



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines  
schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs

Verfasserin

Karin Huber

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Unterrichtsfach Englisch,  
Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreuer: Ao. Univ. - Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

## DANKSAGUNG

---

Viele Menschen haben dazu beigetragen, dass meine Diplomarbeit entstehen konnte. Ihnen möchte ich hiermit meinen Dank aussprechen.

Aufrichtigen Dank an meine Interviewpartner/innen - ohne ihre Bereitschaft meinen Fragen Rede und Antwort zu stehen, wäre diese Diplomarbeit nicht existent.

Herzlichen Dank auch an einzelne Kolleg/innen vom Verein Gedenkdienst – die Ausbildung die ich dort gemacht habe weckte mein Interesse, in diesem Bereich meine Diplomarbeit zu schreiben. Ihre wertvollen Anregungen und Kommentare waren für das Entstehen der Arbeit sehr bereichernd.

Besonderer Dank gilt Professor Alois Ecker für die Betreuung meiner Diplomarbeit. Durch seine gezielten Fragen und professionellen Anregungen unterstützte er mich in dem Vorhaben meine Ideen zu konkretisieren.

Tausend Dank an meine Eltern, die mich in allen Entscheidungen bedingungslos unterstützen und mir mein Studium, nicht zuletzt finanziell, ermöglicht haben.

Herzlichen Dank an meine Schwester, einzelne Freund/innen und Kolleg/innen für das kritische und konzentrierte Lesen meiner Diplomarbeit.

Abschließend ein großes Danke an meine Familie, meine Freund/innen und meinen Freund für die liebevolle Unterstützung, den Rückhalt und den Zuspruch.

# INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG .....	1
1.1. <i>Persönliches Forschungsinteresse</i> .....	1
1.2. <i>Forschungsgegenstand meiner Studie</i> .....	2
1.3. <i>Ziel meiner Forschungsarbeit</i> .....	3
1.4. <i>Leitfaden</i> .....	4
2. AKTUALITÄTSBEZUG .....	5
3. THEORETISCHE ASPEKTE .....	9
3.1. <i>Forschungsstand</i> .....	9
3.2. <i>Forschungsstand zu Gedenkstättenpädagogik und Holocaust Education</i> .....	9
3.3. <i>Forschungsstand zu Schule und Nationalsozialismus</i> .....	11
3.4. <i>Begriffsdefinitionen</i> .....	12
3.4.1. <i>Gedenkstätte</i> .....	12
3.4.2. <i>Die Mehrbedeutung von KZ-Gedenkstätten</i> .....	13
3.4.3. <i>Gedenkstätte als Bildungsstätte</i> .....	14
3.4.4. <i>Holocaust Education</i> .....	16
3.4.5. <i>Gedenkstättenpädagogik</i> .....	16
3.5. <i>Schulisches versus außerschulisches Lernen</i> .....	17
3.6. <i>Vermittlungsziele</i> .....	20
3.6.1. <i>Diskrepanz zwischen Absicht und Wirkung</i> .....	24
3.7. <i>Unterrichtsgestaltung</i> .....	25
3.7.1. <i>Lehrplanbezug</i> .....	25
3.7.2. <i>Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen</i> .....	25
4. METHODISCHE ASPEKTE .....	28
4.1. <i>Zur Theorie der Datenerhebung</i> .....	28
4.1.1. <i>Das Expert/innen - Leitfadeninterview</i> .....	28

4.2. Zur Theorie der Datenauswertung.....	30
4.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse .....	34
4.3. Zur Praxis der Datenerhebung .....	39
4.3.1. Die Suche nach Interviewpartner/innen - Auswahlkriterien .....	40
4.3.2. Die Suche nach Interviewpartner/innen - Kontaktaufnahme .....	42
4.3.3. Durchführung der Interviews .....	43
4.3.4. Transkription der Interviews .....	46
5. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS .....	47
5.1. Einführende Gedanken zu dem KZ-Gedenkstättenbesuch .....	48
5.1.1. Wann wurde das erste Mal eine KZ-Gedenkstätte besucht? .....	48
5.1.2. Welche KZ-Gedenkstätte wird vorrangig mit Schüler/innen besucht?.....	48
5.1.3. Wer organisiert einen KZ-Gedenkstättenbesuch? .....	51
5.2. Persönliche Erfahrungen mit KZ-Gedenkstättenbesuchen .....	51
5.3. Beweggründe und Erwartungen.....	53
5.4. Zielvorstellungen.....	54
5.4.1. Intendierte Zielvorstellungen .....	55
5.4.2. Ortsabhängige Zielvorstellungen?! .....	61
5.4.3. Lernen - ein individueller Akt.....	64
5.4.4. Lernzielfeststellung .....	64
5.4.5. Zielvorstellungen der Lehrer/innen versus Zielvorstellungen der Fachliteratur ....	66
5.5. Unterrichtsgestaltung.....	67
5.5.1. Einstellungen zur Vorbereitung .....	67
5.5.2. Der gegenwärtige Zustand der Unterrichtsgestaltung.....	69
5.5.2.1. Themenspezifische Vorbereitung.....	69
5.5.2.2. Ortsspezifische Vorbereitung.....	72
5.5.3. Anreicherungsmöglichkeiten für die schulische Unterrichtsgestaltung.....	72
5.6. An der KZ-Gedenkstätte .....	78
5.6.1. Schulische Zusammenarbeit mit schulexternen Personen .....	78
5.6.2. Die externe Betreuung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs .....	79
5.6.3. Gefahr der Reinszenierung.....	82
5.6.4. Der KZ-Gedenkstättenbesuch als alleiniger Tagesprogrammpunkt .....	84

5.7. Unterrichtsgestaltung nach dem Besuch.....	85
5.7.1. Stundenausmaß und fächerübergreifendes Unterrichten.....	86
5.8. (M)einige provokante Zweifel .....	89
5.9. Haltung der Lehrer/innen.....	91
5.9.1. Persönliches Anliegen?! .....	91
5.9.2. Persönliche Herausforderung(en)?!.....	92
5.9.3. Die Bedeutung von Reflexionsprozessen.....	96
6. WEITERE THEMEN DER INTERVIEWS .....	98
7. RESÜMEE .....	101
7.1. Vielfältige Zielvorstellungen .....	101
7.2. Herausforderungen .....	103
7.3. Hypothesenüberprüfung.....	103
7.4. Einschätzung der Bildungschancen und Bildungsgrenzen.....	105
8. LITERATURVERZEICHNIS .....	106
9. ANHANG.....	114
9.1. Kontaktaufnahmeschreiben.....	114
9.2. Interviewleitfaden.....	115
9.3. Anonymisierte Liste der Interviewpartner/innen.....	117
9.4. Trackliste der Interviews .....	118
9.5. Zusammenfassung der Diplomarbeit .....	119
9.6. Lebenslauf.....	121

# 1. EINLEITUNG

---

## 1.1. Persönliches Forschungsinteresse

Das Thema meiner Diplomarbeit lautet „Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs“ und stellt dazu die Perspektive der Lehrer/innen in den Mittelpunkt. Meine Motivation an dieser Thematik zu arbeiten, begründet sich in meinem Interesse im Bereich der Holocaust Education.<sup>1</sup>

Als angehende Geschichtelehrerin ist es mir ein besonderes Anliegen, zur Aktivierung möglicher Lernchancen im Bereich der Holocaust Education beizutragen. Insbesondere seit meiner Ausbildung zur Studienfahrtenleiterin zu NS-Gedenkstätten, welche von dem Verein *Gedenkdienst*<sup>2</sup> angeboten wurde und im Zuge derer ich an zahlreichen Fortbildungen, Podiumsdiskussionen, Workshops und Vorträgen zu diesem Themenfeld teilnahm, wuchs mein Interesse hinsichtlich der Themen Holocaust Education und Gedenkstättenpädagogik stetig.<sup>3</sup> Seit dieser Beschäftigung bin ich der Überzeugung, Besuche zu NS-Gedenkstätten können, sofern diese ausreichend und qualitativ hochwertig vor- und nachbereitet werden, spezielle Lernprozesse für die Besucher/innen eröffnen und Bildungschancen erhöhen.

Diese Auffassung hat sich aufgrund persönlicher Erfahrungen mit Gedenkstättenbesuchen verfestigt. Dazu beigetragen haben ein Besuch der Gedenkstätte Mauthausen als Schülerin, ein Besuch der Gedenkstätte Ebensee innerhalb einer Lehrveranstaltung der Universität Wien als Studentin, sowie ein neuerlicher Besuch der Gedenkstätten Ebensee, Dachau und Auschwitz als Auszubildende im Rahmen der Ausbildung zur Studienfahrtenleiterin.

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die Erkenntnisse zahlreicher Fachexpert/innen im Bereich der Gedenkstättenpädagogik. Beispielhaft wird die deutsche Geschichtsdidaktikerin Susanne

---

1 Das Konzept des Begriffs der Holocaust Education (Holocaust Erziehung) wird im Theorieteil dargestellt.

2 Der Verein *Gedenkdienst* stellt sich auf der eigenen Homepage <http://www.gedenkdienst.or.at/> wie folgt vor: *Gedenkdienst* ist eine politisch unabhängige, überkonfessionelle Organisation, die sich mit den Ursachen und Folgen des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen auseinandersetzt. Seit 1992 entsenden wir Freiwillige - Männer und Frauen - in Länder, in denen die Nazis und ihre HelferInnen Verbrechen begingen, oder in denen Überlebende der Mordmaschinerie heute leben. Die jungen ÖsterreicherInnen betreuen während ihres einjährigen Dienstes Jugendliche, pflegen alte Menschen oder arbeiten in Archiven und Museen. Männern wird ihr Einsatz von der Republik Österreich als Zivilersatzdienst weitestgehend finanziert, Frauen haben die Möglichkeit, ihren Dienst im Rahmen des European Voluntary Service (EVS) abzuleisten, die Kosten übernimmt in diesem Fall die EU; oder ihnen wird der Dienst aus Mitteln des neu geschaffenen Geschwister-Mezei-Fonds gefördert. [Zugriff am 18. 05. 2010 um 16.00].

3 Das einjährige Ausbildungscurriculum beinhaltete drei inhaltliche Schwerpunkte: Arbeit mit Gruppen (Gruppendynamik, Moderations- und Reflexionsmethoden etc.), Bildungsarbeit an Gedenkstätten (Begleitung von Teamworkshops, Umgang mit historischen Orten) und (ideen-)geschichtliche Kenntnisse (Nationalsozialismus, Antisemitismus, Rassismus, Rechtsextremismus etc.) | Studienfahrtenbegleiter/innen betreuen in ein- und mehrtägigen Studienfahrten und Bildungsreisen Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen an Gedenkorte des Nationalsozialismus und Holocaust in Europa.

Popp, die Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen anstellt, herausgegriffen. Sie meint, die Bildungspotentiale eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs seien wesentlich von der Unterrichtsgestaltung zu den zeitgeschichtlichen Themen Nationalsozialismus und Holocaust, sowie der Einbettung in Phasen der Vorbereitung und Nachbereitung, abhängig. Sie betont, es sei notwendig, dass Lehrer/innen bei der Planung und Gestaltung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs einen didaktischen und pädagogischen Gestaltungswillen aufbringen. Zudem sei eine gründliche Vorbereitung unverzichtbar.<sup>4</sup> Diese Erkenntnisse werden auch von den Mitarbeiter/innen der KZ-Gedenkstätte Mauthausen geteilt.<sup>5</sup> Sie sehen eine Vor- und Nachbereitung als außerordentlich bedeutsam an; werden jedoch nach wie vor mit der Tatsache konfrontiert, dass Schüler/innen ohne ausreichende Vor- und Nachbereitung in Form eines „Ausflugs“ die KZ-Gedenkstätte aufsuchen. Aus den Gesprächen mit KZ-Gedenkstättenmitarbeiter/innen und der intensiven Auseinandersetzung mit Fachliteratur entwickelten sich folgende Annahmen:

Erstens, die Schüler/innen kommen im Rahmen des Schulunterrichts meist zu wenig vorbereitet an die KZ-Gedenkstätte. Zweitens, der Großteil der Lehrer/innen ist der Meinung, es können sich bei dem KZ-Gedenkstättenbesuch Lernchancen für die Schüler/innen eröffnen, die im Regelschulunterricht nicht annähernd erreicht werden können.

### 1.2. Forschungsgegenstand meiner Studie

In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, Einblicke in ein bislang wenig bearbeitetes Forschungsfeld zu erhalten. Die Interviewstudie untersucht die gegenwärtigen, subjektiven Ansichten von Lehrer/innen zu dem Bildungs(mehr)wert von KZ-Gedenkstättenbesuchen. Lehrer/innen sind die Initiator/innen schulischer Gedenkstättenfahrten und verfügen über wertvolle Erfahrungen in diesem Bereich. Darüber hinaus wird die Unterrichtskommunikation zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, die idealerweise vor und nach dem Besuch stattfindet, dargestellt. Da es die Lehr- und Lernziele sind, die pädagogisch-didaktische Vermittlungsarbeit bedingen sollen, sind die intendierten Ziele für die Unterrichtsgestaltung relevant. Zudem sind sie bedeutsam, da an ihnen ersichtlich wird, welche Bildungschancen einem KZ-Gedenkstättenbesuch eingeräumt werden. Außerdem soll die bewusste und unbewusste persönliche Haltung der Lehrer/innen,

---

<sup>4</sup> Vgl. Popp, S. (2003): Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Historische Sozialkunde 4/03. S. 10-16. Hier: S. 12. | Vgl. Popp, S. (2002): Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung. In: sowi-online-Methodenlexikon. Hier: S. 9. <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm> [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.40].

<sup>5</sup> Vgl. <http://www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung> [Zugriff am 04. 05. 2010 um 10.10].

die ihr professionelles Handeln maßgeblich beeinflusst, in die Untersuchung einfließen. Die Untersuchung beabsichtigt nicht, die tatsächliche Wirkung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs darzustellen. Vielmehr geht es darum, die Meinungen der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Aspekten zu illustrieren.

Die zentrale Frage meiner Arbeit lautet: Welchen Bildungs(mehr)wert sehen Lehrer/innen in einem KZ-Gedenkstättenbesuch? Dies impliziert insbesondere folgende Teilfragen: Welche Lernziele werden mit dem schulischen Besuch der KZ-Gedenkstätte verbunden? Sind diese ortsabhängig oder könnten sie auch im Regelunterricht erreicht werden? Sowie: Wie sieht die schulische Unterrichtsgestaltung zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust aus? Der Fokus liegt hier insbesondere auf der Vor- und Nachbereitung des KZ-Gedenkstättenbesuchs.

Diese Forschungsarbeit ist eine Bestandsaufnahme der Ansichten der interviewten Lehrer/innen. Sie kann zweifelsohne nur ein Anfang sein und erhebt nicht den Anspruch der Repräsentativität. Die subjektiven Einschätzungen und Ansichten der gewonnen Interviewpartner/innen stehen nicht charakteristisch für alle Lehrer/innen des österreichischen Schulsystems. Die Untersuchung stößt demnach hinsichtlich ihrer Gültigkeit unweigerlich an ihre Grenzen. Die gewonnenen Erkenntnisse bedürfen weiterer empirischer Anreicherung und könnten auf die Sichtweisen von Lehrer/innen unterschiedlicher Schultypen und/oder die Sichtweisen von Schüler/innen und/oder Gedenkstättenmitarbeiter/innen erweitert werden. Diese Untersuchung soll zu weiteren Studien in diesem Bereich anregen und Anstöße für Diskussionen hinsichtlich der Bildungschancen und –grenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs geben.

### 1.3. Ziel meiner Forschungsarbeit

Ziel meiner Untersuchung ist es, Kenntnisse über die Einstellungen der Lehrer/innen zu einem KZ-Gedenkstättenbesuch und der Vor- und Nachbereitung, die für gewöhnlich die Themenbereiche Nationalsozialismus und Holocaust umfassen, zu erhalten. Folglich sollen die Forschungsfragen beantwortet und die aufgestellten Annahmen überprüft werden. Mit dieser Arbeit soll interessierten Personen, die im Bildungsbereich tätig sind, insbesondere Lehrer/innen, die einen KZ-Gedenkstättenbesuch im Rahmen des Schulunterrichts in Betracht ziehen, aufgezeigt werden, welche Erfahrungen Kolleg/innen mit dem Besuch als auch den Themengebieten Nationalsozialismus und Holocaust, gemacht haben. Diese subjektiven Einschätzungen gewähren einen Einblick in die Bildungspotentiale eines KZ-Gedenkstättenbesuchs und bilden die Basis dieser Arbeit. Weiters werden vereinzelt

Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung und Hinweise für den KZ-Gedenkstättenbesuch in die Arbeit integriert. Erstrebens- und wünschenswert wäre es, wenn durch diese Arbeit die Initiativen für KZ-Gedenkstättenbesuche, begleitet von gewissenhafter Vor- und Nachbereitung, weiter zunehmen würden.

#### 1.4. Leitfaden

Der Einleitung dieser Arbeit folgt die Darstellung des Aktualitätsbezugs. Hier wird die Notwendigkeit, sich mit diesem durchaus gegenwärtigen Thema zu befassen, illustriert. Im ersten Kapitel wird der Forschungsstand zu Aspekten der Gedenkstättenpädagogik, Holocaust Education und der schulischen Unterrichtsgestaltung zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust knapp dargestellt. Zudem wird auf Begrifflichkeiten wie Gedenkstätte, Holocaust Education, Gedenkstättenpädagogik sowie die Themen schulisches versus außerschulisches Lernen, Vermittlungsziele und die Unterrichtsgestaltung eingegangen. Das zweite Kapitel steht im Zeichen der Methodik zu der Datenerhebung und Datenauswertung. Es wird ein theoretischer Überblick gegeben und das Expert/innen-Leitfadeninterview und die qualitative Inhaltsanalyse werden vorgestellt. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit praktischen Einblicken in die Datenerhebung. Kapitel drei widmet sich dem Kernstück der Diplomarbeit: der Auswertung der Lehrer/inneninterviews. All jene Aspekte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, werden dargestellt. Im abschließenden Resümee werden die Forschungsergebnisse zusammengetragen und die in der Einleitung aufgestellten Hypothesen überprüft. Im Anhang findet sich eine anonymisierte Auflistung der Interviewpartner/innen, die Trackliste der Interviews, das Kontaktaufnahmeschreiben und mein Lebenslauf.

## 2. AKTUALITÄTSBEZUG

---

Das Nachdenken über die Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs ist heute, mehr als 65 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Ende der nationalsozialistischen Verbrechen aufgrund verschiedener Faktoren immer noch von immenser auch fachdidaktischer, Relevanz.

Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Thematik liegt darin begründet, dass viele Teilnehmer/innen von KZ-Gedenkstättenbesuchen von diversen distanzschaffenden Faktoren geprägt sind: der Erfahrung und der Zeit zu diesen historischen Geschehnissen. Schulklassen sind, so wie die Gesellschaft, heterogen zusammengesetzt. Vielen Schüler/innen mit Migrationshintergrund fehlt der direkte familiäre Bezug zu den NS-Verbrechen, da deren familiäre Lebensgeschichte damit vielleicht nicht in Berührung gekommen ist. Obgleich in Österreich lebende Jugendliche ohne Migrationshintergrund diese familiären Bezüge zu der Zeit des Nationalsozialismus haben, fühlen auch sie sich meist weit von den Ereignissen entfernt, da in vielen Familien nicht über dieses dunkle Kapitel der Geschichte gesprochen wird. Außerdem gilt für die heutigen Schüler/innen, unabhängig davon ob sie Migrationshintergrund haben oder nicht, dass die Zeit des Nationalsozialismus für sie „Geschichte“ ist und in ihrer eigenen Lebenswelt nicht mehr präsent ist. Um dieser Generation einen Zugang zu der Geschichte des Nationalsozialismus zu schaffen und Lernpotentiale eröffnen zu können, ist es unabdingbar, Überlegungen zu dem Bildungs(mehr)wert des KZ-Gedenkstättenbesuchs anzustellen.<sup>6</sup>

Das Reflektieren über dieses Thema ist gegenwärtig vor allem auch deshalb zentral, da die Lebenszeit jener Menschen, die als Zeitzeug/innen über die Geschehnisse des Nationalsozialismus und Holocaust Auskunft geben können, unweigerlich zu Ende gehen wird. Diese Tatsache impliziert, dass die heutigen und zukünftigen Jugendlichen aufgrund der ausbleibenden, lebendigen Erfahrungs- und Erinnerungsberichte der Überlebenden jener Zeit, nur schwer einen Bezug zu den damaligen Ereignissen herstellen können. Demnach ist die Vermutung naheliegend, dass dem (schulischen) Besuch ehemaliger nationalsozialistischer Konzentrationslager in Zukunft (noch) mehr Bedeutung beigemessen werden könnte.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. Interviewpartnerin 2.

<sup>7</sup> Vgl. Kühr, A. (2009): Genius loci oder: Ich sehe, was ich weiß. Eine Unterrichtssequenz zu unsichtbaren Schauplätzen lokaler NS- Geschichte in einer zehnten Schulklasse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 60, Heft 5/6. S. 125–139. | Vgl. Thierse, W. (2006): Der Holocaust im öffentlichen Bewusstsein. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Jg. 54, Heft 6. S. 532-536.

Diese Auffassung teilt auch der Großteil der Interviewpartner/innen. Viele von ihnen sehen die Vermittlungsarbeit zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust auch aufgrund des absehbaren Ablebens von Zeitzeug/innen vor neue Herausforderungen gestellt. Darüber hinaus unterliegt die Gesellschaft in Europa einem ständigen Wandel. Grund dafür sind etwa die in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund, die naturgemäß andere kulturelle und historische Bezüge zu der österreichischen Geschichte haben. Hier stellt sich die Frage ob entsprechende Vermittlungskonzepte für diese Adressat/innengruppe entwickelt werden sollen, um Anknüpfungspunkte hinsichtlich dieser Geschichte zu schaffen.

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist auch aufgrund eines weiteren Aspekts von Bedeutung: Der Ruf nach schulischer Behandlung der gesellschaftlich und geschichtspolitisch brisanten Themenfelder Nationalsozialismus und Holocaust wird verstärkt dann laut, wenn Vorfälle mit Jugendlichen im Zusammenhang mit Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus Schlagzeilen machen. So auch in Österreich. Im Frühjahr 2009 sorgten sowohl Eklats in den oberösterreichischen KZ-Gedenkstätten Mauthausen und Ebensee als auch der polnischen Gedenkstätte Auschwitz für erhebliche mediale Präsenz. Im März dieses Jahres kam es erneut zu einem aufsehenerregenden Vorfall in Mauthausen. Hier eine Chronologie dieser Ereignisse: Im Februar 2009 wurde die KZ-Gedenkstätte Mauthausen geschändet<sup>8</sup> und wenig später, im April 2009 mussten Schüler/innen eines Wiener Gymnasiums von einer Auschwitz Studienfahrt vorzeitig nach Hause geschickt werden, da sie durch antisemitische Äußerungen und Störungen der Gedenkveranstaltung negativ auffielen.<sup>9</sup> Des Weiteren kam es im Mai 2009 während einer Gedenkveranstaltung in der KZ-Gedenkstätte Ebensee, nach „Sieg-Heil!“ Rufen von einheimischen, jugendlichen Neonazis, sogar zu tätlichen Übergriffen auf KZ-Überlebende jener Zeit. Bekannt ist auch, dass es Anfang März 2010 erneut „Neonazi-Schmieraktionen“ an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen gegeben hat.<sup>10</sup>

Es ist zu betonen, dass derartige Skandale leider keine Ausnahmerecheinung darstellen. Doch in dieser Geballtheit ist dies Aufsehen erregend und musste unweigerlich von der Öffentlichkeit aufgegriffen werden. Die derzeitige Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) wies in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung politischer Bildung hin. Sie betonte, dass die gesamte Gesellschaft Verantwortung dafür trage, die heutige Jugend über die

---

8 Vgl. <http://ooe.orf.at/stories/361812/> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 13.20].

9 Vgl. <http://wien.orf.at/stories/361921/> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 14.13].

10 Vgl. <http://derstandard.at/1267743351671/Erneut-Neonazi-Schmieraktion-in-KZ-Gedenkstaette-Mauthausen> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 14.40].

Geschichte des Landes und die „Gräueltaten dieses dunklen Kapitels“ aufzuklären.<sup>11</sup> Gleichzeitig sprach sie eine Empfehlung für mehr Politische Bildung aus: „Vor allem (...) müssten unsere Schulen einen zentralen Beitrag für das Funktionieren der Demokratie leisten.“<sup>12</sup> Die Politik will folglich mehr Initiativen und höhere Qualitätskriterien für Politische Bildung setzen. Bundeskanzler Werner Faymann (SPÖ) und Ministerin Schmied forderten zudem, dass möglichst alle Schüler/innen im Rahmen ihrer Schulzeit zumindest einmal eine KZ-Gedenkstätte besuchen sollen.<sup>13</sup> Die Erwartungen, die an Besuche von Gedenkstätten zu den Verbrechen des Nationalsozialismus geknüpft werden, scheinen hoch zu sein. Sie sollen nach Auffassung der Politik bei der Bekämpfung rechtsextremer Tendenzen einen wesentlichen Beitrag leisten. Im Jahr 2001 sagte der damalige Innenminister Ernst Strasser (ÖVP) zu dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen:

*„Wir wollen eine zeitgemäße Form des Gedenkens für nachfolgende Generationen schaffen. Wir wollen damit eine Art Schutzimpfung gegen Rechtsradikalismus, Menschenhatz und jede Form der Wiederbetätigung finden und Mauthausen als Zentrum der Wiederbetätigungsprävention sichern.“<sup>14</sup>*

Aufklärungsresistente Haltungen, wie Antisemitismus und Rechtsradikalismus, können nach Ansicht der Lehrer/innen jedoch nicht per se als sozialpädagogisch zu lösendes Problem angesehen werden, sondern müssen als gesamtgesellschaftliche Angelegenheit anerkannt und bearbeitet werden.<sup>15</sup> Obgleich die gesamte Gesellschaft hinsichtlich der Prävention von (jugendlichem) Antisemitismus und Rechtsextremismus einen Beitrag leisten soll, besteht jedoch kein Zweifel an der Bedeutung von öffentlichen Bildungsstätten wie einer KZ-Gedenkstätte und der Schule. Insbesondere der Institution Schule kommt hierbei ein zentraler Stellenwert zu, da:

*„[Die Schule] doch neben Familie und Gleichaltrigengruppe jene Instanz [ist], in welcher historisch-politische wie aktuelle Vorurteile hinterfragt und das Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust reflektiert, vermittelt, gefestigt und korrigiert werden [kann].“<sup>16</sup>*

---

11 Vgl. <http://oe.orf.at/stories/361990/> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 15.20].

12 <http://www.univie.ac.at/unique/unique/index.php/wissenschaft/1274-09/11/2105-erziehung-nachueber-auschwitz> [Zugriff am 06. 05. 2010 um 16.10].

13 Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20091116.xml> [Zugriff am 14. 06. 2010 um 09.50].

14 [http://www.bmi.gv.at/cms/BMI\\_OeffentlicheSicherheit/2001/03\\_04/Artikel\\_14.aspx](http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_OeffentlicheSicherheit/2001/03_04/Artikel_14.aspx) [Zugriff am 19. 05. 2010 um 19.25].

15 Vgl. Interviewpartnerin 8; #00:41:15#.

16 Peham, A. / Rajal, E. (2010): Erziehung Wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. S. 38-65. Hier: S. 44.

Hervorzuheben ist hier das Modalverb *kann*, da nicht davon auszugehen ist, dass alle Schüler/innen das Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust so reflektieren, festigen und gegebenenfalls korrigieren, wie Lehrer/innen dies gerne hätten. Überforderungen und Delegationen von Seiten der Politik und Gesellschaft an die Institution Schule müssen demnach zurückgewiesen werden.<sup>17</sup> Diese Auffassung teilen auch die Lehrer/innen. Ein Lehrer ist der Ansicht, das Leben sei eine Summe der einzelnen Teile, und ein KZ-Gedenkstättenbesuch und die Unterrichtsgestaltung zu Nationalsozialismus und Holocaust kann auch nur einen Teil dieser Summe darstellen. In zahlreichen Lebensbereichen muss demnach ein Beitrag gegen aufklärungsresistente Haltungen geleistet werden.<sup>18</sup>

Da schulische und außerschulische Lernorte einen zentralen Stellenwert als öffentliche Bildungsstätten einnehmen *können*, genügt es nicht, wenn die Politik (zu) hohe Forderungen aufstellt und Maßnahmenkataloge präsentiert, ohne auf die notwendige Umsetzung ausreichend einzugehen. Es müssten auch qualitative Vorschläge hinsichtlich der zeitgeschichtlichen Unterrichtsgestaltung und der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs geboten werden. Diese Aspekte sollten unbedingt Bestandteil der Diskussion sein, da wie eingangs erwähnt, in Fachkreisen Einigkeit darüber herrscht, dass die Bildungspotentiale eines KZ-Gedenkstättenbesuchs davon abhängig sind, inwieweit der Besuch in Phasen der Vor- und Nachbereitung eingebettet ist.<sup>19</sup>

Angesichts der Tatsache, dass der Besuch einer KZ-Gedenkstätte seitens der Öffentlichkeit eine anerkannte und erwünschte Bildungsmaßnahme darstellt, ist die Frage der Bildungschancen und -grenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs von zentraler Bedeutung. Zu Beginn jedes Nachdenkens über die möglichen Bildungspotentiale eines KZ-Gedenkstättenbesuchs, steht auch eine realistische Einschätzung der Bildungsgrenzen. Da die Potentiale und Limitationen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs wesentlich von der Vor- und Nachbereitung eines Besuchs abhängig sind, werden diese neben den Zielvorstellungen und der persönlichen Haltungen der Lehrer/innen Bestandteil dieses Forschungsvorhabens sein.<sup>20</sup>

---

17 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010): S. 43f.

18 Vgl. Interviewpartnerin 9; #00:50:18#.

19 Vgl. Popp, S. (2003). S. 12. | Vgl. Popp, S. (2002). S. 9. | Vgl. <http://www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung> [Zugriff am 04. 05. 2010 um 10.10].

20 Der Ist-Zustand der Unterrichtsgestaltung zu der Vor- und Nachbereitung eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs sowie die Zielvorstellungen und Haltungen von 15 AHS Lehrer/innen, die im Großraum Wien Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten und Erfahrungen mit schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchen haben, werden dargestellt. Nähere Informationen zu den Lehrer/innen im Kapitel „Zur Praxis der Datenerhebung“.

### 3. THEORETISCHE ASPEKTE

---

#### 3.1. Forschungsstand

Dem schulischen Unterricht zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust, als auch dem Besuch einer KZ-Gedenkstätte, der häufig in den schulischen Kontext eingebettet ist, wird von der Öffentlichkeit eine besondere Bedeutung beigemessen. Es wird häufig proklamiert, was Schulunterricht und Gedenkstättenbesuch bewirken sollen. Das Spektrum an Bedeutungen reicht von der Wissensvermittlung zu den historischen Ereignissen, über die Vermittlung von Handlungskompetenzen im Hinblick auf rechtsextremistische und fremdenfeindliche Ausschreitungen bis zu dem Gedenken an die Opfer.<sup>21</sup> Welche Möglichkeiten KZ-Gedenkstättenbesuche tatsächlich bieten können, wurde in der Gedenkstättenpädagogik und Holocaust Education jedoch nur bruchstückhaft erforscht.

Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit sowohl Aspekte der Gedenkstättenpädagogik als auch der schulischen Unterrichtsgestaltung zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust vereint, wird der Forschungsstand dieser Bereiche im Folgenden skizziert.

#### 3.2. Forschungsstand zu Gedenkstättenpädagogik und Holocaust Education

Zu den Bereichen der Gedenkstättenpädagogik und Holocaust Education wurde in den vergangenen Jahren verhältnismäßig viel publiziert. Studien zu Gedenkstättenbesuchen konzentrieren sich häufig auf die Wirkungsforschung. Oftmals haben Studien den Charakter von Evaluationen.<sup>22</sup> Diese werden meist von den Gedenkstätten selbst initiiert, um die Qualität ihres Angebots zu steigern. Darüber hinaus handelt es sich häufig um Abschlussarbeiten, die im Rahmen von Praktika entstanden sind und zu einem Großteil unveröffentlicht bleiben.<sup>23</sup> Zu den Ausnahmen zählt das von Bert Pampel, einem wissenschaftlichen Mitarbeiter der *Stiftung Sächsische Gedenkstätten* in Dresden, im Jahr 2007 veröffentlichte Werk „«Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist» Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher.“ Er leitet mit folgendem Zitat von Thomas Lutz<sup>24</sup> ein:

---

21 Vgl. Popp, S. (2002). S. 5.

22 Vgl. Fischer, C. / Anton, H. (1992): Hessische Landeszentrale für politische Bildung und Landeszentrale für politische Bildung Thüringen (Hg.): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen.

23 Vgl. Gudehus, C. (2006): Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten.

24 Thomas Lutz ist derzeit unter anderem als Leiter des Gedenkstättenreferats der Stiftung Topographie des Terrors in Berlin tätig.

*„Über Gedenkstättenbesucher/[innen] sind bisher keine empirisch abgesicherten, sozialwissenschaftlichen Kriterien genügenden Studien vorhanden.“<sup>25</sup>*

Pampel geht noch weiter ins Detail und zeigt folgende Forschungslücke auf:

*„Keine Untersuchung hat sich bislang dezidiert der Frage gewidmet, was und wie Besucher/[innen] bei ihren Aufenthalten oder aus ihnen lernen. Auch zu möglichen kurz-, mittel- oder langfristigen Folgen von Gedenkstättenbesuchen gibt es kaum empirische Untersuchungen.“<sup>26</sup>*

Mit seiner Untersuchung unternimmt er den Versuch, die Lücke zwischen den normativen Erwartungen an Gedenkstättenbesuche und dem empirischen Wissen über deren Folgen zu verkleinern.<sup>27</sup> Obgleich in meinem Forschungsvorhaben nicht beabsichtigt wird, sich auf die Wirkungsforschung zu konzentrieren, wird an dieser Stelle eine interessante empirisch erhobene Erkenntnis kurz dargestellt: Gedenkstättenbesuche können sehr wertvoll sein. Es muss dennoch zur Kenntnis genommen werden, was empirische Erhebungen aus den 1990er Jahren wiederholt bestätigt haben: Schulische Gedenkstättenbesuche bleiben häufig weit hinter den didaktischen und pädagogischen Intentionen zurück.<sup>28</sup> Susanne Popp zeigt sich von diesen Erkenntnissen wenig überrascht, wenn – wovon zahlreiche Mitarbeiter/innen an Gedenkstätten berichten – viele Schulklassen ohne ausreichende Vorbereitung an diesen Ort kommen.<sup>29</sup>

In der Gedenkstättenpädagogik liegt der Forschungsschwerpunkt meist auf allgemeinen Überlegungen zu dem Gedenkstättenbesuch. Nur vereinzelt wird der Besuch im schulischen Kontext thematisiert, obgleich Schüler/innen einen sehr großen Anteil der Gedenkstättenbesucher/innen ausmachen. Neben der bereits erwähnten Susanne Popp thematisieren auch Verena Haug, Gottfried Köbler und Uwe Neirich, um nur einige Expert/innen in diesem Feld zu nennen, den schulischen Gedenkstättenbesuch in ihren Publikationen.<sup>30</sup>

---

25 Lutz, T. (1998): Von der Bürgerinitiative zur Stiftung. Der Bildungsgehalt der öffentlichen Debatte um den Umgang mit dem Prinz-Albrecht-Gelände in Berlin. In: Behrens-Cobet, H. (Hg.): Bilden und Gedenken: Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten. S. 75-90. Hier: S. 85.

26 Pampel, B. (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. S. 12.

27 Vgl. Ebenda. S. 16.

28 Vgl. Fischer, C. / Anton, H. (1992).

29 Vgl. Popp, S. (2003). S. 10-16.

30 Verena Haug ist Diplom-Pädagogin. Sie arbeitete von 2001-2004 in der Pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts, einem Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust in Frankfurt am Main. | Gottfried Köbler ist Lehrer für Geschichte, Deutsch und Gemeinschaftskunde, stellvertretender Direktor und Mitarbeiter in der pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts.

### 3.3. Forschungsstand zu Schule und Nationalsozialismus

Zu der Unterrichtsgestaltung zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust wurde ebenfalls viel publiziert. Zu den Publikationen zählen beispielsweise „Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule“<sup>31</sup> das 1996 erschien sowie „Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts“ das 2004 veröffentlicht wurde.<sup>32</sup> Außerdem gibt es zahlreiche Fachartikel dazu, beispielsweise von Bodo von Borries, einem Hamburger Geschichtsdidaktiker, der zu „Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen“ geforscht hat, als auch von Volkhard Knigge, einem deutschen Historiker und Geschichtsdidaktiker, der auch die *Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora* leitet und zahlreiche Artikel zu diesem Themenfeld publiziert hat.

Die Verbindung der schulischen Unterrichtsgestaltung der Themenbereiche Nationalsozialismus und Holocaust mit den Aspekten der Gedenkstättenpädagogik, die für mein Vorhaben von Interesse sind, findet wenig Eingang in die Forschung. Ähnliches gilt für den Vergleich von schulischem und außerschulischem Lernen im Bereich der Holocaust Education. Artikel, die das Lernen an außerschulischen Orten ganz allgemein thematisieren, gibt es in großer Zahl. Artikel zu außerschulischem Lernen an KZ-Gedenkstätten gibt es vereinzelt. Die Ausnahmen bilden Artikel, die sowohl das schulische als auch das außerschulische Lernen thematisieren und dabei den Fokus des außerschulischen Lernens darüber hinaus auf eine KZ-Gedenkstätte legen. Zu diesen Ausnahmen zählt ein Artikel von Wolfgang Meseth, einem Erziehungswissenschaftler, dessen Forschungsschwerpunkt in der Gedenkpädagogik und Erinnerungspädagogik in schulischen und außerschulischen Lernkontexten liegt.<sup>33</sup>

Da die Bildungschancen und -grenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs wesentlich davon beeinflusst werden, wie die schulische Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust gestaltet wird, wäre es bedeutsam diese Lücke zu schließen. Diese beiden Bereiche sind ineinander verwoben und können im Zuge des Forschungsvorhabens dieser Arbeit nicht getrennt voneinander betrachtet werden.

---

31 Abram, I. / Heyl, M. (Hg.) (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule.

32 Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts.

33 Meseth, W. (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten. In: kursiv. Journal für Politische Bildung 1/08. S. 74-83.

