz im GS-Unterricht

Liebe Lehrer:innen,

Mit diesem Fragebogen möchte ich untersuchen, wie in Schulen in der Umgebung der Gedenkstätte Mauthausen die Mühlviertler Menschenhatz und damit zusammenhängend die Geschichte der Familie Langthaler als ein Thema von lokalem Interesse im Unterricht verhandelt wird. Die Forschung wird im Rahmen meiner Masterarbeit für das Lehramtstudium Geschichte durchgeführt. Es fand bereits eine kleinere Vorstudie im Februar 2021 statt. Falls Sie daran teilgenommen haben, möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bei Ihnen bedanken. Umfragebögen von Februar werden im zweiten Schritt berücksichtigt. Eine erneute Teilnahme ist also nicht notwendig.

Das Beantworten des Fragebogens wird maximal zehn Minuten in Anspruch nehmen. Bitte nehmen Sie auch teil, falls sie das Thema Mühlviertler Menschenhatz nicht im Unterricht behandeln. Die Umfrage ist anonym. Niemand wird einen Rückschluss auf Ihre Person und Schule ziehen können.

Ich bedanke mich vielmals für Ihre Teilnahme!

Laura Voglhofer

1. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie? (Geben Sie die Anzahl der Jahre bitte in Ziffernschreibweise an.)*⁵⁵⁷ (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
2. Um welchen Schultyp handelt es sich bei Ihrer Schule?* ** (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)

⁵⁵⁷Ein Stern (*) kennzeichnet erforderliche Fragen. Zwei Sterne (**) markieren Fragen, die für den zweiten Umfragedurchgang ergänzt wurden. Drei Sterne (* **) bedeutet, dass eine Antwort gegeben werden muss und die Frage ergänzt wurde.

-
- ☐ Sekundarstufe I.
- ☐ Sekundarstufe II.
- ☐ Sekundarstufe I + II.
3. In welcher Gegend befindet sich die Schule?* (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
- ☐ Nördlich der Donau.
- ☐ Südlich der Donau.
4. Wurde das Thema Mühlviertler Menschenhatz im Unterricht behandelt?*
- ☐ Ja. (*Fahren Sie mit Frage 5 fort.*)
- ☐ Nein. (*Fahren Sie mit Frage 21 fort.*)
5. Haben Sie im Unterricht mit Zeitzeug:innenberichte im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema Menschenhatz gearbeitet?*
- ☐ Ja. (*Fahren Sie mit Frage 6 fort.*)
- ☐ Nein. (*Fahren Sie mit Frage 18 fort.*)
6. Wie oft haben Sie Zeitzeug:innenberichte im Unterricht eingesetzt?* (*Geben Sie die Antwort bitte in Ziffernschreibweise an. Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
7. Beschreiben Sie in welcher Form die Berichte eingesetzt wurden. (Live, im Videoformat, als Text, in Form einer Interviews / einer Erzählung, ...) (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
8. Welche Rolle spielte dabei die Familie Langthaler? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
9. Gab es andere Zeitzeug:innen im Unterricht? Wenn ja, welche und über welches Thema berichteten sie? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
10. Wie wurden die Lernenden auf den Zeitzeug:innenbericht vorbereitet? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
11. Beschreiben Sie die Begegnung mit dem:r Zeitzeug:in.** (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)

-
12. Wie gestalteten Sie die Ergebnissicherung? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
13. Beschreiben Sie die Reaktionen der Schüler:innen auf den Zeitzeug:innenbericht. (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
14. Konnten Sie im Laufe Ihrer Pädagog:innenlaufbahn eine Veränderung in den Reaktionen der Schüler:innen feststellen? – Welche? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
15. Welche VORTEILE sehen Sie in der Arbeit mit Zeitzeug:innenberichte im Unterricht? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
16. Welche HERAUSFORDERUNGEN sehen Sie in der Arbeit mit Zeitzeug:innenberichte im Unterricht? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
17. Wie versuchen Sie das Interesse der Schüler:innen an lokalen historischen Ereignissen zu wecken? (*Fahren Sie mit Frage 23 fort.*)
18. Aus welchen Gründen entschlossen Sie sich GEGEN einen Einsatz von Zeitzeug:innenberichten? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
19. Wie wurde das Thema Mühlviertler Menschenhatz im Unterricht behandelt? (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)
20. Wie versuchen Sie das Interesse der Schüler:innen an lokalen historischen Ereignissen zu wecken? (*Fahren Sie mit Frage 23 fort.*)
21. Ist Ihnen das Thema Mühlviertler Menschenhatz bekannt?*
- ☐ Ja. (*Fahren Sie mit Frage 22 fort.*)
- ☐ Nein. (*Fahren Sie mit Frage 23 fort.*)
22. Aus welchen Gründen haben Sie das Thema (noch) nicht besprochen? (Fahren Sie mit Frage 23 fort.)
23. Würden Sie für Rückfragen zur Verfügung stehen? In diesem Fall ist Ihre Anonymität nicht mehr vollständig gegeben, da mir Ihr Name bekannt sein wird. Alle Antworten werden weiterhin anonymisiert und vertraulich behandelt!*
- ☐ Ja. (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)

☐ Nein. (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)

24. E-Mail-Adresse.** (*Fahren Sie mit der nächsten Frage fort.*)

25. Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung und Ihre Zeit!
Möchten Sie noch etwas ergänzen oder mitteilen?

Kategoriensystem zur Analyse der Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
Diese Unterkategorien sind auf alle Hauptkategorien anzuwenden.	Nicht zuordenbar	Textstellen, die keiner der Kategorien zuordbar sind.
	Keine Antwort gegeben	Die Person hat in diesem Fall keine Antwort auf die Frage gegeben.
Dienstjahre (Frage 1)	Weniger als 10 Dj.	Lehrperson gibt an, dass sie weniger als 10 Dienstjahre tätig ist.
	10 – 19 Dj.	Lehrperson gibt an, dass sie zwischen 10 und 19 Dienstjahre tätig ist.
	20 – 29 Dj.	Lehrperson gibt an, dass sie zwischen 20 und 29 Dienstjahre tätig ist.
	30 – 39 Dj.	Lehrperson gibt an, dass sie zwischen 30 und 39 Dienstjahre tätig ist.
	Mehr als 39 Dj.	Lehrperson gibt an, dass sie mehr als 39 Dienstjahre tätig ist.
Häufigkeit der Zeitzeug:innen- arbeit (Frage 6)	Keinmal	Lehrperson gibt an, kein einziges Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.
	einmal	Lehrperson gibt an, einmal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.
	2 – 9 Mal	Lehrperson gibt an, zwischen 1 und 9 Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
	10 – 19 Mal	Lehrperson gibt an, zwischen 10 und 19 Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.
	20 – 29 Mal	Lehrperson gibt an, zwischen 20 und 29 Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.
	30 – 39 Mal	Lehrperson gibt an, zwischen 30 und 39 Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.
	Mehr als 39 Mal	Lehrperson gibt an, mehr als 39 Mal mit Zeitzeug:innen gearbeitet zu haben.
Formate der Zeitzeug:innenarbeit (Frage 7)	Live	Textstellen, in denen eine Live-Begegnung mit Zeitzeug:innen erwähnt wird.
	Video	Textstellen, in denen Zeitzeug:innenberichten in Form von Videos erwähnt werden.
	Audio	Textstellen, in denen Zeitzeug:innenberichten in Form von Audiospuren erwähnt werden.
	Texte	Textstellen, in denen Zeitzeug:innenberichte in schriftlicher Form erwähnt werden.
	Erzählungen von LuL	Textstellen, in denen Lehrer:innen (LuL) angeben, selbst von Zeitzeug:innen zu erzählen.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
	Referate von SuS	Textstellen, in denen der Einsatz von Zeitzeug:innenberichten in Schüler:innenreferate erwähnt wird.
Vorbereitung (Frage 10)	Filme und Videos	Textstellen, in denen als verwendete Methode der Einsatz von Videos und/oder Filmen erwähnt wird.
	Quellenkritik	Textstellen, in denen Quellenkritik erwähnt wird.
	Diskussionen	Textstellen, in denen Diskussionen erwähnt werden.
	Webseiten	Textstellen, in denen Webseiten erwähnt werden.
	Biographien	Textstellen, in denen als verwendete Methode der Einsatz von Biographien erwähnt werden.
	Fragesammlungen	Textstellen, in denen als verwendete Methode das Fragen sammeln erwähnt wird.
	Gedenkstättenbesuche	Textstellen, in denen ein Besuch einer Gedenkstätte, unter anderem Mauthausen, erwähnt wird.
	Text- und Bildmaterial	Textstellen, in denen als verwendete Methode der Einsatz von Text- und/oder Bildmaterial erwähnt wird.
	Historischer Kontext	Textstellen, in denen der historische Kontext des Nationalsozialismus, des Konzentrationslagers Mauthausen und/oder der “Mühlviertler Hasenjagd“ erwähnt wird.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
	LuL-Input	Textstellen, in denen Lehrenden-Input (LuL-Input) oder Erzählungen von Lehrenden Seite erwähnt werden.
Nachbereitung (Frage 12)	schriftliche Ergebnissicherung	Textstellen, in denen eine schriftliche Ergebnissicherung z.B. in Form von Mind-Maps, Merktexen, Portfolios, Berichten, Aufsätzen, Tagebucheintrag, Plakaten oder Notizen erwähnt wird.
	Verbale Ergebnissicherung	Textstellen, in denen Gespräche und/oder Diskussionen erwähnt werden.
	Offene Fragen klären	Textstellen, in denen erwähnt wird, dass klären von offenen Fragen explizit erwähnt wird.
	Nachricht an die ZZ	Textstellen, in denen das Verfassen einer Nachricht an die Zeitzeug:innen (ZZ) erwähnt wird.
	Kreative Ergebnissicherung	Textstellen, in denen eine kreative Ergebnissicherung in Form von Zeichnungen oder Gedichten erwähnt wird.
	Vergleich mit anderen Darstellungen	Textstellen, in denen ein Vergleich zwischen verschiedenen Narrationen, Perspektiven, Darstellungen (z.B. Film – Zeitzeug:innin – Schulbuch) erwähnt werden.
	Referate	Textstellen, in denen Schüler:innenreferate erwähnt werden.
	Quiz	Textstellen, in denen ein Quiz (z.B. Kahoot) erwähnt wird.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
Reaktionen der Lernenden (Frage 13)	Interessiert	Textstellen, in denen ein Interesse der Lernenden erwähnt wird. Adjektive: interessiert, wissbegierig, gefesselt, fasziniert, aufmerksam, viele Fragen, interessiert an Familiengeschichte.
	Betroffen	Textstellen, in denen Betroffenheit der Lernenden erwähnt wird. Adjektive: betroffen, schockiert, erschüttert, mitgenommen, ernsthaft, eingeschüchtert, still, ruhig.
	Emotional	Textstellen, in denen die Emotionalität der Lernenden erwähnt wird. Adjektive: emotional, emotionsreich, tränenreich, erfreut, berührt, bewegt.
	Beeindruckt	Textstellen, in denen erwähnt wird, dass Lernende beeindruckt wirken. Adjektive: beeindruckt, anerkennend.
Veränderungen in den Reaktionen (Frage 14)	Nein	Textstellen, in denen keine Veränderung in den Reaktionen der Lernenden aus Sicht der Lehrenden erwähnt wird.
	Ja	Textstellen, in denen eine Veränderung in den Reaktionen der Lernenden aus Sicht der Lehrenden erwähnt wird.
	Teilweise	Textstellen, in denen teilweise Veränderung in den Reaktionen der Lernenden aus Sicht der Lehrenden erwähnt wird.
	Meinungslos	Textstellen, in denen keine Meinung geäußert wird.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
Vorteile (Frage 15)	Fassbarkeit	Textstellen, die die Arbeit mit Zeitzeug:innen als fassbar, greifbar, lebendig, lebensnahe oder dergleichen bezeichnen.
	Authentizität	Textstellen, die die Arbeit mit Zeitzeug:innen als authentisch oder glaubwürdig bezeichnen.
	Emotionalisierung	Textstellen, die eine emotionale Komponente in der Arbeit mit Zeitzeug:innen erwähnen. Z.B.: beeindruckend, leichter zum Einfühlen.
	Realitätsbezug	Textstellen, die einen Realitätsbezug in der Arbeit mit Zeitzeug:innen erwähnen.
	Unmittelbarkeit	Textstellen, die eine Unmittelbarkeit in der Arbeit mit Zeitzeug:innen erwähnen. Z.B.: unmittelbar, hautnahe, aus erster Hand.
	Aktualität	Textstellen, die eine Aktualität in der Arbeit mit Zeitzeug:innen erwähnen.
	Zusätzliche Informationsquelle	Textstellen, die die Arbeit mit Zeitzeug:innen als (zusätzliche) Quelle erwähnen.
	Erhöhte Aufmerksamkeit	Textstellen, in denen eine erhöhte Aufmerksamkeit der Lernenden erwähnt wird.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
Herausforderungen (Frage 16)	Verfügbarkeit	Textstellen, in denen die Verfügbarkeit von Zeitzeug:innen erwähnt wird. Dazu gehören Stellen, in denen erwähnt wird, dass Zeitzeug:innen immer älter und weniger werden und oftmals terminlich nicht zur Verfügung stehen.
	Auswahl	Textstellen, in denen die Auswahl eines geeigneten Zeitzeug:innen als herausfordernd erwähnt wird.
	Organisation	Textstellen, in denen die Organisation des Treffens als Herausforderung erwähnt wird.
	Zeitintensivität	Textstellen, in denen die Arbeit mit Zeitzeug:innen, sowie die Vor- und Nachbereitung als zeitintensiv eingestuft wird.
	Sensibilisierung der SuS	Textstellen, in denen die Sensibilisierung für das Thema sowie für die Arbeit mit Zeitzeug:innen erwähnt wird.
	Perspektivität der ZZ	Textstellen, in denen die Subjektivität und Perspektivität von Zeitzeug:innenberichten (ZZ) erwähnt wird.
	Emotionalität	Textstellen, in denen Emotionalität erwähnt wird.
	Unvorhersehbarkeit	Textstellen, in denen die Unvorhersehbarkeit von Live-Begegnungen oder die damit einhergehende Spontanität oder Unplanbarkeit erwähnt wird.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
	Sprachbarriere	Textstellen, in denen die Sprachbarriere zwischen Zeitzeug:innen und jungen Lernenden erwähnt wird.
	COVID	Textstellen, in denen Herausforderungen durch COVID erwähnt werden.
Interesse wecken (Frage 17 & 20)	Erzählungen und Diskussionen	Textstellen, in denen Erzählungen, Gespräche und/oder Diskussionen im Schulkontext erwähnt werden.
	Interesse ist „einfach da“	Textstellen, in denen das Interesse als „einfach da“ angesehen wird.
	Besuch von Gedenkorten	Textstellen, in denen der Besuch einer lokalen Gedenkstätte erwähnt wird.
	Erstellung eines Gegenwartsbezugs	Textstellen, in denen ein Gegenwartsbezug unter anderem durch das Einbauen tagesaktueller Zeitungsartikel oder ein persönlicher Bezug auf Grund der geographischen Nähe erwähnt wird.
	Familiengeschichte	Textstellen, in denen eine Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte unter anderem in Form von Gesprächen mit Großeltern erwähnt werden.
	Quellenarbeit	Textstellen, in denen Quellen wie schriftliche Zeugnisse oder Bilder erwähnt werden.
	Projektarbeit	Textstellen, in denen Projekte erwähnt werden. Dazu zählt das Anlegen eines Querschnittes, der Besuch einer lokalen Veranstaltung und das Einladen eines Zeitzeug:innen in die Schule.