Informationsmaterial, das inhaltliche sowie methodisch-didaktische Hinweise für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs gibt, ist in diversen Fachbüchern und Internetportalen aufbereitet. Konkrete und erprobte Konzepte die eins zu eins übernommen werden können, gibt es allerdings nicht, da die Material- und Methodenwahl eine adressat/innengerechte Vermittlung benötigt und stets auf die Zielgruppe abgestimmt werden soll. Die individuellen Hintergründe der Adressat/innengruppe sollen Beachtung finden. Zahlreiche Merkmale, darunter Alter, Geschlecht, Herkunft und sozialer Status sind für die pädagogische Arbeit von zentraler Bedeutung. Aufgrund der Heterogenität heutiger Schulklassen scheint ein bunter Mix an Methoden und Materialien unerlässlich zu sein, um den Großteil der Schüler/innen erreichen zu können. Infolgedessen sehen sich Lehrer/innen mitunter vor die Herausforderung gestellt, jene Materialien und Methoden aus dem breiten Repertoire zu wählen, die adressat/innengerecht und für die Lernzielerreichung optimal sind.<sup>34</sup>

### 3.4. Begriffsdefinitionen

#### *3.4.1. Gedenkstätte*

Der Begriff Gedenkstätte bezeichnet Orte, die an historische Ereignisse erinnern und ihren Besucher/innen Angebote bieten, mit denen sie sich über das damalige Geschehen pädagogisch auseinandersetzen und vertiefend beschäftigen können. Somit können Orte, die an Vergangenes erinnern und über „pädagogisch vertiefende Angebote“<sup>35</sup> wie beispielsweise ein Museum oder Archiv verfügen, als Gedenkstätte bezeichnet werden. Susanne Popp betont, dass jeder dieser Orte, als „Gedenkstätte“ zu bezeichnen ist, unabhängig von den Mitteln mit derer intentional an ein historisches Geschehen erinnert wird. Auch dann, wenn der Ort des Gedenkens mit dem Ort des Geschehens nicht ident ist.<sup>36</sup> Unabhängig davon, ob das Gedenken an dem historischen Ort per se oder an einem anderen Ort stattfindet, wird an ihnen ersichtlich, welcher Ereignisse und Personen oder Personengruppen im öffentlichen

---

34 Die Gedenkstätte Mauthausen stellt beispielsweise Handreichungen zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmaterialien auf ihrer Homepage zur Verfügung. Diese sind zu finden unter: [http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.php](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php) [Zugriff am 19. 05. 2010 um 10.50]. Darüber hinaus bietet die Homepage des Vereins [erinnern.at](http://erinnern.at) eine umfangreiche Textkollektion. Diese ist zu finden unter: [http://erinnern.at/e\\_bibliothek](http://erinnern.at/e_bibliothek). [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.10].

Ferner ist das Projekt „Konfrontationen“ des Fritz Bauer Instituts für die Arbeit zu diesen Themen sehr empfehlenswert. Informationen dazu unter: <http://www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm> [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.33].

35 Neirich, U. (2000): Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten. S. 22.

36 Vgl. Popp, S. (2002). S. 2.

Raum erinnert werden soll. „Gedenkstätten [sind] (...) Teil der politischen Selbstdarstellung von Nationalstaaten und als solche Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses.“<sup>37</sup>

Eine Vielzahl nationaler und internationaler Gedenkstätten erinnern an positiv besetzte historische Ereignisse und stehen in einem affirmativen Geschichtsbezug. Zu den Gedenkstätten „positiver Erinnerung“ kann eine Siegestsäule, die an eine gewonnene Schlacht erinnert, oder eine Statue eines Freiheitskämpfers gezählt werden. Neben diesen positiv besetzten Orten, bestehen jedoch auch Gedenkstätten der „negativen Erinnerung“. Diese Orte, darunter Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, werden als „negatives Eigentum“ einer Nation bezeichnet. Dieses „negative Gedächtnis“ ist aus der nationalen Geschichte erwachsen. Es ist mit Fragen der historischen Schuld und Verantwortung sowie Fragen über einen angemessenen Umgang mit dieser Geschichte für die Gegenwart und Zukunft eng verknüpft.<sup>38</sup>

Im Fokus der weiteren Ausführungen zu Gedenkstätten stehen die Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Im Folgenden werden die möglichen Funktionen, die eine KZ-Gedenkstätte erfüllen kann, beschrieben.

### 3.4.2. Die Mehrbedeutung von KZ-Gedenkstätten

Für viele Besucher/innen ist die primäre Funktion einer KZ-Gedenkstätte, die eines Friedhofs. An diesen privaten als auch öffentlichen Trauerstätten und Gedenkortern kann um die Menschen, die dort ihren Tod fanden und die ohne Grab geblieben sind, getrauert und ihrer gedacht werden. Insbesondere für die Opfer der NS-Verbrechen und ihre Angehörigen, ist der Ort der Erinnerung und Trauer um liebe Menschen und des eigenen erlebten Leidens von ganz besonderer Bedeutung.<sup>39</sup>

Gedenkstätten erfüllen neben dieser Funktion auch die eines Denkmals und Mahnmals. Viele der ehemaligen Konzentrationslager wurden auf Drängen der Alliierten und überlebender Zeitgenoss/innen symbolisch als Gedenkort markiert und transportieren seitdem als Mahnmale zentrale Botschaften. Sie dienen nicht allein dem Opfergedenken, sondern – ablesbar an Inschriften wie *„Mortuorum Sorte Discant Viventes. Aus der Toten Geschick mögen die Lebenden lernen“*, welche an der Gedenkstätte Mauthausen zu finden ist – als Mahnung für die Lebenden. Als Mahnmale verkünden sie die Botschaft der einsichtigen

---

37 Haug, V. / Kößler, G. (2009): Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. In: Horn, S. / Sauer, M. (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. S. 80-88. Hier: S. 1.

38 Vgl. Améry, J. (1980/ 2. Aufl.): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. S. 43f.  
39 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 40-41.

Abkehr von den nationalsozialistischen Verbrechen und der notwendigen Verpflichtung für eine bessere Gegenwart und Zukunft.<sup>40</sup>

Darüber hinaus fungieren Gedenkstätten als Museen, in denen Ausstellungen zu sehen sind.<sup>41</sup> Manche Gedenkstätten verstehen sich als Forschungsinstitutionen, welche über Sammlungen, Archive und Bibliotheken verfügen.

Gedenkstätten erfüllen demnach zahlreiche Funktionen und dies meist gleichzeitig. Sie sind Orte der Trauer, des Mahnens, des Gedenkens und des Forschens. Jonathan Webber schreibt über Auschwitz, es sei Friedhof, touristisches Ziel, Ort der demokratischen Bildung, Museum und all dies zugleich auch nicht. Auf jeder einzelnen dieser Ebenen entstehen unterschiedliche Formen der Geschichtsrepräsentation.<sup>42</sup> Er meint:

*„Es ist genau das Nichtvorhandensein einer inneren Übereinstimmung der Teilaspekte, die Existenz einer derartigen inneren Widersprüchlichkeit, die es so schwierig macht, das heutige Auschwitz zu begreifen.“<sup>43</sup>*

Um die damaligen Verbrechen eher begreifen zu können, nimmt die Gedenkstätte eine äußerst zentrale Funktion ein: die der Bildungsstätte.

### 3.4.3. Gedenkstätte als Bildungsstätte

Gedenkstätten werden in der öffentlichen Wahrnehmung als Orte der historischen und politischen Bildung gesehen. Die Funktion der Gedenkstätte als Lernort besteht in der Veranschaulichung, Vertiefung und Erweiterung von historisch-politischen Bildungsinhalten, die in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erarbeitet werden. Diese Funktion wird insbesondere für jene Gedenkstätten, die direkt am Ort des historischen Geschehens errichtet oder eingerichtet sind, als besonders wertvoll eingestuft, da zahlreiche Zeugnisse der Vergangenheit vor Ort sind. Durch diese Beschaffenheit kann der Lernort Gedenkstätte aufgrund der realen Anschauungsobjekte in besonderem Maß Zugänge zu einem nachvollziehenden Verstehen bieten, das anderweitig nur schwer erreicht werden kann. Susanne Popp ist der Meinung, ein Gedenkstättenbesuch könne dazu beitragen, dass in Bildungseinrichtungen vermittelte Begriffe zu „Vorstellungskonzepten [werden und die] subjektiv bedeutsamen sekundären historischen Erfahrungen sich weiten und der lebendige

---

40 Vgl. Haug, V. / Kößler, G. (2009). S. 1.

41 Beispielsweise das Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau. Nähere Informationen unter: <http://www.auschwitz.org.pl/> [Zugriff am 22. 06. 2010 um 08.40].

42 Vgl. Webber, J. (1993): Die Zukunft von Auschwitz. Einige persönliche Betrachtungen. Materialien. In Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau (Hg.). S. 6.

43 Ebenda.

Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnlich und reflexiv erfahren wird.“<sup>44</sup> Aufgrund dieser „Aura der Authentizität“, wird an den Lernort Gedenkstätte die Hoffnung geknüpft, der Ort per se könne zum Begreifen und Verstehen des Nationalsozialismus und Holocaust einen besonders tiefgehenden Beitrag leisten. Die Begegnung mit den historischen Überresten kann sehr ertragreich für die Gedenkstättenbesucher/innen sein. In der Konfrontation mit den „steinernen Zeug[inn]en“<sup>45</sup> wird ein besonderer Mehrwert für diese Besucher/innengruppe gesehen. Die Abbildungen in Schulbüchern bleiben letztlich immer nur ein Behelf. Sie können keinen rechten Eindruck über die wirkliche Größe und die Ausstrahlung eines Objektes geben, da nur ein Original diese „Aura der Authentizität“ spürbar werden lässt.<sup>46</sup>

Problematisch kann es werden, wenn Gedenkstätten als „authentische Orte“ bezeichnet werden, da ein Teil oder vielleicht sogar der gesamte Ort umgenutzt oder teilstrukturiert wurde und mit diesen Eingriffen eine Veränderung erfahren hat. Aus diesem Grund können Gedenkstätten nicht immer die ursprüngliche Situation der Baulichkeit des Ortes widerspiegeln. An manchen Orten kann nur erwähnt werden, wie es damals ausgesehen hat. Der Problematik von dem Konzept der Authentizität ist sich auch Susanne Popp bewusst, wenn sie sagt:

*„So authentisch der Ort des Geschehens, Baulichkeiten und andere (...) Sach-, Bild-, und Schriftquellen auch sein mögen, dem Vergangenen und damit für immer absenten geschichtlichen Geschehen selbst und dem Handeln und Leiden der einst damit verbundenen Menschen begegnet man in solchen Orten keineswegs direkt.“<sup>47</sup>*

Dies geschieht auch dann nicht, wenn Originale vorhanden sind. Besucher/innen der Gedenkstätte können sich lediglich auf die Spuren der Vergangenheit begeben. Originale Zeugnisse der vergangenen Zeit werden schon durch ihre Präsentation an einem bestimmten Ort in der Gedenkstätte Medium einer Inszenierung, und verlieren damit ein Stück ihrer Authentizität. Auch wenn manche Orte einen Teil dieser Authentizität abgegeben haben, können sie der Auffassung von Bert Pampel zufolge „das Bewusstsein dafür wecken, dass historische Orte permanent geschichtlichem Wandel und veränderter Deutung unterliegen“<sup>48</sup> und damit einen wertvollen Lernprozess aktivieren.

---

44 Popp, S. (2002). S. 4.

45 Haug, V. (2004) Gedenkstättenpädagogik. Kompensation schulischer Defizite oder neue Teildisziplin. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. S. 252-267. Hier S. 252.

46 Vgl. Sauer, M. (2006/ 5. Aufl.): Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. S. 143.

47 Popp, S. (2002). S. 4.

48 Pampel, B. (2007). S. 26.

Das Wissen um und die genauere Beschreibung der vielfältigen Funktionen von KZ-Gedenkstätten, ist für die Besucher/innen dieser Orte bedeutsam, damit sie erfassen können, was vor Ort alles möglich ist. Darüber hinaus erfolgt eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Beweggründe, die zu einem Gedenkstättenbesuch führen können.

#### *3.4.4. Holocaust Education*

Der Begriff Holocaust Education beschreibt die pädagogisch-didaktisch reflektierte, schulische oder außerschulische Vermittlungsarbeit zum Holocaust. Dabei handelt es sich um keinen allgemeinen Entwurf oder ein gesamtes Erziehungskonzept, sondern um den „Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung.“<sup>49</sup> Unter Holocaust Education wird folglich mehr als reine Wissensvermittlung verstanden. Eine Reihe an Lernzielen und Erwartungen wird an diese Vermittlungsarbeit zum Holocaust gestellt, wie etwa einen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Denk- und Verhaltensweisen sowie dem Abbau von Vorurteilen, Aggression und Gewalt zu leisten.<sup>50</sup> Folglich können unter dem Begriff zwei Diskursstränge subsumiert werden: Die Wissensvermittlung einerseits und ein ethisch fundierter Handlungsimperativ andererseits.<sup>51</sup>

#### *3.4.5. Gedenkstättenpädagogik*

Um Lernprozesse ist auch die Gedenkstättenpädagogik bemüht. Der Begriff der Gedenkstättenpädagogik scheint sich in den 1980er Jahren etabliert zu haben. Was dahinter verstanden wird, ist bis heute noch relativ vage. Dies hängt vielleicht mit der Neuartigkeit dieser Disziplin zusammen. Wird der Begriff in Suchmaschinen oder Bibliothekskatalogen eingegeben, bleibt die Trefferquote überschaubar. Dies hängt laut Verena Haug auch damit zusammen, dass ein Großteil dessen was in der „Gedenkstättenzene“ diskutiert wird, den Rahmen der Gedenkstätte und ihre Arbeitsbereiche nicht verlässt und auch nicht publiziert wird.<sup>52</sup> Somit ist es eher nachvollziehbar, dass der Begriff bis heute weder eine inhaltliche noch methodische oder institutionelle Präzision erfahren hat. Ulrike Schneider, die auch im Bereich der Gedenkstättenpädagogik forscht, schreibt in ihrem Artikel über Gedenkstättenpädagogik in Deutschland, dass die Gedenkstättenpädagogik Elemente aus diversen Bildungsbereichen übernommen hat, darunter solche politischer und

---

49 Kühner, A. / Langer, P. C. / Sigel, R. (2008): Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01/2008. S. 76-82. Hier: S. 76.

50 Vgl. Ehmann, A. (2002): Holocaust in Politik und Bildung. In: Wodak, I. / Meindl, S. (Hg.): Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen. S. 41-67. Hier: S. 51f.

51 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 40.

52 Vgl. Haug, V. (2004). S. 258.

geschichtsdidaktischer Natur.<sup>53</sup> Als ein zentrales Charakteristikum der Gedenkstättenpädagogik gilt die Ortsgebundenheit. Die Vermittlung dieser Form der Pädagogik findet an einem ganz speziellen Ort, der Gedenkstätte, statt. Neben dieser Durchführung am Ort selbst, sind – wie erwähnt – die Vorbereitung und die Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs von mindestens so großer Relevanz. Die Pädagogik, die an der Gedenkstätte vermittelt werden will, erhebt den Anspruch, die Besucher/innen auf einer ganz besonderen Ebene zu bilden. Der Gedenkstättenpädagogik ist es ein Anliegen „Wissen «anders» als etwa der Geschichteunterricht zu vermitteln, andere Schwerpunkte zu setzen und andere Blickwinkel auf Geschichte zu wählen.“<sup>54</sup>

### 3.5. Schulisches versus außerschulisches Lernen

Geschichte kann an zahlreichen Orten begegnet werden. Sowohl im schulischen Klassenzimmer als auch an außerschulischen Lernorten. In diesem Abschnitt wird skizziert, welchen Stellenwert die Fachliteratur dem außerschulischen Lernen im Vergleich zu dem schulischen Lernen beimisst.

Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte wird von Ulrich Baumgärtner, einem Geschichtsdidakter, als „Königsweg historischen Lernens“<sup>55</sup> verstanden und zeichnet sich durch vielfältige Aspekte aus. Bevor diese erläutert werden, wird das laut Bernd Hey, der Überlegungen zu der Didaktik und Methodik der historischen Exkursion anstellt, entscheidende Charakteristikum außerschulischen Lernens dargestellt: das „excurrere“. Damit sind das Verlassen der Schule und die Verlagerung des Unterrichts an einen anderen Ort, fernab der Schule, gemeint. Dazu kommt die reale Begegnung mit einem historischen Objekt.<sup>56</sup>

Der Bildungs(mehr)wert historischer Orte liegt im umfassenderen Erkenntnispotential, welches außerschulische Orte ihren Besucher/innen bieten können. Die dortige Lernsituation ist mit der schulischen Lernsituation nicht zu vergleichen. Unterschiede zeigen sich beispielsweise im Hinblick auf den Lerndruck, der Lernzielvorgabe als auch in den

---

53 Vgl. Schneider, U. (2006): Gedenkstättenpädagogik in Deutschland – Ergebnisse einer Umfrage. Hier: S. 21. [http://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/?no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=31260](http://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/?no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=31260) [Zugriff am 06. 05. 2010 um 18.00].

54 Haug, V. / Köbler, G. (2009). S. 5.

55 Baumgärtner, U. (2005): Historische Orte. Basisartikel. In: Geschichte lernen 106, 2005. H.1. S. 12-18. Hier S. 12.

56 Vgl. Hey, B. (1978): Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. S. 69f. und 180.

Möglichkeiten der Rückkoppelung.<sup>57</sup> Außerschulische Lernorte präsentieren sich als Alternative zu curricularen Zwängen, Notengebung und Leistungsdruck.<sup>58</sup>

Exkursionen stehen für ein freieres Lernklima, welche zu einem selbstbestimmten und entdeckenden Lernen führen und somit eine besondere Erfahrungsdichte bieten können. Die Auseinandersetzung mit historischen Orten geht mit sinnlichen Erfahrungen einher. Diese ermöglichen einen ganzheitlichen Zugang zu der Thematik und ein nachhaltiges Lernen. Um dies erreichen zu können, ist die historische Vorstellungskraft sowohl als Voraussetzung und als ein Produkt der Auseinandersetzung mit dem historischen Ort zu verstehen: „Erst Vorwissen verleiht den Orten sinnliche Kraft, und die Kraft des sinnlichen Erlebnisses befördert realistische Vorstellungen von vergangenen Lebenswelten.“<sup>59</sup>

Ein außerschulischer Lernort bietet den Schüler/innen die Möglichkeit, einen besonderen Vergangenheitszugang herzustellen. Die räumliche Nähe zu dem Geschehen kann die zeitliche Dimension relativieren. Die Überwindung der zeitlichen Differenz ist davon abhängig, ob die Umstände des Gedenkstättenbesuchs dies begünstigen und die Besucher/innen über ausreichend Hintergrundwissen verfügen.<sup>60</sup>

Historische Stätten ermöglichen es ihren Besucher/innen zudem, wie bereits erwähnt, historischen Originalen zu begegnen. Die Abbildungen in Schulbüchern stoßen unweigerlich an ihre Grenzen, da sie oft wenig Aussagekraft über die reale Größe, die Beschaffenheit und die Wirkungskraft eines Objekts haben. Über diese Privilegien verfügt nur das originale Objekt. Erneut gilt festzuhalten, dass an historischen Stätten nicht ausschließlich Originalen begegnet werden kann, sondern auch Nachbildungen und Modellen. Unabhängig davon, ob nachgebildete oder originale Objekte am außerschulischen Lernort gesehen werden, ist anzumerken, dass diese meist aus dem ursprünglichen Kontext genommen wurden und folglich eine konstruierte Realität zeigen.<sup>61</sup>

An KZ-Gedenkstätten, die für mein Forschungsvorhaben von Interesse sind, kommt zum Tragen, was für außerschulische Lernorte allgemein gültig ist. Besucher/innen von KZ-

---

57 Vgl. Treinen, H. (1994): „Ist Geschichte in Museen lehrbar?“ In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B. 23. S. 31-38.

58 Vgl. Ehmann, A. (1998): Pädagogik des Gedenkens. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Erinnern in Gedenkstätten. S. 46. | Auch online abzurufen unter:

[http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstätten/528\\_Erinnern%20in%20Gedenkstätten%20\(1997\).pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstätten/528_Erinnern%20in%20Gedenkstätten%20(1997).pdf) [Zugriff am 05. 05. 2010 um 15.40].

59 Kühr, A. (2009). S. 129.

60 Vgl. Ebenda.

61 Vgl. Sauer, M. (2006). S. 142.

Gedenkstätten begegnen an dem Schauplatz, der „Tatort“ war, historischen Relikten. Auch an diesem Ort gilt, dass der Ort per se und die Relikte nachträglich in vielfältiger Weise verändert wurden. Demnach können sie das eigentliche Geschehen nur indirekt in geschichtlichen Quellen präsentieren. Wenngleich der direkte Bezug nicht vorhanden ist, kann die „Aura der Authentizität“<sup>62</sup> außerordentliche Lernchancen bei den Besucher/innen eröffnen. „Über die bloße Anschauung (...) können Begriffe, Zusammenhänge und Strukturen möglichst selbständig ermittelt [werden].“<sup>63</sup> Zudem sind Geschichtsdidaktiker/innen der Meinung, es sei durch die Anwesenheit an dem konkreten Ort der nationalsozialistischen Verbrechen, durch die direkte Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten, durch die Anschauung von baulichen und sächlichen Relikten, durch die Zuwendung zu Bild- und Textdokumenten, durch die Gespräche mit überlebenden Zeitzeug/innen oder auch durch eigene Projektarbeiten und vieles mehr, eher möglich, ein konkretes Bild der Vergangenheit zu erhalten. Durch diese Faktoren lernen Besucher/innen vielleicht verstehen, dass „das Unvorstellbare tatsächlich konkrete »Wirklichkeit« war – und integraler Bestandteil der Geschichte (...) ist.“<sup>64</sup>

Michael Sauer, ein Geschichtsdidaktiker, unterscheidet zwei Arten von außerschulischen Lernorten: Zum einen Institutionen, die der Erinnerung dienen, dazu gehört das Museum und das Archiv, und zum anderen historische Stätten und Überreste davon. Eine Zwischenposition nimmt die Gedenkstätte ein.<sup>65</sup> Der deutsche Historiker Wolfgang Benz ist der Ansicht, dass Gedenkstätten als Museen sowohl einen rationalen Zugang und als Denkmäler einen emotionalen Zugang zur Geschichte bieten können.<sup>66</sup>

All diese Darstellungen illustrieren, dass Gedenkstätten als außerschulische Lernorte eine besondere Wertigkeit und Wirkung und folglich spezielle Lernchancen zugeschrieben werden. Die Tatsache, dass jugendliche Gedenkstättenbesucher/innen diese Lokalität jedoch hauptsächlich im Rahmen des Schulunterrichts aufsuchen, prägt den Charakter des Besuchs. Eine Exkursion ist nicht automatisch von schulischen Strukturen befreit. Laut einem

---

62 Popp, S. (2003). S. 11.

63 Rathenow, H. F. / Weber, N. H. (1995): Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht. In: Ehmann, A. / Kaiser, W. / Lutz, T. / Rathenow, H. F. / Stein, C. / Weber, N. H. (Hg.) (1995): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. S. 12-36. Hier S. 13f.

64 Popp, S. (2003). S. 11.

65 Vgl. Sauer, M. (2006). S. 142.

66 Vgl. Benz, W. (1995): Der Umgang mit Gedenktagen und Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bergmann, W. / Erb, R. / Lichtblau, A. (Hg.): Schwieriges Erbe. S. 302-318.

Handbuch für Geschichtsdidaktik ist eine Exkursion schließlich eine „schulische Sozialform fachspezifischen Inhalts.“<sup>67 68</sup>

### 3.6. Vermittlungsziele

Ein KZ-Gedenkstättenbesuch ist mit einer Reihe von Erwartungen und Zielvorstellungen verbunden. Diese können bescheiden oder anspruchsvoll, realistisch oder unrealistisch, verbindlich oder unverbindlich, abstrakt oder konkret sein.<sup>69</sup>

Bevor ein Überblick der im wissenschaftlichen Diskurs erörterten Zielvorstellungen, die an einen KZ-Gedenkstättenbesuch gestellt werden, gegeben wird, geht diesem eine kontextgebundene Definition von dem Begriff „Ziel“ voran: Unter einem Ziel werden die erstrebenswerten Auswirkungen, welche durch einen Besuch der KZ-Gedenkstätte und der Vor- und Nachbereitung erreicht werden sollen, verstanden. Die nachfolgenden Vermittlungsziele reichen von historisch-kognitiven bis zu moralisch-affektiven Vorstellungen.

Vermittlung von geschichtlichen Informationen und Anreiz zur Auseinandersetzung mit der Geschichte:

KZ-Gedenkstätten wollen ihre Besucher/innen vorrangig über die historischen Ereignisse aufklären. Insbesondere geht es ihnen darum „die Ideologien, die politischen Zielsetzungen und persönlichen Motivationen, die Institutionen und strukturell bedingte Radikalisierungsprozesse, die dieses Geschehen möglich gemacht haben“<sup>70</sup>, zu vermitteln. Diese Zielvorstellung kann auf einer analytisch-aufklärenden Ebene verstanden werden.<sup>71</sup> Das historische Geschehen soll in einen geschichtlichen Kontext gebettet werden, um aufzuzeigen, dass sich die Geschehnisse nicht schicksalhaft ohne Involvierung der Menschen, die zu dieser Zeit lebten, ereignet haben. Neben der Wissensvermittlung sollen die Besucher/innen zum Nachdenken über die Bedeutung der historischen Vorgänge einst, jetzt und in Zukunft

---

67 Pandel, H. J. (1997): Sozialformen. In: Bergmann, K. / Fröhlich, K. / Kuhn, A. / Rösen, J. / Schneider, G. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. (1997/ 5. Aufl.). S. 389-399. Hier: 396.

68 Vgl. Haug, V. (2005): Gedenkstätten mit Jugendlichen besuchen: grundsätzliche Bemerkungen und methodisch-didaktische Anregungen – unter Berücksichtigung der Aspekte Lernalter, Gender, Jugendliche mit migrantischem Hintergrund.

69 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 54.

70 Kaiser, W. (2001): Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: GedenkstättenRundbrief (2001) H. 100. S. 105-111. Hier: S. 107.

71 Vgl. Henke-Bockschatz, G. (2004): Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. S. 298-322.

angeregt werden. Außerdem soll der Besuch Impuls zur weiteren Auseinandersetzung mit diesen Themen sein.<sup>72</sup>

Empathie wecken:

Neben den kognitiven Zielen sollen mit dem Besuch auch affektive Ziele erreicht werden.

*„Pädagogisch erfolgreich wird ein Gedenkstättenbesuch dann sein, wenn er eine Vorstellung von dem Leid vermittelt, das den Opfern angetan wurde, aber auch von ihrem Bemühen um Selbstbehauptung und wenn er zugleich Einsichten ermöglicht oder zumindest die Frage aufwirft, aufgrund welcher Strukturen und Einstellungen die Verbrechen möglich waren und wie sie geplant und durchgeführt wurden.“<sup>73</sup>*

Folglich wird unter Empathie die Fähigkeit, sich in die Lage anderer hineinzudenken und einzufühlen, verstanden, wobei die Grenzen der Empathiefähigkeit bewusst bleiben. Für die Menschen, die nicht Teil der NS-Verbrechen waren, wird es nie zur Gänze möglich sein zu verstehen, was an den Orten des nationalsozialistischen Massenmordes geschehen ist. Dies kann und soll auch nicht Ziel eines Gedenkstättenbesuchs sein. Empathiefähigkeit ist nach Ido Abram, einem niederländischen Erziehungswissenschaftler unabdingbar, um nicht die Kälte zu entwickeln, die Auschwitz erst möglich gemacht hat.<sup>74</sup>

Das Einfühlungsvermögen ist jedoch nicht mit Identifikation gleichzusetzen. Die Unterscheidung zwischen den damaligen Opfern und den heute Lebenden muss bewusst bewahrt werden.

*„Diese Differenz zu verleugnen, sich mit den Opfern des NS-Terrors zu identifizieren, wäre nicht nur realitätsfern und brächte die Gefahr der Verharmlosung ihrer Leiden mit sich. Es wäre auch illegitim, denn es würde bedeuten, der Verantwortung auszuweichen, der sich die Nachkommen der Täter[innen] und Mitläufer[innen] stellen müssen.“<sup>75</sup>*

Neben der Empathie für die Opfer wird bislang nur vereinzelt von der Notwendigkeit der Empathie für die Täter/innen und Mitläufer/innen gesprochen, die für die Erreichung der Lernziele einer „Erziehung nach Auschwitz“<sup>76</sup> bedeutend ist. Aus pädagogischer Sicht scheint es sinnvoll zu sein, bei den Besucher/innen die Fähigkeit auszubilden, sich nicht allein in die Lebenswelt der Opfer hineinzudenken, sondern sich auch in die Lebenswelt der Personen hineinzusetzen, die Verantwortung für das Unrecht trugen. Die Übernahme der

---

72 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 54.

73 Kaiser, W. (2003): Herausforderungen. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Politisches Lernen 21 (2003) H. 1-2. S. 13-20. Hier: S. 17.

74 Vgl. Abram, I. / Matthias, H. (1996) (Hg.): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. S.129.

75 Kaiser, W. (2000): Gedenkstätten als Lernorte. Ziele und Probleme.

76 Zu den Zielvorstellungen Theodor W. Adornos und seiner „Pädagogik nach Auschwitz“ zählen: Empathie, Selbstreflexion, Liebesfähigkeit, Anerkennung und Aufklärung.

Perspektive von der Geheimpolizei, dem Wachpersonal, den Parteifunktionären, um nur einige Beispiele herauszugreifen, mag Antworten auf Fragen nach den Ursachen des Geschehens geben. Diese Fragen wären alleinig aus der Opferperspektive wahrscheinlich nur schwer zu beantworten.<sup>77</sup> Demnach soll innerhalb und außerhalb der Schule Perspektivübernahme geübt werden.

Die Fähigkeit zu begreifen, was den Menschen damals angetan wurde sowie Betroffenheit und Entsetzen zu empfinden, um Empathie für die Opfer zu wecken, liegt auf einer kathartisch-appellativen Vermittlungsebene.<sup>78</sup> Auch wenn die Entwicklung von Einfühlungsvermögen eine Fähigkeit ist, die bei einem KZ-Gedenkstättenbesuch angeregt werden kann, ist diese Fähigkeit nicht erst oder alleinig durch einen Besuch dieses Ortes erlernbar. Die emotionale Auseinandersetzung mit Mitmenschen muss im täglichen Leben stattfinden und kann auch dort gelernt werden.<sup>79</sup>

Nachdenken über gesellschaftliche Probleme in der Gegenwart und für eine Demokratie- und Menschenrechtserziehung sensibilisieren – Handeln beeinflussen:

Primo Levi, ein Auschwitz Überlebender, sprach folgende Mahnung aus: „Es ist geschehen, und folglich kann es wieder geschehen: Darin liegt der Kern dessen, was wir zu sagen haben.“<sup>80</sup> Diese Mahnung soll die Besucher/innen zu einem kritischen Nachdenken über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft anregen.<sup>81</sup> Es muss verdeutlicht werden, dass aus der Vergangenheit gelernt werden muss, da sich sonst Ähnliches oder gar Gleiches wiederholen kann.<sup>82</sup>

KZ-Gedenkstätten haben es sich auch zum Ziel gemacht, einen Informations- und Meinungsaustausch über aktuelle Gefährdungen von Menschenrechten anzuregen, um auf Machtmissbrauch, Ausgrenzung, Diskriminierung und andere Formen von Gewalt aufmerksam zu machen. Darüber hinaus sollen konkrete Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um die Bereitschaft zu fördern, aktiv zu werden. Eine Empfindsamkeit und Wachsamkeit gegenüber jeglicher Form von Intoleranz, Xenophobie und anderen

---

77 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 56-57.

78 Vgl. Henke-Bockschatz, G. (2004).

79 Vgl. Kößler, G. (1996): Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen. In: Kiesel, D. / Kößler, G. / Nickolai, W. / Wittmeyer, M. (Hg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. S. 109-130. Hier: S. 109. Auch abrufbar unter:

[http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstaetten/Kosler%20Gottfried\\_Auschwitz%20als%20Ziel%20von%20Bildungsreisen.pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstaetten/Kosler%20Gottfried_Auschwitz%20als%20Ziel%20von%20Bildungsreisen.pdf) [Zugriff am 07. 05. 2010 um 10.31].

80 Levi, P. (1990): Die Untergegangenen und die Geretteten. S. 205.

81 Vgl. Kranz, T. (Hg.) (2000): Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte. Hier: Vorwort, S. 7.

82 Vgl. Gareis, S. (1989): Didaktik der Begegnung. Zur Organisation historischer Lernprozesse im Lernort Dachau. S. 21.

gefährlichen Tendenzen, die für die Demokratie schadhaft sein könnten, soll aufgebaut werden. Diese Zielvorstellung liegt auf einer prophylaktisch-immunisierenden Ebene.<sup>83</sup>

Selbstreflexion anregen:

Eine Schlüsselrolle bei den Zielvorstellungen kommt der individuellen Selbstreflexion zu. Durch den Besuch der KZ-Gedenkstätte sollen Besucher/innen Erkenntnisse für ihr Leben gewinnen, ihre Einstellungen und Denkweisen überprüfen und Vorurteile abbauen, um so eine verantwortungsbewusste Position in der Gesellschaft übernehmen zu können.<sup>84</sup>

Die angeführten Zielvorstellungen sind, wie der Name bereits suggeriert, nur Ideale die ein Gedenkstättenbesuch erreichen soll. Äußerst treffend ist folgendes Zitat, das auch auf Gedenkstätten übertragen werden kann: „That people learn in museums is easy to state, harder to prove.“<sup>85</sup> Im Folgenden werden empirisch begründete Thesen zu den Besonderheiten des Lernens an Gedenkstätten dargestellt, um die angestrebten Lehr- und Lernziele realistisch(er) einschätzen zu können.

Das Lernen an KZ-Gedenkstätten zeichnet sich durch den Erwerb von Grund- und Spezialkenntnissen über den Ort und einzelner Objekte aus. Diese Kenntnisse können im Idealfall dazu führen, dass übergreifende Zusammenhänge erschlossen werden können. Dies wird vor allem dann begünstigt, wenn neues Wissen in bereits vorhandenes Wissen integriert wird. Demnach ist die Gedenkstätte ein Lernort, an welchem vielmehr beiläufig als zielgerichtet gelernt wird und ein Anschlusslernen stattfindet.<sup>86</sup>

*„(...) learning for visitors doesn't simply mean adding new bits of information to what they already know but that involves developing and restructuring the cognitive schemata that they bring with them.“<sup>87</sup>*

Weiters ist der Lernprozess vor Ort viel unmittelbarer und konkreter, als der Schulunterricht, da die KZ-Gedenkstätte aufgrund des „Vorhandenseins“ mit ganz anderen Sinnen wahrgenommen werden kann. Wolfgang Meseth meint, eine KZ-Gedenkstätte könne

---

83 Vgl. Reemtsma, J. P. (2004): Wozu Gedenkstätten? In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 13 (2004) H. 4/5. S. 49-63. Hier: S. 62. | Vgl. Haug, V. / Köbler, G (2009). S. 6.

84 Vgl. Kranz, T. (2000a). S. 178. | Vgl. Kranz, T. (2000b): Das Erbe des Nationalsozialismus und die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten. In Kranz, T. (Hg.): Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek. S. 13-38. Hier: S. 28.

85 Falk, J. H. / Dierking, L. D. (2000): Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning. Walnut Creek. S. 149.

86 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 349f.

87 Ferguson, Linda: Evaluating learning. Abrufbar unter <http://archive.amol.org.au/evrsig/pdf/ferguson96.pdf> [Zugriff am 29. 06. 2010 um 10.33].

konkrete Geschichte darstellen, während der Schulunterricht abstrakt und kopflastig bleibe.<sup>88</sup> An der KZ-Gedenkstätte wird ein holistischer Zugang ermöglicht, da die Stätte im wörtlichen Sinn „begriffen“ werden kann. Würden diese Informationen lediglich über die Bild- und Textquellen im Schulbuch bezogen werden, wäre die Erfahrung grundsätzlich eine andere und der ganzheitliche Zugang nicht gegeben. Die lokale Begegnung mit den Spuren der Vergangenheit kann durch die unmittelbare Anschauung einen ganz besonderen Lernprozess initiieren.<sup>89</sup>

### *3.6.1. Diskrepanz zwischen Absicht und Wirkung*

Lernen ist nicht nur auf die Dauer des Besuchs beschränkt, da auch vor und nach dem Gedenkstättenbesuch innerhalb und außerhalb der Schule gelernt wird.<sup>90</sup> Bei dem Besuch der KZ-Gedenkstätte, als auch bei der schulischen Vermittlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust wird versucht, ein breites Spektrum an Zielen zu erreichen. Der Anspruch der Zielerreichung wird jedoch an Grenzen stoßen. Welche Ziele schlussendlich erreicht werden können und wie ein KZ-Gedenkstättenbesuch auf seine Besucher/innen wirkt, ist schwer feststellbar, da es methodische Schwierigkeiten bei der Erforschung der „Lernwirkung“ gibt. Die Verarbeitungsmodi und der Lerneffekt sind abhängig von den individuellen Wissenshintergründen und sind nicht isoliert zu betrachten. Was gelernt wird, ist von dem Vorwissen, das sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule aufgenommen wird, bedingt. Zu den außerschulischen Quellen zählen geschichtspolitische Debatten, familiäre Tradierung sowie mediale Vermittlung von Geschichte in Film und Fernsehen.<sup>91</sup> Neben diesen außerschulischen Sozialisationsinstanzen, die wesentlich zu der Bildung von Geschichtsbildern im Kopf der Jugendlichen beitragen, ist der Lerneffekt zum Teil auch von der Führung und Ausstellung vor Ort abhängig. Demnach wirken zahlreiche Einflussfaktoren zusammen und können in Summe zu einem Lernprozess führen.

Lernen ist weder schulintern noch schulextern ein planbarer eins zu eins Transfer von Wissen.<sup>92</sup> Lernende entscheiden für sich selbst was sie aufnehmen wollen und in weiterer Folge lernen werden, denn „[learners] actively select what to attend to and what to ignore,

---

88 Vgl. Meseth, W. (2008). S. 74-83.

89 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 350-355.

90 Vgl. Ebenda. S. 355.

91 Vgl. Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.) Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. S. 9-26. Hier: S. 16.

92 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 351.

what to learn and what not to learn.<sup>93</sup> Es ist notwendig zwischen der Differenz von Geschichtsvermittlung und Geschichtsaneignung zu unterscheiden. Von dem „einfachen Sender[/in]-Empfänger[/in] Modell beziehungsweise der Vorstellung Schüler[/innen] funktionieren als Trivialmaschinen, bei denen der jeweilige Input zu dem immergleichen, prognostizierten Output führen müsste<sup>94</sup>, muss Abschied genommen werden.

### 3.7. Unterrichtsgestaltung

In den österreichischen Schulen zählen die Themen Nationalsozialismus und Holocaust zu festen Unterrichtsinhalten. Sie sind fest verankert in den Lehrplänen und den Lehrbüchern. Keine Schülerin und kein Schüler des österreichischen Schulsystems verlässt nach Absolvierung der Schulpflicht die Schule ohne in irgendeiner Weise im Unterricht – oftmals sogar mehrfach – mit diesen Themengebieten konfrontiert worden zu sein.

#### *3.7.1. Lehrplanbezug*

In den österreichischen Lehrplänen der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind diese Themen sowohl in der 4. Klasse Unterstufe, als auch in der 7. Klasse Oberstufe verankert. In der 4. und der 7. Klasse stehen je zwei Wochenstunden Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung auf dem Stundenplan. In der 4. Klasse soll im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ein Einblick in die Geschichte von dem Ende des Ersten Weltkriegs bis zu der Gegenwart geboten werden. Denkt man an die Ereignisse, die in diesem Zeitrahmen geschehen sind, kann erahnt werden, wie viel Zeit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust eingeräumt werden kann, um am Ende der 4. Klasse Unterstufe inhaltlich tatsächlich bis in die Gegenwart zu gelangen. Sofern nach den vier Jahren Unterstufe die Oberstufe besucht wird, bekommen Schüler/innen in der 7. Klasse Oberstufe erneut die Möglichkeit, mehr über dieses Themenfeld zu erfahren.<sup>95</sup>

#### *3.7.2. Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen*

Ob und wie die Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Schulunterricht behandelt werden, hängt weitgehend von dem Engagement der Lehrer/innen ab. Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Holocaust Education sind für Lehrer/innen

---

93 Falk, J. H. / Dierking, L. D. (2000). S. 84.

94 Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (2004). S. 15.

95 AHS-Lehrplan zum Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der 4. Klasse Unterstufe: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [Zugriff am 03. 05. 2010 um 21.20]. | AHS-Lehrplan zum Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der 7. Klasse Oberstufe: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp\\_neu\\_ahs\\_05.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf) [Zugriff am 03. 05. 2010 um 21.50].

freiwillig. Demnach ist es möglich, dass Lehrkräfte, die in ihrer eigenen Schul- und Studienzeit womöglich nichts oder nur aus dem verklärten Opfermythos zu Nationalsozialismus und Holocaust gelernt haben, heute in diesem sensiblen Bereich tätig sind und im ungünstigsten aller Fälle, noch das damals vermittelte Wissen an die heutige Generation von Schüler/innen weitergeben.<sup>96</sup> Heutige Lehramtsstudierende können die Ausbildung abschließen, ohne den Bereich Holocaust Education im Studium jemals tangiert zu haben. Hier besteht unbedingter Handlungsbedarf hinsichtlich der Studienpläne an den Universitäten und der Fortbildungsmaßnahmen von Lehrer/innen. Zudem wäre es wünschenswert, wenn Studierende und Lehrende mehr Eigeninitiative in diesem Bereich zeigen würden und sich auch selbsttätig mit dem Thema Holocaust Education auseinandersetzen würden.

Die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen kann nicht alleinig an die Schüler/innen delegiert werden. Das Augenmerk soll verstärkt auf Aus- und Fortbildungsmaßnahmen der Lehrenden gerichtet werden: Die Qualifizierung der Lehrkräfte muss intensiviert werden. Es wäre erstrebenswert, Fortbildungen zur Unterstützung der Lehrer/innen verpflichtend einzuführen. Es sollen Fortbildungsmaßnahmen eingeführt werden, durch welche eine Reflexion des individuellen Bezugs zu dem Thema und der Umgang mit einer möglichen persönlichen Befangenheit sowie die Erweiterung der professionellen Kompetenzen erreicht werden können.<sup>97</sup>

Wenngleich im Bereich der Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen Änderungsbedarf besteht, da es noch keine verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gibt, muss auch auf positive Entwicklungen hingewiesen werden. Es existieren Behelfe und Leitfäden für Lehrer/innen, die ausgewählte Informationen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust geben. Erst im Herbst 2009 hat das *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* womöglich als Reaktion auf die Vorfälle österreichischer Jugendlicher im Frühjahr desselben Jahres einen Erlass zur historisch-politischen Bildung herausgegeben.<sup>98</sup> Dieser beinhaltet Informationen und Anregungen hinsichtlich der Thematisierung der Inhalte Nationalsozialismus und Holocaust. Mit dieser Initiative wird versucht antidemokratischen, menschenverachtenden sowie

---

96 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 39.

97 Vgl. Rieber, A. (2002): „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen.“ Das Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen. In: Fuchs, E. / Pingel, F. / Radkau, V. (Hg.) Holocaust und Nationalsozialismus. S. 58-73. Hier: S. 73.

98 Erlass des *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*:

<http://www.erinnern.at/BMUK%20Erlass%20zu%20historisch-politischer%20Bildung.PDF> [Zugriff am 03. 05. 2010 um 22.30].

neonazistischen Einstellungen und Aktivitäten entschieden zu begegnen. Der Erlass informiert über Möglichkeiten der schulischen Unterrichtsgestaltung zur Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust. Darüber hinaus listet diese Anordnung bestehende Maßnahmen auf und gibt weiterführende Hinweise dazu. Das *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* bietet die Möglichkeit, Zeitzeug/innen an die Schule einzuladen sowie kostenlose Informations- und Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenfeld bereitzustellen. Es verweist zudem auf Serviceangebote, die sich intensiv mit der Thematik auseinandersetzen. Zu diesen zählen: der Verein *Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart* kurz *erinnern.at*, das Zentrum *polis*, der Verein *Gedenkdienst* und das *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes*.<sup>99</sup>

In diesem Erlass wird auf das Lernen an Gedächtnisorten hingewiesen und der Besuch von NS-Gedenkstätten empfohlen. Ein besonderer Stellenwert wird dabei der KZ-Gedenkstätte Mauthausen eingeräumt. Ein Besuch dorthin wird als wesentlicher Bestandteil des österreichischen Zeitgeschichteunterrichts verstanden. Im Vergleich dazu wird in den Lehrplänen nicht explizit auf einen Besuch dieser Stätten hingewiesen. Exkursionen finden in den Lehrplänen lediglich eine Erwähnung. Diese sind jedoch nur als ein allgemeiner Hinweis zu möglichen Arbeitsmethoden und nicht als obligatorische Schulveranstaltung zu verstehen.<sup>100</sup>

Festzuhalten ist, dass der Besuch einer KZ-Gedenkstätte den Schulunterricht nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen kann. Auf der Website der KZ-Gedenkstätte Mauthausen wird darauf hingewiesen, dass dieser Ort keine Wissensfundamente liefern, auf diesen jedoch aufbauen kann. Demnach ist es erstrebenswert, diese Wissensbasis im schulischen Unterricht zu schaffen.<sup>101</sup>

---

99 Kurzvorstellung der Serviceangebote – entnommen aus dem Erlass des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Eine detaillierte Beschreibung ist im Erlass selbst gegeben und auf den Websites der einzelnen Schulpartnerschaften zu finden. | Zentrum *polis* - Politik Lernen in der Schule: Diese Serviceeinrichtung setzt mit gezielten Maßnahmen österreichweit Impulse für eine Erziehung zu Weltoffenheit und Toleranz und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung von undemokratischem Verhalten und Gedankengut. | <http://www.politiklernen.at/> [Zugriff am 29. 05. 2010 um 07.00]. | *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes* (DÖW): Das DÖW beschäftigt sich mit folgenden Themen: Vorgeschichte, Widerstand, Verfolgung, Exil, NS-Apologiek und Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Schulen können kostenlose Führungen in der Ausstellung zur NS Herrschaft in Österreich in Anspruch nehmen; genauso wie Gespräche und Diskussionen zum Thema Rechtsextremismus. | <http://www.doew.at/> [Zugriff am 29. 05. 2010 um 07.12].

100 Vgl. AHS-Lehrplan zum Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der 4. Klasse Unterstufe: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [Zugriff am 03. 05. 2010 um 21.20]. | AHS-Lehrplan zum Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der 7. Klasse Oberstufe: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp\\_neu\\_ahs\\_05.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf) [Zugriff am 03. 05. 2010 um 21.50].

101 Vgl. [http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.php](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php) [Zugriff am 09. 09. 2010 um 18.25].

## 4. METHODISCHE ASPEKTE

---

In dieser Arbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz der empirischen Sozialforschung verwendet, der in diesem Teil vorgestellt wird. Für die Datenerhebung wurden Leitfaden-Interviews mit Expert/innen gewählt und für die anschließende Datenauswertung die qualitative Inhaltsanalyse.

### 4.1. Zur Theorie der Datenerhebung

#### *4.1.1. Das Expert/innen - Leitfadeninterview*

Zu den klassischen Methoden der qualitativen Forschung zählt das Leitfadeninterview beziehungsweise das leitfadengestützte Interview, welches für die Datenerhebung gewählt wurde.<sup>102</sup> Unter dem Einverständnis der Interviewpartner/innen wurde es zu Auswertungszwecken mittels eines digitalen Aufnahmegeräts aufgezeichnet. Zusätzlich wurden handschriftliche Notizen angefertigt. Ausschlaggebend für die Entscheidung dieser Erhebungsmethode war der Untersuchungsgegenstand per se. In zahlreichen Handbüchern zu qualitativer Forschung wird beschrieben, ein Leitfaden-Interview ist ein ökonomischer Weg, um konkrete Aussagen über ein spezifisches Thema zu erhalten.<sup>103</sup>

Eine spezielle Anwendungsform von Leitfadeninterviews stellt das Expert/inneninterview dar, welches im Rahmen meiner Untersuchung mit Lehrer/innen geführt wurde. In meinem Forschungsbereich gelten Lehrer/innen als Expert/innen, da sie aufgrund langjähriger Unterrichtserfahrung über eine besondere Expertise und spezielles Wissen verfügen. Meine Definition von Expert/innen stimmt mit der von Axel Deeke überein. Er ist der Meinung, dass die Frage wer ein/e Expert/in ist, vom Untersuchungsgegenstand abhängig sei.<sup>104</sup> In meinem konkreten Fall trifft das auf Lehrer/innen, die Erfahrungen mit schulischen Gedenkstättenbesuchen gemacht haben, zu.

---

102 Leitfäden kommen bei unterschiedlichen Interviewformen zum Einsatz. Von Flick (1995) werden beispielsweise unterschieden: Auf bestimmte Situationen bezogene Interviews (fokussiertes Interview, episodisches Interview), auf bestimmte Themen/Probleme bezogene Interviews (halb- oder teilstrukturiertes Interview, problemzentriertes Interview) sowie auf bestimmte Anwendungsfelder bezogene Interviews (Experten-Interviews, ethnografische Interviews).

103 Vgl. Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. S. 112f.

104 Vgl. Deeke, A. (1995): Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann, C. / Deeke, A. / Völkel, B. (Hg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191. Nürnberg. S. 7-22. Hier: S. 7f.

## *Potentiale und Limitationen einer qualitativen Erhebungsmethode*

Expert/inneninterviews, die in der Regel als Leitfadeninterviews durchgeführt werden, bieten mit hoher Wahrscheinlichkeit ein großes Maß an Offenheit gegenüber den subjektiven Sichtweisen der Befragten. Im Vergleich zu der qualitativen Methode wird bei der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen, den in der Forschung einbezogenen Personen weniger Raum für individuelle Anschauungen gegeben. Bei dieser quantitativen Methode werden die Antwortmöglichkeiten bereits durch die Fragestellungen vorformuliert und demnach eingeschränkt. Im Vergleich dazu, wird bei der verbalen Befragung den Forschungspartner/innen eher die Möglichkeit gewährt, ihre persönliche Sicht der Dinge mit eigenen Worten darzustellen. Mittels dem Expert/inneninterview wird versucht hinter die erste Meinung, die Friedrich Nietzsche zufolge nicht mit der eigenen Meinung ident ist, zu blicken, um im Idealfall den individuellen Ansichten der Lehrer/innen auf den Grund zu gehen.

*„Die erste Meinung, welche uns einfällt, wenn wir plötzlich über eine Sache befragt werden, ist gewöhnlich nicht unsere eigene, sondern nur die landläufige, uns[e]rer Kaste, Stellung, Abkunft zugehörige; die eig[e]nen Meinungen schwimmen selten obenauf.“<sup>105</sup>*

Zudem bietet diese freiere Artikulation die Gelegenheit, Inhalte zu thematisieren, die bei einem quantitativen Forschungsansatz womöglich keinen Raum gefunden hätten. Leitfadeninterviews eröffnen folglich die Möglichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung durch vertiefendes Nachfragen, um schlussendlich auf die individuelle und nicht nur die „landläufige“ Meinung zu stoßen. Diese anzustrebende offene Gesprächssituation entsteht jedoch nicht automatisch. Eine entsprechende Fragetechnik und ein sensibler Umgang im Gespräch sind wesentliche Werkzeuge, von denen das Gelingen und die Qualität des Gesprächs abhängig sind.<sup>106</sup>

Neben den zahlreichen Vorteilen qualitativer Forschung existieren jedoch auch Nachteile. Aufgrund des erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwandes eines Leitfadeninterviews, muss die Zahl der Forschungspartner/innen überschaubar gehalten werden. Daher ist bei der Auswahl der Interviewpartner/innen zu beachten, dass ein großes Repertoire an unterschiedlichen Personen befragt wird, um eine differenzierte Sicht auf den Forschungsbereich gewähren zu können. Die Auswahlkriterien, welche ausschlaggebend für die Zusammensetzung der

---

105 Nietzsche, F. „Der Mensch mit sich allein“. In: Werle, J. M. (Hg.) (2000): Klassiker der philosophischen Lebenskunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. S. 511.

106 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 160.

gewählten Interviewpartner/innen waren, werden in einem der nächsten Abschnitte dargestellt.

### *Der Interviewleitfaden*

Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie nach Gesprächen mit Expert/innen im Feld der Holocaust Education, wurde ein Leitfaden zusammengestellt. In diesen fließen folglich persönliche sowie forschungsspezifische Ideen und Vorüberlegungen zu dem Themenschwerpunkt ein. Dabei wird das alltagsweltliche Wissen mit dem derzeitig publizierten Forschungswissen zusammengetragen und versucht in die noch nicht ausreichend erforschten Bereiche einzutauchen.

Dem qualitativen Ansatz entsprechend, sollen die Interviews in offener Weise abgehalten werden, um den Interviewpartner/innen ein möglichst freies Erzählen zu ermöglichen. Der Interviewleitfaden versucht, dem Gespräch eine Richtung zu geben und diese während des Gesprächs nicht aus den Augen zu verlieren. Somit kann er als „roter Faden“ gesehen werden, der zur Orientierung dient und Spielräume eröffnet. Die Interviewfragen, die in Form eines Leitfadens aufgelistet sind, sollen nicht streng und rigide „abgearbeitet“ werden, sondern abhängig vom Gesprächsverlauf flexibel zur Sprache kommen.<sup>107</sup> Die Reihenfolge, in der die Fragen angesprochen werden, soll innerhalb der Themenkomplexe stimmig sein und der situativ angemessenen, spezifischen Erzählstruktur der Interviewpartner/in folgen.

### 4.2. Zur Theorie der Datenauswertung

Das erhobene Interviewmaterial wurde mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet.<sup>108</sup> Diese Auswertungsmethode wird ausführlich dargestellt, damit – so wäre zu hoffen – Geschichtelehrer/innen, die mit Analysemethoden weniger vertraut sind, diese Methode kennenlernen und sie idealerweise in den Schulunterricht integrieren. Die qualitative Inhaltsanalyse kann auf Material angewendet werden, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt und kann für die schulische Vermittlungsarbeit ein wichtiges Instrumentarium sein. Jeglicher „Text“, beispielsweise ein Zeitzeug/inneninterview oder ein Zeitungsartikel, kann nach den Regeln dieser Methode ausgewertet werden.<sup>109</sup>

---

107 Vgl. Mayer, H. (2002): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. S. 36.

108 Philipp Mayring hat in Deutschland zu Beginn der 1980er Jahre das Verfahren der hier vorgestellten qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt.

109 Vgl. Gläser, J. / Grit, L. (2009/ 3. Aufl.): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. S. 198.

Um für ein leichteres Verständnis der qualitativen Inhaltsanalyse zu sorgen, wird zuerst die qualitative Forschung ganz allgemein knapp dargestellt.

### *Ein Einblick in die qualitative Forschung*

Der Ursprung qualitativen Denkens reicht weit in die Geschichte zurück. In dem Werk „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ erwähnt Mayring, Aristoteles (384-322 v. Chr.) sei als Urvater des qualitativen Denkens zu bezeichnen.<sup>110</sup> In den meisten sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten reicht die Tradition der qualitativen Forschung bis in deren Anfänge zurück. Ein neuer Aufschwung lässt sich erst seit den 1960ern in den Vereinigten Staaten von Amerika und seit den 1970ern im deutschsprachigen Raum wieder erkennen.<sup>111</sup>

Die letzten Jahrzehnte der methodologischen Entwicklung der Sozial- und Humanwissenschaften haben einen bedeutenden Wandel erfahren. Zum einen werden immer komplexere quantitative Modelle zur Auswertung vorgeschlagen, die äußerst rigide Anforderungen an das auszuwertende Material stellen, zum anderen führt dieser Umstand zur Kritik: Forderungen nach offenen und interpretativen Methoden werden laut. Es sollen Methoden angewendet werden, bei denen die Befragten tatsächlich zu Wort kommen und nicht lediglich in Form von Kreuzchen-Tests auf Vorgaben reagieren.<sup>112</sup>

Dieser Forderung wurde nachgegangen und in der Zwischenzeit hat sich die qualitative Forschung zu einem breiten Feld entwickelt, die häufig Anwendung findet. Zahlreiche Werke, darunter Handbücher, die speziell auf Fachdisziplinen ausgerichtet sind, als auch interdisziplinäre Überblickswerke zu den Methoden der qualitativen Forschung sind mittlerweile erschienen.

### *Quantitativer versus qualitativer Forschungsansatz*

Im folgenden Abschnitt werden Unterscheidungsmerkmale der Forschungsansätze aufgezeigt: In der quantitativen Forschung geht es um das Auswerten von erhaltenen Zahlenwerten. Philipp Mayring meint, dass „sobald Zahlenbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden“<sup>113</sup>, von quantitativer Analyse zu sprechen sei „[und] in allen anderen Fällen von qualitativer

---

110 Vgl. Mayring, P. (2002/ 5. Aufl.): Einführung in die qualitative Sozialforschung. S. 12.

111 Vgl. Flick, U. / Kardorff, E. / Steinke, I. (2004/ 3. Aufl.): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. / Kardorff, E. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. S. 13-29. Hier: S. 26.

112 Vgl. Mayring, P. (2003/ 8. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. S. 9.

113 Ebenda. S. 16.

Analyse.“<sup>114</sup> Mittels der quantitativen Methode können große Datenmengen relativ einfach analysiert werden. Von den Ergebnissen einer repräsentativen Stichprobe wird schließlich auf die Gesamtheit geschlossen. Der Fokus quantitativer Forschung, die sich als „erklärende Wissenschaft“<sup>115</sup> versteht, liegt auf allgemeinen Prinzipien.<sup>116</sup>

Im Vergleich dazu liegt der Fokus bei der qualitativen Forschung eher am Besonderen, als am Allgemeinen. Qualitative Forschung, die sich als „verstehende Wissenschaft“ bezeichnet, ist an dem Individuum und den subjektiven Sichtweisen interessiert. Einzelfälle dienen der Orientierung, um so einen umfassenden Einblick in den Forschungsgegenstand zu erhalten und die Komplexität dessen ergründen zu können.<sup>117</sup>

Dieses Unterscheidungsmerkmal grenzt die beiden Forschungsansätze klar voneinander ab. Das Wissenschaftsverständnis der quantitativen Forschung orientiert sich, wie bereits erwähnt, am Allgemeinen. Der Forschungsgegenstand wird in kleine, voneinander getrennte Variablen zerteilt, um isolierte Fakten zu erhalten. Es wird die Auswertung repräsentativer Stichproben angestrebt, um möglichst allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Dahingegen ist die qualitative Forschung auf die Betrachtung des Einzelnen fokussiert, um zu einem größeren Verständnis eines Forschungsgegenstandes und der Untersuchung der Komplexität dieses Fachgebietes zu gelangen.<sup>118</sup>

Eine weitere Abgrenzung der beiden Forschungsansätze ist durch die Begriffsform gegeben. Die quantitative Forschung erhebt die Ausprägung der Variablen und wertet diese zahlenmäßig aus. Im Vergleich dazu wird bei der qualitativen Forschung der Untersuchungsbereich nach begrifflichen Klassen gegliedert, deren Ausprägung ausgewertet werden.<sup>119</sup>

Jeder der hier vorgestellten Forschungsansätze hat Vor- und Nachteile; gegenüber beiden Methoden gibt es folglich kritische Stimmen. Den quantitativen Ansätzen wird häufig der Vorwurf gemacht, sie seien unzureichend und zu weit vom Individuum entfernt. Damit ist gemeint, dass sich die quantitative Forschung durch die Zerlegung des Untersuchungsgegenstandes in einzelne und akribisch getrennte Aspekte und dem

---

114 Vgl. Mayring, P. (2003/ 8. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. S. 16.

115 Ebenda. S. 18f.

116 Vgl. Ebenda.

117 Vgl. Ebenda.

118 Vgl. Ebenda.

119 Vgl. Ebenda.

Variablendenken, vom eigentlichen Forschungsgegenstand zu weit distanzieren.<sup>120</sup> An den qualitativen Ansätzen wird oftmals kritisiert, dass die Kriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Reliabilität und Objektivität nicht ausreichend erfüllt werden.<sup>121</sup>

Aufgrund dieser Vorbehalte gab es möglicherweise über lange Zeit eine starke Spaltung zwischen den beiden Forschungsansätzen. Mittlerweile ist der Großteil der Forscher/innen zu der Einsicht gelangt, dass die Ansätze nicht konkurrierend gegenüber gestellt werden sollen, da sie sich sinnvoll und gewinnbringend ergänzen können.<sup>122</sup>

Zu Beginn jeder Forschung, der quantitativen und der qualitativen gleichermaßen, muss der Untersuchungsgegenstand erfasst und die Fragestellung herausgearbeitet werden. Mittels der qualitativen Methode erfolgt im ersten Schritt die Merkmals- bzw. Kategorienfindung. Darauf basierend können quantitative Schritte durchgeführt werden. Nach der quantitativen Erhebung kommt es zu der Interpretation der Ergebnisse und hier kommt wieder ein qualitativer Ansatz ins Spiel. Da „Zahlen (...) niemals für sich selbst [sprechen]“<sup>123</sup>, müssen die quantitativen Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung erst interpretiert werden.<sup>124</sup>

Um diese Ausführungen grafisch zu komplementieren, wird die Abbildung die nach Mayring einen wissenschaftlichen Forschungsprozess und das Verhältnis qualitativer and quantitativer Analyse zeigt, dargestellt:<sup>125</sup>

## **Qualitative Analyse**

Erarbeiten der Fragestellung

Begriffs- und Kategorienfindung

Auswahl des Analyseinstrumentariums

## **Quantitative oder qualitative Analyse**

Anwendung des gewählten Analyseinstrumentariums - je nach Gegenstand und Ziel der Analyse

## **Qualitative Analyse**

Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung

Interpretation

---

120 Vgl. Mayring, P. (2007/ 9. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. S. 18.

121 Vgl. Flick, U. / Kardorff, E. / Steinke, I. (2004). S. 13.

122 Vgl. Mayring, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P. / Gläser-Zirkuda, M. (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. S. 7-19. Hier: S. 8f.

123 Andersson, B. (1974): The Quantifier as Qualifier. Some Notes on Qualitative Elements in Quantitative Content Analysis. S. 19f.

124 Vgl. Ebenda.

125 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 20.

Mayring fügt hinzu, dass die Qualität der Ergebnisse in Frage gestellt werden muss, wenn die qualitative Basis bei der quantitativen Forschung keine Berücksichtigung erfährt. Seiner Ansicht nach, entspricht eine rigide Trennung der beiden Forschungsansätze nicht dem Ablauf eines wissenschaftlichen Forschungsprozesses.<sup>126</sup>

Diese Ausführungen haben einen Einblick in die empirische Forschung gegeben. Die unterschiedlichen Merkmale der qualitativen und quantitativen Methoden wurden herausgearbeitet. Zugleich wurde ersichtlich, dass sich die beiden Ansätze nicht zwingend ausschließen müssen, sondern in Kombination angewendet werden können. Eine Kombination und Integration beider Forschungsmethoden wird auch in dieser Arbeit ersichtlich. Inwieweit es zu Verbindungen kommt, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

### *Inhaltsanalyse*

Die Inhaltsanalyse ist eine klassische Methode zur „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“<sup>127</sup> und in protokollierter Form vorliegt. Gegenstand der Inhaltsanalyse kann jede Art von fixiertem „Text“ sein: beispielsweise Gesprächsprotokolle, Tonbandaufzeichnungen sowie transkribierte Expert/inneninterviews.<sup>128</sup> Ziel der Inhaltsanalyse ist es, systematisch vorzugehen. Damit dies gewährleistet werden kann, erfolgt die Auswertung regelgeleitet und theoriegeleitet. Das bedeutet, die Analyse läuft nach explizit festgelegten Regeln ab, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit zu ermöglichen. Unter theoriegeleitet versteht man, dass die Analyse unter einer theoretischen Fragestellung erfolgt und das Ergebnis ausgehend von dem theoretischen Hintergrund interpretiert werden soll.<sup>129</sup>

#### *4.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse*

Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich aus einer quantifizierenden Methode zur Analyse von Texten entwickelt. Die ursprüngliche Form der quantitativen Inhaltsanalyse wurde adaptiert und so entstand die qualitative Inhaltsanalyse, die einerseits durch die Systematisierung eine qualitative Auswertung auf wissenschaftlichem Niveau ermöglicht, und andererseits Anknüpfungspunkte für mögliche quantitative Auswertungen bietet. Beispielsweise kann das im Zuge der qualitativen Analyse erstellte Kategoriensystem auch mittels quantitativer

---

126 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 19.

127 Mayring, P. (2003). S. 11.

128 Vgl. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 13.24].

129 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 12.

Schritte weiterverarbeitet werden, wie zum Beispiel durch eine Häufigkeitsanalyse. Folglich können qualitative und quantitative Forschungsansätze in der qualitativen Inhaltsanalyse eine Verbindung eingehen.<sup>130</sup>

### *Kernpunkte der qualitativen Inhaltsanalyse*

Eingliederung des Materials in einen Kommunikationszusammenhang und Reduktion der Datenmenge:

Bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse werden Daten aus dem Text entnommen. Diese Form der Analyse ist ein Verfahren, das sich sehr früh von dem Ursprungstext trennt und nur jene Informationen herausnimmt, die für die Forschung von Interesse sind. Dadurch wird das Datenmaterial gleich reduziert und es ergibt sich Informationsmaterial, das nicht mit dem Informationsgehalt des Ursprungstextes ident ist.<sup>131</sup> Das auszuwertende Material wird immer im Kommunikationszusammenhang verstanden und es muss angegeben werden, auf welchen Textteil sich die Schlussfolgerungen beziehen. Die Textinterpretation erfolgt immer im Kontext und der „Text“ wird auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht.<sup>132</sup>

Systematisches Vorgehen:

Die Systematik wird an mehreren Punkten ersichtlich und bedeutet, dass sich die Analyse an bestimmten Regeln und Theorien orientiert. Unter *Regelgeleitetheit* wird die systematische Textanalyse verstanden, bei welcher jeder einzelne Schritt von Dritten nachvollzogen und überprüft werden kann. Mit *Theoriegeleitetheit* ist gemeint, dass die Analyse und Deutung des Materials hinsichtlich einer oder mehrerer vorab formulierter, theoretisch fundierter Fragestellung(en) durchgeführt wird. Diese basieren auf bereits existierenden Theorien und Erfahrungen, die durch diese Untersuchung widerlegt, bestätigt und/oder ergänzt werden. Darüber hinaus handelt es sich bei der regel- und theoriegeleiteten Analyse um einen Vorgang, bei dem das auszuwertende Material eine inhaltsanalytische Auswertung erfährt und in Kategorien gegliedert wird.<sup>133</sup>

Kategoriensystem:

Das Kategoriensystem ist ein Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse. Hierbei wird das Datenmaterial in einzelne Kategorien zergliedert, was auch das Nachvollziehen der Analyse für Dritte ermöglicht. Dabei handelt es sich um eine systematische und interpretative

---

130 Zur Geschichte der Inhaltsanalyse: Vgl. Merten, K. / Ruhmann, G. (1982) & Mayring, P. (2007).

131 Vgl. Gläser, J. / Laudel, G. (2009). S. 200.

132 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 42.

133 Vgl. Mayring, P. (2007). S. 42-45.

Zuordnung von Materialstellen zu Kategorien. Eine Beschreibung der Kategorien durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln ist für die Untersuchung grundlegend. Methodisch kann die Kategorienbildung auf zwei Arten erfolgen: durch eine schrittweise Konstruktion der Kategorien aus dem Material heraus (*induktiv*), oder durch die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien, die aufgrund theoretischer Überlegungen vor der Sichtung des Materials festgelegt wurden (*deduktiv*). Die induktive Kategorienbildung kommt dann zum Einsatz, wenn ohne theoretische Vorannahmen (jedoch nicht ohne Wissen über den Stand der Forschung in der jeweiligen Disziplin) an das Material möglichst „offen“ herangegangen wird. Im Vergleich dazu kommt die deduktive Kategorienbildung dann zum Einsatz, wenn das Textmaterial unter ganz bestimmten theoretischen Aspekten analysiert werden soll.<sup>134</sup> Der Untersuchungsgegenstand per se bestimmt die Form der Kategorienbildung. In meiner konkreten Untersuchung kam die deduktiv-orientierte Kategorienanwendung zum Einsatz, wobei induktive Analyseschritte zugelassen wurden, wenn es sich als nötig herausstellte, das bestehende Kategoriensystem während der Auswertung zu verändern.<sup>135</sup> Das von mir vorgestellte Kategoriensystem basiert folglich auf den in den „theoretischen Vorüberlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen bzw. Einflussfaktoren und den Hypothesen über die sie verbindenden Kausalmechanismen.“<sup>136</sup> Folglich leiten die theoretischen Vorüberlegungen die Extraktion der Daten an. Das Kategoriensystem kann fortlaufend an die Besonderheit des Materials angepasst werden.

#### *Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse*

##### Festlegung des Ausgangsmaterials:

Die qualitative Inhaltsanalyse gliedert sich in einzelne Schritte. Die *Materialfestlegung* bildet den ersten Schritt. Hierbei wird festgelegt, welche Daten für die Analyse herangezogen werden. In diesem ersten Hauptschritt, der Extraktion, wird der Ursprungstext gelesen. Dann werden die Informationen, die für die Untersuchung wesentlich erscheinen, herausgenommen und im nächsten Schritt werden sie den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die Extraktion bildet somit einen bedeutenden Interpretationsschritt. Sie ist individuell geprägt, da der/die Forscher/in in der Feststellung, ob wichtige Informationen im Text enthalten sind, das Datenmaterial bereits interpretiert.<sup>137</sup> Der Auswahl des Materials folgt eine *Beschreibung der Entstehungssituation*. Die herangezogenen Daten müssen dahingehend beschrieben

---

134 Vgl. Mayring, P. (2007). 43f und 74f.

135 Vgl. Lange, B. (2005): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. S. 37-62.

136 Gläser, J. / Laudel, G. (2009). S. 201.

137 Vgl. Mayring, P. (2007). S. 46f.

werden, unter welchen Bedingungen sie entstanden sind und wer der/die Verfasser/in war. Im nächsten Schritt werden die *formalen Charakteristika des Materials* beschrieben. Hier werden die Form, in der das Datenmaterial vorliegt und die ihm zugrundeliegenden Protokollierungsregeln beschrieben. In meinem konkreten Fall, sind hier die Transkriptionsregeln gemeint, die in einem späteren Abschnitt dargestellt werden.<sup>138</sup>

#### Ausarbeitung der Fragestellung:

Im nächsten Schritt gilt es festzulegen, was aus dem Material herausgearbeitet werden soll; dazu wird eine spezifische Fragestellung verfasst. Diese *Richtungsweisung der Analyse* ist äußerst relevant, da ohne diese Bestimmung eine Inhaltsanalyse nicht denkbar ist. Mayring führt hierzu ein schematisches Modell der „Lasswell’schen Formel zur Analyse von Kommunikation“ an, das folgende mögliche Richtungen der Analyse anführt: Ein/e *Kommunikator/in* spricht über eine *Quelle*. Bei diesem *Sprechen* entsteht ein *Text*, der von einer *Zielgruppe* bzw. *einem Rezipienten/einer Rezipientin* empfangen werden kann. Die Analyse kann auf jeden dieser kursiv geschriebenen Begriffe ausgerichtet sein. In meiner konkreten Analyse wird die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Kommunikator/innen und ihr Sprechen gerichtet; die anderen Begriffe ergänzen die Analyse jedoch.<sup>139</sup>

#### Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:

Nach der Festlegung der Richtung der Analyse, gilt es zu einer theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung zu kommen. Ein theoretisches Fundament soll der qualitativen Inhaltsanalyse zur Entwicklung der Fragestellung(en) dienen und bestehendes Wissen nützen, um es in die Untersuchung einzubringen. Mayring meint dazu, „dass die Analyse einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung [folgen muss].“<sup>140/141</sup>

#### Ablaufmodell der Analyse festlegen:

Im nächsten Schritt werden die speziellen Analysetechniken mit welcher das Material ausgewertet wird festgelegt und ein Ablaufmodell der Analyse aufgestellt. Dieses kann je nach Material und Fragestellung von dem dargestellten Modell abweichen. Damit die Präzision der Inhaltsanalyse erhöht wird, werden folgende Analyseeinheiten festgelegt: Die *Kodiereinheit* (kleinste Einheit zur Einordnung in das Kategoriensystem), die *Kontexteinheit*

---

138 Vgl. Mayring, P. (2007). S. 46f.

139 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 50.

140 Mayring, P. (2003). S. 52.

141 Vgl. Ebenda.

(größte Einheit, die unter eine Kategorie fallen kann) und die *Auswertungseinheit* (legt fest in welcher Reihenfolge die Einheiten bearbeitet werden).<sup>142</sup>

Im Zentrum steht die Konzeption des Kategoriensystems, welches in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem konkreten Material entwickelt wird. Die Kategorien werden während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. Darauf folgt die Interpretation der Ergebnisse und die Aussagekraft der Analyse wird mittels inhaltsanalytischer Gütekriterien eingeschätzt.<sup>143</sup>

Folgendes Ablaufmodell stellt die einzelnen Schritte schematisch dar:<sup>144</sup>

Festlegung des Materials

Analyse der Entstehungssituation

Formale Charakteristika des Materials

Richtung der Analyse

Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Bestimmung der Analysetechnik(en) & Festlegung des konkreten Ablaufmodells

Definition der Analyseeinheiten

Analyseschritte mittels des Kategoriensystems  
Zusammenfassung || Explikation || Strukturierung

Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung(en)

Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Anwendung der Analysetechniken:

Die interpretative Auswertung des Materials kann nach Mayring auf drei Arten geschehen: Der *Zusammenfassung*, der *Explikation* und der *Strukturierung*. Das Ziel der *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* besteht in der möglichst großen Reduktion an Datenmaterial. Ein überschaubarer Textteil, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist, soll bestehen bleiben. Bei der *explizierenden Inhaltsanalyse* wird im Vergleich zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse das Material um zusätzliche Informationen erweitert. Hier

---

142 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 52.

143 Vgl. Ebenda. S. 53.

144 Vgl. Ebenda. S. 54.

gilt es zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse zu unterscheiden. Unter der engen Kontextanalyse wird ein Verfahren verstanden, bei welchem lediglich Material aus dem näheren Textumfeld miteinbezogen wird. Bei einer weiteren Kontextanalyse wird externes Material, wie beispielsweise themenspezifische Literatur, Informationen über den/die Verfasser/in oder die Entstehungssituation inkludiert. Das herangetragene Material soll das Verständnis erweitern und Textteile erklären. Bei der *strukturierenden Inhaltsanalyse* werden bestimmte Strukturen unter vorab festgelegten Kriterien aus dem Material herausgefiltert. Das Material kann nach formalen Kriterien (formale Strukturierung), nach bestimmten inhaltlichen Aspekten (inhaltliche Strukturierung), nach einzelnen markanten Aussagen (typisierende Strukturierung) und nach Dimension in Skalenform (skalierende Strukturierung) untersucht werden. Diese Vorgehensweise dient der Erstellung eines Querschnitts des Datenmaterials oder dazu, um das Material aufgrund gewisser Kriterien besser einschätzen zu können.<sup>145</sup>

Demnach gibt es drei grundlegende Analysetechniken, aus denen sich nach genauer Differenzierung schließlich sieben unterschiedliche Techniken ergeben, die nicht rigide angewendet werden müssen, sondern auch in unterschiedlichsten Mischformen zur Anwendung kommen können.<sup>146</sup>

In meiner Untersuchung fand vorrangig die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse Anwendung, da aus dem Datenmaterial bestimmte inhaltliche Themen und Aspekte herausgefiltert und zusammengefasst wurden. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert wurden, war geprägt von den Kategorien und Unterkategorien die sich gebildet haben. Demnach wurde das Material aufbereitet, auf Redundanzen und Widersprüche überprüft und auch zusammengefasst. Den Analyseabschluss bildete die Auswertung; hier wurde nach fallübergreifenden Zusammenhängen und gemeinsamen Merkmalsausprägungen gesucht.<sup>147</sup>

### 4.3. Zur Praxis der Datenerhebung

#### *Allgemeine Vorüberlegungen*

Vor dem Interview wurden zahlreiche Überlegungen angestellt. Es taten sich beispielsweise folgende Fragen auf: Wie werde ich die Interviews festhalten? Wen möchte ich interviewen?

---

145 Vgl. Mayring, P. (2003). S. 58-63.

146 Vgl. Mayring, P. (2007). S. 59.

147 Vgl. Gläser, J. / Laudel, G. (2009). S. 197-206.

Wie finde ich die Interviewpartner/innen? Welche Vorinformationen erhalten die Interviewpartner/innen? Wo führe ich die Interviews?

#### *4.3.1. Die Suche nach Interviewpartner/innen - Auswahlkriterien*

Bei der Suche nach potentiellen Interviewpartner/innen war die Intention ein großes Repertoire an unterschiedlichen Lehrer/innen zu befragen, um möglichst differenzierte Sichtweisen einfangen zu können. Gleichzeitig mussten die Lehrer/innen über gewisse Gemeinsamkeiten verfügen, da sonst eine Auswertung der Ergebnisse ein äußerst schwieriges Unterfangen gewesen wäre und möglicherweise zu wenig aussagekräftigen Informationen geführt hätte. Folglich wurde ein Auswahlkriterienkatalog für die Untersuchung zusammengestellt.

Die Zielgruppe waren Lehrer/innen, die Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) unterrichten und innerhalb der letzten beiden Jahre eine KZ-Gedenkstätte mit den Schüler/innen besucht haben und somit über „aktuelle“ Erfahrungswerte verfügen. Darüber hinaus war es ein Kriterium, dass die Interviewpartner/innen bereits mehrmals einen KZ-Gedenkstättenbesuch betreut haben und sich ihre Erfahrungen und Ansichten nicht lediglich über einen Besuch manifestiert haben. Das Kriterium AHS impliziert, dass ein Lehrplan für die Organisation ihrer Unterrichtstätigkeit gültig ist und die gleiche universitäre Hochschulbildung durchlaufen wurde. Wären Lehrer/innen aus unterschiedlichen Schultypen befragt worden, beispielsweise auch aus Hauptschulen, Berufsschulen und Berufsbildenden höheren Schulen, hätten die unterschiedlichen Lehrpläne studiert und die divergierende Ausbildung der Lehrkräfte in die Untersuchung miteinbezogen werden müssen. Dieses Unterfangen wäre bestimmt interessant und untersuchenswert, war jedoch in meiner Arbeit nicht das vorrangige Ziel und wurde demnach nicht angestrebt.