Weiter auf der nächsten Seite

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Beschreibung</i>
	Textarbeit	Textstellen, in denen die Arbeit mit Texten wie Buchauschnitte erwähnt werden.
	Videosequenzen	Textstellen, in denen die Arbeit mit Videos oder Filme erwähnt wird.

Tabelle 6.1: Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Umfrageantworten

Interviewleitfaden

1. Erzählen Sie doch zu Beginn, wie es dazu kam, dass Sie als Zeitzeugin tätig wurden?
 - Wie lange engagieren Sie sich schon als Zeitzeugin (inner- und außerschulisch)?
 - Wo waren Sie als Zeitzeugin bereits tätig? (auch außerhalb des 20 km Radius rund um die Gedenkstätte?)
 - Wie bereiten Sie sich auf einen Auftritt als Zeitzeugin vor?
2. Ich kann mir vorstellen, dass Sie als Zeitzeugin sehr gefragt sind. Wie oft treten Sie heute als Zeitzeugin auf und hat sich das im Laufe der Zeit verändert?
 - Sprechen Sie häufiger vor Erwachsenen oder vor Schüler:innen?
3. Wie schaut ein typischer Auftritt Ihrerseits als Zeitzeugin aus? Können Sie erzählen, wie ein Besuch Ihrerseits in Schulen abläuft?
 - Wie alt sind die Schüler:innen, vor denen Sie sprechen? (Volkschule, Mittelschule und Oberstufe?)
 - Erzählen Sie Ihre Geschichte jüngeren und älteren Personen auf verschiedene Weise? Wenn ja, wo machen Sie den Unterschied?
 - Gibt es Punkte, die Sie immer erzählen?
 - Jetzt würde mich noch interessieren, in welchem Umfeld das Gespräch mit Ihnen stattfindet.
 - Auf welche Weise findet die Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrer:innen statt? Werden Sie von Lehrer:innen persönlich kontaktiert?
4. Als Zeitzeugin erlebt man sicher viele verschiedene Reaktionen. Wie reagieren junge Menschen auf Ihre Erzählungen?
 - Gibt es altersbedingte Unterschiede in den Reaktionen der Schüler:innen und wenn ja, welche?
 - Hat sich die Reaktion der Schüler:innen im Laufe der Zeit verändert? – Wenn ja, inwiefern?
 - Was interessiert Schüler:innen besonders? Welche Fragen stellen Schüler:innen an Sie?

-
5. Der Film „Vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen“ hat das Ereignis der Menschenhatz sicher bekannter gemacht. Inwiefern hat der Film Sie selbst und Ihre Arbeit als Zeitzeugin beeinflusst?
- Hat der Film eine Veränderung in Ihrer eigenen Wahrnehmung bezüglich der Menschenhatz gebracht?
 - Sind sie als Zeitzeugin seit dem Film gefragter?
 - Welche Veränderungen hat der Film gebracht?
6. Man sagt ja, Erinnerungen und Erzählungen können sich im Laufe der Zeit verändern. Erzählen Sie Ihre Erlebnisse heute anders als zu der Zeit, in der Sie die Arbeit als Zeitzeugin begonnen haben?
- Wenn ja, wo ist der Unterschied und warum gibt es diese Veränderung?
7. Die Mühlviertler Menschenhatz hat ja eine ganze Region betroffen und es gibt viele Zeitzeug:innen. Viele von ihnen sind aber nicht als solche tätig. Wie nehmen Sie das wahr?
- Pflegen Sie Kontakt zu anderen Zeitzeug:innen?
 - Sprechen Sie im Alltag über die Menschenhatz? Wenn ja, wie alt sind die Personen, mit denen Sie darüber sprechen?
 - In welchem Umfeld finden diese Gespräche statt?
8. Bevor wir zu einem Abschluss kommen, möchte ich Sie noch fragen, was ist Ihnen an Ihrer Arbeit als Zeitzeugin besonders wichtig? Worauf legen Sie Wert?
- Warum engagieren Sie sich als Zeitzeugin?
 - Was möchten Sie Schüler:innen mitgeben? (Was ist Ihre Botschaft?)
9. Das war es von meiner Seite her. Vielen Dank für Ihre Zeit und Bereitschaft. Darf ich mich bei Rückfragen nochmals bei Ihnen melden? Bevor wir das Gespräch beenden, gibt es noch etwas, das Sie gerne ergänzen würden?

Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln orientieren sich an den von Kuckartz definierten Regeln.⁵⁵⁸

Symbol	Bezeichnung	Gebrauch
(Text)	Runde Klammern	Unverständliche Stellen
((<i>kursiver Text</i>))	Doppelte runde Klammern	Nicht verbale Aktivität
(<i>kursiver Text</i>)	Runde Klammer	Nonverbale Äußerung
[Text]	Eckige Klammer	Ergänzter Text
[Name]	Anonymisierung	Anonymisierung einer Person
Text	Fett geschriebener Text	Betonte Äußerungen
ALLES GROSS	Großbuchstaben	Lauteres Sprechen
~Text~	Tilde	Mundartausdruck übernommen
—	Bindestrich	Abruptes Anhalten oder Unter- oder Abbrechen
[= Text]	Gleichheitszeichen	Übersetzung durch die Autorin
(.)	Kurzpause	Pause, kürzer als 1 Sekunden
:::	Doppelpunkte	Anhalten eines Klanges / Geräusches. Die Anzahl der Doppelpunkte spiegelt die Länge in Sekunden
(hhh)		Hörbares Ausatmen
(# Sekunden)	Zeitlich definierte Pause	Pause, mit Sekundendauer in Klammer
,Text‘	Einfache Anführungszeichen	Direkten Rede innerhalb des Interviews

Tabelle 6.2: Transkriptionsregeln.