Außerdem war es wesentlich, dass alle Lehrer/innen aus dem Großraum Wien kommen. Diese örtliche Komponente war insofern von Relevanz, da es dadurch einfacher war ein Treffen zu vereinbaren und sich die Fahrtzeiten zu den Interviews in Grenzen hielten. Zudem haben alle Lehrer/innen die gleiche räumliche Distanz zu den Gedenkstätten.

Diese Kategorien waren obligat; es war wichtig, dass die auserwählten Interviewpartner/innen den Auswahlkriterien entsprachen. Bei der Zusammenstellung der Kriterien war es auch ein Anliegen, dass ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis, sowie ein ausgewogenes Verhältnis

von Junglehrer/innen und Lehrer/innen mit langjähriger Unterrichtserfahrung, gegeben ist. Diese Ideale konnten nur bedingt erfüllt werden. Es meldeten sich verhältnismäßig mehr Kollegen als Kolleginnen auf mein Kontaktschreiben; vermutlich da mehr Männer als Frauen das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten. Zudem meldeten sich Lehrer/innen mit langjähriger Unterrichtserfahrung zahlreicher, da sie womöglich bereits mehr Erfahrung im Bereich der Organisation, Vorbereitung und Nachbereitung eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs haben. In der Untersuchung dominieren die männlichen Stimmen; neun Männer und sechs Frauen konnten für die Interviews gewonnen werden. Außerdem erklärten sich mehr Lehrer/innen mit langjähriger Unterrichtserfahrung bereit, an meinem Forschungsvorhaben teilzunehmen. Obgleich es eine Herausforderung darstellte, Lehrer/innen unterschiedlicher Erfahrungswerte hinsichtlich des Unterrichts zu gewinnen, wurden schlussendlich Gespräche mit Lehrer/innen unterschiedlicher Unterrichtserfahrung, die gleichzeitig unterschiedlichen Generationen angehören, geführt. Schließlich war es möglich sowohl Lehrer/innen, die unter 35 Jahre alt sind, als auch Lehrer/innen, die über 60 Jahre sind, zu interviewen. Somit gelang es, ein relativ breites Altersspektrum zu repräsentieren. Eine genaue Auflistung des Alters ist neben Informationen zur Unterrichtserfahrung, dem Geschlecht und der Fächerkombination der Lehrer/innen im Anhang gegeben.

Für einen besseren Überblick finden hier die Auswahlkriterien eine Auflistung.

Es wurden Lehrer/innen gesucht, die:

- Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten,
- innerhalb der letzten beiden Jahre eine KZ-Gedenkstätte im Rahmen des Schulunterrichts besucht haben,
- aus dem Großraum Wien kommen,
- und an einer Allgemeinbildenden höheren Schule unterrichten.

Außerdem wurde versucht:

- ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und
- ein ausgewogenes Verhältnis von Junglehrer/innen und Lehrer/innen, die bereits über langjährige Erfahrung verfügen, herzustellen.

#### *4.3.2. Die Suche nach Interviewpartner/innen - Kontaktaufnahme*

Die Kontaktaufnahme mit den Lehrer/innen erfolgte in mehreren Phasen. Die erste Kontaktphase fand via Email statt. Ein Schreiben, das den Untersuchungsgegenstand skizziert und im Anhang zu finden ist, wurde verfasst. Es wurde an Lehrer/innen, mit denen ich im Rahmen meiner Ausbildung (beispielsweise in Fachdidaktikkursen und/oder Fachpraktika) bereits zusammen gearbeitet habe, als auch an Lehrkräfte, die als Kooperationslehrer/innen mit der geschichtlichen Fachdidaktik in Verbindung stehen, gesendet.

Nach der Aussendung trafen sogleich zahlreiche Rückmeldungen ein. Einzelne Lehrer/innen teilten mir mit, dass sie aus diversen Gründen (keine Geschichtestunden, Karenz, wenig Erfahrung mit KZ-Gedenkstättenbesuchen) als Gesprächspartner/innen nicht geeignet seien. Sofern ich Absagen erhielt, wurden Kontaktinformationen zu Kolleg/innen gegeben. Erfreulicherweise bestand der Großteil der Rückmeldung aus Zusagen von Lehrer/innen, die meist auch gleich mögliche Termine und Örtlichkeiten für ein Interview vorschlugen. Äußerst positiv empfand ich die Rückmeldung einer Kollegin, die mich neben dem Interview auch einlud, sie auf die Exkursion nach Mauthausen zu begleiten. Ihre Einladung lehnte ich jedoch aus terminlichen Gründen dankend ab.

Nach der ersten Kontaktaufnahme wurde erneut per Email oder Telefon mit den potentiellen Interviewpartner/innen kommuniziert. Hier wurde ein Vorgespräch geführt und Interviewtermine vereinbart.

Anfänglich waren zwölf bis 15 Interviews geplant. Da sich die Lehrer/innen jedoch so zahlreich bereit erklärten, ein Interview zu geben, wurden letztlich 19 Interviews geführt, von denen 15 analysiert wurden. Die vier nicht analysierten Interviews wurden mit Lehrer/innen geführt, welche die obligaten Auswahlkriterien nicht erfüllten. Ich interviewte sie, da ich an ihrer differenzierten Sichtweise interessiert war. Eine der Kolleg/innen unterrichtet beispielsweise an einer Berufsbildenden höheren Schule im 5. Wiener Gemeindebezirk mit einem hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Ein anderer belgischer Kollege besucht die KZ-Gedenkstätte Mauthausen regelmäßig mit seinen Schüler/innen auf dem Weg zur Wienwoche. Ihre Erfahrungswerte und Einstellungen waren sehr aufschlussreich und differenziert; sie werden jedoch nicht in dieser Untersuchung dargestellt.

Die Aufgabe, geeignete Interviewpartner/innen zu finden, gestaltete sich – entgegen meiner Erwartungen – als relativ einfach. Bei der Suche nach Interviewpartner/innen zeigte sich, dass

sich motivierte und engagierte Lehrer/innen gerne Zeit für solche „Extras“ neben ihrem Beruf nehmen.

#### *4.3.3. Durchführung der Interviews*

Die Datenerhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von sieben Wochen. Das Erste der 19 Interviews wurde Ende Jänner und das Letzte Anfang März 2010 geführt. Ort der Interviews waren in der Regel Wiener Kaffeehäuser und Restaurants oder Wiener Schulen, an denen die Lehrer/innen unterrichten.

Vor der Festlegung der Örtlichkeit wurde den Interviewpartner/innen mitgeteilt, dass das Gespräch digital aufgezeichnet wird und eine ruhige Lokalität für die Interviewführung bevorzugt werden würde. Nur dadurch konnten die Hintergrundgeräusche für die Aufzeichnung in Grenzen gehalten und ein ungestörtes Gespräch ermöglicht werden. In manchen schulinternen als auch schulexternen Lokalitäten war es trotzdem sehr laut. Dieser Umstand wirkte sich auf die Konzentration während des Gesprächs aus und erschwerte die anschließende Transkription erheblich. Vergleichsweise wurden auch zahlreiche Interviews geführt, bei denen es zu keinerlei lärmbedingten Störungen kam.

Die Atmosphäre war nahezu bei jedem einzelnen Interview entspannt. Die Ausnahme bildeten zwei Interviews, in denen Unsicherheit aufkam: das erste Interview, da die Routine fehlte, die während der Datenerhebung entwickelt wurde und ein anderes Interview, das zu einem späteren Zeitpunkt geführt wurde. Bei Letzterem wurde die eigene Betroffenheit und persönliche Verstrickung mit jener Zeit, für die Lehrerin sehr präsent. Die Kollegin sprach mit gebrochener Stimme und den Tränen nahe. Den Vorschlag, das Interview zu beenden, wollte sie nicht annehmen, da sie das Forschungsvorhaben als äußerst wichtig erachtete.<sup>148</sup>

Ausnahmslos alle Lehrer/innen begegneten mir mit großem Interesse, Engagement, Wohlwollen und Respekt. Bei jenen Lehrer/innen mit denen es bereits im Rahmen meiner Ausbildung eine Zusammenarbeit gab, war eine große Vertrautheit vorherrschend. Diese fungierte als zentrale Basis, die es erleichterte, den Interviewfragen offen und aufrichtig zu begegnen. Auch bei jenen Interviewpartner/innen, die ich erst kennenlernte, entstand eine angenehme und vertraute Atmosphäre.

Vor, während oder nach den Interviews betonten beinahe alle Interviewpartner/innen die Notwendigkeit sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Die Lehrer/innen bestärkten

---

<sup>148</sup> Bei Interviewpartner 1 und Interviewpartnerin 8 war ein Gefühl der Unsicherheit bei den Interviews spürbar.

mich in meinem Vorhaben und zeigten sich bereit, für Nachinterviews und mögliche anfallende Nachfragen zur Verfügung zu stehen. Ferner wurde ich Kolleg/innen vorgestellt, wodurch sich die Zahl der Interviewpartner/innen erheblich vergrößerte.

Die Charakteristika der Gespräche waren so unterschiedlich wie die Interviewpartner/innen. Durchschnittlich dauerte ein Interview 70 Minuten, wobei ein Gespräch eine halbe Stunde und ein anderes zwei Stunden dauerte. Ein interessantes Detail: das kürzeste Interview wurde mit einer 30-jährigen Kollegin geführt, die gleichzeitig die jüngste Interviewpartnerin war und das längste mit einem 60-jährigen Kollegen, welcher der drittälteste Interviewpartner war.

Zeitliche und inhaltliche Komponenten waren sehr divergierend. Einzelne Lehrer/innen konnten sich nur in der Freistunde Zeit für das Interview nehmen. Folglich waren Interviews teilweise auf nur 50 Minuten beschränkt. Es musste davor gezielt überlegt werden, welche Fragen von größter Relevanz sind und unbedingt Eingang in das Gespräch finden sollen. Hinsichtlich der Ausdrucksfähigkeit und Gesprächswilligkeit gab es auch Unterschiede. Der Großteil der Lehrer/innen war eloquent und fokussiert. Sie klärten mit Präzision ihre Standpunkte und ließen sich auf die Thematik ein. Einzelne Interviewpartner/innen waren wiederum kurz angebunden. Diese teilten in der Regel wenig persönliche Informationen und bedienten sich allgemeiner Aussagen. Neben diesen Kolleg/innen gaben zahlreiche Lehrer/innen sehr intime Einblicke in ihre persönliche Lebenswelt. Diese individuellen Bezüge und die damit meist einhergehende reflektierte Sichtweise waren besonders bei denjenigen Gesprächspartner/innen ausgeprägt, die sich im Bereich der Holocaust Education seit geraumer Zeit engagieren. Zahlreiche Interviewpartner/innen beschäftig(t)en sich intensiv mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust. Einzelne befragte Lehrer/innen besuch(t)en Fortbildungen zu diesem Themenfeld und ein Lehrer war ehemaliger Gedenkdienstleistender im Ausland - um nur wenige dieser engagierten Tätigkeiten der Kolleg/innen zu nennen.

### *Erfahrungen mit dem Leitfaden*

Der Interviewleitfaden, der sich im Anhang befindet, ist in einzelne Themenblöcke untergliedert. Einleitend wurden Warm-Up-Fragen gestellt; dazu zählten beispielsweise Fragen wie: „*Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie?*“ als auch „*Wann haben Sie das erste Mal eine KZ-Gedenkstätte besucht?*“ Mit diesen allgemeinen Fragen, kam es zu einer Annäherung an die Hauptfragen, welche die Motivation, die Lernziele und die Vor- und Nachbereitung beinhalteten.

Einzelne Themen wurden bei den Interviews aus Eigeninitiative der Gesprächspartner/innen aufgenommen und folglich besprochen. Die Frage „*Behandeln Sie die Themen Nationalsozialismus und Holocaust bereits vor dem KZ-Gedenkstättenbesuch?*“ wurde oftmals nicht explizit gestellt, da es sich bereits während des Gesprächs ergeben hat, über die Vorbereitung zu sprechen.

Obleich ich bei der Formulierung der Fragestellungen bemüht war, den Fragen keine favorisierte Antwort zu implizieren, muss angemerkt werden, dass in einzelnen Fragestellungen möglicherweise eine Suggestivkraft wirksam wurde.

Die gestellten Fragen waren nicht bei jedem Interview ident. Welche Fragen gestellt und thematisiert wurden, war abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit, dem Gesprächsverlauf und den Schwerpunkten, die zum Teil von den Interviewpartner/innen selbst gesetzt wurden. Es kam vor, dass Lehrer/innen viel zu einem Aspekt zu sagen hatten. Ihre Wahrnehmungen waren meist so interessant und aufschlussreich, dass bestimmte Themenfelder detailliert behandelt wurden und der Fragebogen nicht rigide abgehandelt wurde. Diese besprochenen Inhalte zeigten sich bei der Analyse nur bedingt als aufschlussreich. Folglich waren zahlreiche Themen nur zum Teil für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant. Sie boten jedoch wesentliche Einblicke in die zukünftige Berufspraxis und sind demnach gewinnbringend.

Im Rahmen der Datenerhebung wurde ertragreiches Material erhoben, das nur zum Teil in dieser Arbeit verwertet werden kann. Nur jene Aspekte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, wurden bearbeitet. Eine Vielzahl an Themenbereichen, die in den Interviews besprochen werden, warten auf Bearbeitung. Folglich könnten die erhobenen Daten auch für andere von Interesse sein und im Rahmen einer weiteren Forschungsarbeit Verwendung finden.

#### 4.3.4. Transkription der Interviews

Die digitalen Audioaufzeichnungen der Interviews wurden anonymisiert und nach einheitlichen Regeln transkribiert. Die Transkriptionsregeln, die bei der Verschriftlichung der Daten zum Einsatz kamen, orientieren sich an der Forschungsfrage. In meinem konkreten Fall steht der Inhalt im Vordergrund und ist somit Gegenstand der Analyse. Folgende Regeln wurden angewendet:<sup>149</sup>

- Die Transkription erfolgt wörtlich und nicht zusammenfassend.
- Der Dialekt ist in der Verschriftlichung nicht beibehalten.
- Die interviewende Person ist durch ein „I“, die befragte Person durch eine Kennnummer gekennzeichnet.
- Ergänzungen und Änderungen sind durch eckige Klammern markiert.
- Auslassungen von Textteilen sind durch drei Punkte in runden Klammern markiert.
- Inhalte, welche für den Forschungsschwerpunkt nicht relevant sind, jedoch besprochen werden, sind in runden Klammern kurz zusammengefasst, jedoch nicht detailgetreu wiedergegeben.
- Die Kommasetzung markiert vorwiegend die Sprechpausen. Der grammatische Verwendungszweck ist demnach dem rhetorischen Verwendungszweck untergeordnet.
- Begriffe, die besonders betont werden, sind in GROSSBUCHSTABEN geschrieben.
- Einzelne Wörter und Phrasen sind unterstrichen, da diesem Aspekt Bedeutung geschenkt werden soll. Im anschließenden Textteil wird auf die Unterstreichung eingegangen.
- Angaben, die Rückschlüsse auf die interviewte Person erlauben, sind anonymisiert.

---

149 Ausführliche Informationen zu Transkriptionsregeln finden Sie in folgenden Werken:  
Ecker, A. (1997): Übertragung und Gegenübertragung beim offenen Erinnerungsinterview. Methodische und erkenntnistheoretische Probleme der oral-history-Forschung. Dissertation. Universität Wien. | Kuckartz, U. / Dresing, T. / Rädiker, S. / Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis.

## 5. AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

---

Im vorliegenden Auswertungskapitel werden die Ergebnisse der Lehrer/inneninterviews dargestellt, die im Hinblick auf die Forschungsfrage durchgearbeitet wurden. Dabei wurden direkte Zitate in die Auswertung eingegliedert. Anzumerken ist, dass die Zitate wörtlich übernommen wurden. Abänderungen gab es lediglich hinsichtlich der geschlechtergerechten Sprache und sofern der Inhalt aufgrund der Satzstellung schwer verständlich war; diese Änderungen sind durch eckige Klammern gekennzeichnet.<sup>150</sup> Weitere Informationen zu den Transkriptionsregeln wurden im vorigen Abschnitt illustriert.

Zunächst soll im ersten Abschnitt ein Überblick über die ganz persönlichen Erfahrungen der Interviewpartner/innen mit KZ-Gedenkstättenbesuchen präsentiert werden. Ihre Erinnerungen an den ersten sowie folgende KZ-Gedenkstättenbesuche und die damit verbundenen Gefühle, sind Bestandteil des ersten Abschnitts. Darüber hinaus wird dargestellt, welche KZ-Gedenkstätten sie als Lehrer/in mit den Schüler/innen vorrangig besuchen und wer den Besuch organisiert. Im darauffolgenden, zweiten Abschnitt werden die Motive eines KZ-Gedenkstättenbesuchs sowie die damit verbundenen Erwartungen und Ziele dargestellt. Dabei werden die Einstellungen zu den Fragen „*Wie sehen die Zielvorstellungen aus?*“ und „*Sind die Zielvorstellungen ortsabhängig?*“ betrachtet. In diesem Abschnitt fließen zudem die Haltungen zur Differenz zwischen Intention und Wirkung der Vermittlungsziele mit ein. Abgerundet wird dieser Abschnitt mit einer Zusammenführung der Zielvorstellungen. Daraufhin widmet sich der dritte Abschnitt der Unterrichtsgestaltung zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust. Hier werden die Einstellungen zu der Vorbereitung, die themen- und ortsspezifischen Inhalte als auch die Methodenwahl betrachtet. Zudem werden einzelne Methoden näher vorgestellt. Die Betreuung der Schüler/innen an der KZ-Gedenkstätte selbst wird im vierten Abschnitt kurz thematisiert. Darüber hinaus werden die Potentiale einer externen Organisation und Betreuung illustriert, bevor im fünften Abschnitt die Nachbereitung sowie der zeitliche und fächerübergreifende Aspekt des Unterrichtens dargestellt werden. Im letzten Abschnitt werden die Haltungen der Lehrer/innen zu dem Themengebiet in den Fokus gerückt.

---

150 Auf das Geschlecht der Lehrer/innen wird, sofern keine für die Allgemeinheit gültigen Aussagen gemacht werden eingegangen.

### 5.1. Einführende Gedanken zu dem KZ-Gedenkstättenbesuch

Um in die Thematik einzuführen, wurde einleitend folgende Frage gestellt: „*In welchem Rahmen haben Sie das erste Mal eine KZ-Gedenkstätte besucht?*“ Der Großteil der Lehrer/innen konnte sich sehr genau an den ersten Besuch erinnern. Einzelne Gesprächspartner/innen erzählten ausführlich über die damit verbundenen Erlebnisse. Lediglich eine Lehrperson konnte nicht sagen, in welchem Rahmen der erste KZ-Gedenkstättenbesuch stattfand.<sup>151</sup> Dieser Trend geht mit der Fachliteratur konform. Nach Bert Pampel gehen Gedenkstättenbesuche als außergewöhnliche biografische Erfahrungen in das Gedächtnis ein.<sup>152</sup>

#### *5.1.1. Wann wurde das erste Mal eine KZ-Gedenkstätte besucht?*

Der Großteil der Lehrer/innen ist im schulischen Kontext als Schüler/in oder Lehrer/in das erste Mal an diesen Ort gekommen. Zwei Befragte sind im Rahmen ihrer universitären Ausbildung an eine KZ-Gedenkstätte gefahren.<sup>153</sup> Ob der erste Besuch in der eigenen Schulzeit als Schüler/in, in der eigenen Studienzzeit als Studierende oder in der eigenen Berufszeit als Lehrer/in erlebt wurde, ist meist altersabhängig.

#### *5.1.2. Welche KZ-Gedenkstätte wird vorrangig mit Schüler/innen besucht?*

Die KZ-Gedenkstätte, die von österreichischen Lehrer/innen und ihren Schulklassen hauptsächlich besucht wird, ist die oberösterreichische KZ-Gedenkstätte Mauthausen.<sup>154</sup> Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Interviews wider, da alle Interviewpartner/innen Mauthausen als die KZ-Gedenkstätte nannten, die primär besucht wird.<sup>155</sup> Insbesondere ein befragter Lehrer wird diesen Trend begrüßen, da er die Forderung aufstellte, jeder Österreicher und jede Österreicherin solle Mauthausen gesehen haben.<sup>156</sup> Er sagte:

---

151 Interviewpartner 5 konnte sich im Gespräch nicht an den ersten KZ-Gedenkstättenbesuch erinnern.

152 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 359.

153 Erster Besuch als Schüler/in im Rahmen des Schulunterrichts: n6 | erster Besuch als Lehrer/in im Rahmen des Schulunterrichts: n6 | erster Besuch im Rahmen der universitären Lehrer/innenausbildung als Student/in: n2 | keine Erinnerung an den ersten Besuch: n1.

154 KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Nähere Informationen unter: <http://www.mauthausen-memorial.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 18.00].

155 Wird der Begriff „Mauthausen“ im folgenden verwendet, ist damit die KZ-Gedenkstätte Mauthausen und nicht der Ort Mauthausen gemeint. Aus stilistischen Gründen wurde „Mauthausen“ als Synonym für die KZ-Gedenkstätte Mauthausen verwendet.

156 Information die für die Auffindung der Interviewstellen von Bedeutung ist: Die Zeitangabe gibt die genaue Zeiteinheit an, in welcher ein Statement abgeschlossen wurde. Vgl. Interviewpartner 10; #00:11:33#.

„Als Österreicher[*in*], Mauthausen nicht zu kennen, ist für mich undenkbar. Deshalb (...) müssen [die Lehrer/innen] hinfahren und den Rest müssen [die Schüler/innen] alleine machen.“<sup>157</sup>

Der Großteil der Lehrer/innen kann als Wiederholungsbesucher/innen bezeichnet werden, da sie diese Bildungsstätte regelmäßig im Rahmen des Schulunterrichts aufsuchen. Zahlreiche Lehrer/innen besuchen Mauthausen aufgrund positiver Erfahrungen mit jeder 4. Klasse, die sie unterrichten als auch mit jeder 7. Klasse, sofern diese noch nicht an diesem Ort war.

Neben Mauthausen werden jedoch auch andere KZ-Gedenkstätten im In- und Ausland besucht. In Österreich werden von einzelnen Lehrer/innen zwei weitere oberösterreichische Gedenkorte in den Schulunterricht integriert. Drei der Interviewpartner/innen haben bereits die KZ-Gedenkstätte Ebensee<sup>158</sup> und zwei Schloss Hartheim<sup>159</sup> mit Schulklassen aufgesucht. Daneben werden von einzelnen Kolleg/innen lokale Wiener NS-Gedenkorte besucht. Zwei Kolleg/innen integrieren den Morzinplatz,<sup>160</sup> eine Kollegin die Gedenkstätte Steinhof<sup>161</sup> und ein Kollege Gedenkorte im 21. Wiener Gemeindebezirk in den Unterricht. Folglich sind Lehrer/innen darum bemüht, lokale Bezugspunkte zur Geschichte aufzusuchen.

Zusätzlich zu den genannten inländischen KZ-Gedenkstätten, fährt eine Handvoll der interviewten Lehrer/innen nach Polen zu der KZ-Gedenkstätte Auschwitz. Diese wird hauptsächlich mit Oberstufenschüler/innen und vorrangig in Verbindung mit einer externen Organisation, in den konkreten Fällen mit dem *Religionspädagogischen Institut der Diözese St. Pölten* und dem Verein *March of Remembrance and Hope*, fortan *MoRaH* besucht.<sup>162</sup>

Die Einstellungen der befragten Lehrer/innen zu Auschwitz, das zum Zentrum der Massenvernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden wurde, und häufig als Synonym für den Holocaust verwendet wird, sind divergierend.<sup>163</sup> Während eine Kollegin ganz bewusst

---

157 Vgl. Interviewpartner 10; #00:11:33#.

158 Das Konzentrationslager Ebensee war eines von vielen Nebenlagern des Konzentrationslagers Mauthausen und als Arbeitslager konzipiert. Nähere Informationen unter: <http://www.memorial-ebensee.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 19.10].

159 Schloss Hartheim wurde 1940 zu einer Tötungsanstalt im Rahmen des NS-Euthanasieprogramms. Heute ist es eine Gedenkstätte für die Opfer der NS-Euthanasie. Nähere Informationen unter: <http://www.schloss-hartheim.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 19.30].

160 Am Morzinplatz befand sich die Gestapo-Leitstelle Wien. Heute erinnert dort ein Gedenkstein an die Opfer der Gestapo. Nähere Informationen unter: [http://www.nachkriegsjustiz.at/vgew/1010\\_morzinplatz.php](http://www.nachkriegsjustiz.at/vgew/1010_morzinplatz.php) [Zugriff am 27. 04. 2010 um 19.40].

161 KZ-Gedenkstätte Steinhof war ein Zentrum der NS-Medizinverbrechen. Nähere Informationen unter: <http://www.gedenkstaettesteinhof.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 20.00].

162 Verein *March of Remembrance and Hope (MoRaH)* Nähere Informationen unter: <http://www.morah.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 18.45].

163 Auschwitz 1 = Stammlager | Auschwitz 2 = Auschwitz-Birkenau. | Informationen entnommen aus: Gedenkdienst (Hg.): Reader zur Studienfahrt nach Auschwitz-Birkenau in Kooperation mit den Wiener Volkshochschulen. 30. Oktober – 2. November 2009.

diesen Ort meidet, fährt ein anderer Kollege Jahr für Jahr bewusst dorthin. Ihre subjektiven Sichtweisen zeigen sich in folgenden Äußerungen:

*„In dem Moment [als ich in Auschwitz-Birkenau stand] habe ich kapiert (...), was es heißt industriell [zu töten]. Es war für mich persönlich so ein eindrucksvolles Bild, das ich nicht mehr wegbekomme. Ich denke, die DIMENSION der Vernichtungsmaschinerie wird hier bewusst.“<sup>164</sup>*

Während dieser Kollege Auschwitz ganz bewusst besucht, da es für ihn jedes Mal ein äußerst eindrucksvolles Erlebnis ist, an diesem Ort zu sein und er Auschwitz einen hohen Grad an Bewusstseinsbildung zuschreibt, entscheidet sich (s)eine Kollegin, die an der gleichen Schule unterrichtet, ganz bewusst gegen den Besuch dieses Ortes. Obwohl sie selbst noch nicht dort war, sagte sie:

*„Das ist einfach unfassbares Grauen. Ich denke, man muss nicht alles im Leben durchgehen (...). Das ist so etwas von unfassbar, dass ich mich dem nicht aussetzen möchte. Ich finde es auch nicht notwendig, dass man das Schüler[/innen] zeigt. Ich finde, das ist mit Mauthausen wunderbar abgedeckt. Man muss nicht nach Auschwitz fahren, aber ja.“<sup>165</sup>*

Obleich Uneinigkeit im Kollegium darüber herrscht, ob die KZ-Gedenkstätte Auschwitz im Rahmen des Schulunterrichts besucht werden soll, ist sich die Mehrheit der Lehrer/innen in einem anderen Punkt einig: der Dezentralisierung Mauthausens.

#### *Dezentralisierung Mauthausens*

Viele Interviewpartner/innen sind der Auffassung, dass die Aufgaben, die Mauthausen im besten Fall bewerkstelligen soll, auch auf andere KZ-Gedenkstätten übertragen werden können. Folglich sollen neben der KZ-Gedenkstätte Mauthausen auch noch andere NS-Gedenkorte in den Unterricht integriert werden. Zahlreiche Lehrer/innen suchen neben Mauthausen bewusst auch andere Orte auf, welche die Erinnerung an nationalsozialistische Verbrechen bewahren. Der Besuch lokaler Bezugspunkte wird forciert, da eine Entlastung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen von großer Relevanz wäre, um mehreren Faktoren entgegenzuwirken. Zum einen, um den Besucher/innen in Mauthausen mehr Raum und Zeit bei der Besichtigung des Ortes zu gewähren. Lehrer/innen berichteten, es sei meist nicht ausreichend möglich inne zu halten und nachzudenken, da bereits die nächste Gruppe nachdrängt und folglich zum nächsten Besichtigungspunkt weitergegangen werden soll. Zum anderen, um bei den Besucher/innen nicht den Eindruck zu erwecken, dass diese Gräueltaten

---

164 Interviewpartner 13; #00:39:38#.

165 Interviewpartnerin 9; #01:04:19#.

lediglich an diesem Ort stattfanden. Es ist notwendig, aufzuzeigen, dass es neben diesem Lager andere Nebenlager gegeben hat. Das nationalsozialistische Verbrechen kann nicht allein auf Mauthausen übertragen werden. Es gilt den Schüler/innen bewusst zu machen, dass diese Taten nicht fernab von der Heimatstadt Wien, sondern auch „direkt vor der [eigenen] Haustüre stattgefunden [haben].“<sup>166</sup>

Das *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* befürwortet diese Einstellung der interviewten Lehrer/innen. In dem Erlass zur historisch-politischen Bildung, der im Herbst 2009 erschien und eingangs bereits Erwähnung fand, werden Informationen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gegenwart gegeben.<sup>167</sup> Unter dem Punkt „Lernen an Gedächtnisorten“ wird neben der Empfehlung die KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu besuchen auch der Hinweis gegeben, dass sich NS-Gedenkstätten und Gedächtnisorte zu der NS-Zeit im Allgemeinen in allen österreichischen Bundesländern befinden und in den Unterricht integriert werden sollen.<sup>168</sup>

### *5.1.3. Wer organisiert einen KZ-Gedenkstättenbesuch?*

Der schulische KZ-Gedenkstättenbesuch wird von dem Großteil der Lehrer/innen in Eigenregie organisiert. Lediglich drei Lehrer/innen erwähnten, es sei ein externer Veranstalter bei der Organisation und Durchführung der Gedenkstättenbesuche herangezogen worden. In zwei Fällen der Verein *Gedenkdienst*, der Studienfahrten im In- und Ausland betreut und in den konkreten Fällen in das oberösterreichische Mauthausen gefahren ist. In einem anderen Fall der Verein *MoRaH*, der Studienreisen nach Auschwitz anbietet. Die Potentiale einer externen Betreuung schulischer KZ-Gedenkstättenbesuche werden in dem Kapitel „An der KZ-Gedenkstätte“ dargestellt.

### 5.2. Persönliche Erfahrungen mit KZ-Gedenkstättenbesuchen

Im folgenden Abschnitt werden die persönlichen Erfahrungen mit dem Besuch der KZ-Gedenkstätte dargestellt. Diese beziehen sich teilweise auf Erfahrungswerte, die bei dem ersten Besuch gemacht wurden und somit in den meisten Fällen bereits Jahrzehnte

---

166 Interviewpartnerin 12; #00:03:02#.

167 Der Erlass ist zu finden unter: <http://www.erinnern.at/BMUK%20Erlass%20zu%20historisch-politischer%20Bildung.PDF> [Zugriff am 30. 04. 2010 um 12.20].

168 Einen Überblick dieser Orte sowie didaktische Anregungen für den Besuch bietet folgende Seite: [www.erinnern.at/gedachtnisorte-gedenkstaetten](http://www.erinnern.at/gedachtnisorte-gedenkstaetten) [Zugriff am 10. 10. 2009 um 16.25].

zurückliegen, sowie auf Erfahrungen, die im Rahmen weiterer Besuche im schulischen Kontext kontinuierlich gesammelt wurden.

Hervorzuheben ist, dass für fast alle Interviewpartner/innen der Besuch sehr prägend war und viele Lehrer/innen ihre Erfahrungswerte teilten. Wenige Lehrer/innen gingen auf die Frage „*Welche Erfahrungen haben Sie an diesem Ort gemacht?*“ nicht ein.

An der folgenden bezeichnenden Aussage, die beispielhaft gewählt wurde, wird die Meinung der Allgemeinheit erkenntlich:

*„Das ist mir sehr unter die Haut gegangen. Ich habe mir gedacht, das muss ich immer ins Programm aufnehmen, wenn ich Geschichte unterrichte.“<sup>169</sup>*

Aufgrund der eigenen Erfahrung wollen zahlreiche Lehrer/innen ihren Schüler/innen ähnliche Erfahrungswerte eröffnen.

Mehrmals sprachen die Lehrer/innen den Gemütszustand an. Viele von ihnen sind während und nach dem Besuch berührt, betroffen und beeindruckt. Einzelne Lehrpersonen sprachen von „persönlicher Erschütterung“<sup>170</sup> und betonten, es seien beinahe überwältigende Gefühle aufgekommen. Eine Lehrerin berichtete, es sei für sie eine Überwindung an diesen Ort zu fahren:

*„Die ÜBERWINDUNG ist, dass (...) es mich selbst immer wieder von Neuem aufregt (...). Andererseits weiß ich, dass ich als Geschichtelehrer[in] einfach die Verpflichtung habe. (Kurze Unterbrechung durch einen Kollegen) Ja. Ich weiß, dass es einfach notwendig ist, weil sich jede Generation von Neuem (...) mit dem befasst. (...) Immer diese Sensibilität [zu] entwickeln, einerseits diese persönliche Betroffenheit einmal in den Griff zu [bekommen], andererseits die Kinder nicht damit zu überreizen und es zum ALLEINIGEN Thema zu machen. Das empfinde ich oft als sehr schwierig.“<sup>171</sup>*

Problematisch könnte es werden, wenn Lehrer/innen in den Emotionen gefangen sind und dadurch im professionellen Handeln eine Einschränkung erleben. Die Intensität der eigenen Emotionalität, die an diesem Ort präsent wird, zeigt sich an folgenden Äußerungen:

*„Ich war zum ersten Mal in so einer Gedenkstätte und es war für mich PERSÖNLICH sehr schwierig und ist für mich jedes Mal von Neuem schwierig hinzufahren. Ich meine, ich mache es, natürlich mache ich es, wie wir alle, aber es ist eine Überwindung.“<sup>172</sup>*

---

169 Interviewpartnerin 9; #00:02:08#.

170 Interviewpartnerin 14; #00.00.53#.

171 Interviewpartnerin 14; #00:02:34#.

172 Interviewpartnerin 14; #00:01:12#.

*„Wenn man den Bereich der Gaskammern betritt, dann hat man schon persönlich so ein äußerst mulmiges Gefühl.“<sup>173</sup>*

So herausfordernd die eigene Auseinandersetzung mit den Gefühlen auch sein mag, so wertvoll können die damit gewonnenen Erfahrungen sein. Die professionelle Umgangsweise mit den Gefühlen und der daraus resultierenden, notwendigen und kritischen Selbstreflexion, wird in einem späteren Kapitel thematisiert.

### 5.3. Beweggründe und Erwartungen

Wie im vorigen Kapitel zum Ausdruck gebracht werden konnte, handelt es sich bei den 15 interviewten Lehrer/innen um Besucher/innen, die wiederholt positive Erfahrungen mit den Besuchen gemacht haben. Folglich motivieren sie sich in regelmäßigen Abständen für eine Fahrt. Die Beweggründe für den Besuch einer KZ-Gedenkstätte, als auch die damit verbundenen Erwartungen, werden in diesem Abschnitt thematisiert.

*Was sind die Beweggründe für einen KZ-Gedenkstättenbesuch?*

Die Beweggründe, die einem Besuch zugrunde liegen, werden beispielhaft aus folgenden Aussagen deutlich:

*„Naja, primär die eigene Familiengeschichte. Mein Großvater war im kommunistischen Widerstand, er ist im Gefängnis in der GESTAPO Haft gesessen. Mein Stiefvater war Jude und war im KZ. Also ich habe persönlich sehr enge Beziehungen zu dem Leid der Menschen [welche die Nazizeit erlebt haben]. (...) Daher kommt [unter anderem mein verstärktes] Bedürfnis den Schüler[/innen] dahingehend etwas beizubringen.“<sup>174</sup>*

*„Ich hoffe, dass man [sie] dort erreichen kann, weil ich es in der Schule oft nicht schaffe. Also sie so heranzuführen, dass der Mehrwert der ist, dass sie das später nicht als einen Teil der Geschichte abhaken.“<sup>175</sup>*

*„Ich denke wir schulden es den Ermordeten, wir schulden es den Kindern; den Ermordeten und Überlebenden.“<sup>176</sup>*

*„Meine Motivation ist primär (...) eine pragmatische. (...) Die Motivation warum ich gerade in diese Gedenkstätten, die immer mit Nationalsozialismus zu tun haben, fahre, ist die, dass diese Geschichte für mich noch so nah ist. Für die Kinder ist (...) das eigentlich schon furchtbar weit weg. Vielleicht haben sie da noch einen Großvater oder Urgroßvater der darüber erzählt aber eigentlich (...) ist es Ewigkeiten her. Ich [mag die Themen], weil es im Studium schon ein Schwerpunkt von mir war, weil es mir selbst am Herzen liegt. Weil politische Bildung einfach heißt, dass ich versuche Mechanismen aufzudecken (...) Wenn hängen bleibt, dass Mauthausen ein KZ war und die Nazis dort*

---

173 Interviewpartner 5; #00:03:28#.

174 Interviewpartner 4; #00:04:46#.

175 Interviewpartner 7; #00:14:52#.

176 Interviewpartnerin 8; #00:19:37#.

*Leute eingesperrt haben, die sie nicht wollten, dann ist das auch schon etwas. So würde ich die Motivation beschreiben.*“<sup>177</sup>

*„Der ganze Sinn und Zweck warum ICH mich damit beschäftige (...) ist der um aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen. Dieses „Niemals wieder“ ist nicht ganz ungehört an mir verhallt und deshalb mache ich das. (...) Ich möchte [den Schüler/innen] im Prinzip eine menschliche Message mitgeben. Darum fahr ich einfach an diesen Ort, um sie mit dem zu konfrontieren. Was dann daraus entsteht, kann man dann eh nicht sagen. Es soll keiner sagen, dass er [oder sie] von diesem Thema nichts weiß.“*<sup>178</sup>

In der ersten Aussage wird ersichtlich, dass die persönliche Biografie Ansporn gibt, an diesen Ort zu fahren. Die zweite Aussage stellt unmissverständlich klar, dass der Besuch die Chance eröffnet, die Schüler/innen zu erreichen und ein außerschulischer Lernort ganz andere Potentiale als der schulische Unterricht bieten kann. Der Lehrer erhofft sich, dass der Ort den Lehrer bei der Vermittlungsarbeit unterstützt. Seiner Erfahrung nach ist es vor Ort einfacher Dinge zu vermitteln, da diverse Ablenkungsmanöver, die in der klassischen Schulsituation gegeben sind, am außerschulischen Lernort weniger vorhanden sind.<sup>179</sup> Die Aussagen drei und vier weisen eine Gemeinsamkeit auf; beide bewegt ein Pflichtbewusstsein, das in unterschiedliche Richtungen ausgeprägt ist. Während eine Kollegin als Pflichtbewusstsein gegenüber den Opfern die KZ-Gedenkstätte besucht, empfindet die andere Kollegin ein Pflichtbewusstsein gegenüber ihren Schüler/innen. In der fünften Aussage zeigt sich, dass die aufklärerische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Beweggrund für den Besuch ist.

Die beispielhaft gewählten Motive der Lehrer/innen sind nur Auszüge aus Stellungnahmen zu den Beweggründen und zeichnen ein sehr breites Bild. Aus der Gesamtanalyse der Interviews geht hervor, dass trotz der individuellen Nuancen für den Großteil der Lehrer/innen ein Erkenntnisgewinn in unterschiedlichen Facetten als Hauptmotiv für den KZ-Gedenkstättenbesuch gesehen werden kann.

#### 5.4. Zielvorstellungen

Der Großteil der Lehrer/innen sprach ausgesprochen detailliert über die Zielvorstellungen, die mit einem KZ-Gedenkstättenbesuch als auch mit der Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust in Verbindung gebracht werden. Lediglich eine Lehrerin konnte die Lernziele nicht in Worte fassen, sie sagte: „(...) Auschwitz ist zu ungeheuerlich

---

177 Interviewpartnerin 9; #00:42:27#.

178 Interviewpartner 10; #00:22:06#.

179 Vgl. Interviewpartner 7; #00:14:52#.

[um es in ein] Lernziel [packen zu können]. (...)“<sup>180</sup> Bis auf die genannte Ausnahme wurden vielfältige Ziele genannt, die im kommenden Abschnitt dargestellt werden. Weiters wird der Frage nachgegangen, ob Lehrer/innen der Meinung sind, dass die genannten Ziele ortsabhängig sind. Darauf folgt ein Exkurs über den zweifelsohne stark geprägten schulischen Charakter eines KZ-Gedenkstättenbesuchs im Rahmen des Schulunterrichts. Abschließen wird dieses Kapitel mit der Thematisierung der Differenz zwischen der Intention und Wirkung der Vermittlungsziele sowie einem Vergleich der von den Lehrer/innen erwähnten Zielvorstellungen und der in der Fachliteratur dargestellten Ziele.

#### 5.4.1. Intendierte Zielvorstellungen

Einblicke hinsichtlich der intendierten Ziele wurden durch die Frage „*Wie sehen die Zielvorstellungen aus?*“ gewährt und werden im Folgenden dargestellt:

*„Ich fahre immer mit der Erwartung an den Ort, dass das, was ich im Unterricht mache, verstärkt wird. Eine Sensibilität für ethisches Handeln. (...) [Sowie der] Abbau von Vorurteilen; von nationalen und ethnischen Vorurteilen. Ich fahre dorthin, damit das alles verstärkt wird. Verstärkung der Botschaften, die ich im Unterricht gebe. Natürlich auch [eine] Vertiefung des historischen Wissens durch unmittelbares Erleben. Also unmittelbar sehen, vor Ort sein, die Atmosphäre mitbekommen und kompetent geführt zu werden, das ist mir schon wichtig. Diese Vertiefung dessen, was wir historisch gemacht haben. Also es sind diese beiden Pole eigentlich, der rein fachliche, dass das historische Wissen vertieft werden soll und der andere (...), der sehr auf dieser politisch-bildenden oder fast (...) ethischen Schiene läuft.“<sup>181</sup>*

*„Es geht darum ihre demokratische Grundhaltung zu vertiefen, sowohl im Emotionalen wie auch im Fachlichen.“<sup>182</sup>*

*„Ich möchte die Situation den Schüler/[innen] einfach so näher bringen, dass sie es empfinden können, ja? Ich mein[e], man kann es NIE im Leben nachempfinden aber man kann ein bisschen empfinden, dass es mehr ist als eine Zeit, die im Schulbuch steht.“<sup>183</sup>*

Der Großteil der Lehrer/innen möchte vor Ort rationale als auch emotionale Lernziele erreichen. Schüler/innen sollen insbesondere zu einem emotionalen Empfinden angeregt werden. Die Entwicklung einer Feinfühligkeit scheint einzelnen Lehrer/innen sogar wichtiger, als die Entwicklung eines reinen Faktenwissens zu sein.

*„Die Erwartungshaltung (...) vom Lerneffekt her ist (...) diese emotionale Komponente in die Geschichte hineinzubringen und dass die auch BLEIBEND ist und nicht nur*

---

180 Interviewpartnerin 8; #00:22:16#.

181 Interviewpartnerin 2; #00:11:15#.

182 Interviewpartner 4; #00:35:27#.

183 Interviewpartnerin 6; #00:10:19#.

*kurzfristig verankert. [Diese] emotionalen Dinge [bleiben] in der Regel länger (...) als irgendwelche Fakten.*<sup>184</sup>

Der Besuch soll für die Jugendlichen ein einprägsames und nachhaltiges Erlebnis sein und zum Nachdenken und einer selbständigen Beschäftigung mit der Vergangenheit anregen. Die wünschenswerte Eigeninitiative geht aus folgender Aussage hervor:

*„Dass sie sich selber damit auseinandersetzen, dass sie vielleicht auch beginnen zu Hause darüber zu reden - was in manchen Familien ja immer noch ein Tabuthema ist. Also, dass das ein bisschen aufgebrochen wird. Und umso weniger man es verschweigt und tabuisiert, umso mehr kann man darüber reden und umso leichter kann man diese Schwelle, glaube ich, überwinden, die wir IN ÖSTERREICH immer noch haben.*<sup>185</sup>

Dieses Zitat verdeutlicht, es sei das persönliche Erleben an der KZ-Gedenkstätte, das dazu beitragen kann, dass dieser Themenkreis nicht ausschließlich in der Schule, sondern auch zuhause in den Familien Eingang findet. Eine Kollegin machte die Erfahrung, dass „(...) [der Besuch] ein Anlass war, sich auch mit der Zeit und mit den Vorgängen und mit der Geschichte des Landes in der Sache zu beschäftigen.“<sup>186</sup> Demnach kann der Besuch einen wesentlichen Beitrag hinsichtlich der Reflexion der eigenen Identität und der österreichischen Geschichte leisten. Selbstreflexion und kritisches Denken möchte auch ein anderer Kollege erzielen:

*„Diese Auseinandersetzung mit [der eigenen Person und] der österreichischen Geschichte. (...) Das [eigene] Verstehen was dort [passiert ist]. Das ist ja nicht nur eine kognitive Geschichte. (...) Wenn [die Schüler/innen] es in Ansätzen verstehen, (...) dass das ein ziemlich menschenverachtendes System war, das da alle Facetten gehabt hat. (...) Wenn ich nach Mauthausen fahre, möchte ich irgendwie etwas weitergeben oder möchte ich einen Zugang [schaffen] und eine Art Selbstreflexion begleiten.*<sup>187</sup>

In vielen der bereits genannten Zielvorstellungen wurden rationale und emotionale Ziele angesprochen. Sie spielen im Lernprozess auch zusammen und können gemeinsam wirksam werden. Die Symbiose dieser beiden Ebenen strebt ein Kollege an:

*„Also mir (...) geht es darum, dass [die Schüler/innen] sowohl emotional als auch sachlich und wissenschaftlich angesprochen werden. [Also] nicht nur emotional (...) und auch nicht nur fachlich-sachlich, weil dann bleibt es auf der kognitiven Ebene. Sondern mir geht es um die Synthese der beiden Ebenen. Das ist meine Erwartung, meine Hoffnung. Ha!*<sup>188</sup>

---

184 Interviewpartner 7; #00:16:48#.

185 Interviewpartnerin 6; #00:10:19#.

186 Interviewpartnerin 2; #00:12:27#.

187 Interviewpartner 11; #00:36:09#.

188 Interviewpartner 4; #00:07:21#.

Einzelnen Lehrer/innen ist es ein Anliegen, den Schüler/innen vor Ort zu zeigen, dass diese Ereignisse wirklich passiert sind. Ein Lehrer versucht mit der Mauthausenfahrt aufzuzeigen, wie der Ort heute aussieht, um daraufhin zu thematisieren, welche Objekte Originalobjekte sind und bei welchen es sich um Nachbildungen handelt:

*„Das [Ziel] hängt von der Gedenkstätte ab. Ich gehe von Mauthausen aus: das ist einfach den Ort einmal gesehen zu haben. [Dass man weiß, wie das aussieht; die Mauern, der Stacheldraht.] Wie schaut die Gaskammer aus? Wie schaut der Seziertisch aus? (...) Sie bekommen über das Fernsehen alle möglichen Horror- und Gruselstories mit und ich denke, dass das Grauen selbst viel schlichter daherkommt, als man sich das ausmalt. Das wirklich einmal gesehen zu haben (...) das setzt vermutlich Anker und Erinnerungen.“<sup>189</sup>*

Diesem Kollegen ist es ein Anliegen aufzuzeigen, dass es sich bei der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust um Ereignisgeschichte handelt, die real passiert ist und woran kein Zweifel bestehen darf. Er betonte:

*„Ich will, dass [die Schüler/innen] wissen, dass es stimmt und es nicht irgendeine Geschichte ist. Weil in revisionistischen Kreisen [kommen] immer wieder die Argumente, dass es nicht stimmt. Wenn ein Kind hört, dass einer sagt es stimmt und der andere sagt es stimmt nicht, von woher soll man es wissen? Da nutze ich meine Position als Geschichtsforscher. Ich habe (...) auch für den Österreichischen Nationalfond für Opfer des Nationalsozialismus gearbeitet und wir haben Einzelschicksale ausgerechert. (...) Für mich ist es das Allerwichtigste zu zeigen, [dass] es stimmt.“<sup>190</sup>*

Neben den existenten revisionistischen Stimmen ist man in der gegenwärtigen Gesellschaft auch einer Bilderflut zu den Themengebieten Nationalsozialismus und Holocaust ausgesetzt. Beide Aspekte stellen eine Herausforderung dar; die zweite Problematik schätzt ein Lehrer folgendermaßen ein:

*„Die Schwierigkeiten die ich (...) beim Umgang mit dem Holocaust [sehe] ist, dass dort oft viel zu viel mit so schrecklichen Bildern, die es aber (...) virtuell beliebig gibt, gearbeitet wird und eine gewisse Abstumpfung da ist. (...) Das schafft eine Distanz, eine voyeuristische eher.“<sup>191</sup>*

Um der Distanz, die unter anderem aufgrund des Gefühls der Überforderung auftreten kann, entgegenzuwirken, müssen andere Zugänge gewählt werden. Bildhafte Zugänge, bei denen das Grauen überhöht wird, müssen ausgespart werden. Ein gefilterter Zugang zu den Bildquellen soll gemäß einem Kollegen stattdessen gewährt werden. Dieser Kollege ist der Auffassung, dass eine Konfrontation mit sehr dramatischen Bildern die Kommunikation

---

189 Interviewpartnerin 10; #00:27:42#.

190 Interviewpartnerin 10; #00:38:03#.

191 Interviewpartner 11; #00:06:58#.

hemmt, da das Grauen die Menschen betroffen und folglich sprachlos machen kann. Dies gilt es tunlichst zu vermeiden, denn „wenn man nicht darüber reden kann, macht Geschichteunterricht keinen Sinn mehr. (...)“<sup>192</sup> Kommunikation, die bereits in der Vorarbeit stattfinden soll, ist das um und auf, damit der KZ-Gedenkstättenbesuch zu einer Vertiefung und Verstärkung des historischen Wissens führen kann. Ein Lehrer definiert seine Zielvorstellung wie folgt:

*„[Ich fahre dorthin], damit das alles verstärkt wird. Verstärkung der Botschaften die ich im Unterricht gebe. Aber natürlich auch [eine] Vertiefung des historischen Wissens durch unmittelbares Erleben.“<sup>193</sup>*

Zu einer Verstärkung und Vertiefung des fachlichen Wissens kann es vor Ort nur dann kommen, wenn bereits Wissen über diese Themen existiert; dies geht auch aus folgender Aussage hervor:

*„[Das Lernen] muss eigentlich schon vorher passiert sein. Dieser Besuch kann also dazu dienen, denke ich, (...) dass das was [Schüler/innen] bereits wissen noch stärker verstehen lernen können. Oder zumindest versuchen besser verstehen zu können.“<sup>194</sup>*

Darüber hinaus sagte er ganz dezidiert:

*„Eine Gedenkstätte kann aber nicht den Unterricht der davor passieren muss übernehmen. (...) Eine Gedenkstätte kann eigentlich nur dazu dienen (...) das ganze zu vertiefen, zu verstärken. Vielleicht beim Denken der Schüler[innen] zusätzliche Fragen aufwerfen. Das geht alles erst, wenn vorher bereits etwas passiert ist, weil sonst hat das wenig Sinn und sonst kommt nicht viel heraus dabei, denke ich.“<sup>195</sup>*

Diese beiden Aussagen bringen es auf den Punkt und stellen exemplarisch die allgemein gültigen Einstellungen der Lehrer/innen dar. Lernziele können nur dann erreicht werden, wenn bereits im Schulunterricht effizient zu diesen Themenbereichen gearbeitet wurde. Es sei von dem individuellen historischen Verständnis abhängig, was Schüler/innen schlussendlich lernen können und welche Themenbereiche in den Unterricht integriert werden. Der Unterricht wird jedoch bei der Wissensvermittlung und den daraus resultierenden Lernprozessen unweigerlich an seine Grenzen stoßen, da der Ort nicht den Unterricht, der vor dem Besuch passieren muss, ersetzen kann.<sup>196</sup>

---

192 Interviewpartner 10; #00:48:59#.

193 Interviewpartnerin 2; #00:11:15#.

194 Interviewpartner 1; #00:03:27#.

195 Interviewpartner 1; #00:02:40#.

196 Vgl. Interviewpartner 1; #00:27:10#.

Beinahe die Hälfte der Lehrer/innen beabsichtigt, durch den Besuch Bezüge zu der aktuellen Lebenswelt herzustellen. Die Intention, aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft zu lernen, spiegelt sich in folgendem Satz wider: „[Schüler/innen sollen] sensibel (...) werden für das was in der Gegenwart passiert.“<sup>197</sup> Auch ein anderer Kollege sprach sich für das Aufgreifen aktueller Bezüge aus:

*„Mit der Behandlung dieses Themas [kann man] viele aktuelle Themen - Fremdenhass und so weiter - exemplarisch [zeigen]. (...) Und eben dann auch den Schüler[/inne]n vielleicht ein bisschen ein Rüstzeug (...) geben, dass sie eben die Probleme der Gegenwart a) überhaupt WAHRNEHMEN und b) in dem einen oder anderen Fall die Möglichkeit haben sich anders zu verhalten, als sie es sonst getan hätten. (...) Ich denke, dass der Besuch (...) diese[r] Stätte, wo das Ganze dann quasi komprimiert ist, eben das Ausschlaggebende ist.“<sup>198</sup>*

Dieser Äußerung zufolge soll die Unterrichtsgestaltung zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust sowie der Besuch die Schüler/innen befähigen, aktuelle Probleme wahrzunehmen und ein Nachdenken über mögliche Handlungsoptionen forcieren.

Es kommt vor, dass die Verfolgung der europäischen Jüdinnen und Juden mit aktuellen Themen, beispielsweise mit der heutigen Ausländerfeindlichkeit, verglichen wird; so auch von dem zuvor zitierten Lehrer. Mit derartigen Parallelisierungen gilt es vorsichtig umzugehen, damit diese nicht als eine Relativierung des Holocaust missverstanden werden. Sofern jedoch ein sensibler Umgang gefunden wird, können solche Parallelisierungen Lernprozesse bei den Schüler/innen ermöglichen, da auf diesem Weg Spuren des nationalsozialistischen Erbes im Denken und Handeln von Mitmenschen in der Gegenwart erkannt werden können. Weiters kann Sensibilität für Unrecht aufgebaut und dem Entstehen von Xenophobie und Rassismus entgegengewirkt werden.<sup>199</sup>

Ein Lehrer betonte, es sei für ihn bereits ein großer Erfolg, wenn Schüler/innen beispielsweise in der Wahlzelle eine Entscheidung treffen würden, die sie vielleicht vor der Fahrt noch nicht in dieser Weise getroffen hätten.<sup>200</sup> Dieser Kollege war sich der Tatsache bewusst, dass eine Verhaltensänderung in die „richtige Richtung“ ein hochgestecktes Ziel ist und wahrscheinlich nur ein Bruchteil seiner Schüler/innen dazu bewegt werden kann. Er sagte:

---

197 Interviewpartnerin 9; #00:33:52#.

198 Interviewpartner 13; #00:34:20#.

199 Vgl. Kuhls, H. (1996): *Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten*. S. 99.

200 Vgl. Interviewpartner 13; #00:36:23#.

*„Da ist sehr viel Ideales dabei; das ist mir auch bewusst. (...) Das wird nur bei einem kleinen Teil wahrscheinlich gelingen. Aber ich bin [damit]zufrieden.“<sup>201</sup>*

Andere Kolleg/innen sind weniger optimistisch, vielleicht auch nur realistisch:

*„Also ich glaube, man muss sich da selbst realistische Ziele setzen. (...) Ich glaube nicht, dass ich dadurch Schüler/[innen] zu anderen Menschen mache. Ich kann sie zum Nachdenken anregen. (...) Schüler/[innen] werden diese Dinge vielleicht genau so wenig rezipieren, wie sie anderes wenig rezipieren. (...) Daher sollte ich so realistisch sein in meinen Erwartungen, dass ich erstens einmal nicht bei allen Schüler/[inne]n die Ziele erreichen werde, die ich mir setzte. Aber das ist in jedem Unterricht so. Ja. Es ist vielleicht ein bisschen stärker, durch die Unmittelbarkeit des Erlebens.“<sup>202</sup>*

*„Ich glaube auch nicht, dass ich das unmittelbare Handeln in der Schulklasse [ändern kann]. Wenn da beispielsweise ein dunkelhäutiges Kind in der Klasse ist, zudem sie garstig sind<sup>203</sup>, das werden sie nach Mauthausen wahrscheinlich auch sein.“<sup>204</sup>*

Obgleich die Diskrepanz zwischen Absicht und Wirkung sehr stark sein kann, zeichnete sich die Tendenz ab, dass Lehrer/innen mit dem Besuch und der Vor- und Nachbereitung dessen, Handlungskompetenzen aufzeigen wollen. Das Ziel, Kompetenzen für das eigene Handeln zu entwickeln, wurde von einzelnen Lehrer/innen mehrfach explizit genannt und schwingt bei anderen mit:

*„[Ich will], dass es eine Bewusstseinsbildung ist und dass man auch danach handelt.“<sup>205</sup>*

Dem Lehrer geht es darum bei den Schüler/innen Antworten auf drängende Fragen zu entwickeln. Seine Schüler/innen sollen wachsam als auch aktiv werden im eigenen Handeln, damit solche oder ähnliche Dinge nicht mehr vorkommen.<sup>206</sup> Um in bestimmten Situationen eine Handlung setzen zu können und Zivilcourage zu zeigen, müssen die Schüler/innen mit möglichen Strategien vertraut gemacht werden. In Situationen der Diskriminierung rassistischer, sexistischer oder anderer Art dominieren meist Gefühle der Sprachlosigkeit, Hilflosigkeit und Ohnmächtigkeit. Es wäre erstrebenswert, diese lähmenden Gefühle zu überwinden und Strategien mit den Schüler/innen zu entwickeln, um solchen herausfordernden Situationen begegnen zu können und aktiv einzutreten. Aktivität statt Passivität soll den Schüler/innen gelehrt und von ihnen gelebt werden.<sup>207</sup>

---

201 Interviewpartner 13; #00:34:00#.

202 Interviewpartner 3/ Teil 2; #00:16:07#.

203 garstig = unfreundlich, ungezogen.

204 Interviewpartnerin 9; #00:47:35#.

205 Interviewpartner 15; #00:13:47#.

206 Vgl. Interviewpartner 15; #00:13:47#.

207 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 64.

#### 5.4.2. Ortsabhängige Zielvorstellungen?!

Einleitend eine Auswahl an Aussagen:

*„Diese Dimensionen kann man (...) schwer darstellen, das ist unmöglich, das kann man nicht. (...) Auch wenn ich an Mauthausen denke, was diese Mauer betrifft, wenn man rauffährt (...). Das kann man im Unterricht nicht darstellen. Oder auch wenn wir an Auschwitz denken - an Birkenau, die Dimensionen - die kann man im Unterricht nicht darstellen. Das ist so nicht vermittelbar; [das muss man direkt sehen].“<sup>208</sup>*

*„Ich glaube, dass das erfahren von Ort, von Landschaft, von Umgebung, von Licht und von konkreten Gegenständen an denen Geschichte manifest wird, [eine viel größere] Mehrdimensionalität hat, als wie wenn man das nur theoretisch und abstrakt bespricht.“<sup>209</sup>*

Aus diesen exemplarischen Statements geht hervor, dass diese Lehrer/innen aus langjähriger Erfahrung davon überzeugt sind, dass vor Ort andere Lernziele möglich sind als im Regelschulunterricht. Wie anhand des ersten Zitats aufgezeigt wird, spielt die Dimension des Ortes eine zentrale Rolle und wird mehrmals von unterschiedlichen Lehrer/innen als bedeutender Aspekt genannt. Durch die persönliche Anwesenheit der Schüler/innen am historischen Ort können die Inhalte, die idealerweise bereits im Unterricht (zumindest) tangiert wurden, eine Konkretisierung erfahren, die wiederum zu einer Annäherung an das Verstehen führen kann. Durch das Bauwerk in natura können die bildhaften Vorstellungen von der Vergangenheit und das bestehende historische Wissen vermutlich eher veranschaulicht werden, als im Regelschulunterricht und haben zudem eine nachhaltige Wirkung.<sup>210</sup>

Bei der Mehrheit der Lehrer/innen, um genau zu sein bei zehn von 15, herrschte Konsens darüber, dass an einer KZ-Gedenkstätte andere Ziele erreicht werden könn(t)en als in der Schule. Die Unterschiede hinsichtlich der Örtlichkeiten sind vorteilhaft für das Lernen an Gedenkstätten. Dieser Vorzug wurde von einem Lehrer folgendermaßen dargestellt:

*„In der Klasse unterrichten ist halt schon so, [dass es immer das Gleiche ist.]. [Da ist] immer das gleiche Setting. Du hast immer eine Stunde die davor war und eine Stunde die danach kommt. Du hast immer den Nachbarn [/die Nachbarin] der [/die] neben dir ist. In der Gedenkstätte kann man sehr viele dieser Rahmenbedingungen brechen.“<sup>211</sup>*

---

208 Interviewpartner 1; #00:21:47#.

209 Interviewpartner 11; #00:39:07#.

210 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 359.

211 Interviewpartner 10; #00:31:34#.

Dieser Lehrer zählt zu den zehn Lehrer/innen, die aufgrund langjähriger Erfahrungen zu dieser Einsicht gelangt sind. Drei weitere Lehrer/innen tendierten auch in diese Richtung, wollten sich jedoch nicht festlegen. Obgleich sie der Auffassung sind, dass die Ziele nicht unbedingt ortsabhängig sind, haben sie vor Ort Erfahrungen gemacht, die in der Schule nicht möglich gewesen wären. Zwei dieser Lehrer sagten dazu:

*„Meine Erfahrung ist schon, dass die Schüler/[innen] speziell in Mauthausen oder nach einer Woche Auschwitz schon sehr betroffen sind von der Atmosphäre. Also speziell in Auschwitz-Birkenau, diese RIESIGE Ausdehnung des Lagerkomplexes. Alleine das macht eine Betroffenheit, die du im Unterricht und dem Klassenzimmer NIE herstellen kannst. Es wird einfach sehr gut erfahrbar. Insofern sind diese Begegnungen an den Gedenkstätten (...) ideal.“<sup>212</sup>*

*„Ich muss ehrlich sagen, so die Erfahrung zeigt schon, dass es leichter ist dieses Ziel [durch den Ort] zu erreichen. (...) Man kann es vielleicht auch [mit anderen Methoden] erreichen. Doch, dass [ein Besuch einer KZ-Gedenkstätte] eine GANZ GROSSE HILFE ist dieses Ziel zu erreichen. (...) Ich sehe, dass das etwas bringt. Die meisten Schüler/[innen] sind schon beeindruckt. Auch was sie schreiben nachher. (...) [Sie schreiben,] dass es (...) Nachwirkungen hat und Bedeutung hat. Das könnte man vielleicht so nicht so leicht erreichen. Natürlich kann man das Ziel auch mit anderen Methoden erreichen, das ist klar.“<sup>213</sup>*

Beide Lehrer sprachen von einer „Faszination des Authentischen“, welche sich aus dem „Spannungsverhältnis von sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit, dem Ineinander von zeitlich Gegenwärtigem und geschichtlich Anderem“<sup>214</sup> ergibt. Die Gedenkstätte per se und die Realitäten vor Ort sind in zwei Zeitebenen gleichzeitig verortet. Zum einen sind sie Objekte der Vergangenheit und zum anderen Objekte der Gegenwart.<sup>215</sup> Diese Überschneidung von einst und jetzt führt zu einer besonderen Wirkung, die wiederum spezielle Gefühle bei den Besucher/innen hervorrufen kann. Hinsichtlich der Gefühlswelt geht aus den vorangestellten Zitaten hervor, dass Schüler/innen vor Ort betroffen und beeindruckt sind. Obgleich Interviewpartner 15 diese Beobachtung machte, wollte er sich hinsichtlich der ortsgebundenen Ziele nicht festlegen und seine Äußerungen waren teilweise widersprüchlich.

---

212 Interviewpartner 4; #00:12:31#.

213 Interviewpartner 15; #00:15:48#.

214 Korff, G. / Roth, M. (1990): „Einleitung“. In: Korff, G. / Roth, M. (Hg.): Das Historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. S. 17.

215 Vgl. Kößler, G. / Mumme, P. (Hg.) (2000): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung und Wirkung des Holocaust. Heft 1: Identität. S. 13.

Dezidiert gegen die Ortsabhängigkeit sprachen sich zwei Lehrer/innen aus, die in ihren Wortmeldungen kurz angebunden waren.<sup>216</sup>

Von den zuletzt genannten Beispielen abgesehen, ist der überwiegende Anteil der befragten Lehrkräfte der Meinung, es sei an einem außerschulischen Lernort, in diesem konkreten Fall einer KZ-Gedenkstätte, eher möglich andere Lernziele zu erreichen als im Regelschulunterricht.<sup>217</sup> Diese Annahme fungiert wahrscheinlich auch als Motor, um diesen Ort immer wieder aufs Neue mit Schulgruppen aufzusuchen.

### *Schulischer Charakter eines KZ-Gedenkstättenbesuchs im Rahmen des Schulunterrichts*

Ogleich die Mehrheit der befragten Lehrer/innen eine KZ-Gedenkstätte als bevorzugte Lernorte der Geschichte versteht, die mit besonderen Lernchancen assoziiert werden, muss dies nicht auf alle österreichischen Lehrer/innen zutreffen. Die Auffassung des besonderen Lernortes, die von einem überwiegenden Teil der interviewten Lehrer/innen geteilt wird, kann demnach nicht als einzig gültige Wahrheit hier festgehalten werden. Sie schließt jene Lehrer/innen aus, die im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit keine KZ-Gedenkstätten aufsuchen. Genau diese Kolleg/innen wurden mit den aufgestellten Auswahlkriterien von vornherein ausgeschlossen, da sie vermutlich der Meinung sind, dass die angestrebten Lernziele auch ohne einen Besuch im Regelschulunterricht erreicht werden können und diese Orte folglich nicht aufsuchen. Diese Tatsache, dass durch den KZ-Gedenkstättenbesuch nicht zwingend andere Lernziele erreicht werden, wird betont, da es mitzubedenken gilt, was Verena Haug feststellt: Der Großteil der Jugendlichen besucht die Gedenkstätte nicht in der Freizeit, sondern im Rahmen des Schulunterrichts. Diese Tatsache prägt den Charakter des Besuchs und eröffnet nicht automatisch andere Lernziele als der Regelschulunterricht, da auch Exkursionen „nicht von schulischen Norm- und Autoritätsstrukturen befreit sind.“<sup>218</sup> Sich dieser Tatsache der individuellen Rollen und der hierarchisch geprägten Schulstrukturen bewusst zu sein, mag wesentlich für die Frage der Bildungschancen und -grenzen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs sein. Jedenfalls bin ich, sowie der überwiegende Teil der interviewten Lehrer/innen der Meinung, es sei bei einem starken Bemühen um eine gewissenhafte Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung dieser Exkursion möglich, dass sich ganz besondere Lernchancen für die Schüler/innen eröffnen können und Geschichte besonders ein- und nachdrücklich erfahrbar gemacht werden kann.

---

216 Vgl. Interviewpartnerin 2 und Interviewpartnerin 12.

217 Auf die Frage „Glauben Sie, dass Sie die genannten Lernziele auch im Regelunterricht erreichen könnten?“ antworteten die Lehrer/innen folgendermaßen: Nein: n10 | Ja: n2 | Unentschlossen: n3.

218 Haug, V. (2005). S. 3.

#### 5.4.3. Lernen - ein individueller Akt

Lehrer/innen sind sich der Tatsache bewusst, dass die weit gesteckten Ziele, die sie zu erreichen versuchen, unweigerlich Limitationen erfahren werden, da „Lernen (...) ein absolut individueller Akt [ist].“<sup>219</sup> Ein Kollege sagte dazu: „Welche Informationen [die Schüler/innen] dann über das [Gelernte] darüber lagern und was die neuen Informationen aus den alten Informationen machen, sieht man dann eh.“<sup>220</sup> Sich dieser Diskrepanz hinsichtlich der Vermittlung und der Aneignung von den Lerninhalten bewusst zu sein und darüber hinaus zu wissen, dass Lernen ein individueller Akt ist, ist zentral, um möglichen Enttäuschungen vorzubeugen. Lehrer/innen haben individuelle Absichten hinsichtlich der Wissensvermittlung. Sie können jedoch keinen direkten Einfluss auf den Lernprozess selbst nehmen.<sup>221</sup> Denn: „Erziehung ist ein situativ ablaufendes, flüchtiges Geschehen, in dem der Absicht, etwas zu vermitteln, die nicht vorhersehbaren Aneignungsmuster der Adressat[inn]en gegenüberstehen.“<sup>222</sup> Besucher/innen tragen individuelle Bilder, Bezüge, Vorurteile und Gefühle in sich, die durch die Begegnung mit der KZ-Gedenkstätte „wachgerufen, aktualisiert und verändert werden können.“<sup>223</sup> Da diese individuelle Prägung jedes Einzelnen so einzigartig ist, ist auch der Lernprozess ein höchst individueller Akt. Ein Kollege sprach ausführlich über die Charakteristika des Lernens und der begrenzten Einflussmöglichkeiten:

*„Ich glaube Lernen ist so ein individueller Akt. Wann, wer, was lernt, das ist schwer zu sagen. Also darum bin ich da auch SEHR bescheiden. Ich glaube einfach nicht, dass man sagen kann: „Jetzt gehst du nach Mauthausen, [nimmst] eine Führung, gehst die Treppe hinunter und hinauf und dann hast du etwas gelernt!“ Es wird Leute geben, die nehmen etwas mit, da bleibt irgendetwas [hängen], die sind irritiert in einem positiven Sinn (...). Ich glaube, dass es eine wichtige Anregung sein kann und die sollte man nicht auslassen.“<sup>224</sup>*

#### 5.4.4. Lernzielfeststellung

Es ist wünschenswert und wahrscheinlich, eine positive Irritation durch den Besuch zu erreichen. Wie sich diese bei einzelnen Besucher/innen zeigt, ist schwer zu eruieren. Mit der Frage „Wie können Sie feststellen, ob die Ziele, die Sie sich setzen, wirklich erreicht wurden?“ wurde beabsichtigt herauszufiltern, inwieweit es zu einer Zielfeststellung nach dem Besuch kommen kann. Nachfolgend einige Erfahrungsberichte dazu:

---

219 Interviewpartner 11; #00:42:05#.

220 Interviewpartner 10; #00:30:07#.

221 Vgl. Meseth, W. (2008). S. 76.

222 Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.) (2004). S. 18.

223 Köbler, G. / Mumme, P. (Hg.) (2000). S. 12.

224 Interviewpartner 11; #00:40:05#.

*„Also ich würde sagen, über Texte aber auch über Diskussionen in der Klasse merke ich schon, dass sich da das Bewusstsein in diese Richtung (...) nicht verändert, aber dass vieles klarer geworden ist.“<sup>225</sup>*

*„Ein Ergebnis ist eine größere Bereitschaft (...) offen zu sein und sich einzubringen (...). Wenn man Glück hat [erreicht man auch] Nachdenklichkeit.“<sup>226</sup>*

*„Da meine [Ziele] eher im emotionalen Bereich liegen, ist die Überprüfbarkeit relativ schwer. (...) Wobei ich aber denke, man kann an den Reaktionen der Kinder sozusagen dieses direkte Feedback sehen [und merkt], ob die emotionale Komponente angekommen ist. Und ich mach immer auch eine Nachbesprechung mit ihnen an der Schule und auch dort kann man sehen, was abseits dieser Fakten hängen geblieben ist; ohne das jetzt wirklich abzutesten oder so.“<sup>227</sup>*

Diese Einschätzungen zeigen, dass es in der Art und Weise der Beteiligung in der Nachbereitung erkenntlich wird, was die Schüler/innen aus dem KZ-Gedenkstättenbesuch mitnehmen konnten. In Diskussionen und im Umgang miteinander wird ersichtlich, dass ein kritisches Nachdenken teilweise initiiert werden konnte. Da die gesetzten Ziele jedoch mitunter im emotionalen Bereich verankert sind, ist eine Zielfeststellung, wie aus der folgenden Aussage hervorgeht, schwer vorzunehmen:

*„Das Dumme ist ja, du kannst [die Ziele] nicht kontrollieren. Wenn du jetzt Kindern ein Blatt Papier gibst und [sie fragst]: Warum sollen wir Gedenkstätten besuchen? – Die schreiben dir alles hin was du hören willst. (...) Ich glaube, das wissen Leute einfach, was andere Leute hören wollen. (...) Aber das was wir (...) erreichen wollen, ein tiefergehendes Verständnis oder eine emotionale Betroffenheit, (...) die kann man schwer prüfen. Also es fehlt uns ein bisschen an diesen Messinstrumentarien (...).“<sup>228</sup>*

Der Kollege ging weiter ins Detail und sagte:

*„Im Prinzip bräuchtest du dazu Kinder, die du in der 4. Klasse hast und dann auch später. (...) Du müsstest später das gleiche Thema noch einmal thematisieren. (...).“<sup>229</sup>*

Diese Ansicht teilte ein Kollege, welcher meinte:

*„Das positive [Lernen sieht man dann] später, wenn man die Schüler/[innen] länger hat und sieht, wie (...) sie sich gegen rechte Tendenzen stellen im Unterricht oder privat (...). Das erfahre ich oft über die Eltern. (...).“<sup>230</sup>*

Diese Wortmeldungen zeigen, es sei aufgrund fehlender Messinstrumentarien schwer zu eruieren, was ein KZ-Gedenkstättenbesuch bewirken kann. In der Nachbereitung kann

---

225 Interviewpartnerin 2; #00:14:56#.

226 Interviewpartner 11; #00:43:13#.

227 Interviewpartner 7; #00:18:50#.

228 Interviewpartner 10; #00:30:01#.

229 Interviewpartner 10; #00:33:49#.

230 Interviewpartner 1; #00:09:10#.

kurzfristig ersichtlich werden, was der Besuch bei einzelnen Schüler/innen ausgelöst hat. Um mittel- und langfristige Tendenzen feststellen zu können, müssten Lehrer/innen ihre Schüler/innen über einen längeren Zeitrahmen begleiten.

#### *5.4.5. Zielvorstellungen der Lehrer/innen versus Zielvorstellungen der Fachliteratur*

Eine Zielvorstellung die häufig von der Fachliteratur angeführt wird und auch das Kapitel „Zielvorstellungen“ thematisiert, wurde von den Lehrer/innen nicht explizit genannt: Die Empathie, eine der großen Zielvorstellungen einer „Pädagogik nach Auschwitz.“ Obgleich die Entwicklung von Einfühlungsvermögen äußerst wesentlich ist, können die ethischen Zielvorstellungen einer „Pädagogik nach Auschwitz“ Gottfried Köbler zufolge keine Aufgaben sein, die einen Gedenkstättenbesuch notwendig machen. Diese Ziele, zu denen neben Empathie auch Selbstreflexion, Liebesfähigkeit, Anerkennung und Aufklärung gehören, sollten nicht exklusiv an einem bestimmten Ort erreicht werden, sondern individuell und selbstbestimmt im täglichen Leben stattfinden.<sup>231</sup> Wenngleich die Lehrer/innen nicht direkt davon sprachen eine Empathie bei den Schüler/innen erzeugen zu wollen, erwähnten sie mehrheitlich, dass sie beabsichtigen, die Schüler/innen zu sensibilisieren. Schüler/innen sollen „erfahren“, „erahnen“ und „erspüren“ was an diesem Ort passiert ist.<sup>232</sup> Emotionale Reaktionen werden häufig über das Mitgefühl für die Opfer und der Abscheu vor den Verbrechen ausgelöst. Es ist dieses Mitgefühl, das mitunter dazu beiträgt, dass der Ort erschlossen werden kann. Dieses Mitgefühl soll jedoch nicht soweit führen, dass eine starke Betroffenheit vor Ort erlebt wird, die wiederum lähmen kann.

Insgesamt ist festzustellen, dass in Anbetracht der weltgeschichtlichen Bedeutung des Holocaust, die ihn zum Zeichen der Verbrechen gegen die Menschlichkeit schlechthin werden ließ, die Notwendigkeit resultiert, im Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust mehrere Ziele gleichzeitig zu erreichen.<sup>233</sup> Dies trifft auch für die interviewten Lehrer/innen zu. Ihre Zielvorstellungen sind vielfältig, anspruchsvoll und konkret; sie liegen auf unterschiedlichen – kognitiven wie emotionalen – Ebenen. Ihre programmatischen Intentionen gehen weitgehend mit den in der Fachliteratur diskutierten Zielen konform. Sie reichen von historisch-kognitiven bis zu moralisch-affektiven Zielvorstellungen.

---

231 Vgl. Köbler, G. (1996). S. 109.

232 Die Zielvorstellung „erfahren“, „erahnen“ und „erspüren“ wurde von den Lehrer/innen mehrheitlich genannt. Beispielsweise von der Interviewpartnerin 14; #00:10:10.5#.

233 Vgl. Proske, M. (2005): Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat. In: Scherrmann, M. (2005): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. S. 114-131.

## 5.5. Unterrichtsgestaltung

Da die Chancen, Bildungsziele bei einem KZ-Gedenkstättenbesuch zu erreichen, bedeutend steigen, wenn der Besuch in Phasen der Vor- und Nachbereitung eingebettet ist, widmet sich dieses Kapitel der schulischen Unterrichtsgestaltung zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust.<sup>234</sup> Diese Inhalte werden für gewöhnlich zum Ausgangspunkt des KZ-Gedenkstättenbesuchs gemacht. Die Vermittlungsarbeit selbst ist Gegenstand der Untersuchung. Es geht hier vorrangig darum, aufzuzeigen was geschieht und wie dies geschieht. Demnach werden die Einstellungen zu der Vorbereitung sowie die themen- und ortsspezifischen Inhalte und Methoden, die gewählt werden um die Inhalte zu präsentieren, illustriert. Es wird auch den Fragen auf den Grund gegangen, inwieweit die Inhalte Nationalsozialismus und Holocaust neben dem Geschichteunterricht auch in anderen Unterrichtsgegenständen thematisiert werden und ob hier eine Zusammenarbeit stattfindet. Außerdem wird die Nachbereitung Gegenstand der Untersuchung sein und eruiert, wie intensiv diese Themen behandelt werden.