⁵⁵⁸Vgl. Kuckartz 2018, S. 168 – 169.

Interview mit Anna Hackl vom 19. Oktober 2021

01:14 **Interviewerin:**

1 Könntest du zu Beginn einfach mal erzählen, wie du dazu gekommen bist, dass du
2 als Zeitzeugin arbeitest?

01:21 **Anna Hackl:**

3 *Nicht relevant*

01:31 **Anna Hackl:**

4 Naja, warum ich zu dem gekommen bin als Zeitzeugin. Es hat sich viel abgespielt.
5 Von der Kindheit, wie der Hitler gekommen ist, das alles und dann war ... das
6 meiste hat mich ja geprägt der Ausbruch der 500 russischen Kriegsgefangenen 1945,
7 2. Februar. Ja, das war eine schreckliche Jagd und es war, ja, wir haben dazumals,
8 meine Eltern, ja, und wir Kinder waren dabei, wir haben da zwei aufgenommen. Und
9 es war ganz schwierig. Ja, drei Monate haben wir sie ja versteckt gehabt. Und nach
10 drei Monate waren sie noch ein Monat da und danach sind sie nach Hause gefahren.
11 Dann haben wir 19 Jahren nichts gewusst. (2) Ja, es hat sich dann rausgezogen, und
12 nach 19 Jahren, weil meine Brüder waren im Krieg. Und eigentlich nach dieser Zeit,
13 ja, da hat der Herr Gruber aus Wels einen Film gemacht. „Aus lauter Feigheit, kein
14 Erbarmen.“ Kennst du den?

03:44 **Interviewerin:**

15 Ja den kenn ich.

03:44 **Anna Hackl:**

16 Aha. Und eigentlich durch den Film bin ich dann als Zeitzeugin erst, wie soll ich
17 sagen, dazugekommen, dass ich diese Arbeit mache. Und ja, seit 95, war das, und
18 ja, bin ich unterwegs, seitdem. In Schulen, ja, oder auch abends irgendwo auf ei-
19 ner Veranstaltung von der Pfarre oder von irgendjemanden, der mich einlädt. Und
20 seitdem bin ich unterwegs.

04:41 **Interviewerin:**

21 Ja das ist schon lange.

04:41 **Anna Hackl:**

22 Ja, das ist lange. (*lacht:*) Dabei, vor kurzem war ich irgendwo in Enns in der Schule
23 und da hat der Lehrer gesagt: „Du, Frau Hackl, ich glaub, es wird 20 Jahre, dass du
24 schon zu uns kommst.“ Weil ich ja alle Jahre nach Enns in die Schule komme. „Jetzt
25 muss ich das gleich nachschauen, weil das müssen wir feiern.“, hat sie gesagt. (*lacht:*)
26 Seitdem bin ich unterwegs. Eigentlich ziemlich viel. Am Anfang weniger. Dann ist
27 es 30-Mal geworden, dann 35, 40-Mal im Jahr. 2019, vor der Krise [Corona], ja, da

28 bin ich 56-Mal unterwegs gewesen.

05:47 **Interviewerin:**

29 Ja, das ist oft.

05:47 **Anna Hackl:**

30 Ja, das ist oft, und dann war ja Schluss, weil es hat nichts mehr gegeben, bis vor
31 kurzem, da war ich wieder ein paar Mal fort. Im Konzentrationslager draußen. Aber
32 vorher schon mal. Aber da hat man nirgends reingehen dürfen, weil ja alles verboten
33 war. Aber ja, kleinweise wirds wahrscheinlich wieder werden. Und ich glaub halt erst
34 ab Jänner, Februar dann. Weil jetzt ist ja immer noch ohne Maske nicht und dann
35 sitzen die Schüler vor meiner mit der Maske.

06:47 **Interviewerin:**

36 Ja, da sieht man sie dann nicht gescheit.

06:47 **Anna Hackl:**

37 Ja, man sieht das Gesicht nicht. Durch das bin ich durch den Herrn Gruber eigent-
38 lich, der den Film gemacht hat, durch den bin ich eigentlich. Weil es war immer
39 schweigsam über das Thema. Es hat da niemand geredet. Überhaupt nicht.

07:19 **Interviewerin:**

40 Das ist dann erst mit dem Film gekommen?

07:19 **Anna Hackl:**

41 Ja. Es wollte halt keiner darüber reden, über diese Sache in Schwertberg, in Ried
42 und überall gleich, weil auf die Seite sind sie geflüchtet. Und nach Katsdorf.

07:41 **Interviewerin:**

43 Und wie ist das heute?

07:43 **Anna Hackl:**

44 (hhh) Wie das heute ist? Du glaubst?

07:53 **Interviewerin:**

45 Reden da schon mehr Leute darüber oder hat sich das nicht wirklich geändert?

07:57 **Anna Hackl:**

46 Hmm, nicht direkt. Nicht viel. Ich bin viel (unterwegs). Aber so, dass da wer beiein-
47 ander sitzt und drüber redet, das nicht. Über das Thema wird eigentlich nicht. (2)
48 Es ist ja kein schönes Thema.

08:31 **Interviewerin:**

49 Und andere Zeitzeugen, die da aktiv sind. Gibts da welche? oder nicht?

08:38 **Anna Hackl:**

50 Ich weiß es nicht. Der ist 93 oder 94 Jahre alt, aber tut nichts mehr. Der ist im
51 Altersheim. Es gibt nicht mehr recht viele, die was über die Hasenjagd reden, da

52 gibts überhaupt nicht mehr viele. Ja, weil die Zeit vergeht halt.

09:08 **Interviewerin:**

53 Und die Auftritte. Also, wenn du das so erzählst, ist das alles in der Umgebung, in
54 Schulen und in der Gedenkstätte?

09:23 **Anna Hackl:**

55 In Wels, in Steyr, in Linz. Ja, in Niederösterreich oder Burgenland, dass sie herkom-
56 men nach Mauthausen und dann bin ich immer draußen im Lager. Ja Burgenland
57 oder schau her, (*Frau Hackl zeigt auf Polster mit Stickerei „Als Dank aus Wörgl“.*)
58 da war ich auch.

09:48 **Interviewerin:**

59 In Wörgl.

09:48 **Anna Hackl:**

60 (*lacht:.*) und in Schärding war ich schon oben. Ja, ich komme schon raus.

10:02 **Interviewerin:**

61 Also nicht nur hier rundherum. Und sind das nur Schulen?

10:11 **Anna Hackl:**

62 Ja das meiste sind schon Schulen.

10:11 **Interviewerin:**

63 Und wie alt sind da die Schüler?

10:15 **Anna Hackl:**

64 Ab der 4. Hauptschule mach ich es. Ehrlich gesagt, früher in der Volksschule, sind sie
65 viel zu jung. Oder ja, Gymnasium oder, oder, (1) Berufsschüler, in Linz. Nein, nein,
66 ich komme schon raus. Und in Mauthausen bin ich auch. Und Baumgartenberg. In
67 dieser Umgebung schon viel. In Naarn.

10:59 **Interviewerin:**

68 In Schwertberg? (*lacht:.*)

69 10:59 **Anna Hackl:** Nein, in Schwertberg nicht einmal so viel.

11:04 **Interviewerin:**

70 Nicht einmal?

11:04 **Anna Hackl:**

71 Schon. Ich weiß nicht. Kennst du die [Name anonymisiert]? Du bist doch in Schwert-
72 berg in die Schule gegangen?

11:15 **Interviewerin:**

73 Ja, aber in Geschichte hab ich immer die [Name anonymisiert] gehabt.

11:23 **Anna Hackl:**

74 Aso ja du bist ja noch so jung. (*lacht:::*) Du bist ja viel zu jung für die [Name
75 anonymisiert].

11:35 **Interviewerin:**

76 Aber als ich in der Schule war, da haben wir, da warst du bei uns.

11:43 **Anna Hackl:**

77 Wirklich? Aha. Aso, ja ich bin schon dort. Aber nicht alle Jahre. Alle Jahre bin
78 ich in Königswiesen und Unterweißenbach und Freistadt. Weißt, ich komm schon
79 herum. In Enns bin ich eigentlich jedes Jahr. Hauptschule jedes Jahr, Gymnasium
80 nicht jedes Jahr aber sehr oft.

12:20 **Interviewerin:**

81 Und wie läuft das dann ab? Wie schaut so ein Besuch deinerseits aus?

12:25 **Anna Hackl:**

82 Ja, ich fang halt an. Eh mit dem Anfang: (2) Dass wir eine große Familie waren. Wir
83 waren ja neun Kinder. Mit dem fang ich an. Und dann erzähl ich vom Ausbruch. Ja.
84 Und nachher und kommen wir, nach 19 Jahren, wie wir wieder zusammengekommen
85 sind. Da haben wir ja einen großen Besuch bekommen. Den russischen Botschafter.
86 Das erzähl ich dann. Meistens hab ich zwei Einheiten. So, eine Stunde, eineinhalb,
87 hab ich. Wenn ich im KZ bin, muss ich es hin und wieder etwas kürzer machen,
88 weil sie dann die Führung haben, weil das ist ja verbunden. Die kommen dann mit
89 dem Bus her, die Schüler. Da bin ich dann um 10, 11 Uhr im Lager draußen und
90 dann erzähl ich halt. Und naja, und dann schau ich eh schon auf die Uhr, weil ja die
91 [Gedenkstätten-Guide] draußen wartet auf die Schüler zum Herumgehen. Ja, Nein
92 ich bin schon (unverständlich).

14:10 **Interviewerin:**

93 ja. (3) Danach fragen noch die Schüler? Sind die da dann recht interessiert?

14:21 **Anna Hackl:**

94 Wenn noch Zeit ist, dann wird schon gefragt. Wie letztes Mal, vorigen Mittwoch,
95 und nächsten bin ich wieder draußen. Von Wien, von einem Gymnasium, da haben
96 wir dann keine Zeit mehr, dass sie fragen könnten. Ja, geschwind, geschwind, wir
97 müssen aufhören, weil die Führung anfängt.

14:49 **Interviewerin:**

98 Und was fragen die so?

14:49 **Anna Hackl:**

99 Ja, ob ich Angst gehabt hab, wie er herinnen gestanden ist. Ja, wie das Leben mit
100 ihnen war. (.) Ja, wir waren wie Geschwister. Ja drei Monate in Angst leben, (2)
101 Da wächst man zusammen. Automatisch.