### *5.5.1. Einstellungen zur Vorbereitung*

Die Auswertung der Interviews hinsichtlich der Frage: „*Behandeln Sie die Themen Nationalsozialismus und Holocaust bereits vor dem KZ-Gedenkstättenbesuch?*“ zeigt: Jede/r der interviewten Lehrer/innen ist der Auffassung, es sei notwendig vor dem KZ-Gedenkstättenbesuch eine Vorbereitung zu machen. Hinsichtlich der Umsetzung gab es jedoch eine abweichende Meinung. 14 der 15 befragten Lehrer/innen gaben an, im Vorfeld intensiv mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht zu arbeiten. Ein Kollege konnte und wollte das nicht mit Sicherheit von seinem Unterricht behaupten.

Hier eine Selektion von Aussagen zu individuellen Einstellungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung:

*„Unvorbereitet reingehen (...) ist SINNLOS.(...)“<sup>235</sup>*

*„[Die Vorbereitung ist wichtig] (...), damit [die Schüler/innen] wissen was sie erwartet und damit sie nicht befremdet vor irgendwelchen grauslichen Baracken stehen. Damit sie einen differenzierten Zugang haben.“<sup>236</sup>*

---

234 Vgl. [http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.php](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php) [Zugriff am 25. 05. 2010 um 11.35].

235 Interviewpartnerin 2; #00:31:30#.

236 Interviewpartner 4; #00:20:45#.

*„Für mich ist es vollkommen klar, dass der Besuch NUR am Ende der Unterrichtseinheit Zweiter Weltkrieg und Adolf Hitler stehen kann; nicht zu Beginn. Erst dann, wenn man das Vorwissen hat, kann man auch Bezug aufbauen. (...)“<sup>237</sup>*

*„Im BESTEN Fall gibt es eine Vorbereitung, eine Fahrt und eine Nachbereitung. Ich sage im besten Fall, weil die Praxis (...) oft so ist: Es ist täglicher Unterrichtsstress und keiner hat Zeit für irgendetwas. Dann heißt es, (...) man sollte nach Mauthausen auch gefahren sein. Dann schaut man, welche Klassen können gerade? Wo sind gerade keine Schularbeiten? [Wo sind] keine anderen Projekte? Man findet irgendwie einen Termin wo es geht, findet irgendwie einen Bus und glüht (...) dorthin (...). Dann mache ich im Bus oft die Einleitung und im Bus dann auch die Nachbesprechung. Und sage den Geschichtelehrer[innen], weil ich ja nicht alle Klassen selber habe, macht bitte eine Vor- und Nachbereitung. Meistens passiert das. Aber ich habe auch schon Klassen gehabt, die ich von Null abholen [musste] und [das] geht auch.(...)“<sup>238</sup>*

Während in den ersten drei Aussagen ein Idealbild von Unterricht dargestellt wird, zeigt sich in der abschließenden Aussage, wie es womöglich um die reale Unterrichtssituation bestellt ist. Obgleich es vorkommen kann, dass ein KZ-Gedenkstättenbesuch mit mehreren Schulklassen koordiniert und organisiert werden muss, darf es meiner Auffassung nach nicht vorkommen, dass Schüler/innen eine „Vorbereitung“ erst im Bus erhalten. Hier ist das Zeitmanagement der Lehrer/innen gefragt. Sie sollen derartige Besuche vorzeitig einplanen, damit ausreichend Zeit für eine gewissenhafte Vor- und Nachbereitung gegeben ist.

Theoretisch sind sich die Lehrer/innen über die zentrale Bedeutung einer Vor- und Nachbereitung einig. Hinsichtlich der Praxis gibt es jedoch eine offen ausgesprochene Abweichung. Ein Lehrer sagte, es könnte vorkommen, dass die Vorbereitung erst bei der Hinfahrt zu der KZ-Gedenkstätte stattfindet. Der Grund für diese kurzfristige Vorbereitung ist organisatorisch-pragmatischer Natur. Der Lehrer illustrierte, dass KZ-Gedenkstättenbesuche in der Regel mit mehreren Schulklassen koordiniert werden und gleichzeitig stattfinden. So kann es sein, dass bis zu dem Zeitpunkt der Exkursion die Inhalte Nationalsozialismus und Holocaust noch nicht in allen Klassen bearbeitet wurden, da es an Zeit fehlte, um die Vorbereitung in den laufenden Unterricht zu integrieren. Obgleich die Schüler/innen dieses Lehrers meist nur eine kurze Einführung in die Thematik erhalten, ist festzuhalten, dass sie nicht unvorbereitet an den Ort kommen. Dies will der Lehrer vermeiden, da er selbst einmal diese (negative) Erfahrung machen musste und damit überfordert war.

---

237 Interviewpartnerin 12; #00:04:38#.

238 Interviewpartner 10; #00:12:15#.

## 5.5.2. Der gegenwärtige Zustand der Unterrichtsgestaltung

### 5.5.2.1. Themenspezifische Vorbereitung

Die Vorbereitungsphase eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs sollte sowohl themen-, als auch ortsspezifische Inhalte umfassen. Im Folgenden wird darauf eingegangen, mit welcher Fokussierung die Vermittlung geschieht und auf welche Aspekte gezielt eingegangen wird.

Auf der inhaltlichen Ebene wurden folgende Themen, die bereits vor dem Besuch behandelt werden, damit die Schüler/innen Zusammenhänge besser verstehen können, von den Lehrer/innen genannt: Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems sowie Führerkult um Adolf Hitler, Ideologie, Propaganda, Zweiter Weltkrieg, Anschluss Österreichs, rassische Verfolgung, Konzentrations- und Vernichtungslager, Alltag im Dritten Reich (Medizin, Kunst, Wirtschaft, usw.) Holocaust, Antisemitismus, Widerstand und die historisch wechselnden Geschichtsverständnisse dieser Zeit seit 1945.<sup>239</sup>

Bezüglich der Thematisierung von Widerstand meinte ein Kollege: „Dieses Widerstand leisten, nicht aufgeben und sich nicht anpassen [ist mir wichtig].“<sup>240</sup> Eine Kollegin teilt diese Ansicht, sie sagte, es sei bei der Vermittlung des Holocaust von Bedeutung, einen Weg zu wählen, der aufzeigt, dass es auch Hoffnung unter den Menschen gegeben hat.<sup>241</sup> Die Thematisierung von Widerstand scheint Kolleg/innen bedeutsam zu sein, um den Schüler/innen einen positiven Zugang zu gewähren und ihnen über die Hoffnungsschiene und Überlebensgeschichten aufzuzeigen, dass „[es] selbst zur Zeit des Mordens an den europäischen [Jüdinnen und] Juden Spuren der Menschlichkeit [gab], die (...) zeigen, dass es nicht nur Anpassung, Verfolgung und Mord gab.“<sup>242</sup>

### *Kontinuitätsbezug*

Wesentlich sei es, bei der Unterrichtskommunikation zu Nationalsozialismus und Holocaust Kontinuitäten aufzuzeigen. Zwei Lehrer/innen betonten, es sei wichtig den Antisemitismus nicht lediglich auf die Zeit des Nationalsozialismus zu beschränken, sondern in einen größeren Rahmen zu setzen. Ähnliches gilt bei der Thematisierung von Lebensgeschichten. Mehrmals wurde erwähnt, es werde mit Lebensgeschichten von Opfergruppen gearbeitet und

---

239 Die Themen „Widerstand“ und die „Geschichte Österreichs seit 1945“ wurde von zwei Lehrer/innen im Interview intensiv thematisiert.

240 Interviewpartner 11; #00:51:38#.

241 Vgl. Interviewpartnerin 8; #00:39:43#.

242 Abram, I. / Heyl, M. (Hg.) (1996). S. 93.

darauf geachtet, dass der Fokus nicht alleinig auf den Jüdinnen und Juden, sondern auch auf anderen Opfergruppen liegt. Anhand von Lebensgeschichten möchte das Leben der verschiedenen Opfergruppen sowohl vor, und falls diese Zeit überlebt wurde, auch nach der Zeit des Nationalsozialismus dargestellt werden.<sup>243</sup> Kontinuität aufzuzeigen ist bedeutsam. Es gilt auf Entwicklungen, beispielsweise auf die lange Geschichte des Antisemitismus, der zuerst religiös, später politisch und rassistisch motiviert war, hinzuweisen. Darüber hinaus soll, so wie von einzelnen Lehrer/innen angesprochen, die jüdische Geschichte jenseits der Verfolgungsgeschichte thematisiert werden.<sup>244</sup>

### *Regionalbezug*

Neben den persönlichen Lebensgeschichten wird auch versucht regionalgeschichtliche Bezüge in den Unterricht einzubeziehen; dies wird auch von der Fachliteratur empfohlen. Zwei Lehrer/innen, die heute an einer früheren jüdischen Sammelschule im 9. Wiener Gemeindebezirk unterrichten, arbeiten intensiv zur eigenen Schulgeschichte.<sup>245</sup>

Ein Kollege stellt sich die inhaltliche Vorbereitung so vor, dass er den Schüler/innen vermitteln möchte, dass der Holocaust nicht mit Mauthausen oder Auschwitz begann, sondern mit anderen Mechanismen die heute und fortwährend in der Geschichte zu beobachten sind. Weiters möchte dieser Kollege, dass bei der Thematisierung der Opfer des Nationalsozialismus der Fokus nicht alleinig auf den Jüdinnen und Juden liegt. Er versucht daher andere Opfergruppen zu berücksichtigen. Zudem will er aufzeigen, dass die Opfer vor der Zeit des Nationalsozialismus ein Leben hatten und falls diese Zeit überlebt wurde, auch danach. Er betonte zudem, es sei zeitintensiv diese vielfältigen Darstellungen aufzuzeigen. Dennoch soll diese Zeit im Unterricht eingeräumt werden, da es zu einem besseren Geschichtsverständnis führen kann.<sup>246</sup>

Diese Zusammenfassung der Aussage des Kollegen zeigt auf, dass Schüler/innen ein Verständnis dafür entwickeln sollen, dass die Massenverbrechen des Nationalsozialismus in ein bestimmtes politisches System eingebunden und zugleich eng mit der Normalität des

---

243 n3 sprachen sich dafür aus, dass die Thematisierung der Opfergruppe nicht nur auf die Jüdinnen und Juden beschränkt werden soll. | n2 plädierten dafür, dass man das Thema Antisemitismus vor und nach der Zeit des Nationalsozialismus im Klassenzimmer behandeln soll. | n2 beabsichtigen Lebensgeschichten von Opfern nicht nur auf die Zeit des Nationalsozialismus zu beschränken, sondern das Leben davor und wenn möglich auch danach thematisieren möchten.

244 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 54-55.

245 Interviewpartner 7 und Interviewpartnerin 8.

246 Vgl. Interviewpartner 1; #00:31:00#.

Alltags verbunden waren. Den Schüler/innen gilt es zu vermitteln, dass „der Weg nach Auschwitz auch kein direkter oder zwangsläufiger war.“<sup>247</sup>

#### *Aktualitätsbezug*

Vereinzelt haben Lehrer/innen erwähnt, dass sie Bezüge zu aktuellen Ereignissen in der Geschichte herstellen möchten, so auch bei dem zuletzt angeführten Aussagen von Interviewpartner 1. Des Weiteren wird das Begrifflernen von zwei Lehrer/innen angesprochen. Sie wollen Begriffe wie: Nationalsozialismus, Gaskammer, Mauthausen, Auschwitz, Deportationen und Rassismus lehren.

*„[Es sind die] Begriffe, die ständig (...) im kommunikativen Gedächtnis herumschwirr[en] (...). Ich glaube, dass das Begrifflernen extrem wichtig ist. Das Moralische (...) müssen sie selbst spüren, ob es richtig oder falsch ist.“<sup>248</sup>*

#### *Schüler/innenbezug*

Die Adressat/innengruppe wird vereinzelt zum Ausgangspunkt der thematischen Schwerpunktsetzung gemacht. Ein Kollege meinte, es sei von der zu unterrichtenden Klasse abhängig, welche Schwerpunktthemen er wählt. Er sagte:

*„Das hängt natürlich auch von der Klasse ab [welche Schwerpunkte man setzt]. Wenn [ich eine Klasse unterrichte, die zu drei Viertel aus Mädchen besteht], mache ich wahrscheinlich mehr „Die Frau im Nationalsozialismus“ oder so (...). Aber wichtig ist mir mal, die Kontinuitäten herauszuarbeiten (...); [aufzuzeigen], dass der Faschismus nicht aus dem Nichts daherkommt. (...) Beim Antisemitismus ist es mir wichtig (...) die Geschichte des Judentums [herauszuarbeiten]. Also Juden [und Jüdinnen] nicht nur als Opfer, sondern eben auch jüdisches Leben vorher und so [darzustellen]. (...) [Ich behandle den] Aufstieg der NSDAP, Machtergreifung, also die ganze Palette im Wesentlichen (...). Das hängt auch von der Klasse ab, ob ich da mehr „Jugend“ mache oder „Schule im Nationalsozialismus“ oder eben „Frauen“. [In der Regel] bin ich flexibel, aber (...) bestimmte Sachen sind mir wichtig.“<sup>249</sup>*

Diese Einstellung geht mit der Fachdidaktik konform: Im zirkulären Modell der Didaktik wird darauf hingewiesen, dass die Adressat/innengruppe neben anderen Faktoren, Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen soll.<sup>250</sup>

Die hier angeführten Inhalte wurden, wenn nicht explizit im Text oder in der Fußnote auf Mehrfachnennung hingewiesen, in der Regel einmal genannt. Aus zeitlichen Gründen wird es

---

247 Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 54.

248 Interviewpartner 10; #00:28:15#.

249 Interviewpartner 4; #00:16:18#.

250 Nähere Informationen zum Zirkulären Modell der Didaktik unter:

<http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=226> [Zugriff am 11. 05. 2010 um 12.10].

im Schulunterricht nicht möglich sein, alle angeführten Themen zu behandeln. Diese Auflistung möchte die weite Bandbreite an möglichen Themen darstellen, die noch ergänzt werden könnte.

### *Methodenwahl*

Bei der Frage „*Welche didaktischen Methoden verwenden Sie?*“ kam eine reiche Vielfalt an Methoden zur Sprache. Zu den meist genannten Arbeitstechniken zählt die Arbeit mit Zeitzeug/innen, gefolgt von der Arbeit mit Filmmaterial und literarischen Texten.<sup>251</sup> Daneben wird Recherchetätigkeit betrieben.<sup>252</sup> Lehrer/innen thematisieren die Inhalte im klassischen Frontalunterricht, sie halten Lehrer/innenvorträge und arbeiten mit dem Schulbuch.<sup>253</sup> Ein Lehrer sagte, er würde die Schüler/innen hauptsächlich Fragen stellen lassen und basierend auf diesen Fragen das Thema bearbeiten.<sup>254</sup> Neben dieser Fragestelltechnik wurden auch Diskussionen als Arbeitsform genannt. Zusätzlich werden einzelne Inhalte über Arbeiten zu zweit oder in Gruppen bearbeitet. Neben diesen klassischen Methoden, wurde auch die Methode des Offenen Lernens genannt. Zudem werden die Inhalte nicht nur in der Schule ins Zentrum des Unterrichts gestellt, sondern auch außerhalb bei Museumsbesuchen und Stadtwanderungen.

#### *5.5.2.2. Ortsspezifische Vorbereitung*

Nur vereinzelt kamen ortsspezifische Schwerpunkte bei den Interviews zur Sprache. Dabei wird meist kurz vor der Fahrt über die Erwartungshaltungen der Schüler/innen hinsichtlich des Ortes<sup>255</sup>, als auch über das angemessene Verhalten an einer KZ-Gedenkstätte<sup>256</sup> gesprochen.

#### *5.5.3. Anreicherungsmöglichkeiten für die schulische Unterrichtsgestaltung*

##### *Mögliche methodische Bezugnahmen zur Geschichte*

Drei Bezugnahmen zur Geschichte, die methodisch im Schulunterricht ihre Verwendung finden können und mehrmals angesprochen wurden, werden hier näher vorgestellt: die Arbeit mit künstlerischen Produktionen, die Recherchearbeit und die Arbeit mit Zeitzeug/innen.

---

251 Methoden- und Materialwahl: zu den meist genannten zählt die Arbeit mit Zeitzeug/innen: n11 | die Arbeit mit Filmmaterial: n10 | und die Arbeit mit literarischen Texten: n4.

252 Folgende Recherchetätigkeiten wurden genannt:

Internetrecherche: n2 | Familienrecherche: n2 | Quellenanalyse: n2 | Schulrecherche n2.

253 Lehrer/innenvortrag: n3 | Arbeit mit dem Schulbuch: n3.

254 Vgl. Interviewpartner 1.

255 Vgl. Interviewpartner 1; #00:33:47#.

256 Vgl. Interviewpartnerin 12; #00:17:11#.

Ausarbeitung der Fragestellung:

Die Erinnerung an den Holocaust wurde bzw. wird von zahlreichen Künstler/innen mit vielfältigen künstlerischen Produktionen überliefert. In diesen, beispielsweise in der Literatur, im Film und der bildenden Kunst, wird das individuelle Erleben der Geschichte verarbeitet. Bei dem Einsatz dieser Kunstwerke gilt es den Schüler/innen mitzuteilen, dass die Bilder, welche durch die Kunst transportiert werden, nicht zwingend die Realität abbilden. Nicht selten kommt es vor, dass künstlerische Produktionen als Illustrationen von historischen Ereignissen verwendet werden, ohne darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um Abbildungen der subjektiven Wahrnehmung handelt. Hier gilt es aufzuklären, dass es sich um fiktionale Historie handeln kann. Statistisch gesehen ist der historische Spielfilm bei Jugendlichen das beliebteste Geschichtsmedium. Der Einsatz kann im Rahmen des Geschichtsunterrichts in unterschiedlichen Zusammenhängen erfolgen. Spielfilme können als Ganzes oder in Ausschnitten gezeigt werden. In der didaktischen Reduktion auf eine Filmsequenz, kann diese bei der Herausarbeitung von Problemen eine wichtige Hilfe sein. Diese Herangehensweise gilt für Sequenzen fiktionaler Literatur gleichermaßen und ist folglich auch sehr empfehlenswert. Kunstwerke können für die Ausformulierung von Phantasien und Bildern über den Holocaust, die jede und jeder mit sich trägt, verwendet werden, eine individuelle, assoziative Annäherung an das Thema ermöglichen und gleichzeitig „starre“ Bilder im Kopf entkräften.<sup>257</sup>

Recherchearbeit:

Die Recherchearbeit setzt in der direkten Lebenswelt der Schüler/innen an. Etwa der Geschichte der eigenen Familie, der eigenen Schule oder des jeweiligen Ortes oder Bezirkes. Durch diese Aspekte wird es ermöglicht, sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit unmittelbar auseinander zu setzen und sie als integralen Bestandteil der eigenen Geschichte zu verstehen.<sup>258</sup> Diese Arbeitsform kann in ihren unterschiedlichen Ausprägungen die Herausbildung von zahlreichen, vorteilhaften Zusatzqualifikationen begünstigen. Die Schüler/innen arbeiten weitgehend selbstständig mit Quellen, die im besten Fall zu einer kritischen Reflexion anregen. Idealerweise sollten die Lehrer/innen über Erfahrungswerte in der Quellen- und Recherchearbeit verfügen sowie mit dem Forschungsgegenstand gut vertraut sein. Diese Ermittlungsarbeit ist meist zeitaufwändiger als beispielsweise der klassische Frontalunterricht. Seitens der Lehrer/innen und Schüler/innen bedarf es besonderen Engagements, um sich möglicherweise auch über die zur Verfügung stehenden

---

257 Vgl. Köbler, G. / Mumme, P. (Hg.) (2000). S. 9.

258 Vgl. Popp, S. (2003). S. 13.

Unterrichtsstunden hinaus, dieser Tätigkeit zu widmen.<sup>259</sup> Dieses besondere Bemühen, Recherchearbeit zur eigenen Schule zu betreiben, wurde von zwei Lehrer/innen, die beide im 9. Wiener Gemeindebezirk unterrichten, explizit genannt. Sie stellen die eigene Schulgeschichte in den Mittelpunkt der Vermittlungsarbeit und können damit zahlreiche bedeutsame Inhalte lebensnah vermitteln: die Indoktrination und Gemeinschaftsbildung, die von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ausgegangen ist. Ebenso kann Aufklärungsarbeit hinsichtlich der braunen Flecken im Bildungssystem geleistet werden.<sup>260</sup>

Gespräch mit Zeitzeug/innen:

Das Zeitzeug/innengespräch, das gegenwärtig besonders häufig vor einem KZ-Gedenkstättenbesuch geführt wird, wird von der Methodenforschung zur Gestaltung von KZ-Gedenkstättenbesuchen als unterstützend und lehrreich für Besucher/innen empfunden.<sup>261</sup> Bei dem Zeitzeug/innengespräch handelt es sich um das Gespräch mit Menschen, welche die Zeit des Nationalsozialismus überlebt haben und über ihre individuellen Erfahrungen berichten. Ihre Darlegungen sollen der Rekonstruktion geschichtlicher Ereignisse dienen; insbesondere der des Alltags von ehemaligen Häftlingen. Zeitzeug/innenberichte sind eine Erhaltung des Vermächtnisses der Opfer und führen meist zu Betroffenheit. Sie sind jedoch nicht allein auf die Opfergruppe beschränkt. Erfahrungsberichte von diversen Teilen der Bevölkerung, so beispielsweise auch von Täter/innen und Mitläufer/innen, können zu einer multiperspektivistischen Sicht beitragen und offene Fragen klären. Ferner wird durch das Gespräch ermöglicht, sich dem „Unvorstellbaren“ anzunähern und damit die Distanz zu den damaligen Geschehnissen ein Stück zu überwinden. Außerdem bekommen die tausenden Opfer ein Gesicht und werden durch diese Individualisierung konkret. Die didaktische Verwertbarkeit kann folgendermaßen aussehen: Die Schüler/innen sollen durch die Begegnung mit den Zeitzeug/innen unmittelbar für die Auswirkungen des nationalsozialistischen Verbrechens sensibilisiert werden und zu einer kritischen Auseinandersetzung des Gesehenen und Gehörten angeregt werden. Ihnen muss bewusst gelehrt werden, dass es sich bei den Erzählungen um die subjektive Wahrnehmung der Zeitzeug/innen handelt. Diese können nicht den Anspruch auf historische Wirklichkeit erheben und sind nicht mit historischen Fakten gleichzusetzen.<sup>262</sup> Damit diese

---

259 Anleitung zu Recherchearbeiten finden sich beispielsweise bei: Stockert, H. (2002): „Im Archiv in staubigen Akten wühlen“ – Ein lobenswerter Weg für Schüler- und Jugendprojekte zum Nationalsozialismus. In: Grillmeyer, S. / Ackermann, Z. (Hg.): *Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung.* S. 189-201.

260 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 54-55.

261 Vgl. Popp, S. (2002). S. 9.

262 Vgl. Kuhls, H. (1996). S. 64f.

Zielvorstellungen eher erreicht werden können, ist es vorteilhaft, wenn das Gespräch mit Zeitzeug/innen inhaltlich in den Schulunterricht eingebettet wird und sich die Schüler/innen vorab mit der Lebensgeschichte der Zeitzeugin bzw. des Zeitzeugen befasst haben. Da, wie eingangs bereits thematisiert, die Möglichkeit mit Zeitzeug/innen zu sprechen in absehbarer Zukunft unweigerlich zu Ende gehen wird, ist es notwendig, Überlegungen zum Einsatz von aufgezeichneten Gesprächen mit Zeitzeug/innen anzustellen.

### *Vorurteilsstrukturen entkräften*

Jugendliche sind bereits vor der schulischen Konfrontation mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust von (oft falschem) Vor- und Halbwissen zu diesen Inhalten geprägt. Diese individuellen Wissensbezüge wurden beispielsweise über Medien und Gespräche mit Peers und Familie gebildet. Der Zeitgeschichteunterricht sollte – bei aller Notwendigkeit der Faktenvermittlung – mehr als ein gemeinsamer Lernprozess verstanden werden. Es würde sich bei einem gemeinsamen Arbeiten zu diesem Thema anbieten, zuerst die verankerten Vorurteilsstrukturen, die familiär und gesellschaftlich geprägt sind, ohne Beschämung und Schuldzuweisung offen zu legen. Damit dieses Unterfangen gelingen kann, muss die Selbstreflexion bei den Vermittler/innen selbst beginnen und dann von den Schüler/innen fortgeführt werden. Um Voreingenommenheiten auflösen und überwinden zu können, würde es sich beispielsweise anbieten, eine Gruppendiskussion über vorherrschende Bilder von Jüdinnen und Juden zu initiieren, um sich so der (möglichen) individuellen Vorurteile bewusst werden zu können. Anhand dieser Methode könnte individuell geprägtes, oft vorurteilsbelastetes Vor- und Halbwissen zu dem Themenfeld, aufgebrochen werden. Wird dies nicht zum Thema gemacht, läuft man Gefahr diese im Unterricht und dem Gedenkstättenbesuch zu bestärken. Diese Vorgehensweise, die zu Beginn der Unterrichtseinheit zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust stehen soll, wurde in den Gesprächen mit den Lehrer/innen nicht genannt. Sie wird jedoch von Expert/innen als eine äußerst zielführende Methode gesehen und demnach hier vorgestellt.<sup>263</sup>

### *Selbstreflexion anregen*

Zahlreiche Kolleg/innen sollen zur Selbstreflexion ermuntert werden, um dieses Themenfeld für sich und die Schüler/innen zu eröffnen. Zu Beginn der Unterrichtseinheit wäre es demnach notwendig „zuerst die Hindernisse in sich selbst aufzuspüren“<sup>264</sup> und den eigenen

---

263 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 47f.

264 Wangh, M. (1992): How to teach the Holocaust. In: Heyl, M. / Schreier, H. (1992): Das Echo des Holocaust. S. 159-166. Hier: S. 160.

Reaktionsweisen auf die nationalsozialistischen Verbrechen (Wut, Erschütterung, Scham, Trauer, usw.) Raum zu geben, um eine Reflexion anzuregen. Ohne Auseinandersetzung mit der persönlichen Familiengeschichte läuft der Unterricht Gefahr, hohl und aufgesetzt zu sein.<sup>265</sup> Eine detaillierte Thematisierung der Selbstreflexion wird in dem Kapitel „Haltung der Lehrer/innen“ geboten.

#### *Ausarbeitung eines Verhaltens- und Diskussionsreglements*

Ortsspezifische Schwerpunkte wurden nur vereinzelt von den Lehrer/innen angesprochen. Dabei stehen, wie bereits erwähnt, die Erwartungshaltungen der Schüler/innen hinsichtlich des Ortes und das angemessene Verhalten vor Ort im Zentrum. Wird die Örtlichkeit zum Thema gemacht, könnte von Lehrer/innen und Schüler/innen ein Vertrag aufgesetzt werden, in welchem ein gemeinschaftlich erarbeitetes Verhaltens- und Diskussionsreglement für den Aufenthalt an der KZ-Gedenkstätte festgelegt wird. Dieser Vertrag kann bei der Exkursion die Autorität der Lehrer/innen oder externen Betreuer/innen ersetzen und wird wahrscheinlich Akzeptanz erfahren, da er ein gemeinsam erarbeitetes Produkt ist und nicht von den Lehrer/innen übergestülpt wurde.<sup>266</sup>

#### *Thematisierung der vielfältigen Funktionen einer KZ-Gedenkstätte*

Die ortsspezifische Vorarbeit könnte auch die unterschiedlichen Funktionen, die eine KZ-Gedenkstätte gleichzeitig erfüllen kann, beinhalten. Schließlich ist es für die Lernenden bedeutsam, die vielfältigen Funktionen eines Ortes kennenzulernen, da in diesem Zusammenhang thematisiert werden könnte, wie man sich an diesem Ort angemessen verhält, um die Würde der Opfer zu wahren. Darüber hinaus könnte aufgrund der je individuellen Bilder der Schüler/innen im Kopf, auf die Grenzen der Darstellbarkeit dieses Ortes hingewiesen werden. Den Schüler/innen gilt es zu erklären, dass sie keinen Schauplatz eines Hollywood-KZ-Films vorfinden werden. Susanne Popp zufolge erleben zahlreiche Jugendliche einen Schock der Differenz zwischen der realen Gedenkstätte und der fiktionalen Bilder in ihren Köpfen. Folglich können die jungen Besucher/innen Enttäuschungen und Zugangsschwierigkeiten erleben. Daher ist es notwendig, die Schüler/innen darauf vorzubereiten, was von der Gedenkstätte wirklich erwartet werden kann.<sup>267</sup>

---

265 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 47-50.

266 Vgl. Weninger, F. / Larndorfer, P. (2010): Projektarbeit und externe Kooperation in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereins Gedenkdienst. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. S. 66-88. Hier: S. 80.

267 Vgl. Popp, S. (2003). S. 13.

### *Atypische Vielfalt statt typischer Einfalt*

Entsprechend der Monstrosität der nationalsozialistischen Verbrechen und der Komplexität der Thematik sollen vielfältige Vermittlungsformen und -methoden gewählt werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Zugängen der Schüler/innen gerecht werden zu können. Zudem sollen sich Lehrer/innen von herkömmlichen didaktischen Methoden lösen.<sup>268</sup> Folglich soll die pädagogische Annäherung an die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ohne den herkömmlichen Frontalunterricht und der alleinigen Arbeit aus dem Schulbuch auskommen und stattdessen innovativere und interaktivere Lernarrangements anbieten. Den interviewten Lehrer/innen zufolge wird versucht, dem Thema auf vielfältige Art und Weise zu begegnen. Sie gaben mitunter an, dass sie die „gesellschaftlich vorherrschenden und kulturindustriellen Verarbeitungsformen von Nationalsozialismus und Holocaust in den Unterricht“<sup>269</sup> miteinbeziehen möchten, damit ihre Schüler/innen folglich Medien wie Zeitung, Fernsehen und Internet, die sie im täglichen Leben umgeben, kritisch konsumieren können. Schüler/innen sollen Ideologien und fälschende Geschichtsschreibung erkennen und im kritischen, reflektierten Umgang mit Medien trainiert werden.<sup>270</sup> Teilweise sprachen die befragten Lehrer/innen davon, dass sie mit Film- und Fernsehmaterialien arbeiten, Internetrecherche betreiben und vereinzelt auch Zeitungsartikel im Unterricht einsetzen. Diese Arbeitsformen sollten unbedingt mit gestaltungspädagogischen und kreativen Lernmethoden (Perspektivisches Schreiben, Rollenspiel, Bildende Kunst, Fotografie, Theater- und Dramapädagogik), die bereits aus anderen Lernzusammenhängen bekannt sein könnten, angereichert werden. Eine detaillierte Beschreibung einer weiten Bandbreite an alternativen didaktischen Methoden bietet beispielsweise das pädagogische Konzept „Konfrontationen“, das in einem anderen Kapitel vorgestellt wird.<sup>271</sup>

---

268 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 51.

269 Popp, S. (2003). S. 13.

270 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 52.

271 Informationen zu „Konfrontationen“ unter: <http://www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm> [Zugriff am 26. 05. 2010 um 20.40].

### 5.6. An der KZ-Gedenkstätte

In diesem Abschnitt wird die Betreuung und ansatzweise die Vermittlungsarbeit vor Ort dargestellt.

<b>Betreuung an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen</b>	<b>Anzahl</b>
Mauthausen-Mitarbeiter/innen	8
Mauthausen-Mitarbeiter/innen oder Lehrer/innen	3
Externe Organisation	2
Lehrer/in	1
Keine Angabe	1

Die Gespräche vermittelten den Eindruck, dass vor Ort ein sensibler Umgang mit den Schüler/innen als auch den Inhalten gefunden wird. In Mauthausen sieht die Betreuung folgendermaßen aus: Der Großteil der befragten Lehrer/innen nimmt die Führung vor Ort in Anspruch. Drei Lehrer/innen tun dies ebenso oder führen selbst durch das Gelände. Zwei Lehrer/innen arbeiten mit externen Organisationen zusammen; in beiden Fällen mit dem Verein *Gedenkdienst*. Ein Lehrer macht seit Jahren die Führung vor Ort (zumeist) eigenständig. Jene Lehrer/innen, die teilweise oder immer die Betreuung vor Ort eigenständig machen, nannten zwei Gründe dafür. Zum einen haben Lehrer/innen schlechte Erfahrungen mit den dort angebotenen Führungen gemacht und zum anderen wurde der KZ-Gedenkstättenbesuch so kurzfristig geplant, dass alle Guides in Mauthausen für diesen Termin bereits ausgebucht waren. Ein Lehrer gab keine Angabe zu der Führung vor Ort. Zwei Lehrer/innen, die neben Mauthausen auch die Gedenkstätte Auschwitz besuchen, werden von einer externen Organisation, in beiden Fällen von *MoRaH*, betreut.

Lehrer/innen, die mit externen Organisationen sowohl in Auschwitz, als auch in Mauthausen zusammenarbeiten, sprechen über ausgesprochen gute Erfahrungen und sind der Überzeugung, dass die Vermittlung durch externe Personen auf fruchtbaren Boden fällt.

#### *5.6.1. Schulische Zusammenarbeit mit schulexternen Personen*

Die Zusammenarbeit mit externen Personen scheint besonders wertvoll zu sein. Auch wenn einzelne Interviewpartner/innen schlechte Erfahrungen mit den Führungen von

Gedenkstättenmitarbeiter/innen an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen gemacht haben, waren andere mit den dort angebotenen Führungen zufrieden. Weiters sprachen zahlreiche Lehrer/innen über die Vorteile einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Expert/innen. Unabhängig davon, ob die gesamte Fahrt mit einer externen Organisation durchgeführt wird oder bei der Vorbereitung mit schulfremden Personen wie Zeitzeug/innen oder an der KZ-Gedenkstätte selbst mit Gedenkstättenmitarbeiter/innen kooperiert wird, soll die externe Betreuung zahlreiche Vorteile bieten. Bei der Zusammenarbeit sollen die Schüler/innen eine gesteigerte Aufnahmebereitschaft haben. Dies ist mit einer erhöhten Abwechslung für die Schüler/innen verbunden, da die Lehrer/innen bereits zur Alltäglichkeit geworden sind. Informationen seitens externer und speziell geschulter Pädagog/innen sind folglich außerordentlich bedeutsam und können nicht alleinig bei diesen Themen in den Schulalltag integriert werden.<sup>272</sup>

#### 5.6.2. Die externe Betreuung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs

Eine externe Betreuung von schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchen scheint aufgrund mehrerer Faktoren von vielen Vorteilen geprägt zu sein. Diese Ansicht hängt nicht alleinig mit meiner Tätigkeit im Verein *Gedenkdienst* zusammen, welcher Studienreisen an NS-Gedenkstätten anbietet. Diese Auffassung ist von der Tatsache geprägt, dass Lehrer/innen aufgrund der Charakteristika der Institution Schule und ihrer Rolle, die sie dort einnehmen, Einschränkungen erleben.

*„Zum schulischen Lernen gehören neben den Lehrplänen vor allem die Erscheinungsformen institutionellen Zwanges, also der Anwesenheitszwang, die Noten, der enge Zeitrahmen, die Gruppenbildung, die sehr selten anderen als formalen Kriterien folgt. Diese Zwänge bestimmen den schulischen Alltag mehr als die innovativen Tendenzen und die Wendungen der politischen Kultur. Sie erzeugen eine Trägheit der einzelnen Lehrkräfte, die selbst die Umsetzung institutioneller Vorgaben berührt. Aus der Sicht der Schüler/[innen] bleibt die Erfahrung des Ausgeliefertseins an die Institution und ihre Agent/[inn]en noch immer dominant. Lernprozesse, die familiengeschichtliche Fragen provozieren und Themen der Identitätsstiftung berühren, haben im schulischen Kontext immer eine hohe Ambivalenz.“<sup>273</sup>*

Aufgrund dieser Erscheinungsformen scheint es vorteilhaft zu sein, gerade bei Inhalten, die eng mit identitätsstiftenden Zielvorstellungen verbunden sind, die schulischen Strukturen ein Stück aufzubrechen und sich externen Organisationen zu öffnen. Es bietet sich demnach an, mit schulexternen Personen im Rahmen historisch-politischer Bildung einen KZ-Gedenkstättenbesuch durchzuführen.

---

<sup>272</sup> Vgl. Interviewpartner 13; #01:40:52#.

<sup>273</sup> Kößler, G. (1997). S. 118.

Es besteht das Risiko, dass Lehrer/innen gerade aufgrund ihres besonderen Engagements den Besuch mit vielen Zielen und Erwartungen überladen. Dies kann geschehen, da der Ort höchst emotionale Bedeutungen bei den Lehrer/innen hervorrufen kann. Diese werden nicht selten auf die zu unterrichtenden Schüler/innen projiziert. Mitarbeiter/innen externer Organisationen haben zu den Schüler/innen einen größeren Abstand und daher wird die Gefahr der Projizierung von Erwartungen als sehr gering eingestuft. Demnach können die Betreuer/innen externer Organisationen Vermittler/innen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen sein und hierarchische und autoritär geprägte Strukturen aufbrechen. Differenzen hinsichtlich schulischer und außerschulischer Vermittlung zeigen sich in der Wissensvermittlung. Da ich Einblick in den Verein *Gedenkdienst* habe, wird die Arbeitsweise und Haltung des Vereins hier immer wieder beispielhaft erwähnt.