15:24 **Interviewerin:**
102 Und haben sich die Fragen der Schüler verändert? Fragen die was anderes als früher?

15:36 **Anna Hackl:**
103 Hmmm, Kann ich eigentlich nicht sagen. Meistens um das Thema, von dem ich
104 erzähle, nach dem wird gefragt. Ab und zu auf der Arbeiterkammer in Linz, da bin
105 ich schon seit Jahre, da ist eine große Veranstaltung, ja da hat dann einer mal gesagt,
106 das war vor 4 oder 5 Jahren, was ich zur Politik sage. Und ich hab zu ihm gesagt,
107 mit der Politik fange ich mir nichts an und ich darf auch nicht. Weil, ich hab halt
108 diese Geschichte, die ich erzähle und ich tu nicht blöd was mit der Politik machen.

16:32 **Interviewerin:**
109 Und wurde das akzeptiert?

16:36 **Anna Hackl:**
110 Ja, das wird schon akzeptiert. (*lacht::*) Weil da müssen sie wen anderen fragen, für
111 Politik.

16:55 **Interviewerin:**
112 Und wie reagieren die Schüler so?

17:01 **Anna Hackl:**
113 Meistens sehr betroffen. Ist so. Es gibt auch **Tränen**, oft. (3) Ja, sogar Professoren
114 wischen oft (*wischt sich über die Wange*). Sehr betroffen. Nehmen sie es. Und dann
115 sagen sie: „Dass man das überhaupt durchhält. Drei Monate mit diesem Mut, den
116 ihr hattet. Dass das drei Monate lang eine Familie aushält.“ Ja schon sehr betroffen.
117 Es werden auch einige drinnen sitzen, die (*verdreht die Augen, wischt mit der Hand*
118 *zur Seite — wegschiebend*) ... Das ist eh einmal klar. Aber die meisten sind schon...
119 (2) die gehen schon mit, mit dem was ich erzähle.

18:17 **Interviewerin:**
120 Ja, ich kann mich auch noch erinnern, wie das bei mir in der Hauptschule war. Und
121 jetzt natürlich auch.

18:19 **Anna Hackl:**
122 Wann war das?

18:19 **Interviewerin:**
123 Wann war das? (2) 2009. Ja, da war das.

18:33 **Anna Hackl:**
124 Das ist auch schon eine Weile.

18:39 **Interviewerin:**
125 Wir waren da im Hof von der Gemeinde.

18:45 **Anna Hackl:**

126 Aso, da war ich bei der Jugend[gruppe].
18:46 **Interviewerin:**

127 Ja, da war aber die ganze Klasse von uns dort.
18:53 **Anna Hackl:**

128 Aso, das war in der Gemeinde im Hof.
19:02 **Interviewerin:**

129 Und das letzte Mal, als ich dir zugehört hab, da wars in der Gemeinde.
19:12 **Anna Hackl:**

130 Aso. Ja da warst du schon größer. (*lacht:*) Na wann war ich denn da. (3) 17, 18
131 sowas.
19:28 **Interviewerin:**

132 Ja genau, irgend sowas.
19:33 **Anna Hackl:**

133 Ich war zweimal. Einmal ist einer gekommen aus Lina. Der hat mich einmal eingela-
134 den. Das war auch im Pfarrheim, waren wir da. Das war (3) das war 2 Jahre früher,
135 weil mich dann eine gleich angegangen ist: „naja auf der Pfarre bist nicht.“ Ich sag:
136 „Ja, ihr habt mich auch nicht eingeladen, die Pfarre. Und wer mich nicht einlädt,
137 da geh ich auch nicht hin.“ Was soll ich denn, das mach doch ich nicht. Und danach
138 war das dann mit der Pfarre. Das war 18. 17, 18, eher 18 mein ich. Da war viel los.
20:38 **Interviewerin:**

139 Ja da war viel los. Und da haben dann einige Leute was gefragt, und du hattest
140 Fotos mit. Und wenn du wo hingehst und die ganze Geschichte erzählst, erzählst du
141 das immer gleich?
20:58 **Anna Hackl:**

142 Ja, es wird... Ich fang am Anfang an. Ob ich haarscharf jedes Mal dasselbe immer
143 zum gleichen Ding (*zuckt mit den Schultern*). Aber das ist mein Ablauf. Wie es
144 herging. Es wird ziemlich gleich sein.
21:23 **Interviewerin:**

145 Ja, machst du einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren? Oder ... ?
21:34 **Anna Hackl:**

146 nein, (unverständlich). Irgendwo war ich in einer Pfarre, ganz oben da im Mühl-
147 viertel, da hat's so:: viele Tränen gegeben. Ja, von der Pfarre war das. Da hat's so
148 viele Tränen gegeben. Was ich noch nie erlebt hab. Weil, da oben haben sie von der
149 Geschichte nicht viel gewusst. Weil dort ist keiner [von den entflohenen Häftlingen]
150 mehr raufgekommen. Und darum hat sie das halt so berührt.
22:14 **Interviewerin:**

151 Aber das waren nicht älter oder jüngere Leute?
22:21 **Anna Hackl:**

152 Nein, das war gemischt. Um 9 Uhr war der Gottesdienst und das war anschließend
153 gleich. Das war ganz gemischt. Da waren junge und älter. Alles dagesessen.
22:35 **Interviewerin:**

154 Und reagieren ältere anders als jüngere?
22:42 **Anna Hackl:**

155 Nein, glaub ich nicht. Es berührt. Die was die Geschichte gar nicht kenne, berührt
156 es sehr. Und oft auch Lehrkräfte: „Jetzt hab ich es schon so oft gehört“, sagt der
157 Professor aus Wien, „Jetzt hab ich es schon so oft gehört, Frau Hackl“, weil ich ja
158 schon länger mit dem Gymnasium in Verbindung bin. „Und mich erwischt es jedes
159 Mal“, sagt er. „Und es berührt mich immer. Es berührt mich immer.“ Das kann man
160 (2). So reagieren sie halt.

161 23:41 Da kennst du meine Geschichte ja eh schon gut, wenn du mich in der Schule
162 gesehen hast und im Pfarrheim gesehen hast. (*lacht:::*)
23:47 **Interviewerin:**

163 Ja, und in Film gesehen hab und gelesen hab ich schon das Buch.
23:56 **Anna Hackl:**

164 Das Buch hast auch schon gelesen? Jössas. Da weißt du ja eh schon viel.
24:05 **Interviewerin:**

165 Ja genau, darum frag ich auch nicht zur Hasenjagd, sondern viel mehr über das
166 drum herum.
24:14 **Anna Hackl:**

Ist eh klar, darum hast du das Aufgeschrieben (*zeigt auf Interviewleitfaden und lacht:::*) 24:14 **Interviewerin:**

167 Genau.
24:21 **Anna Hackl :**

168 Ja weil du schon viel kennst, eh klar.
24:26 **Interviewerin:**

169 Ja, dann dreh ich das mal um (*dreht den Interviewleitfaden um*). Also du hast gesagt,
170 dass 1995 hast du das Ganze mit dem Film angefangen. Und hat das deine eigene
171 Wahrnehmung von dem Ganzen verändert?
24:52 **Anna Hackl:**

172 Hmm, kann ich nicht sagen... hm.. Es hat ja keiner geredet, schon nach dem Krieg
173 nicht. Wollt ich ja nicht mehr über das Thema. Das war einfach (2), wie soll ich sagen,
174 VERSCHWIE::GEN. Es hat ja in Schwertberg viele getroffen, die bei der Hasenjagd

175 mitgewirkt haben, beim Fangen und alles. Und wie wir dann befreit worden sind,
176 wie der Krieg beendet wurde und zuerst die Amis und dann war der Russ bei uns,
177 da hat sich ja furchtbar viel abgespielt. Weil die was, das erzähl ich eh immer, die
178 was bei der Mordjagd dabei waren, die Männer sind dann alle verschwunden, die
179 sich beteiligt haben.

26:12 **Interviewerin:**

180 Die, die was bei der Hasenjagd geholfen haben, sind verschwunden, oder wie?

26:21 **Anna Hackl:**

181 Ja, aber die Russen hätten es ja nicht gewusst. Aber da sind sie gegangen, der und
182 der.

26:30 **Interviewerin:**

183 Was meinst du genau damit, die sind verschwunden?

26:34 **Anna Hackl:** Ja, haben sie nach Sibirien. Oder...

26:41 **Interviewerin:**

184 Also nach dem Krieg meinst dann. Also man wusste schon wer, was wie.

26:48 **Anna Hackl:**

185 Es hat sich viel abgespielt.

26:50 **Interviewerin:**

186 Ja aber über das hört man eigentlich nicht wirklich was. Also..

26:56 **Anna Hackl:**

187 Ich erzähl ja auch nichts. Ich wüsste einige Namen, aber.. (2) über sowas redet man
188 halt nicht. Drum, es wird halt wenig geredet. (5) Weil ich erzähl ja meine Geschichte,
189 aber das andere, ja (*zuckt mit den Schultern*). Ich schon jedes Mal, das ist jedes Mal
190 dabei, schade, dass so viel Zivilbevölkerung mitgemacht hat. Weil danach haben sie
191 es bitter bereuen müssen. Das sag ich schon immer. Auch in den Schulen. Aber nie
192 einen Namen oder irgendetwas. Weil Namen musst du überhaupt vorsichtig sein.

28:03 **Interviewerin:**

193 Und gibt es andere Leute, die geholfen haben?

28:08 **Anna Hackl:**

194 Ja viele werden es nicht gewesen sein. Geholfen haben vielleicht schon mehrere. Dass
195 sie was zum Essen gegeben haben. Oder Gewand, sie hatten ja das Gestreifte an.
196 Aber so direkt, mein ich nicht. Da oben in Hartl, haben sie immer gesagt, hatten sie
197 auch einen. Aber man hat es nie richtig erfahren. Das hat man nicht erfahren. Weil,
198 es halt keine Beweis auch nicht gab. Wir hatten halt die Beiden und weil es sich
199 so ergeben hat. Dass wir doch nachher wieder zusammengekommen sind. Und der
200 Michi hat uns ja zum Abschied einen Brief geschrieben. Und dass wir halt die Familie

201 sind und ihnen das Leben gerettet haben und ihre Namen Michael Rybčinskij und
202 Nikolai Cemkalo. Das haben sie schon reingeschrieben. Und der Brief eigentlich hat
203 uns wieder zusammengebracht. Nach langer Zeit. Meine Brüder sind alle vom Krieg
204 heimgekommen. Und die sind jung eingerückt und hatten keinen Beruf und mussten
205 erst eine Beruf lernen, nach dem Krieg. Und einer ist Steinmetzmeister geworden
206 und hat das Denkmal von dem General dieser Gruppe. Den haben sie ja lebendig
207 vereist.

30:28 **Interviewerin:**

208 Ja das Denkmal ist recht groß, das steht mittig dort.

30:28 **Anna Hackl:**

209 Rauf über die Stiege, steht es dort. Und bei der Enthüllung hat der Dolmetscher
210 gesagt: „Schrecklich, was hier passiert ist.“ Das ist eh schrecklich. Einen Menschen
211 lebendig vereisen. hä?

30:53 **Interviewerin:**

212 Ja, kann man sich gar nicht vorstellen. (hhh) Schlimm.

30:53 **Anna Hackl:**

213 Das kann man sich nicht vorstellen... Ich weiß nicht, wie das war, ob er lange gelebt
214 hat oder ob er bald erstarrt ist. Das weiß man nicht. Schrecklich. Und durch das
215 Denkmal sind wir ja wieder zusammengekommen.

31:36 **Interviewerin:**

216 Da war was in der Zeitung, oder?

31:43 **Anna Hackl:**

217 Ja genau. Der Dolmetscher hat das übersetzt: „Schrecklich was hier passiert ist
218 und das in Österreich. Österreich Kulturland und gute Menschen und dann sowas
219 machen.“ Und der Luis hat dann darauf gesagt: „Das stimmt, aber es war Krieg
220 und Krieg ist nie schön.“ Wenn ich im Fernsehen Bilder vom Krieg sehe, dass ich
221 gerade umschalte, Kriegsgebiete. Schrecklich. Alles wird zusammengehauen. Wie hat
222 Wien ausgesehen? Wie hat Linz ausgesehen? Und wie viele Tote hat es gegeben?
223 Ein Krieg ist halt schrecklich. Und mein Bruder hat darauf gesagt: „Aber es hat
224 auch andere Menschen gegeben, die zwei das Leben gerettet haben.“ – „Ja, haben
225 Sie Beweise?“ Und der Luis hat einmal zur Mutter gesagt: „Geh Mutter, den Brief
226 vom Michi, gibst ihn mir? Vielleicht brauche ich ihn mal.“ Dann hat er ihnen den
227 Brief lesen lassen. Dann ist ein Journalist gekommen von der Taz von Wien, das ist
228 die russische Zeitung. Und da ist der gesessen und da die Mutter (*zeigt auf Plätze
229 beim Tisch*). „Naja“, hat er gesagt, „Ich werde einen Artikel in die Zeitung geben ...
230 aber... Russland ist groß.“ Aber wir haben ja gar nichts gewusst. Sind sie aus Kiew,

231 Moskau? Russland ist ja so unendlich. Aber es hat gar nicht lange gedauert, da ist
232 ein Telegramm zur Zeitung gekommen: „Wir leben. Wir sind glücklich und gesund.
233 Es gibt bald ein Wiedersehen.“ Und im Februar 64 hatten wir einen Staatsbesuch
234 hier im Haus. Der Botschafter mit Vertretungen und das war natürlich ein großer
235 Ehre für uns. Polizei dagewesen, der Bürgermeister. Und die haben dann gesagt, die
236 haben sie dann bis auf den Heuboden rauf, der Botschafter. Und die haben gesagt:
237 „Im Mai gibt es die Maifeier in Mauthausen und da dürfen die beiden kommen.“
238 Und von da aus, von 64, war immer die Verbindung. Hin und her.

239 34:59 Ja da war halt die erste Begrüßung. Michael alle Jahre, Nikolai nicht so viel.
240 Wahrscheinlich wir da (*reibt Finger aneinander – Geste für Geld*) ein Unterschied
241 gewesen sein. Und .. Aber wir haben uns (unverständlich). Mit 80 Jahren ist dann die
242 Mutter nach Russland eingeladen worden. Mein Bruder der Josef hat sie begleitet.
243 Das war natürlich eine große Feier, recht geehrt ist sie da drinnen geworden. Und
244 Michael hat in Kiew gelebt. Nikolai in Lugansk. Aber Lugansk ist so weit weg,
245 dass man da fliegen muss, sonst sitzt man so lange im Zug. Und ja, ... aber Lugansk,
246 diese Begegnung mit der Mutter von Nikolai, das hat die Mutter immer so ergreifend
247 erzählt. „Mein Gott, die Frau, des Weibi, hat mich fast erdrückt.“ Sie ist mit meiner
248 Mutter über eine Stiege rauf und da hatte sie eine Muttergottes stehen gehabt. Aber
249 die beiden Frauen konnten ja nicht miteinander reden. Die eine Russisch, die andere
250 Deutsch. Aber nur die Geste. Ständig hat sie hingedeutet und dann zur Mutter
251 gedeutet. Nachher haben sie erfahren, sie hatte 8 Söhne und nur Nikolai kam nach
252 Hause. Die anderen sind alle gefallen. Ist das nicht schrecklich? Du ziehst acht Kinder
253 auf und dann kommt ein Krieg und dann hast du nur noch eines. Und der war ja
254 auch schon fast tot, wäre auch nicht mehr heimgekommen. Drum hat sie der Mutter
255 so viel gedankt. Das ist auch immer so eine berührende Stelle, was die Leute recht
256 bewegt. Auch sogar Schüler.

257 38:02 Meistens ist das so. Wie ich die letzten da in Mauthausen, da von Wien, die
258 haben mich dann so angeschaut und ich hab ihnen so dahingesagt, wie sie vor mir
259 gesessen sind, „Ist das nicht schrecklich?“ Da sind überhaupt ein paar Burschen vor
260 mir gesessen, die haben überhaupt ziemlich, hab ich es ziemlich gespürt, dass es
261 ihnen nahe geht. Ja.

38:42 **Interviewerin:**

262 Aber deine Mutter war nicht als Frau Hackl aktiv? Nur du?

38:51 **Anna Hackl:**

263 Nein, da war noch alles ruhig.

38:52 **Interviewerin:**

264 Und du hast ja auch Geschwister. Und die haben auch nie –
38:53 **Anna Hackl:**

265 Nur ein Bruder, der in Wien war. Der ist auch öfter in eine Schule gegangen, in
266 Wien unten. Aber halt auch in größere Schulen, aber sonst ist niemand gegangen.
267 Meine Schwester nicht. Mein anderer Bruder, der Fredl, nicht. Nein.
39:26 **Interviewerin:**

268 Die wollten nicht?
39:30 **Anna Hackl:**

269 „Nein, das können wir nicht.“, „Nein, das ist nichts für mich.“
39:36 **Interviewerin:**

270 Ja das ist dann doch dann immer aufwühlend, oder?
39:47 **Anna Hackl:**

271 Ja, ist eh klar. Das bewegt einen ja immer wieder, wenn man das erzählt. Weil da
272 kommt viele hoch. Bewegt mich immer! Ich steh da und erzähl das. Das ist nicht
273 das. (*Macht Geste, die Leichtigkeit suggeriert.*) Es bewegt einen immer wieder. Ist
274 eh klar, nicht? Automatisch.
40:16 **Interviewerin:**

275 Ja mich bewegt es auch immer wieder, wenn ich es höre.
40:21 **Anna Hackl:**

276 Nein, weil schön öfter eine Lehrerin, wo ich schon 20-Mal hinkomme, „Ah geh, mich
277 braucht ihr eh nicht mehr.“ – Weil ich bin eh schon mit vielen per Du – „Das kannst
278 ja du schon erzählen.“ – „Nein, wenn ich es erzähle, dann ist es eine Geschichte. Dann
279 ist es nicht mehr so interessant. Aber du stehst da. Die was das erlebt hat. Das ist
280 ja ganz was anderes.“ Ja eh der letzte Professor, wo ich eh am Mittwoch wieder im
281 Lager bin, der kommt ja drei Mal mit dem Bus rauf. Weil er sagt, die, was letztes
282 Jahr nicht kommen durften, haben gesagt: „Nein, wir möchten auch die Frau Hackl
283 hören, weil wir mussten verzichten, weil ja nichts ging.“ Am 1. war er da und am 13.
284 kommt er und aufs Jahr kommt er mit den anderen. „Die wollten das.“ „Nein, wir
285 wollen nicht verzichten auf die Hackl.“ Ist eh klar. Ja. Weil ich habe viel miterlebt.
41:55 **Interviewerin:**

286 Ja ist ganz was anderes, wenn man das von jemanden anderen hört, von einem
287 Geschichtelehrer, einer Geschichtelehrerin.
42:01 **Anna Hackl:**

288 „Nein, das ist nichts, weil wenn wir das erzählen, ist das schon schulisch.“ Automa-
289 tisch. Ist Geschichte.
42:22 **Interviewerin:**

290 Das heißt es laden dich immer wieder die gleichen Lehrer ein? Oder?

42:28 **Anna Hackl:**

291 Sehr viel schon, aber neue auch dazu. Oder andere Vereine oder irgendetwas. Der
292 was mich mal wo hört. Dann komme sie meistens. Wenn ich in Linz (unverständlich)
293 war privat oben, naja privat auch nicht, war eine Schule da. Und da ist auch wieder
294 ein Lehrer zu mir gekommen. „Frau Hackl, darf ich sie auch auf Jahr einladen. Ich
295 hoffe, dass wir aufs Jahr dürfen. Ich hol sie eh, oder jemand von der Schule in Linz,
296 nach Linz.“ Sag ich: „Rufen sie mich an.“ Ich hab ihm das Telefon aufgeschrieben.
297 Er wird sich wahrscheinlich aufs Jahr mal melden.

43:20 **Interviewerin:**

298 Das heißt, sie rufen dich dann an und ihr macht euch etwas aus?

43:20 **Anna Hackl:**

299 Ja und dann machen wir uns was aus.

43:26 **Interviewerin:**

300 und dann wirst du abgeholt?

43:26 **Anna Hackl:**

301 Ja machen wir uns aus. Früher bin ich viel selbst gefahren. Freistadt und Sandl
302 rein und überall, oder. Jetzt bin ich schon ruhiger geworden mit dem Autofahren.
303 (*lacht:*) Nein, weiter schon gar nicht mehr. Ich bin schon froh, dass ich Schwertberg,
304 Perg, Mauthausen fahren kann. In das Lager fahre ich noch. Aber dass ich nach
305 Linz, Wels oder (*schüttelt Kopf*). Autobahn fahr ich schon lange nicht mehr. Jahre
306 schon nicht mehr, weil mich meine Jungen nicht lassen.