Der Verein *Gedenkdienst* versucht der gewohnten schulischen Frontalpraxis auszuweichen und bietet selbstbestimmtes, projekt- und gruppenorientiertes Lernen an. Neben den Arbeitsformen wird auch bei der Vermittlung konkreter Inhalte darauf geachtet, dass zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust angeleitet wird. Gedenkdienstmitarbeiter/innen ist es wichtig:

*„Die Teilnehmer/innen und ihre Meinung ernst zu nehmen, auf Impulse seitens der Gruppe einzugehen und jede Meinung zur Diskussion zu stellen, solange es sich dabei nicht um gezielte revisionistische Meinungsmache handelt.“<sup>274</sup>*

Es wird in der Arbeit mit Jugendlichen zudem versucht, den von vielen Schüler/innen als belastend empfundenen Konformitätsdruck, der meist von der Gesellschaft ausgeht und von den Lehrer/innen weitergeführt wird, zu entkommen, um einen individuellen Umgang zu finden. Die eigenen Gedanken der Teilnehmer/innen sind bedeutsam; sie werden ins Zentrum der Arbeit gestellt.<sup>275</sup>

Die Planung und Durchführung eines extern organisierten Gedenkstättenbesuchs findet für gewöhnlich in enger Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen statt. Mitarbeiter/innen des Vereins *Gedenkdienst* wissen aus langjähriger Erfahrung, dass eine Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen neben ihrer besonderen pädagogischen und fachlichen Kenntnisse so bedeutsam ist, da sie die sozialen Prozesse innerhalb der Schüler/innengruppe besser einschätzen können.<sup>276</sup> Da Lehrer/innen ihre Klassen gut kennen, können sie gruppendynamische Prozesse besser interpretieren und diese im Bedarfsfall beschwichtigen. Zudem wird es ihnen

---

274 Wenninger, F. / Larndorfer, P. (2010). S. 86.

275 Vgl. Ebenda.

276 Vgl. Ebenda. S. 85.

womöglich eher gelingen, ihre Schüler/innen bei einer möglichen emotionalen Überforderung aufzufangen.<sup>277</sup> Demnach bedarf es bei der Fahrt als auch bei der Vor- und Nachbereitung einer intensiven Zusammenarbeit. Der größte Teil der Vorbereitung fällt idealerweise in den schulischen Regelunterricht, dem die Aufgabe zukommt, den Ort in einen umfassenden historischen Kontext zu betten. Entscheidet man sich für eine Studienfahrt mit *Gedenkdienst*, umfasst die Vorarbeit auf den Besuch zwei bis vier separate Stunden. Hier steht das gegenseitige Kennenlernen von Begleiter/innen und der Gruppe, die Klärung von Fragen zu Modalitäten und Ablauf der Reise sowie einer im Idealfall gemeinsam zu treffenden Selektion inhaltlicher Schwerpunkte der Reise an. Zur Nachbereitung stehen externe Organisationen ebenfalls zur Verfügung. Bei meist mehrtägigen Studienfahrten mit *Gedenkdienst* wird der Nachbereitung viel Raum gewährt, da man Besucher/innen mit den Eindrücken nicht alleine lassen möchte. Es ist von zentraler Notwendigkeit, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer/innen Raum zu geben und über eigene Emotionen oder inhaltliche Fragen gemeinsam zu sprechen. In „Reflexionsrunden“ – das sind moderierte, offene Gespräche – werden die Themen bestenfalls von den Teilnehmer/innen bestimmt und es steht ihnen offen, ob sie sich aktiv einbringen wollen oder nicht. Aus Erfahrung zeigt sich, dass es manchen Teilnehmer/innen leichter fällt anfangs nur zuzuhören und eine individuelle Umgangsform mit dem Erlebten zu finden. Unabhängig davon, ob sich jede/r in diese Gesprächsrunde einbringt, ist der aktive als auch der passive Austausch bedeutsam.<sup>278</sup>

Interviewpartner/innen, die mit externen Organisationen zusammengearbeitet haben, sprachen durchgehend von positiven Erfahrungen. Die Kooperation mit einer externen Betreuung beschreibt eine Kollegin wie folgt:

*„Die letzten beiden Jahre mache ich das (...) über den Gedenkdienst. Das heißt, ich (...) nehme schon vorher Kontakt auf mit den Mitarbeiter[/inne]n des Gedenkdienstes. Die kommen schon vorher in die Schule und machen eine zweistündige Vorbereitung. Das heißt, [die Schüler/innen] sind wirklich großartig vorbereitet.(...) Zuerst mache ich (...) den Stoff Nationalsozialismus in der Schule relativ (...) ausführlich. Die Ideologie und natürlich auch bis hin zu [den] Konzentrationslagern, aber nicht sonderlich vertieft (...). Und dann kommen die Leute vom Gedenkdienst und die machen das GANZ TOLL (...) so, dass die Schüler[/innen] das Gefühl haben, das sind Leute, die auf ihrer Ebene sind. Die sind ja nur ein bisschen älter als sie und die sind unglaublich engagiert. Die machen das toll. Die machen einen zwei[stündigen] Workshop (...) und fahren dann auch mit (...) [und] führen dort in kleinen Gruppen. Das ist äußerst kompetent und da bin ich wirklich sehr entlastet, seit ich das so mache. (...) Das ist eine gute Vorbereitung.“<sup>279</sup>*

---

277 Vgl. <http://diepresse.com/home/politik/zeitgeschichte/538129/index.do> [Zugriff am 04. 06. 2010 um 13.20].

278 Vgl. Wenninger, F. / Larndorfer, P. (2010). S. 82.

279 Interviewpartnerin 2; #00:18:11#.

Eine zweite Kollegin hat ähnliche Erfahrungen gemacht:

*„Es war sowohl vom Fachlichen als auch von (...) der Gruppendynamik und von der Didaktik, so wie [die Mitarbeiter/innen vom Verein Gedenkdienst] es aufgebaut haben, wirklich sehr, sehr gut gemacht. (...) Sie haben alle Fragen zugelassen (...) und nichts tabuisiert – was wirklich wichtig ist. (...) Dadurch konnten sich die Schüler und Schülerinnen sehr ungezwungen und sehr offen einbringen. Und dadurch, dass wir, [die Lehrer/innen], nicht in die Gruppen gegangen sind (...), glaube ich, dass die Schüler und Schülerinnen viel freier und intensiver diskutieren konnten. Weil wir als Lehrer/innen] sind ja immer auch die, die bewerten. (...)<sup>280</sup>*

Dadurch, dass die Betreuung von anderen Personen übernommen wird, können sich Lehrer/innen aus ihrer Rolle der bewertenden Person zurücknehmen. Dies wird als gewinnbringend für Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen eingestuft.<sup>281</sup>

### 5.6.3. Gefahr der Reinszenierung

Eine ortsgebundene Intention, die sich aus den Gesprächen ergab, möchte ich hier aufgreifen: Über die Authentizität des ehemaligen Konzentrationslagers wird versucht, die Unmenschlichkeit des nationalsozialistischen Terrorregimes jenseits der sachlichen Vermittlung des Stoffes gleichsam spür- und erfahrbar zu machen. Zu diesem Zweck wurde aus zweiter Hand von Strategien berichtet, mit denen über die Reinszenierung von lagertypischen Situationen die Gefühlsebene in besonderem Maße angesprochen werden möchte. Vereinzelt sollen Lehrer/innen Appell stehen bewusst anbieten und „manche [Lehrer/innen] finden es ganz, ganz toll, wenn irrsinnig viele [Schüler/innen] weinen und fertig sind. Dann war die Exkursion ein großer Erfolg.“<sup>282</sup> Der Kollege, der von diesen abzulehnenden Methoden gehört hat, ist empört darüber, er sagte: „Das ist wahnsinnig, die erreichen damit gar nichts. Es ist schwer denen verständlich zu machen, dass das kein Lernprozess ist und das nichts bringt [wenn man solche Methoden wählt].“<sup>283</sup> Lernprozesse werden dadurch nicht initiiert und demnach plädiert der Kollege dafür, diese Methoden tunlichst zu vermeiden.

Ein anderer Kollege, dessen Interview nicht analysiert wurde, da er den Auswahlkriterien nicht entsprochen hat, berichtete, er biete Appell stehen jedes Mal an, um ein physisches Nachempfinden zu ermöglichen. Abgesehen von diesem Lehrer, sprach keiner der

---

280 Interviewpartnerin 8; #00:16:20#. | Anzumerken ist, dass ich bei den Interviews nicht (bewusst) erwähnt habe, dass ich bei einzelnen Projekten des Vereins *Gedenkdienst* mitwirke.

281 Vgl. Interviewpartnerin 2, Interviewpartnerin 8 und Interviewpartner 13.

282 Interviewpartner 1; #00:23:14#.

283 Interviewpartner 1; #00:23:31#.

Interviewpartner/innen von solchen oder ähnlichen abzulehnenden Methoden, obgleich sie vermutlich noch praktiziert werden. In Gesprächen mit Gedenkstättenmitarbeiter/innen wurde in Erfahrung gebracht, dass gerade diese Form der Reinszenierung, die auch unter „Betroffenheitspädagogik“ bekannt ist, von Lehrer/innen teilweise angestrebt wird. Die „Betroffenheitspädagogik“, „die vor allem auf psychische Überwältigung durch die Gegenwart des «Ungeheuerlichen» am Ort des tatsächlichen Geschehens setzte“<sup>284</sup> und in den 1980er Jahren aktuell war, zielt darauf ab, die Besucher/innen von KZ-Gedenkstätten besonders stark zu emotionalisieren. Diese bewusste Emotionalisierung wird meist durch den Versuch, das Leiden der Häftlinge „nachzufühlen“, hervorgerufen. Die Erfolge dieser Pädagogik messen sich daran, ob die Besucher/innen an den richtigen Stellen äußerst emotional werden und sich diesen Emotionen beugen. Überspitzt formuliert geht es dieser Pädagogik darum, die Besucher/innen zum Weinen zu bringen. Tränen sind demnach Zeugnisse des Erfolgs.<sup>285</sup> In Fachkreisen der Gedenkstättenpädagogik herrscht heute Einigkeit darüber, dass bei der Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust eine forcierte „Betroffenheitspädagogik“ nicht förderlich für eine sachliche Auseinandersetzung ist und deshalb unbedingt vermieden werden soll. Obgleich diese Einigkeit über die Nachteile dieser „Leichenbergpädagogik“ in Fachkreisen besteht, finden derartige „Nachfühllaktionen“, wie Appell stehen immer noch ihren Einsatz.<sup>286</sup>

Pädagog/innen, die über die Inszenierung eines Appells auf dem ehemaligen Lagergelände eine physisch erfahrbare Identifikation mit den Opfern und damit eine tiefere Empathiefähigkeit hervorrufen möchten, sollen vor dieser Vorgehensweise gewarnt werden. Durch eine konkret gesetzte Emotionalisierung, die durch das Nachstellen von gewissen Situationen des nationalsozialistischen Lageralltags hervorgerufen wird, könnte eine Betroffenheit bei den Besucher/innen erzeugt werden, die kontraproduktiv ist. Diese Bestürzung, die insbesondere auf psychische Überwältigung durch physische Präsenz setzt, wird nicht dazu beitragen, dass es zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust kommt, sondern eher zu einer Überforderung, die sich in einer Verschließung hinsichtlich der Themen manifestieren könnte. Demnach plädiere ich gegen diese Elemente der „Betroffenheitspädagogik“. Eine psychische Überwältigung durch den Versuch einer physischen Annäherung an die Verbrechen der Nationalsozialist/innen, beispielsweise das Appell stehen, wird nicht zielführend sein, um einen Zugang zu den

---

284 Popp, S. (2002). S. 5.

285 Vgl. [http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstaetten/625\\_Koch,%20Dachau%20-%20Interview%20Tagesschau.pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstaetten/625_Koch,%20Dachau%20-%20Interview%20Tagesschau.pdf) [Zugriff am 06. 05. 2010 um 12.11].

286 Vgl. Ebenda. [Zugriff am 06. 05. 2010 um 12.11].

Bildungschancen, die dieser Ort eröffnen kann, zu erhalten. Diese Auffassung wird von Fachexpert/innen geteilt. Dietfried Krause-Vilmar stellt in seinem Aufsatz „Überlegungen zum Verständnis des Lehrens und Lernens in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus“ folgende These auf: „Einer Emotionalisierung des Geschehens gilt es entgegenzuwirken.“<sup>287</sup> Es scheint nicht sinnvoll zu sein, wenn Besucher/innen durch Inszenierungen und Fremdbestimmung in ganz bestimmte Richtungen gelenkt werden. Besucher/innen sollen sich durch individuelle Selbstbestimmung ihrer Empfindungswelt annähern. Sobald Emotionen von Dritten gewünscht oder gelenkt werden, geht die Unabhängigkeit der eigenen Empfindungen verloren. Eine Eigeninitiative kann außerordentlich förderlich für affektive Lernprozesse sein. Daher sollte von Lehrer/innen und Pädagog/innen im Gedenkstättenbereich gleichermaßen distanziert und sachlich über Nationalsozialismus und Holocaust informiert und gesprochen werden, damit Besucher/innen zu einer subjektiven Empfindung gelangen können.<sup>288</sup>

#### *5.6.4. Der KZ-Gedenkstättenbesuch als alleiniger Tagesprogrammpunkt*

Einigkeit herrschte darüber, dass der KZ-Gedenkstättenbesuch der einzige Programmpunkt an diesem Tag sein soll. Sofern andere Orte eingeplant werden, sollen diese in einem Bezug zu der Thematik stehen. Ein Lehrer sagte, er besuche neben der Gedenkstätte Mauthausen manchmal noch das Außenlager Gusen oder Ebensee, da dadurch eine intensive Beschäftigung mit den Inhalten gegeben werden kann.<sup>289</sup> Ein anderer Kollege teilte mit, er habe einmal auf dem Nachhauseweg von Mauthausen einen Zwischenstopp in einem Einkaufszentrum eingelegt, um dort in einem Restaurant eines ehemaligen Klassenkollegen einzukehren. Dies schätzt er heute als Fehlentscheidung ein, da dadurch ein geistiges Nacharbeiten nicht möglich war.<sup>290</sup>

Abschließend gilt es hervorzuheben, dass die Erwartungen der Lehrer/innen an den Ort augenscheinlich damit verknüpft sind, dass der Exkursion von Seiten der Schüler/innen nicht der Charakter eines Events zugeschrieben wird, sondern diese vielmehr einen besonderen Stellenwert einnimmt. Der Besuch einer KZ-Gedenkstätte soll nicht schnell in Vergessenheit geraten, vielmehr ist eine weitere Auseinandersetzung angestrebtes und vorrangiges Ziel. Besonders häufig wurde betont, dass die Lehrer/innen, die Wiederholungsiniciator/innen der

---

287 Krause-Vilmar, D. (1997): Überlegungen zum Verständnis des Lehrens und Lernens. In: Kiesel, D. / Köbller, G. / Nickolai, W. / Wittmeier, M. (Hg.) (1997) : Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. S. 84.

288 Vgl. Ebenda.

289 Vgl. Interviewpartner 4.

290 Vgl. Interviewpartner 7.

Gedenkstättenbesuche sind, den Besuch durchführen, da die Vermittlung am historischen Ort wesentlich konkreter und folglich förderlicher ist als die Beschäftigung mit Schulbüchern.<sup>291</sup>

### 5.7. Unterrichtsgestaltung nach dem Besuch

Zentraler Gegenstand dieses Abschnitts ist die Nachbereitung des KZ-Gedenkstättenbesuchs. Sie ist so unumgänglich wie die Vorbereitung. Die Nachbearbeitung ist notwendig, um Schüler/innen mit den dort gesammelten Erfahrungen nicht alleine zu lassen. Sie sollen einer Reflexion unterzogen werden. Sie bietet Platz für subjektive Eindrücke, offene Fragen und Beobachtungs- und Arbeitsergebnisse, um dadurch neue Themenfelder oder auch Zugänge eröffnen zu können.<sup>292</sup>

Die Nachbereitung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs, die von allen befragten Lehrer/innen durchgeführt wird, bildet für gewöhnlich den Abschluss der Unterrichtseinheit zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust und erstreckt sich in der Regel über ein bis zwei Stunden. Denn: „(...) noch endlos weiterzumachen bringt nichts. Eher länger vorher und kürzer nachher.“<sup>293</sup> In schriftlicher oder mündlicher Form – frei oder gelenkt – setzen sich Schüler/innen reflexiv mit dem Besuch auseinander. Bei all diesen Formen des Austauschs stehen die Befindlichkeiten im Vordergrund und es geht weniger um ein Abfragen von Sachkenntnissen. Weiters holen die Lehrer/innen ein Feedback der Schüler/innen zu dem Besuch ein, um für die nächste Fahrt gegebenenfalls Änderungen vornehmen zu können. Ein Lehrer rundet mit Elementen der Dramapädagogik die Thematik ab,<sup>294</sup> eine Kollegin arbeitet abschließend mit Arbeitsblättern und Fotografien, welche die Schüler/innen vor Ort gemacht haben,<sup>295</sup> während ein anderer manchmal auch noch Filme zur Nachbereitung zeigt.<sup>296</sup>

Die genannten Methoden haben sich für die Lehrer/innen bewährt und finden daher ihren Einsatz. Wie intensiv nach dem Besuch noch zu dem Aufenthalt vor Ort und den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust gearbeitet wird, ist abhängig von dem Bedarf der Adressat/innengruppe. Sie wird im Idealfall zum Ausgangspunkt der Arbeit.

Anhand der Nachbereitung wird für die Lehrer/innen ersichtlich, was der Besuch bei den Schüler/innen bewirkt hat:

---

291 Vgl. Interviewpartner 10; #00:31:34#.

292 Vgl. <http://www.mauthausen-guides.at/besuch> [Zugriff am 25. 05. 2010 um 11.00] sowie Popp, S. (2002). S. 13.

293 Interviewpartner 4; #00:26:03#.

294 Vgl. Interviewpartner 3/ Teil 1&2.

295 Vgl. Interviewpartnerin 8.

296 Vgl. Interviewpartner 13.

*„Meine Erfahrungen [mit den Nachbesprechungen] waren recht gut. Aber natürlich reden nur die, die betroffen sind [und/oder die Schüler/innen] die Interesse haben. Aber ich habe da oft sehr SCHÖNE Gespräche eigentlich gehabt, also die dann wirklich fast ins Persönliche gegangen sind (...). Ich kriege mit, dass Interesse da ist und das bestärkt mich. Aber natürlich reden nicht alle. (...) Aber [bei dem] Mainstream habe ich das Gefühl, dass es etwas gebracht hat.“<sup>297</sup>*

Die Wirkung des Besuchs und der vor- und nachgehenden Unterrichtsgestaltung kann sich kurz-, mittel- als auch langfristig erkenntlich zeigen. Die Lehrer/innen haben die Erfahrung gemacht, dass die Erreichung der Vermittlungsziele in unterschiedlichen Momenten ersichtlich wird: beispielsweise im Feedback, in Diskussionen, Reaktionen und Handlungen.

### 5.7.1. Stundenausmaß und fächerübergreifendes Unterrichten

#### Die zeitliche Komponente

Schüler/innen der 4. als auch der 7. Klasse einer AHS werden gemäß dem Lehrplan zwei Wochenstunden in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichtet.

Ein Schuljahr umfasst ungefähr 40 Wochen. Dies ist von Relevanz, um das Stundenausmaß, das die befragten Lehrer/innen der Unterrichtsgestaltung zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust einräumen, einschätzen zu können. Demnach stehen Lehrer/innen des Unterrichtsfachs Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Regelfall ungefähr 80 Unterrichtseinheiten zur Vermittlung der im Lehrplan verankerten Inhalte zur Verfügung.

Die folgende Tabelle gibt Auskunft darüber, wie viel Zeit der Unterrichtskommunikation zu Nationalsozialismus und Holocaust, die in der Regel vor als auch nach dem Besuch einer KZ-Gedenkstätte thematisiert werden, eingeräumt wird.

<b>Monat(e)   Stundenausmaß in Unterrichtseinheiten<sup>298</sup>   Lehrer/innen</b>		
1 Monat	8 Einheiten	2 Lehrer/innen
1-2 Monate	8-16 Einheiten	8 Lehrer/innen
2-3 Monate	16-24 Einheiten	3 Lehrer/innen
> 3 Monate	> 24 Einheiten	2 Lehrer/innen

<sup>297</sup> Interviewpartner 4; #00:14:14#.

<sup>298</sup> Eine Unterrichtseinheit im österreichischen Schulsystem dauert 50 Minuten.

Die Tabelle illustriert, dass der Großteil der Lehrer/innen ein bis zwei Monate zu dem Themengebiet arbeitet. Drei Lehrer/innen arbeiten zwei bis drei Monate, zwei einen Monat und zwei länger als drei Monate an den Themen. Einer dieser Lehrer sagte:

*„ZUVIEL (...) weil ich selber da [emotional sehr verwoben bin]. Da mache ich immer zuviel, was nicht gut ist, weil das bekannte Phänomen eintritt, dass da manche Kinder dann langsam irgendwann einmal genug haben (...).“<sup>299</sup>*

Ein zweiter Kollege beschäftigt sich auch intensiv mit den Inhalten und rückt diese in den Mittelpunkt des Unterrichts. Er streift andere Lehrplaninhalte nur am Rande.

*„Ich, als – wenn ich sagen darf – alter Lehrer, erlaube mir – was ich natürlich nicht allen raten kann, vor allem jungen Kolleginnen und Kollegen würde ich es nicht unbedingt so raten. Ich erlaube mir unter Umständen, wenn ich also so eine Reise mache wie [ich es mit] Auschwitz mache (...), [dass ich] den normalen Lehrplan (...) SEHR am Rande [mitlaufen lasse]. Das heißt, ich stelle das Thema wirklich als Jahresthema in den Mittelpunkt und versuche eben hier wirklich fundiert VIEL MEHR STUNDEN, als mir eigentlich zustehen würden (...) [daran zu arbeiten] (...).“<sup>300</sup>*

Diesbezüglich gibt es von einer jungen Kollegin eine deutlich abweichende und zugleich ablehnende Haltung:

*„Ich glaube es ist ein heikles Thema, ich glaube, dass es wichtig ist. Aber dass es NICHT im Mittelpunkt der 4. Klasse alleine sein kann. Also wir haben in der 4. Klasse so viele andere Lernziele, die [wir ebenfalls erreichen] müssen. Es gibt sehr viele Kolleg[inn]en, die nicht einmal über den (...) Zweiten Weltkrieg hinauskommen. Es gibt einfach auch Dinge, die DANACH noch von Bedeutung sind und [welche] die Schüler[innen] auch gehört haben sollten. Das heißt, es ist TEIL der Geschichte. Es MUSS einen Stellenwert haben, aber ich darf nicht ein ganzes Jahr lang in der 4. Klasse nur den Zweiten Weltkrieg machen. Ich glaube, da wären die Kinder dann auch zu sehr von nur einem Thema geprägt.“<sup>301</sup>*

Der Faktor Zeit erweist sich als problematisch. Die Unterrichtsgestaltung zu Nationalsozialismus und Holocaust kann zu umfassend oder zuwenig umfassend ausfallen. Zahlreiche Lehrer/innen betonten, zwei Wochenstunden Geschichteunterricht seien nicht ausreichend, um eine Thematik intensiv zu bearbeiten. Hinzu kommt die Vermutung einzelner Lehrer/innen, dass der Stellenwert des Lehrfachs Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Vergleich zu anderen Fächern aus bildungspolitischer Sicht als weniger bedeutsam eingestuft wird. So sind beispielsweise Hauptfächer wie Englisch und Mathematik seltener von unglücklichen Stundenverteilungen und von Unterrichtsausfall betroffen. Demnach kann es vorkommen, dass das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

---

299 Interviewpartner 4; #00:17:55#.

300 Interviewpartner 13; #00:23:40#.

301 Interviewpartnerin 12; #00:21:48#.

keine zwei planmäßigen Wochenstunden unterrichtet wird. Abgesehen davon wurde mehrfach betont, es sei schwer einzuschätzen, wie lange diese Inhalte tatsächlich bearbeitet werden, da Nationalsozialismus und Holocaust bei diversen Themen mitschwingt und nicht immer eine klare inhaltliche Trennlinie gezogen werden kann.

*„(...) Ein paar Wochen bin ich schon dran. Ja, ich probiere es teilweise auch bei anderen Themen – wenn ich mir denke, es passt dazu – einfließen zu lassen. Aber es ist einfach schwer, gerade die Zeit. Mit zwei Wochenstunden ist es einfach herzlich wenig; vor allem: Nun kommt Politische Bildung auch noch dazu und Sozialkunde und dieses und jenes (...).“<sup>302</sup>*

Viele Kolleg/innen teilen diese Ansicht. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, möchten sie die schulische Zeitstruktur von 50 Minuten Einheiten aufbrechen, um sich länger und intensiver einzelnen Themengebieten widmen zu können.

*„Das Problem ist (...) die Zeit und [die Zersplitterung in 50 Minuten Einheiten], wo das gemeinsame Aufarbeiten von einem Thema aufgrund der Zeitstruktur (...) schwierig ist.“<sup>303</sup>*

#### *Die fächerübergreifende Komponente*

Die Inhalte Nationalsozialismus und Holocaust werden nicht allein im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bearbeitet. Jede/r einzelne Lehrer/in gab an, dass nicht ausschließlich in ihrem Fach diese Themen behandelt werden, sondern auch Eingang in andere Unterrichtsgegenstände, meistens Deutsch und Religion, finden würden. Außerdem wird teilweise in Psychologie/Philosophie, Englisch, Französisch und Bildnerische Erziehung zu diesen Inhalten gearbeitet. Problematisch ist dies dann, wenn die notwendige Kommunikation unter diesen Lehrer/innen ausbleibt.

*„Ja, das ist oft ein Problem, [dass andere Fächer diese Inhalte auch behandeln]. [Lehrer/innen fühlen sich berufen tätig zu werden] und das ist in gewisser Weise dann für die Schüler/[innen] natürlich eine Überforderung. Wenn in jedem Gegenstand das Thema Holocaust kommt, ist das zuviel (...). In der vierten Klasse glauben alle plötzlich den Holocaust unterrichten zu müssen. Von Religion angefangen (...) [spricht es jede/r an]. Im Englischunterricht, im Deutschunterricht, im Geschichtsunterricht klarerweise, im Religionsunterricht, im Geographieunterricht. Dann fängt vielleicht der Mathematiklehrer auch noch an das zu machen. Das ist dann viel zu viel. Das geht so nicht. (...) Ich glaube sogar im [Bildnerische Erziehung] Unterricht wird es thematisiert. Oft auch mit Ansätzen, die mir nicht ganz zielführend erscheinen.“<sup>304</sup>*

---

302 Interviewpartner 10; #00:53:08#.

303 Interviewpartner 11; #00:54:16#.

304 Interviewpartner 1; #00:41:18#.

Ein anderer Kollege teilt diese Meinung und ist der Überzeugung, es könne bei Schüler/innen zur Überforderung und Ablehnungshaltung kommen, wenn diese Inhalte vielfach in unterschiedlichen Gegenständen zum Thema gemacht werden. Er sagte:

*„In ganz vielen Fächern: Englisch, Deutsch, Religion, Geschichte, Französisch [werden die Themen Nationalsozialismus und Holocaust aufgegriffen]. [In] Französisch kommt der Französische Widerstand völlig unabgesprochen in der 6. Klasse daher. Also das ist schon ein Problem. Aber das ist ein Problem des Schulsystems, das kann man nicht a[n] einzelnen Lehrer/[inne]n festmachen. Da würde eine strukturelle Gesamtplanung hergehören.“<sup>305</sup>*

Es stellt eine Herausforderung für Lehrer/innen dar, innerhalb des schulischen Lehr- und Zeitplans, das Thema in seiner Komplexität den Schüler/innen gewissenhaft zu vermitteln. Darüber hinaus stellt auch die fächerübergreifende Kommunikation eine Schwierigkeit dar. Mehrmals wurde betont, es würde an der Kommunikation und Kooperation unter den einzelnen Lehrer/innen mangeln, und dass die Strukturen des Schulsystems nicht förderlich für ein fächerübergreifendes, projektartiges Arbeiten sind. Diese Arbeitsform würde jedoch von manchen Lehrer/innen umgesetzt werden.<sup>306</sup> Obgleich es meist an der Zusammenarbeit fehlt, sprachen Kolleg/innen vereinzelt davon, dass in Fällen der Kooperation diese meist mit Deutsch stattfindet. Von Zeit zu Zeit wird auch mit kreativen Fächern, wie der Bildnerischen Erziehung, gemeinsam gearbeitet.<sup>307</sup>

### 5.8. (M)einige provokante Zweifel

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass 14 der 15 Interviewpartner/innen den schulischen KZ-Gedenkstättenbesuch in mehreren Unterrichtseinheiten vor- und nachbereiten. Abermals muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den interviewten Lehrer/innen um besonders engagierte Kolleg/innen handelt, die den KZ-Gedenkstättenbesuch bewusst in ihre Jahresplanung integrieren. Lehrer/innen, die auch KZ-Gedenkstättenbesuche im Rahmen des Schulunterrichts besuchen, jedoch weniger gewissenhaft vor- und nachbereiten, würden sich vermutlich nicht für ein Interview bereit erklären. Zu betonen ist auch, dass mit meinem Schreiben vorwiegend Lehrer/innen erreicht wurden, die im fachdidaktischen Bereich sehr engagiert sind. Demnach ist es naheliegend, dass sie dieses Engagement auch in anderen bildungsrelevanten Bereichen weiterführen. Das Ergebnis meiner Untersuchung zeichnet das Bild, dass eine intensive Vor- und Nachbereitung auf den schulischen KZ-Gedenkstättenbesuch im Schulunterricht stattfindet. Dieses Ergebnis veranschaulicht einen

---

305 Interviewpartner 4; #00:19:41#.

306 Vgl. Interviewpartner 11.

307 Vgl. Interviewpartnerin 8.

von Fachexpert/innen formulierten Idealzustand, da das vermittelte Sachwissen über Nationalsozialismus und Holocaust im schulischen Unterricht als Vor- und Nachbereitung für einen KZ-Gedenkstättenbesuch unerlässlich ist.<sup>308</sup>

Obwohl den befragten Kolleg/innen und ihren Ausführungen Glauben geschenkt werden soll, schwingt die leise Vermutung mit, dass einzelne Lehrer/innen ihren Unterricht in einem besseren Licht darzustellen versuchten, als dies tatsächlich der Fall ist. Lehrer/innen sind vermutlich theoretisch über die Notwendigkeit einer gewissenhaften Vor- und Nachbereitung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs informiert, können aber dieser Forderung im Unterrichtsalltag womöglich aus organisatorisch-pragmatischer Natur nicht nachkommen. Diese Mutmaßung kann an keinen konkreten Beispielen festgemacht werden. Vereinzelt war der Eindruck stark, dass Lehrer/innen außerordentlich ausführlich über ihre Form der Vor- und Nachbereitung und der Gestaltung der Unterrichtsinhalte Nationalsozialismus und Holocaust sprachen, um womöglich indirekt mitzuteilen, dass es sich bei diesen Ausführungen mehr um den anzustrebenden Soll-Zustand als den tatsächlichen Ist-Zustand handelt. Trotz der kritischen Betrachtung der Aussagen ist es erstrebens- und wünschenswert, dass die Schüler/innen eine fundierte Vor- und Nachbereitung auf den KZ-Gedenkstättenbesuch erhalten, so wie es von dem Großteil der befragten Lehrer/innen dargestellt wurde. Denn der Großteil der Lehrer/innen hat zweifelsfrei großes fachliches, didaktisches und pädagogisches Potential. Demnach wird es vielen auch gelingen, ihre Zielvorstellungen zu erreichen.

Zu betonen ist, dass es dem Eigeninteresse und Engagement der Lehrer/innen obliegt, ob es zu einer gewissenhaften Auseinandersetzung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust vor, während und nach dem schulischen Besuch einer KZ-Gedenkstätte kommt. Bei der Vor- und Nachbereitung als auch der Durchführung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs soll versucht werden ein offenes Bildungsklima herzustellen, das Möglichkeiten, Raum und Zeit für Überlegungen, Fragen und Diskussionen bietet. In diesem Zusammenhang ist das persönliche Engagement der Lehrer/innen von erheblicher Bedeutung, da gerade die Konzeption und Betreuung von Exkursionen, insbesondere einem KZ-Gedenkstättenbesuch, aufwändiger als eine Regelgeschichtestunde ist. Demnach ist es von den unterrichtenden Lehrer/innen abhängig, inwieweit die Kooperation zu Kolleg/innen anderer Fachrichtungen gesucht und fächerübergreifender, projektartiger Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust

---

308 Vgl. Krause-Vilmar, D. (1997). S. 80.

angeboten wird. Es könnte auch, wie bereits thematisiert, eine mehrtägige Studienfahrt an eine oder mehrere NS-Gedenkstätten mit einer externen Organisation durchgeführt werden.

Unabhängig davon wie engagiert Lehrer/innen den Zeitgeschichteunterricht gestalten, wird die Zielerreichung jedoch unweigerlich an Grenzen stoßen, da die Verarbeitungsmodi und folglich die Lerneffekte des Besuchs subjektiv sind. Zudem ist die Wissensaneignung stark der Verantwortlichkeit der Schüler/innen selbst überlassen, da sie entscheiden, was sie aufnehmen und in ihre Wissensbestände integrieren wollen. Inwieweit Schüler/innen das Gehörte und Gesehene sowohl in der schulinternen, als auch der schulexternen Gestaltung zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust aufnehmen, ist von vielfältigen Einflüssen geprägt und nicht alleinig von der Art und Weise der Vermittlung an der Schule und der KZ-Gedenkstätte abhängig. Es ist mitunter auch von dem individuellen Vorwissen, den Voreinstellungen und den vorangegangenen Erfahrungen, die unter anderem über familiäre Tradierungen und massenmediale Darstellungen eine sozialisationsbedingte Prägung erfahren haben, abhängig.<sup>309</sup>

### 5.9. Haltung der Lehrer/innen

#### *5.9.1. Persönliches Anliegen?!*

Die Bemühungen von dem Großteil der interviewten Lehrer/innen zeigen sich in den Gesprächen zu der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Besuchs. Die befragten Lehrer/innen wollen damit eine gewissenhafte und nachhaltige Auseinandersetzung erreichen.<sup>310</sup> Demnach scheint die Unterrichtsgestaltung sowie der Besuch einer KZ-Gedenkstätte für den Großteil der in meine Untersuchung einbezogenen Lehrer/innen ein besonderes Anliegen zu sein und nimmt folglich einen besonderen Stellenwert im Unterricht ein. Inwieweit die Interviewpartner/innen auf die Besonderheit des Themas eingehen, ist divergierend. Während einzelne lediglich betonen, es sei ein besonders Anliegen, ohne diese Besonderheit zu präzisieren, gehen andere explizit darauf ein. Zwei Kollegen sprachen über die eigene Familiengeschichte.<sup>311</sup> Familiäre Anknüpfungspunkte an die Zeit des Nationalsozialismus scheinen die Auseinandersetzung mit dem Thema im Schulkontext maßgeblich zu beeinflussen. Während einzelne Lehrer/innen sehr persönliche Einblicke in die eigene Familiengeschichte gaben, sprachen andere allgemein zu ihrer Haltung hinsichtlich der Thematik. Eine Kollegin schloss von sich auf die Allgemeinheit und stellte folgende

---

309 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 358.

310 Vgl. Interviewpartner/innen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14.

311 Vgl. Interviewpartner 4 und 5.

Behauptung auf: „Ich denke, wir sind alle verstrickt in irgendeiner Form.“<sup>312</sup> Eine andere Kollegin bediente sich auch allgemeiner Statements, sie sagte: „Ich glaube, dass das so eine Art (...) Erblast der Österreicher[/innen] ist, irgendwie, dass es einfach so [in uns] drinnen ist, dass es einen anderen Stellenwert hat.“<sup>313</sup>

Unabhängig davon, ob die angesprochene „Verstrickung“ oder „Erblast“ für jede/n gleichermaßen zutrifft, scheint sich der Großteil der Lehrer/innen darüber einig zu sein, dass die Themen Nationalsozialismus und Holocaust nicht mit anderen geschichtlichen Themen gleichzusetzen sind. Sie werden mehrheitlich als „anders“ eingestuft, da die Auswirkungen jener Zeit in der Gegenwart in einem anderen Ausmaß spürbar sind. Auf die Frage: „*Haben die Themen Nationalsozialismus und Holocaust, verglichen mit anderen geschichtlichen Themen, für Sie einen anderen Stellenwert?*“ sagte eine Kollegin:

*„Ja, ja, natürlich. Ich denke, [man] spricht ja vom Zivilisationsbruch Auschwitz und es ist etwas grundsätzlich Anderes. Deshalb kann man (...) eine Fahrt nach Auschwitz oder nach Mauthausen nicht so machen, wie wenn man in ein [Museum] geht, wo man die Themen durcharbeitet (...). Man geht mit einer anderen Vorbereitung und mit einem anderen Zugang dorthin und mit einer anderen Emotion auch. Weil mit [einem anderen Thema] bin ich nicht verstrickt.“<sup>314</sup>*

Ein Kollege sagte: „(...) Na klar ist es nicht das Gleiche wie – ich weiß nicht – die Geschichte der letzten Habsburger oder so. Mir geht es um die Kontinuitäten (...).“<sup>315</sup>

### 5.9.2. Persönliche Herausforderung(en)?!

Da diese Themen nicht wie jedes beliebige historische Thema gesehen werden, stellt die Unterrichtsgestaltung dazu, die Lehrer/innen meist vor eine herausfordernde Aufgabe.<sup>316</sup> Folglich wird den Überlegungen zu der Vermittlung der Inhalte und der Methodenwahl meist viel Raum gegeben. Auf drei unterschiedlichen Ebenen, die jedoch eng miteinander verwoben sein können, sehen sich Lehrer/innen vor Herausforderungen gestellt: auf der inhaltlichen, der zielgruppenorientierten und der individuellen Ebene.

---

312 Interviewpartnerin 8; #00:23:00#.

313 Interviewpartnerin 6; #00:21:19#.

314 Interviewpartnerin 8; #00:35:05#.

315 Interviewpartner 4; #00:26:28#.

316 Auf die Frage ob diese Themen eine Herausforderung für die Lehrer/innen darstellt – die bei zwölf Interviews gestellt wurde – antworteten alle Befragten mit „Ja“. Bei drei Interviews findet diese Frage nicht Eingang in das Gespräch und folglich wurde von diesen Lehrer/innen keine Stellung bezogen. | n12 sehen sich bei den Themen vor eine Herausforderung gestellt (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) | n3 sprachen nicht über Herausforderungen (1, 3, 7).

## Inhaltliche Ebene:

Vier Lehrer/innen sprachen davon, dass die Herausforderung in der Darstellung und Dosierung der Inhalte liegt.

*„Es stellt definitiv eine Herausforderung dar, da es einfach ein Thema ist, dass immer noch SEHR KRITISCH betrachtet wird. Man muss aufpassen, wie man gewisse Inhalte PRÄSENTIERT. Man muss darauf hinweisen, dass die Sprache die man zum Beispiel in dieser Einheit verwendet, eher die Sprache der Nationalsozialist[inn]en ist (...).“<sup>317</sup>*

*„(...) wenn man bei der Industriellen Revolution einen Fehler macht im Unterrichten, keinen Mensch interessiert das. [Beim Thema Nationalsozialismus ist das weniger egal].“<sup>318</sup>*

*„Ja, schon immer wieder auch, ja. Naja, es [geht schon auch um] die richtige Darstellung (...). Das ist die Herausforderung. Auch, dass es nicht zu sensationell wird.(...) Sondern (...), dass das seriös bleibt und doch auch (...) spürt, dass man dahintersteht voll auch – gefühlsmäßig (...).“<sup>319</sup>*

*„Es ist immer eine Herausforderung, weil natürlich die KRITIK durchaus berechtigt ist, dass wir vielleicht heutzutage ZUVIEL in diese Richtung unterrichten. Dass die Schüler[innen] viel zu viel mitbekommen. [Dass] schon seit der ersten Klasse immer wieder das Thema irgendwie vorkommt: Sei es in Büchern, in Jugendbüchern, in Filmen oder sonst irgendwo. Dass die Schüler[innen] vielleicht zuviel davon bekommen. Insofern ist es immer eine Herausforderung zu sehen, wo kann ich jetzt noch in die Tiefe gehen oder wo muss ich jetzt aufhören und vielleicht einmal einen anderen Aspekt beleuchten. (...) Da schaue ich mir dann wirklich die Klassen an. Wie weit sind die jetzt schon überfüttert oder ist da Input noch notwendig (...). Für mich ist das immer eine Herausforderung, weil ich immer diese Angst habe, es könnte zuviel sein (...).“<sup>320</sup>*

## Zielgruppenorientierte Ebene:

Neben der inhaltlichen Ebene fühlen sich die Lehrer/innen teilweise auch hinsichtlich der Vermittlungsarbeit vor der zu unterrichtenden Zielgruppe überfordert.