307 44:14 „Auf keinen Fall Mama. So viel Verkehr. Auf keine Fall.“ und jetzt sagen sie
308 immer: „Lass dich holen, lass dich holen. Fahr nicht mehr selbst. Fahr nicht mehr.“
309 Ja, nur in die Umgebung fahr ich halt. Oder auch privat, wenn ich irgendetwas brau-
310 che. Aber ich werd halt geholt. Angerufen. Oder, einer ruft mich an. „Du, mich hat
311 jemand gefragt. Darf ich ihm die Telefonnummer geben von dir?“ Weil sie können
312 sie ja auch nicht einfach einen jeden weitergeben. Da fragen sie dann immer. Weil
313 jetzt werden mich dann auch wieder zwei, die da studieren über Zeitgeschichte [in-
314 terviewen].

315 45:19 Hat mich ein Lehrer angerufen. „Zwei Damen haben mich gefragt, die möch-
316 ten gerne mit dir ein Interview machen. Darf ich ihnen die Telefonnummer geben.
317 Bitte ruf mich an.“ Weil er hat aufs Telefonband gesprochen, weil ich nicht da war.
318 Und da hab ich ihn angerufen und sag ich: „[Name], du hast mich angerufen.“ –
319 „Ja, wir gehen gemeinsam in die Schule und so und so und die möchten halt mit dir.
320 Darf ich ihnen das Telefon geben.“ – „Okay.“, sag ich, „Sag es ihnen. Und sie sollen

321 gleich sagen, sie kommen vom [Name].“ Dann weiß ich gleich von wem sie sind. Und
322 ja. Und durch das ... Ich war a schon, das war im 7er Jahr, da war ich in Potsdam
323 draußen. Alle Tage von einer Universität zur anderen.

46:42 **Interviewerin:**

324 Ja, gescheites Programm.

46:42 **Anna Hackl:**

325 Ja, die Woche war ganz stark. Sonntag ist eine Lehrerin mit mir nach Berlin gefahren
326 und dort hat uns eine Lehrerin geholt auf Potsdam und in Potsdam haben wir dann
327 eine Woche gelebt bis Samstag. Bis Samstag halt wieder. Dann sind wir wieder
328 heimgefahren. Und dann war ich einmal eine Woche in Ballenstedt, das ist bei Berlin
329 da draußen.

47:18 **Interviewerin:** noch weiter –

47:18 **Anna Hackl:**

330 Eine Woche. Aber da sind die Schüler schon gefahren mit dem Auto. Die haben uns
331 geholt dort vom Hotel, wo wir gelebt haben und sind halt mit uns in die Schule
332 gefahren. Gell. Ja und in Berlin war ich auch schon draußen. Da war eine Diskussi-
333 onsrunde und da haben sie mich eingeladen gehabt.

47:51 **Interviewerin:**

334 Und das war dann von der Uni, oder?

47:53 **Anna Hackl:**

335 Nein, das war eigentlich, da gibts den Deutschen und das österreichische Komitee
336 Mauthausen und das deutsche Komitee. Und die arbeiten zusammen. Und durch
337 das ist die Verbindung. Da hab ich wen, [Name anonymisiert] haben wir ihn immer
338 genannt. Durch das bin ich da raus gekommen. Ja, durch das Komitee. Durch das
339 Deutsche Komitee. Ja die waren, jetzt. Die Verbindung ist bis heute noch.

340 48:45 Am 20. da ist eine Lehrerin, jetzt ist sie in Pension. Da ist sie nach Österreich
341 gefahren und hat alle besucht. Und da waren sie mal von 1 bis 9, sind wir zusammen
342 gegessen. Hat die Österreicher alle besucht. Weil's ja auch viele Kontakte hat. Durch
343 das ist halt der Kontakt, dass ich da in Potsdam war und Ballenstedt.

49:23 **Interviewerin:**

344 Das heißt über das Komitee bist du hingekommen, aber dort, wer hat da so zugehört?
345 Waren –

49:27 **Anna Hackl:**

346 Die Schüler. Da sind wir von einer Schule zur anderen.

49:32 **Interviewerin:**

347 Ah okay, also eh Schulen. Und wie alt waren die? Aso, ja die sind schon Auto
348 gefahren.

49:37 **Anna Hackl:**

349 Ja, das waren schon etwas höhere. Das war in Ballenstedt. In Potsdam hat uns der,
350 was auch beim Komitee ist, überall hingefahren. Aber auch schon größere.

49:56 **Interviewerin:**

351 Dann bist du eh fast mehr bei größere, oder?

50:00 **Anna Hackl:**

352 Ja, ja. Schon eigentlich, schon. Schon Hauptschule und so auch. Aber in Baumgar-
353 tenberg ist auch die Europaschule.

50:14 **Interviewerin:**

354 Ja, aber die haben ja kleinere auch.

50:14 **Anna Hackl:**

355 Ja darum sag ich ja, ganz die Kleinen nicht.

50:16 **Interviewerin:**

356 Ja, weil in Baumgartenberg –

50:21 **Anna Hackl:**

357 Aber der vierten glaub ich, gell? –

50:21 **Interviewerin:**

358 Ja, Unter- und Ober-, also Mittelschule und Oberstufe. Nach der Volksschule halt.
359 (3) Ja, was haben wir denn noch nicht (*blickt auf Leitfaden*) (4) Und die Gespräche
360 finden dann in der Schule statt?

50:54 **Anna Hackl:**

361 Ja in der Schule.

50:54 **Interviewerin:**

362 In einer Klasse, oder –

50:54 **Anna Hackl:**

363 In einer Klasse, oder meistens fassen alle Klassen, vierten oder fünften zusammen
364 und dann sind wir in der Aula, so nennen sie das immer. Das ist ein großer Saal,
365 nicht?

51:14 **Interviewerin:**

366 Das sind dann eh ein paar Leute, wahrscheinlich?

51:14 **Anna Hackl:**

367 Ja, ja. Einmal war ich in Linz. Das war 19. Da ruft mich das Komitee, ein Bekannter
368 an: „Anni, ich brauch dich.“ – Weil ich kenn die ja auch alle in Mauthausen. „Anni,
369 Ich brauch dich. Den und den Tag.“ Das war eineinhalb Tage vor dem Gespräch.

370 „Nein“, sag ich, „den Tag habe ich nichts.“ Ja. Auf der Uni da, Pöstlingberg. Auf
371 der Neuen in Linz. Sagt er drauf zu mir: „Na, sind eh nur so 300 Schüler.“ Sag ich:
372 „Nicht mehr?“ (*lacht::*) „Geh“, hat er gesagt, „bei dir ist es eh *ein* Ding. Ob du 50
373 vor dir oder 300 vor dir. Das ist bei dir ganz *ein* Ding, wer vor dir sitzt.“ Das war
374 auch recht eine schöne Veranstaltung da.

375 52:31 Na, weil es war nicht geplant mit mir. Da war ein anderer geplant und der
376 ist krank geworden. So jetzt haben die, die ganzen Schüler eingeladen gehabt, weil
377 das war öffentlich. „Mei, was machen wir. Was machen wir, was machen wir. Wo
378 nehmen, wo nehmen wir. Jetzt müssen wir allen absagen.“ Eineinhalb Tage vorher.
379 Jetzt haben sie das Lager angerufen. „Naja, wir haben schon jemanden“, hat der
380 Robert gesagt. „Wir haben schon jemanden, aber ich muss erst mit ihr reden.“ Und
381 dann hat er mich angerufen. Und er hat mich eh geholt.

382 53:18 und hat mich raufgebracht. Und ja. Da waren Politiker, da haben die zuerst
383 geredet. Und es war eine große Veranstaltung. Und das war ja geplant, weil auf der
384 Bühne oben ist ein runder Tisch gestanden und Sessel rundherum. Das wäre eher
385 eine Diskussionsding gewesen. Und er war die Hauptperson und wurde krank, als
386 Zeitzeuge wahrscheinlich auch. Bin ich der Lückenbüßer gewesen. (*lacht::*)

54:03 **Interviewerin:**

387 Und wie ist das so vor so einer großen Gruppe?

54:06 **Anna Hackl:**

388 Das ist mir ganz ein Ding.

54:11 **Interviewerin:**

389 War das das größte? Oder vor wie vielen Leuten hast du schon so geredet?

54:14 **Anna Hackl:**

390 Ja das war schon so ziemlich das Größte. Das war schon ziemlich das Größte. Das
391 war auf der Arbeiterkammer, da sind oft 400 Jugendliche da. Weil da werden sie von
392 überall gruppenweise eingeladen. Das ist immer eine große Veranstaltung. Da bin
393 ich alle paar Jahre oben. Jetzt wars ja nichts [bezieht sich auf Corona Einschränkungen.]
394 Da hat die Arbeiterkammer gesagt, machen wir es online. Jetzt sind da
395 die Arbeiterkammer und noch einige ins Haus gekommen. Das war nicht erfreut von
396 meine Jungen [im Sinne von jungen Menschen, nicht ausschließlich männlich], weil
397 ich ja, mit dem Virus. „Lad doch keine rein. Lass keinen rein. Du bist doch eh so
398 gefährdet.“ Ja altersmäßig, gell. „Dich kann man nicht verstehen. Dich kann man
399 nicht verstehen. Ladest du die Leute ein.“ (unverständlich) Aber es ist doch nichts
400 passiert. Es war dann online. Hab ich mit die Schüler da mit dem Bildschirm gere-
401 det. Ist nicht das. Mich haben ja schon mehrere gefragt: „He, machen wir es online.“

402 – „Nein!“, sag ich, „Ich mag das nicht. Ich will die Schüler vor meiner haben.“
403 55:59 Das ist was anderes, kannst sagen. Sag ich, (*lacht:*) weil ich will ~dauni
404 schaun~, weil ich immer sagen, weil ich die ganze Zeit steh, nicht? Ich mag mich
405 halt nicht niedersitzen, weil da bin ich halt klein und dann sitzen sie vor meiner.
406 Und ich steh halt. „Dass du das aushältst.“
407 56:37 **Interviewerin:**
407 Ja das ist dann eh lange und –
408 56:37 **Anna Hackl:**
408 Ja freilich.
409 56:37 **Interviewerin:**
409 Anstrengend. (2) Und dann hast du immer eine PowerPoint mit, oder, also die
410 Bilder.
411 56:49 **Anna Hackl:**
411 Ja die Bilder. Jetzt hab ich einen Stick schon. (*lacht:::*) Man wird halt immer
412 moderner. Weil zuerst hatte ich die Fotos, dann hab ich eine CD gehabt. Und dann
413 hat der [Name anonymisiert], der was mich immer ausstaffiert, hat gesagt: „Weißt
414 was, jetzt mach ich dir einen Stick.“ Und es gibt viele Apparate, wo die CD gar nicht
415 mehr reingeht. Mit der kannst gar nicht. Nur mehr mit dem Stick. „Was wird denn
416 jetzt noch kommen?“, hab ich gesagt. (*lacht:::*)
417 57:30 **Interviewerin:**
417 Und da hat er alles rauf gegeben und dann drückst du weiter, oder?
418 57:36 **Anna Hackl:**
418 Ja, da brauch ich nur drücken und dann kommens, die Bilder, nach der Reihe daher.
419 57:44 **Interviewerin:**
419 Und den hast du immer mit?
420 57:47 **Anna Hackl:**
420 Den hab ich immer mit.
421 57:47 **Interviewerin:**
421 Und in Mauthausen? Im Konzentrationslager?
422 57:50 **Anna Hackl:**
422 Auch.
423 57:52 **Interviewerin:**
423 Da auch. –
424 57:52 **Anna Hackl:**
424 Die haben gesagt: „Oben auf ihrem Bildschirm, geh Anni, wir tun uns gleich rauf.
425 Da brauchen wir gar nichts mehr von dir.“ Die richten, sobald sie es wissen, dass ich

426 komme, richten sie in dem Filmraum das her und sobald ich komm, ist eh einer da,
427 der halt einschaltet und alles und ja.

58:21 **Interviewerin:**

428 Da rennt das schon eingespielt.

58:24 **Anna Hackl:**

429 Da rennt das schon so.

58:28 **Interviewerin:**

430 Und wie viele Leute sind dann so in Mauthausen, die da so zuhören? Sind das dort
431 große Gruppen, oder ..?

58:34 **Anna Hackl:**

432 Da kommen sie auch mit die Busse. Da der von Wien, das war ein Stockbus. Ich
433 mein, da waren 80 werden vor meiner gewesen sein.

58:48 **Interviewerin:**

434 Und in die Schulen, da steckst, da gibst du ihnen den USB-Stick und die richten
435 dann alles her?

58:54 **Anna Hackl:**

436 Ja, die richten alles her.

58:55 **Interviewerin:**

437 Und da stehst du dann auch vorne vor der Gruppe.

59:00 **Anna Hackl:**

438 Ja, da steh ich vorne beim Tisch und erzähl halt.

59:07 **Interviewerin:**

439 Und die Schüler sitzen dort und hören zu. Und gibt es irgendwelche Momente, die
440 dir ganz prägnant irgendwie in, was du in Erinnerung hast. So mit den Schülern?
441 Irgendwelche Erlebnisse?

59:25 **Anna Hackl:**

442 Ja, Briefe bekomm ich oft viele. Von den Schülern. Die was sie nachher schreiben.
443 Und dann schickt sie mir die Lehrerin in einem großen Kuvert, weil sie meistens
444 A4-Zettel haben und da schreiben sie halt zu zweit oder dritt miteinander.

445 59:49 Einmal bekomm ich auch von einer Klasse da Briefe und „Liebe Frau Hackl“
446 und Blumen herum gezeichnet und halt schön her—. Oder mit einer Schlinge oder
447 irgendetwas. Dann fang ich halt zum Lesen an. „Liebe Frau Hackl, Sie haben uns
448 und mich sehr enttäuscht.“ — „Naja“, hab ich mir gedacht, „alle kann ich nicht. Ich
449 kann es nicht alle recht machen.“ — „Wir glaubten“, hat sie dann geschrieben, „Es
450 kommt eine alte vergräunte Frau herein und dabei so eine coole Oma!“ (*lacht:::::*)
451 Dann hat sie noch derweil dazu geschrieben. Alles Gute wünschen sie mir.

452 1:00:54 Ein Bub hat einmal geschrieben: „Eigentlich, liebe Frau Hackl, eigentlich
453 sind sie auf Ihr Alter noch ganz gut beieinander.“ (*lacht:::*) Und die anderen schrei-
454 ben lieb, der andere kurz, halt. So wie er es sich gedacht hat. Ja. „Vielleicht“, hat
455 eine mal geschrieben, „vielleicht kommen wir mal zusammen, dass wir mal auf einen
456 Kaffee gehen können.“

1:01:38 **Interviewerin:**

457 Also sie wollen schon nochmal darüber reden.

1:01:41 **Anna Hackl:**

458 Ja, wahrscheinlich.

1:01:43 **Interviewerin:**

459 Und sie scheinen recht froh zu sein, oder? Dass sie dich gehört haben. Recht dankbar.

1:01:49 **Anna Hackl:**

460 Ja dankbar sind sie. Sehr viele dankbar. Weil wenn sie oft dann rausgehen: „Danke,
461 danke“, „Alles Gute, alles Gute.“ Aber ich weiß, in Enns war das, steh ich halt dort
462 vor der Türe und alle gehen raus und einer sagt: „Danke schön“, hat er gesagt, „und
463 alles Gute“. Die Lehrerin steht daneben und hat gesagt: „Sowas hab ich mir von dem
464 noch nie erwartet.“ (*lacht:::*) (unverständlich)

1:02:46 **Interviewerin:**

465 Spannend! Ist eh schön, dass die dann, nachdem du da warst, nochmal darüber
466 reden. Oder? Weil dann tun sie ja nochmal was in der Schule.

1:02:53 **Anna Hackl:**

467 Ja ist eh klar. Nachher reden sie halt drüber.

1:02:58 **Interviewerin:**

468 Bekommst du da irgendwas mit? Oder sagen –

1:03:01 **Anna Hackl:**

469 Nein.

1:03:01 **Interviewerin:** dann die Lehrer etwas zu dir? oder?

1:03:03 **Anna Hackl:**

470 Nein, da nicht mehr. Nachher nicht mehr. Ich fahr weg von der Schule und dann
471 weiß ich nicht, was sie nachher. Aber immerhin wer ich immer wieder eingeladen.
472 Und, ja.. Ansfelden bin ich auch immer viel oben.

1:03:22 **Interviewerin:**

473 Und weißt du was davor ist, bevor du hinkommst. Was die da so machen?

1:03:29 **Anna Hackl:**

474 Sie sind schon vorbereitet. Über das Thema und dass ich heute komme, so und so.
475 Oder sie sehen auch den Film schon früher. Manchmal sagen sie: „Nein, den Film

476 sehen wir erst morgen.“ Aber, oder „Morgen fahren wir nach Mauthausen.“ Und da
477 wird das schon.. Nach Jahren kauf ich mir Winterreifen in Perg. Und da hab ich das
478 Auto reingestellt und der hat mir die Winterreifen, die neuen, montiert und so. Und
479 ich hab mich währenddessen ins Büro, in den Aufenthaltsraum, reingesetzt. Und
480 dann kommt der rein und bringt ihr da die Rechnung, was er halt gearbeitet hat
481 und sie muss die Rechnung schreiben. Und auf einmal schaut sie und sagt, schaut
482 mich an. „Sie sind die Frau Hackl!“ – „Ja.“ – „Mei“, hat sie gesagt, „in Enns sind
483 Sie auch gewesen und da bin ich drinnen gegessen, aber das ist schon lange aus. 13
484 Jahre“, hat sie gesagt, „Aber das hab ich nie vergessen.“, hat sie gesagt, „das hab
485 ich nie vergessen, Frau Hackl“, hat sie gesagt. „Machen sie es noch lange. Das ist so
486 wichtig.“ In Enns, vielleicht ist sie verheiratet oder nur arbeitsmäßig hier in Perg,
487 ist auch möglich. Das weiß ich nicht, so viel haben wir dann nicht geredet, weil es
488 waren ja andere Leute auch. Ja, ich denk mir, das ist ja auch schön. Gell. Nach 13
489 Jahren. Sagt eine: „He:y, das hab ich noch nie vergessen.“ Ist eh klar, sowas freut
490 dich dann, gell. (9) So haben wir noch was?

1:06:08 **Interviewerin:**

491 Ja. ähm.. und zwar würde mich noch interessieren, was dir besonders wichtig ist bei
492 der Arbeit als Zeitzeugin. Gibt es da etwas?

1:06:21 **Anna Hackl:**

493 Ja ich denk mir halt immer, es ist so wichtig, dass die jungen Menschen erfahren,
494 was, wie es damals war. Weil der Krieg wird ja auch ein wenig besprochen. Und weil
495 es eh immer heißt, es war nicht so. Ist ja gar nicht wahr! Das hört man ja oft. „Das
496 war ja gar nicht so.“ – „Aber es war doch so.“ Darum denk ich mir immer es ist
497 so wichtig und solange mir der Herrgott Kraft gibt, dass ich das machen kann, das
498 ist ja anstrengend, solange werde ich das machen. Denk ich mir halt, dass es ganz
499 wichtig ist.

1:07:37 **Interviewerin:**

500 Und worauf legst du da einen besonderen Wert, bei deine, wenn du da hingehst und
501 das erzählst?

1:07:46 **Anna Hackl:**

502 Eigentlich nicht. Nein, da gibt es eigentlich nichts.

1:07:51 **Interviewerin:**

503 Alles gleich wichtig.

1:07:55 **Anna Hackl:**

504 Da ich mir denke, Weil ich fang von dort an und erzähl alles und da denk ich mir
505 nicht, der Punkt ist am wichtigsten, weil es war die ganze Geschichte nicht schön.

506 Überhaupt mit dem Hitler und mit allem, was war alles nicht schön. Der Krieg nicht,
507 und alles, nicht. Ein Flugzeug ist bei uns abgestürzt. Auf dem Nachbargrund und
508 auf unserem Grund. Ist es unten gelegen. Gleich hinterm Haus ist es abgestürzt.
509 Und wir haben, die Sirene hat geburrt oft und wir sind raus, was hört man. Und
510 dann haben wir „Bu::h“ die Flieger gehört. Wie sie herübergekommen sind. „He“,
511 haben wir gesagt, „da kommen sie jetzt.“ (unverständlich) Vier nebeneinander. Wer-
512 den weit auseinander gewesen sein, aber so hoch oben hat das nicht so ausgeschaut.
513 Und die Flack hat man halt gehört, „wum, wum, wum“ und auf einmal haben wir
514 gesagt, wie wir so geschaut haben. „Bei einem Flugzeug stimmt etwas nicht.“ Und
515 auf einmal wurde es zerrissen. Und dann sind wir geschwind hineingerennt, weil wir
516 da hinten beim Haus draußen gestanden sind. Sind wir rein und haben die Trümmer
517 schon gesehen, wie es sie herunter.

518 1:09:46 Und dazumals, das war so ein Glück! Hätte ganz Winden abbrennen kön-
519 nen, wenn das Flugzeug aufs Dorf, und Benzin und alles. Nicht? Wäre das ganz Dorf
520 abgebrannt. Und wir waren eigentlich die ersten unten auf dem Unfall, wo die Trüm-
521 mer gelegen sind. Die sind da und da gelegen. Es hat so viele Sachen gegeben, die
522 wirklich nicht schön waren. Die ganze Zeit. Und wir haben auch nicht gewusst, ob
523 wir nicht doch noch flüchten müssen. Und, ob die Häuser nicht angezündet werden.
524 Haben wir alles nicht gewusst. Weil das Militär war eh schon da und hat Schüt-
525 zengraben rundum gegraben. Zur Verteidigung des Dorfes. Und da kannst dir eh
526 vorstellen, wie ein Dorf ausschaut, wenn es beschossen wird. Und.. Oder.. Bomben.
527 Man hat ja nicht gewusst, was passiert. Weil ja, wann dann der Krieg zuwa gekom-
528 men ist, von Wien, St. Pölten rauf. Von Freistadt, da raus. Von der Seite (*deutet in*
529 *eine Richtung*) die Amerikaner. Rundherum. Aber Gottseidank wurde bei uns nicht
530 mehr geschossen.

1:11:33 Interviewerin:

531 Ja zum Glück.

1:11:33 Anna Hackl:

532 Ja. Wir haben in Schwertberg viele Flüchtlinge dagehabt. Wie sie von da drinnen
533 geflüchtet sind, oder von den anderen Seiten. Alles war schon zugesperrt. Und alles
534 war schon voll mit Flüchtlingen. Dann auf dem Platz da, das war für uns einmal der
535 Turnplatz. Da war alles anders. Da war die Schule bei der Kirche. Und da haben
536 wir zum Turnen immer da rausgegangen zum Engel-Platz. Weil da war noch kein
537 Engel nicht.

1:12:14 Interviewerin:

538 Also dort war der Turnplatz, beim Engel?

1:12:15 **Anna Hackl:**
539 Ja. Und da war halt so ein freier Platz und das war der Turnplatz. Ja, es hat sich
540 halt vieles geändert. Und das war voll mit lauter Flüchtlinge. Richtung Winden
541 rauf ist eine Wiese, eine große gewesen, wo jetzt die Häuser stehen, auch alles mit
542 Flüchtlingen.

1:12:47 **Interviewerin:**
543 Und von wo waren die, hast du gemeint?

1:12:52 **Anna Hackl:**
544 Naja, von der Tschechei, wie sie da alle rauf. Da sind sie mit die Ross, früher hat's
545 noch keinen Traktor gegeben, da sind sie mit den Ross gekommen. Haben sie sich
546 mit einem Blech so hergerichtet. Sind die Familien drinnen gesessen. Mit ihrem
547 bisschen Hab und Gut. Hey, wenn du alles verlassen musst, hm? Das muss man sich
548 vorstellen.

1:13:17 **Interviewerin:**
549 Kann man gar nicht. Also schwierig.

1:13:20 **Anna Hackl:**
550 Nein, ganz schwierig. Wenn es auf einmal heißt, unter einer Stunde, was du mitneh-
551 men nimmst dir mit und das andere musst du alles da lassen. (6) Nein, aber passiert
552 in so viele Länder, wo der Krieg ist.

1:13:49 **Interviewerin:**
553 Eine andere Frage hab ich vorhin übersehen. Ganz was anderes. Und zwar, Bereitest
554 du dich irgendwie vor auf deine Auftritte?

1:13:57 **Anna Hackl:**
555 Nein, überhaupt nicht.

1:14:00 **Interviewerin:**
556 Früher? Weil jetzt machst du es ja eh schon so lange.

1:14:03 **Anna Hackl:**
557 Nein, früher eigentlich hab ich es gar nicht gewusst, dass ich das machen muss. Ein
558 paar Mal ist der Herr Gruber mit mir gegangen, der den Film gemacht hat. Aber in
559 Schwertberg, da war er mal dabei, das war mein erster Auftritt. Aber, mich wundert
560 es. Ich bin nicht nervös. Ich weiß nicht wieso. Ich war auch am Anfang nicht nervös.
561 Meine Schwester hat immer gesagt, du bist wie die Mutter, hat sie immer gesagt.

1:14:44 **Interviewerin:**
562 Die war auch nicht nervös?

1:14:45 **Anna Hackl:**
563 Die war auch nicht. Die hat mit alle geredet und und .. ja.

1:14:53 **Interviewerin:**

564 ja. Kannst du dich noch an deinen Auftritt erinnern? Wie der war? Wo war der?

1:14:59 **Anna Hackl:**

565 Eh in Schwertberg. Beim Geirhofer [Gasthof]. Und zuerst, wie sie mich eingeladen
566 haben und nachher hat er mich nochmal angerufen. „Ich weiß nicht. Nicht, weil du
567 es bist.“ Weil da hat's in Schwertberg mal einen Kulturverein gegeben. Der war bei
568 der Kamik hinten.

1:15:28 **Interviewerin:**

569 Das ist aber dann schon lange aus. Ich kenn nur den Kulturverein, der im Meierhof
570 war. Da hat es auch einen gegeben.

1:15:34 **Anna Hackl:**

571 Aso, nein. Hinten bei der Kamik. Hab ich gesagt: „Nicht, dass du meinst, wegen
572 deiner. Aber ich denk mir ich kann nicht.“ – „Nein Frau Hackl“ und und. „Naja“,
573 sag ich. Und ja, um sieben ist er. Es wird fünf, es wird halb sechs. Ich hab mir noch
574 gar nicht. Ich denk mir: „Ich geh nicht, ich geh nicht.“ Und im letzten Moment,
575 auf einmal ist es (unverständlich). Oft hab ich mich geschwind angezogen, schön
576 gemacht. Und bin auf Schwertberg gefahren. Oft ist der Bürgermeister herausen
577 gestanden und hat gesagt: „Jetzt haben wir schon so hart gewartet.“ – „Na“, sag
578 ich, „ich wäre eh schon bald nicht gekommen.“ Hat er gesagt, so halt, wird er halt
579 gesagt haben, er weiß nicht, ob ich komme. Der wird es ja vorbereitet haben mit
580 dem Bürgermeister. Naja.

1:16:56 **Interviewerin:**

581 Wer? Der Gruber, oder wie?

1:16:58 **Anna Hackl:**

582 Nein, der Bürgermeister. Da war der Gruber nicht dabei. War aber gut. Ist okay
583 gewesen. Mich wundert es. Ich war gar nie nervös.

1:17:14 **Interviewerin:**

584 Und warum wolltest du dann nicht?

1:17:16 **Anna Hackl:**

585 Ich weiß nicht. Ich hatte das Gefühl, ich kann nicht hin. Und im letzten Moment,
586 he, wie wann wer gesagt hätte: „Nein, du musst!“, im letzten Moment hab ich mich
587 geschwind angezogen. (*lacht::*)

1:17:36 **Interviewerin:**

588 Und wann war das?

1:17:39 **Anna Hackl:**

589 Das ist schon lange. Das war eh ganz am Anfang 45. Dann war ich mal in Königs-
590 wiesen drinnen, auf die Nacht. Auch durch den von der Kamik. Mit der hat mich
591 geholt und hat mich da rein. Das war auch auf die Nacht. Und da hab ich erzählt.
592 Einer, der drinnen gesessen ist, ist immer weiter nach vorne gekommen. Und dann..
593 Nein, der hat mich.. Ja, weißt du eh, was ich so im Prinzip erzähl, weil, was haben
594 die mit uns getrieben?

1:18:36 **Interviewerin:**

595 Hat der gefragt, oder was?

1:18:41 **Anna Hackl:**

596 Hat der gesagt. „Die Leute haben sie mit die Füße aufgehängt. Über einen Amei-
597 senhaufen.“, hat er gesagt. Und und. Und dann ist die Wirtin gekommen und hat
598 ihn gezupft. Der hat halt gekocht. Den hat das nicht gepasst. Weil wie ich das halt
599 erzählt hab, was sie so im Lager mitgemacht haben. „Das war gar nichts“, hat er
600 gesagt. „Was haben die da drinnen mit uns, mit die Soldaten und so und mit die
601 Leut gemacht“ –

1:19:23 **Interviewerin:**

602 Also nicht jetzt da, mit der Bevölkerung, sondern wie er Soldat dort war.

1:19:31 **Anna Hackl:**

603 Ja wie er Soldat war. Er hat halt das gesehen. Sicher in einem Krieg passiert viel.

1:19:43 **Interviewerin:**

604 Und das war auch bei einer von den ersten Sachen?

1:19:45 **Anna Hackl:**

605 Das war ziemlich ganz am Anfang.

1:19:49 **Interviewerin:**

606 Und was hast du vorhin gesagt. Das hab ich nicht verstanden. Wann war das?

1:20:00 **Anna Hackl:**

607 Naja, das wird eh gleich 95, 96 gewesen sein. Hübsch am Anfang von meinen Auf-
608 tritten.

609 1:20:06 **Interviewerin:**

610 Ja, ich glaub, das war es mal von meiner Seite –

1:20:10 **Anna Hackl:**

611 Ja, weil das andere kennst ja eh alles gut. Die Hasenjagd und das kennst eh gut,
612 weil du das alles schon gelesen hast und den Film gesehen und mich gehört, ein paar
613 mal.

1:20:26 **Interviewerin:**

614 Ja ein paar mal. (*lacht:::*) Gibt es noch irgendetwas von deiner Seite, was du sagen
615 möchtest, was wir vielleicht noch nicht haben?

1:20:34 **Anna Hackl:**

616 Nein, ich mein nicht. Jetzt hat es eh viel gegeben.

1:20:45 **Interviewerin:**

617 Ja, und falls es noch irgendetwas gibt, darf ich mich dann nochmal melden?

1:20:48 **Anna Hackl:**

618 Ja, dann rufst du an. Oder wenn es ist, kannst du auch vorbeikommen. Ist kein
619 Problem. (*lacht:::*)

1:20:58 **Interviewerin:**

620 Super danke!

Im Anschluss an das Gespräch zeigte Frau Hackl der Interviewerin die Fotos, die sie bei ihren Auftritten mit dabei hat. Sie wurden abfotografiert und dürfen im Rahmen dieser Arbeit gedruckt werden. Die Interviewerin war noch weitere 25 Minuten bei der Zeitzeugin. Das Gespräch wurde nicht aufgezeichnet. Direkt danach verfasste die Interviewerin jedoch ein Postmemo, in der sie gesagtes kurz festhält und die Interviewsituation beschreibt. Dieses Postmemo sei aber an dieser Stelle nicht wiedergegeben.