*„[Man muss das Thema besonders angehen und achtsam sein], weil man erstens nicht weiß, was im Familienhintergrund passiert [ist]. Kinder können aus einer Täter[innen] oder Opferfamilie kommen. (...) Und das Zweite ist, man muss das richtige Mittelmaß (...) finden. Man muss ihnen einerseits die Tragik und das Ausmaß von diesem Kapitel sehr wohl bewusst mach[en], aber (...) man [darf] sie andererseits damit nicht überforder[n].“<sup>321</sup>*

*„Die Themen (...) weniger, aber die jungen Menschen [sind die Herausforderung]. Die eigentliche Herausforderung [ist nicht auf] der Sachebene, da habe ich nicht das Gefühl,*

---

317 Interviewpartnerin 12; #00:09:49#.

318 Interviewpartner 10; #00:56:20#.

319 Interviewpartner 15; #00:34:00#.

320 Interviewpartnerin 2; #00:26:42#.

321 Interviewpartnerin 6; #00:23:20#.

*dass es mich da zaubert.<sup>322</sup> Sondern die eigentliche Aufgabe ist die Frage der Vermittlung und der Umsetzung (...). Es fängt schon damit an: Gelingt es mir, die kritische Masse (...) [zu erreichen, damit sie sich] auf das Thema und die Fragestellung [einlassen]?*<sup>323</sup>

*„Die Herausforderung [liegt darin], dass jede Klasse anders ist. Also das ist ganz sicher etwas wo ich Schwierigkeiten habe, wenn ich das Gefühl habe, das INTERESSIERT SIE ABER NICHT. Das ist mir bei einem Thema, was weiß ich, (...) [den] Habsburgern (...) völlig wurscht. Also da habe ich sogar das Gefühl, ich verstehe sie ein bisschen, weil es mich auch nicht interessiert. Also da muss ich aufpassen, dass meine Erwartungshaltung, nämlich, dass sie das interessieren MUSS (...) [nicht zu hoch ist] und ich damit gut umgehe. Und das ist bei jeder Klasse eine neue Herausforderung (...).“<sup>324</sup>*

Aus diesen Äußerungen geht hervor, dass Lehrer/innen hinsichtlich der Vermittlungsarbeit unterschiedliche Herausforderungen sehen; ein individueller und sensibler Umgang mit der Zielgruppe ist für viele befragte Lehrer/innen erstrebenswert.

Individuelle Ebene:

Auf der individuellen Ebene bekommt das Thema für manche Lehrer/in eine gewichtige emotionale Bedeutung:

*„(...) Ich muss da auch immer ein bisschen auf meine Emotionen achten und schauen, dass ich nicht zu sehr in die Emotion rein gehe. Und auch, dass ich eben nicht ZUVIEL mache. Zuviel des Guten. Es gibt ja endlos Aspekte: Medizin, Schule, Kirche im Nationalsozialismus. Also da gibt es ja hunderte Aspekte und die kann man nicht alle machen. Die Auswahl ist ein bisschen schwierig manchmal. Gerade wenn man emotional involviert ist.“<sup>325</sup>*

Wie die Ausführungen zeigen, nehmen die Inhalte Nationalsozialismus und Holocaust aufgrund der inhaltlichen Dimension für beinahe jede/n interviewte/n Lehrer/in einen besonderen Stellenwert im Unterricht ein. Eine Kollegin grenzt sich davon ab, da sie diesen Themen lediglich wegen der zeitlichen Dimension, nicht jedoch aufgrund der inhaltlichen Dimension und der damit einhergehenden emotionalen Dimension, eine hervorragende Bedeutung beimisst:

*„Sie nehmen definitiv einen Großteil [der Zeit] ein. Ich finde aber nicht, (...) dass sie von mir besonders anders hervorgehoben werden (...). Für mich sind die Themen gleichrangig. Das einzige was vielleicht ein bisschen mehr auffällt, ist, dass man Lehrausgänge macht und dass man vielleicht fächerübergreifend unterrichtet. Ich persönlich [gebe] dem keine besonders überzogene Bedeutung. (...) Es ist ein Teil der Geschichte, genauso wie andere schreckliche Dinge Teil der Geschichte sind. Es ist*

---

322 „dass es mich zaubert“ = dass es eine Herausforderung darstellt.

323 Interviewpartner 11; #01:02:53#.

324 Interviewpartner 5; #00:44:04#.

325 Interviewpartner 4; #00:28:00#.

*Geschichte, es ist Geschehen. Wir müssen schon auch den Kindern vermitteln, dass es ein Teil der gelebten Geschichte ist, aber eben ein TEIL. Und zwar der Vergangenheit.*<sup>326</sup>

In dieser Passage findet die Einstellung der Kollegin ihre Präzision. Sie hält wenig davon die Inhalte Nationalsozialismus und Holocaust im Unterrichtsgeschehen in den Mittelpunkt zu rücken. Außerdem hat sie eine kritische Haltung gegenüber ihren Kolleg/innen entwickelt, die diesen Inhalten eine übergeordnete Stellung einräumen. Sie ist der Auffassung, dass zahlreiche Geschichtelehrer/innen „einen hohen Aufklärungs[bedarf] in diesem Fall auch noch zu betreiben haben“<sup>327</sup> und diese Inhalte für sie, im Vergleich zu den Kolleg/innen, nur „Teil des Unterrichts in der 4. Klasse und nicht Top-Teil sein [können]“.<sup>328</sup>

Von diesem Beispiel abgesehen, zeigen die vorhin dargestellten Zitate die Vielfalt der spürbaren Herausforderungen, mit denen die Lehrer/innen konfrontiert werden. Diese Herausforderungen lassen sich womöglich mit dem Lebensalter von dem Großteil der interviewten Lehrer/innen begründen. Der Großteil der interviewten Lehrer/innen ist derzeit in ihren 50ern und folglich der zweiten Generation angehörig. Demzufolge stehen sie lebens- und familiengeschichtlich der Zeit des Nationalsozialismus ausgesprochen nahe. Es ist für sie wesentlich herauszufinden, inwieweit sie selbst in der Erinnerung an die Geschichte des Holocaust befangen sind, welche Auswirkung die Erinnerung an den Nationalsozialismus in der individuellen Familiengeschichte bis in die Gegenwart hat, um einschätzen zu können, wie stark die individuelle Lebensgeschichte das pädagogische Arbeiten innerhalb und außerhalb des schulischen Umfelds prägt.<sup>329</sup> Vereinzelt haben Lehrkräfte ihre eigenen Gefühle und Motivationen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit diesen Themen für sich selbst und Dritte offen gelegt. Lehrer/innen sprachen davon, dass die Eltern dem Nationalsozialismus zugeneigt waren oder Opfer des nationalsozialistischen Regimes wurden. Trifft ersteres zu, rebellierte die zweite Generation teilweise gegen die eigenen Eltern, die der Generation der Täter/innen, Mitläufer/innen und Zuseher/innen angehörte, und der häufig damit einhergehenden Verheimlichung von Schuld und Verantwortung. Wenn es vor der Unterrichtsgestaltung zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust zu keiner Auseinandersetzung mit der familialen Vergangenheit kommt, ist es naheliegend, dass diese Beschäftigung bewusst und unbewusst in den Unterricht einfließt und das professionelle

---

326 Interviewpartnerin 12; #00:09:07#.

327 Interviewpartnerin 12; #00:22:18#.

328 Ebenda.

329 Vgl. Kößler, G. (1997): Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust? „Konfrontationen“: Der Versuch, ein amerikanisches Curriculum für deutsche Schulen zu adaptieren. In: Der Deutschunterricht 49, 1997. H. 4. S. 40-49.

Handeln maßgeblich beeinflusst. Dies kann dazu führen, dass an die Schüler/innen der moralische Anspruch gestellt wird, sich in der Auseinandersetzung zu den historischen Ereignissen nach den Vorstellungen der Lehrer/innen zu verhalten. Beispielsweise könnte von den Schüler/innen bewusst und unbewusst gefordert werden, dass sie Betroffenheit und Trauer verspüren und dies im Unterricht durch ihr Handeln erkenntlich zeigen. Dies könnte wiederum für die Lehrer/innen eine bewusste und unbewusste Entlastung der inneren Schuldgefühle bewirken, die bis dahin womöglich noch nicht an die Oberfläche gekommen sind. Vor diesen Hintergründen zeigt sich, dass von der eigenen Lebensgeschichte ausgehend eine moralische Erwartungshaltung den Schüler/innen übergestülpt wird. Darin liegt die Gefahr, dass es zur Instrumentalisierung kommt, auf die mit unterschiedlichen Abwehrformen seitens der Schüler/innen reagiert werden könnte.<sup>330</sup> Folglich ist eine Selbstreflexion unerlässlich, um frei von Erwartungshaltungen unterrichten zu können.

### 5.9.3. Die Bedeutung von Reflexionsprozessen

Hinsichtlich dieses Bewusstseins wurden in dem Projekt „Konfrontationen“, das von der pädagogischen Abteilung des *Fritz Bauer Instituts* in Frankfurt am Main entwickelt wurde, pädagogische Arbeitsmittel entwickelt und zusammengestellt, um den Bedingungen der heutigen Lehrer/innen in Ländern mit nationalsozialistischer Geschichte gerecht werden zu können.<sup>331</sup> Dem Projekt „Konfrontationen“ geht es neben der Vermittlung von historischen Kenntnissen darum, die Verhaltensdisposition und die Fähigkeit der Einzelnen in moralischen Konfliktsituationen Stellung zu beziehen, in den Fokus pädagogischen Handelns zu nehmen. Dieses Konzept versucht die Geschichte des Holocaust unter dem Gesichtspunkt vorzustellen, dass historische Entscheidungssituationen sowie deren Komplexität und Bedeutsamkeit für das gegenwärtige Handeln, einer ständigen Reflexion unterzogen wird. Zielführend wird dieses Konzept dann sein, wenn sich sowohl die Lehrer/innen als auch die Schüler/innen den Reflexionsprozessen bewusst aussetzen und eine klare Position hinsichtlich dieser Vergangenheit einnehmen können. Das Ziel von „Konfrontationen“ ist die Erkenntnis, dass jede/r Einzelne durch die Alltagshandlungen die gesetzt werden, Einfluss auf historische Prozesse nehmen kann. Außerdem wird versucht, die durch die Konfrontation mit dem

---

330 Vgl. Köbler, G. / Mumme, P. (Hg.) (2000). S. 10.

331 Zu den Arbeitsmaterialien zählen Berichte von Zeitzeug/innen, reale und fiktive Texte, Filmsequenzen sowie Material- und Quellensammlungen, die unterschiedliche methodologische Zugänge anbieten.

Thema Holocaust hervorgerufenen Emotionen mit diversen Lernmethoden aufzufangen und zu bearbeiten.<sup>332</sup>

Das Projekt „Konfrontationen“ findet hier eine ausführliche Beschreibung, da der angesprochene Reflexionsprozess für einen qualitativen Unterricht und einen reflektierten, professionellen Umgang im Lehrer/innenhandeln unerlässlich ist. Außerdem wird „Konfrontationen“ hier vorgestellt, da es fortwährend außerordentlich hochwertige Arbeitsmittel und Zugangsformen zu dieser Thematik entwickelt, die für am pädagogischen Prozess beteiligte Lehrende zentral sind. Die methodischen Zugangsformen der Annäherung an die Themen Nationalsozialismus und Holocaust sind vielfältig: Sie reichen von analytisch-intellektuellen Bearbeitungsformen über körperlich-emotionale Annäherungsformen bis hin zu gestaltungspädagogischen Elementen und sind ausgesprochen empfehlenswert.<sup>333</sup> Bei der Einbettung diverser Methoden zur Vor- und Nachbereitung des Besuchs sollen sich Lehrer/innen auch der Tatsache bewusst sein, dass es nicht die Quantität sondern die Qualität ist, die den Lernprozess maßgeblich beeinflusst.

---

332 Vgl. Köbler, G. (1997). S. 40f.

333 Einige zentrale Methoden von „Konfrontationen“: Identitätsbild, Journal, Theater- und Dramapädagogik. Genaue Beschreibung in den unterschiedlichen Heftreihen. Erste Informationen können auf der Website eingeholt werden: <http://www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm> [Zugriff am 17. 05. 2010 um 21.55].

## 6. WEITERE THEMEN DER INTERVIEWS

---

Neben den Themen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen bedeutsam waren, wurden in den Interviews weitere interessante Inhalte thematisiert, die in diesem Abschnitt skizziert werden.

In einzelnen Interviews wurde darüber gesprochen, wann Lehrer/innen der Meinung sind, dass ein angemessener Zeitpunkt ist, um die KZ-Gedenkstätte im Rahmen des Schulunterrichts aufzusuchen. Auffallend war, dass sich die Interviewpartner/innen darüber einig waren, dass sie es bevorzugen, in einer kalten und „ungemütlichen“ Jahreszeit eine KZ-Gedenkstätte zu besuchen. Ihrer Meinung nach, ist ein Besuch in einem Herbst- oder Wintermonat passender, um über die Verbrechen der Nationalsozialist/innen zu sprechen. Zudem würde man dadurch dem hohen Besucher/innenansturm in den Frühlings- und Sommermonaten entkommen und mehr Zeit und Raum für die Lernprozesse, die vor Ort initiiert werden können, schaffen.

Neben dem bevorzugten Termin der Exkursion zu einer KZ-Gedenkstätte wurde auffallend häufig über das Verhalten der Schüler/innen vor Ort gesprochen. Lehrer/innen sprachen über befürchtetes Verhalten seitens der Schüler/innen, beispielsweise unangenehmes Verhalten, das irritieren kann oder auch problematische Äußerungen an der KZ-Gedenkstätte. Vereinzelt sind Lehrer/innen der Meinung, Lachen und Essen sei ein unangemessenes Verhalten an der KZ-Gedenkstätte selbst, als auch bei der An- und Abreise an den Gedenkort. Dieser Punkt der „korrekten“ oder „inkorrekten“ Verhaltensweisen an Orten, die an nationalsozialistische Verbrechen erinnern, ist besonders wichtig. Daher möchte ich eine Empfehlung aussprechen: Es erweist sich als sinnvoll, vor dem Besuch mit den Schüler/innen über die unterschiedlichen Funktionen, die eine KZ-Gedenkstätte gleichzeitig erfüllen kann, zu sprechen. Daraufhin kann diskutiert werden, wie ein angemessenes Verhalten an diesem Ort aussehen könnte. Werden Schüler/innen in diesen Verhandlungsprozess über das Verhalten vor Ort eingebunden und wird möglicherweise sogar gemeinsam ein „Verhaltenskodex“ erstellt, ist es wahrscheinlich, dass die Einhaltung des Reglements von den Schüler/innen höher ist, als würde ein Verhaltensreglement von den Lehrer/innen auf die Schüler/innen oktroyiert werden. Anzudenken gilt auch, dass Verhaltensweisen wie Lachen und Essen auch als Schutzmechanismus verstanden werden können. Schüler/innen können von den Eindrücken

vor Ort überfordert sein und versuchen dann womöglich diese durch Lachen und Essen, das an diesem Ort für viele Lehrer/innen unpassend ist, zu kompensieren.<sup>334</sup>

Hinsichtlich problematischer Kommunikationsbeiträge stellte sich bei dem einen oder anderen Interview auch die Frage, wie Lehrer/innen darauf reagieren sollen. Sollen diese aufgegriffen werden? Oder doch ignoriert werden? Wie können Lehrer/innen problematische Äußerungen auffangen ohne diese gleich zu sanktionieren und gleichzeitig aufzeigen, dass, obwohl die Äußerung abgelehnt wird, ein offener Raum zur Meinungsfreiheit vorhanden ist? Harry Frankfurt, ein amerikanischer Philosoph widmet sich unter anderem solchen Fragen und meint:

*„Aufgeklärte Lehrkräfte wollen aus guten Gründen nicht dirigistisch sein, gerade bei der Menschenrechtsbildung nicht. Das kann aber zu einem Fehlen von Angeboten zur Orientierung führen, zur Verweigerung der Vermittlung moralischer Ideale. Eine solche Konsequenz wäre nicht im Sinne einer pädagogischen Unterstützung der Herausbildung des Selbst-Verständnisses [der Schüler/innen].“<sup>335</sup>*

Bei problematischen Äußerungen seitens der Schüler/innen sollen Lehrer/innen den Versuch unternehmen, auf die Schüler/innen Einfluss zu nehmen. Dazu soll eine Methode gewählt werden, welche die freie Selbstbestimmung der jungen Menschen nicht offensichtlich in Frage stellt und gleichzeitig einer Bewertung unterzieht.<sup>336</sup>

Außerdem wurde im Interview darüber gesprochen, ob Lehrer/innen der Meinung sind, dass KZ-Gedenkstättenbesuche hinsichtlich rechtsradikalem, antisemitischem und xenophobischem Gedankengut gesinnungskorrigierend sein können. Mehrheitlich wurde von den Interviewpartner/innen betont, dass durch einen KZ-Gedenkstättenbesuch keine Immunisierung gegen Rechts möglich sein wird. Der Großteil der Lehrer/innen teilte diese Ansicht:

*„Einstellungen zu identitätsrelevanten, auch lebensweltlichen präsenten und die Familienherkunft tangierenden historischen Fragen bilden sich früh und sind schwer revidierbar.“<sup>337</sup>*

---

334 Susanne Popp thematisiert in ihrem Artikel „Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen“ (S. 13f.) auch provokante Verhaltensweisen von Gedenkstättenbesucher/innen.

335 Frankfurt, H. (1993): Die Notwendigkeit von Idealen. In: Edelstein, W. / Noam, G. / Nummer-Winkler, G. (Hg.): Moral und Person. S. 107-118. Hier: S. 117.

336 Vgl. Interviewpartner 10.

337 Borries, B. v. (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägung. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. S. 268-298. Hier: S. 271.

Weiters wurde auch über die Funktion, die eine KZ-Gedenkstätte nach Auffassung der Lehrer/innen vorrangig erfüllen soll, über die Vorfälle an KZ-Gedenkstätten im In- und Ausland, die etwa im Frühjahr 2009 für Schlagzeilen sorgten und über das Prinzip der Freiwilligkeit hinsichtlich der Teilnahme an dem Besuch, gesprochen.

Es kann festgehalten werden, dass eine weite Bandbreite an Inhalten mit den Lehrer/innen diskutiert wurde, die im Detail in den aufgezeichneten Interviews nachzuhören sind. Diese Inhalte, die hier nur kurz eine Erwähnung fanden, könnten im Detail untersucht werden und Ausgangspunkt einer anderen Untersuchung sein.

## 7. RESÜMEE

---

KZ-Gedenkstättenbesuche stellen für die interviewten Lehrer/innen eine anerkannte und erwünschte Bildungsmaßnahme dar, an die meist hohe Erwartungen geknüpft werden. Dies geht in dieser Arbeit insbesondere aus dem Kapitel „Auswertung der Lehrer/inneninterviews“ hervor und schwingt zudem in anderen Kapiteln mit. Infolgedessen ist es notwendig, die Frage nach den Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs zu stellen.

Hier, im abschließenden Kapitel, werden die wichtigsten Aspekte der Untersuchung illustriert, daraufhin die im Vorfeld getroffenen Hypothesen überprüft und schließlich auf die Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs eingegangen.

### 7.1. Vielfältige Zielvorstellungen

Die Gesamtanalyse der Interviews zeigt, dass trotz der individuellen Nuancen hinsichtlich der Zielvorstellungen ein Erkenntnisgewinn in unterschiedlichen Facetten das Hauptmotiv für den schulischen Besuch einer KZ-Gedenkstätte ist. Der Großteil der befragten Lehrer/innen intendiert, durch die Anwesenheit an der historischen Stätte des Geschehens sowohl kognitive als auch affektive Lernziele zu erreichen. Nach den Erfahrungsberichten der Lehrer/innen kann an dem speziellen Ort der KZ-Gedenkstätte eine produktive Zusammenführung der emotionalen und rationalen Lernziele möglich werden. Dem überwiegenden Anteil scheint emotionales Lernen wichtiger als rationales Lernen zu sein. Viele sind der Ansicht, es sei über die Beschäftigung am historischen Ort möglich, ein emotionales Empfinden zu entwickeln, das zu einem tiefgehenden und nachhaltigen Verstehen beitragen kann.

Die Analyse zeigt, wie vielfältig die intendierten Zielvorstellungen sind. Folgende Ziele, die den allgemeinen Trend widerspiegeln, wurden genannt: Der Besuch soll zeigen, dass diese Ereignisse wirklich passiert sind. Er soll zu einer Vertiefung des historischen Wissens beitragen, zu einem intensiven Nachdenken, zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Themengebieten anregen und zahlreiche weitere Lernziele erreichen. Es herrscht Einigkeit darüber, dass die vielfältigen Lernziele nur dann erreicht werden können, wenn bereits vor dem Besuch im Schulunterricht zu den Themenbereichen Nationalsozialismus und Holocaust gearbeitet wurde. Denn Lehrer/innen sind mehrheitlich

der Ansicht, dass „eine Gedenkstätte (...) nicht den Unterricht, der davor passieren soll, übernehmen [kann]. (...)“<sup>338</sup>

### *Ortsabhängige Zielvorstellungen*

Als Analyseergebnis kann außerdem festgehalten werden, dass der Großteil der interviewten Lehrer/innen aus meist langjähriger Erfahrung zu der Erkenntnis gelangt ist, dass ein außerschulischer Lernort, wie die KZ-Gedenkstätte einer ist, andere Lernpotentiale als der Regelschulunterricht eröffnen kann, denn „diese Dimensionen kann man [im Schulunterricht] schwer darstellen, das ist unmöglich, das kann man nicht (...).“<sup>339</sup> Demnach vermuten die Lehrer/innen, es sei am konkreten Ort eher möglich, zu einer Annäherung des Verstehens zu gelangen, da die Geschichte vor Ort greifbarer als im standardisierten Schulbuch ist.

### *Unterrichtsgestaltung*

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung werden vielfältige inhaltliche Fokussierungen vorgenommen und diverse Methoden angewendet, wobei nur vereinzelt atypische Lernarrangements bei der schulischen Vermittlung gewählt werden. Die Vorbereitungsmaßnahmen fallen unterschiedlich umfangreich aus, wohingegen die Nachbereitung mehrheitlich relativ kurz ausfällt. Als problematisch wurde von zahlreichen Lehrer/innen der Zeitfaktor eingestuft. Mehrheitlich wurde betont, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreichend ist, um die Schüler/innen intensiv und zufriedenstellend mit den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust vertraut zu machen. Obgleich es Lehrer/innen begrüßen würden, wenn sie mehr Stunden für diese Inhalte aufwenden könnten, muss betont werden, dass es von der Art und Weise der Vermittlungsarbeit und nicht unbedingt von der Stundenanzahl abhängig ist, ob und wie Schüler/innen Inhalte aufnehmen. Hinsichtlich dieser Tatsache hat das allseits bekannte Statement „Qualität statt Quantität“ auch bei der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs seine Validität.<sup>340</sup> Einigkeit herrschte bei dem Großteil der Interviewpartner/innen auch darüber, dass KZ-Gedenkstätten keine Wissensfundamente liefern können, noch den Schulunterricht zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust ersetzen können. Hier stößt auch die beste Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte an ihre Grenzen. Ein Besuch kann jedoch eine wertvolle Ergänzung zum Schulunterricht sein, da Wissensfundamente auf dem Vorwissen, den Voreinstellungen und den vorangegangenen

---

338 Interviewpartner 1; #00:02:40.2#.

339 Interviewpartner 1; #00:21:47.3#.

340 Vgl. Peham, A. / Rajal, E. (2010). S. 46.

Erfahrungen aufbauen und diese schwerpunktmäßig ergänzen können. Folglich kann ein KZ-Gedenkstättenbesuch die Chance eröffnen, Wissensfundamente zu erweitern.

### *Lernzielerreichung*

Welche Lernprozesse von dem Besuch und der vorhergehenden und nachhergehenden Unterrichtsgestaltung initiiert wurden, ist für die interviewten Lehrer/innen nur schwer einschätzbar. Mehrheitlich betonten sie jedoch, es werde an den allgemeinen Rückmeldungen über Interaktionsprozesse mit den Schüler/innen ersichtlich, dass Schüler/innen emotional berührt und zu einer weiteren Auseinandersetzung angeregt werden.

### 7.2. Herausforderungen

Die Interviewpartner/innen offenbarten, dass der Besuch und die Vor- und Nachbereitung des Themas nicht mit dem Unterrichten anderer historischer Themen vergleichbar ist und eine herausfordernde Aufgabe darstellt. Herausforderungen sind auf der inhaltlichen, der zielgruppenorientierten und der individuellen Ebene existent. Um sich diesen Herausforderungen gewachsen zu fühlen, könnte eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, einhergehend mit Selbstreflexionsphasen und verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einen wesentlichen Beitrag leisten. Ein professioneller und reflektierter Umgang mit den Themen ist unerlässlich, um qualitativ hochwertige Interaktionsprozesse zu initiieren, die zu den intendierten Lernprozessen führen können.<sup>341</sup>

### 7.3. Hypothesenüberprüfung

Die Auswertung der Untersuchung zeigt, dass die anfängliche Annahme: „Die Schüler/innen kommen im Rahmen des Schulunterrichts meist zu wenig vorbereitet an die KZ-Gedenkstätte“ für meine Stichprobe falsifiziert werden muss. Bis auf eine Ausnahme bereiten 14 der 15 befragten Lehrer/innen den Besuch ausgiebig in mehreren Unterrichtseinheiten vor als auch nach. Die Falsifizierung dieser provokanten Hypothese zeichnete sich bereits bei der Kontaktaufnahme mit den Lehrer/innen ab. Das Kontaktschreiben richtete sich an Lehrer/innen, die im fachdidaktischen Bereich sehr engagiert sind. Demnach war es naheliegend, dass sie dieses Engagement auch in anderen bildungsrelevanten Bereichen weiterführen. Folglich wurde zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme bereits vermutet, es seien nur jene Lehrkräfte für ein Interview bereit, denen ein KZ-Gedenkstättenbesuch ein besonderes Anliegen ist. Außerdem wurde im Kontaktschreiben darauf hingewiesen, dass das

---

341 Vgl. Köbler, G. (1997). S. 40f.

Forschungsinteresse insbesondere von den Fragen bestimmt wird, ob Lehrer/innen an diesem Ort andere Lernmöglichkeiten als im schulischen Regelunterricht sehen und wie die Themenbereiche Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht verankert sind. Daher wurde die Annahme aufgestellt, dass jene Lehrer/innen, die laut den Erfahrungsberichten der Gedenkstättenmitarbeiter/innen, ihre Schüler/innen nicht oder zu wenig auf den Besuch vorbereiten, sich wahrscheinlich nicht als potentielle Interviewpartner/innen verstanden fühlen. Indem kein Kontakt zu diesen Lehrer/innen hergestellt werden konnte, fehlt ihre Sichtweise. Ferner war auch keine Möglichkeit gegeben, sie von den gesteigerten Bildungschancen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs, durch intensive Phasen der Vor- und Nachbereitung, zu überzeugen. Folglich konnten nur die Perspektiven jener Lehrer/innen dargestellt werden, die den Besuch (vorbildlich) vorher und nachher bearbeiten.

Im Hinblick auf die Aussagekraft der Analyse ist darauf hinzuweisen, dass Repräsentativität nicht möglich war. Die gewonnenen Interviewpartner/innen können nicht als repräsentativ gesehen werden. Durch die Auswahlkriterien wurde bereits eine Selektion vorgenommen. Zudem ist ihnen aufgrund ihrer freiwilligen Teilnahme an dem Interview ein entschiedenes Interesse an dem Untersuchungsgegenstand zuzuschreiben.

Die zweite Annahme: „Lehrer/innen sind der Meinung, dass sich beim KZ-Gedenkstättenbesuch andere Lernchancen für die Schüler/innen eröffnen, die im Regelschulunterricht nicht (annähernd) erreicht werden können“, erfährt für meine Untersuchung Verifizierung. Auch wenn der Lernertrag eines KZ-Gedenkstättenbesuchs – unabhängig davon, ob dieser im Rahmen des Schulunterrichts oder in einem anderen Zusammenhang stattfindet – nicht eindeutig nachzuweisen ist, sind die interviewten Lehrer/innen mehrheitlich der Überzeugung, dass dieser Ort andere Möglichkeiten eröffnet, als der reguläre Schulunterricht und sich folglich eher Bildungschancen eröffnen werden.<sup>342</sup> Nach Auffassung der befragten Lehrer/innen wird es der schulische KZ-Gedenkstättenbesuch eher schaffen, dass sich die Schüler/innen intellektuell und moralisch mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinandersetzen. Ähnliches oder gar gleiches, so ist sich der Großteil der Lehrer/innen einig, könnte durch die Unterrichtskommunikation zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust, ohne themenspezifische Lehrausgänge nicht erreicht werden.

---

342 Vgl. Barlog-Scholz, R. (1994): Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik. S. 172.

#### 7.4. Einschätzung der Bildungschancen und Bildungsgrenzen

Die Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs sind nicht alleinig von der Vermittlungsarbeit in der Schule und der KZ-Gedenkstätte abhängig, sondern von zahlreichen weiteren Einflussfaktoren. Zu diesen zählen neben den Erfahrungen, die am schulischen und außerschulischen Lernort gemacht werden, die individuellen Wissenshintergründe, die Voreinstellungen und der biografische Bezug. Diese Aspekte sind mitentscheidend dafür, welche individuellen Folgen ein KZ-Gedenkstättenbesuch für das Geschichtsbewusstsein haben wird und wie produktiv der Besuch im Rahmen des Schulunterrichts empfunden wird.<sup>343</sup>

Zu hohe pädagogische Aspirationen, die häufig an KZ-Gedenkstättenbesuche geknüpft werden, müssen zurückgewiesen werden. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus geschieht nicht im luftleeren Raum. Um Lernchancen in diesem Bereich zu initiieren, ist ein gesamtgesellschaftliches Zusammenwirken notwendig. Es kann nicht alleinig die Aufgabe der Schule und der KZ-Gedenkstätte sein, gegen aufklärungsresistente Haltungen wie Antisemitismus und Rechtsradikalismus anzukämpfen. Zu hohe moralische und inhaltliche Ansprüche an einen KZ-Gedenkstättenbesuch und die schulische Kommunikation zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, müssen zurückgewiesen werden. Die schulische als auch außerschulische Vermittlungsarbeit wird hier unweigerlich an ihre Grenzen stoßen, da diese Probleme gesamtgesellschaftlich zu lösen sind.<sup>344</sup> Aufgrund dieser Einschätzungen, schließt meine Arbeit mit einem Zitat, das zum Nach- und Umdenken anregen soll:

*„Die Wirkungsmöglichkeiten der Gedenkstätten realistisch einzuschätzen bedeutet auch, dafür einzutreten, dass die gesellschaftlichen Probleme heute von der gesamten Gesellschaft angenommen und bekämpft werden, statt sie auf kleine, damit überforderte Einrichtungen wie die Gedenkstätte [oder die Schule] abzuwälzen.“<sup>345</sup>*

---

343 Vgl. Pampel, B. (2007). S. 358.

344 Vgl. Interviewpartnerin 8; #00:41:15#.

345 Lutz, T. (1995): Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes. Geschichte-Arbeitsweisen-Wirkungsmöglichkeiten. In: Ehmann, A. / Wolf, K. / Lutz, T. / Rathenow, H. F. / Stein, C. v. / Weber, N. H. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. S. 37-47. Hier: S. 46f.

## 8. LITERATURVERZEICHNIS

---

### PRIMÄRQUELLEN:

Interviews mit 15 Lehrer/innen

### SEKUNDÄRQUELLEN:

Abram, I. / Heyl, M. (Hg.) (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg.

Adorno, T. W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W. (1971/ 13. Aufl.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main. S. 88-104.

Améry, J. (1980/ 2. Aufl.): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart.

Andersson, B. (1974): The Quantifier as Qualifier. Some Notes on Qualitative Elements in Quantitative Content Analysis. Gothenburg.

Barlog-Scholz, R. (1994): Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

Behrens-Cobet, H. (Hg.) (1998): Bilden und Gedenken: Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten. Essen.

Baumgärtner, U. (2005): Historische Orte. Basisartikel. In: Geschichte lernen 106, 2005. H.1. S. 12-18.

Benz, W. (1995): Der Umgang mit Gedenktagen und Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bergmann, W. / Erb, R. / Lichtblau, A. (Hg.) (1995): Schwieriges Erbe. Frankfurt am Main. S. 302-318.

Boll, F. (Hg.) (1999): Gedenkstättenarbeit und Oral History. Berlin.

Borries, B. v. (2004): Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägung. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main [u.a.]. S. 268-298.

Borries, B. v. (2006): Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen. In: „Wie sagen wir es unseren Kindern?“ Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht. epd-Dokumentation Nr. 4/5 (2006). S. 48-65. Siehe auch: [www.deutscher-koordinierungsrat.de/\\_downloads/EPD/Schoah\\_im\\_Unterricht.pdf](http://www.deutscher-koordinierungsrat.de/_downloads/EPD/Schoah_im_Unterricht.pdf) [Zugriff am 20. 05. 2010 um 10.50].

Deeke, A. (1995): Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: Brinkmann, C. / Deeke, A. / Völkel, B. (Hg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 191. Nürnberg. S. 7-22.

Ecker, A. (1997): Übertragung und Gegenübertragung beim offenen Erinnerungsinterview. Methodische und erkenntnistheoretische Probleme der oral-history-Forschung. Dissertation. Universität Wien.

Ehmann, A. (1998): Pädagogik des Gedenkens. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Erinnern in Gedenkstätten. Wien.

Ehmann, A. (2002): Holocaust in Politik und Bildung. In: Wodak, I. / Meinel, S. (Hg.): Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen. Frankfurt am Main [u.a.]. S. 41-67.

Falk, J. H. / Dierking, L. D. (2000): Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning. Walnut Creek.

Ferguson, Linda: Evaluating learning. Abrufbar unter <http://archive.amol.org.au/evrsig/pdf/ferguson96.pdf> [Zugriff am 29. 06. 2010 um 23.33].

Fischer, C. / Anton, H. (1992): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau - Hadamar - Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen. (o.O.)

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

Flick, U. / Kardorff, E. / Steinke, I. (2004/ 3. Aufl.): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. / Kardorff, E. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg. S. 13-29.

Frankfurt, H. (1993): Die Notwendigkeit von Idealen. In: Edelstein, W. / Noam, G. / Nummer-Winkler, G. (Hg.): Moral und Person. S. 107-118. Hier: S. 117.

Fritz Bauer Institut (Hg.) (2007): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Jahrbuch 2007 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt am Main [u.a.].

Gläser, J. / Grit, L. (2009/ 3. Aufl.): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

Haug, V. (2004): Gedenkstättenpädagogik. Kompensation schulischer Defizite oder neue Teildisziplin. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main [u.a.]. S. 252-267.

Haug, V. (2005): Gedenkstätten mit Jugendlichen besuchen: grundsätzliche Bemerkungen und methodisch-didaktische Anregungen – unter Berücksichtigung der Aspekte Lernalter, Gender, Jugendliche mit migrantischem Hintergrund. Vortrag bei einem Seminar zur Lehrerfortbildung in Mauthausen. 6. - 8. März 2005.

Haug, V. / Köbler, G. (2009): Gedenkstätten und Gedenkstättenpädagogik. In: Horn, S. / Sauer, M. (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Stuttgart. S. 80-88.

Henke-Bockschatz, G. (2004): Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main [u.a.]. S. 298-322.

Hey, B. (1978): Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive. Stuttgart.

Horváth, M. / Legerer, A. / Pfeifer, J. / Roth, S. (Hg.) (2002): Jenseits des Schlussstrichs. Gedenkdienst im Diskurs über Österreichs Nationalsozialistische Vergangenheit. Wien.

Gareis, S. (1989): Didaktik der Begegnung. Zur Organisation historischer Lernprozesse im Lernort Dachau. Frankfurt am Main [u.a.].

Gedenkdienst (Hg.): Reader zur Studienfahrt nach Auschwitz-Birkenau in Kooperation mit den Wiener Volkshochschulen. 30. Oktober – 2. November 2009. (unveröffentlicht) (o.J.) (o. O.).

Kaiser, W. (2000): Gedenkstätten als Lernorte. Ziele und Probleme. Vortrag auf der Tagung Pädagogik in Gedenkstätten vom 12. - 15. 10. 2000 in Berlin.

Kaiser, W. (2001): Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: GedenkstättenRundbrief (2001) H. 100. S. 105-111.

Kaiser, W. (2003): Herausforderungen. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Politisches Lernen 21 (2003) H.1-2. S. 13-20.

Knigge, V. (1992): Abwehr – Aneignen. Der Holocaust als Lerngegenstand. In: Loewy, H. (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg. S. 248-259.

Knigge, V. / Frei, N. (Hg.) (2002): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München.

Korff, G. / Roth, M. (1990): „Einleitung“. In: dies. (Hg.): Das Historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt am Main [u.a.].

Köbler, G. (1996): Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen. In: Kiesel, D. / Köbler, G. / Nickolai, W. / Wittmeyer, M. (Hg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. Frankfurt am Main. S. 109-130.

Köbler, G. (1997): Bewusstseinsbildung an Erzählungen über den Holocaust? „Konfrontationen“: Der Versuch, ein amerikanisches Curriculum für deutsche Schulen zu adaptieren. In: Der Deutschunterricht 49, 1997. H. 4. S. 40-49.

Köbler, G. / Mumme, P. (Hg.) (2000): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung und Wirkung des Holocaust. Heft 1: Identität. Frankfurt am Main.

Kößler, G. (2004): Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt „Konfrontationen“. In: Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichteunterrichts. Frankfurt am Main [u.a.]. S. 237-251.

Kranz, T. (Hg.) (2000a): Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek. Lublin.

Kranz, T. (2000b): Das Erbe des Nationalsozialismus und die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten. In Kranz, T. (Hg.): Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek. Lublin. S. 13-38.

Kranz, T. (2005): Die Rolle der NS-Verbrechen in der Gedenkkultur Polens. Erfahrungen mit Schulklassen in der KZ-Gedenkstätte Majdanek. In: Rathenow, H.F. / Weber, N. H. (Hg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung. Hamburg. S. 231-241.

Krause-Vilmar, D. (1997): Überlegungen zum Verständnis des Lehrens und Lernens. In: Kiesel, D. / Kößler, G. / Nickolai, W. / Wittmeier, M. (Hg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. Frankfurt am Main. S. 79-87.

Kuckartz, U. / Dresing, T. / Rädiker, S. / Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden.

Kuhls, H. (1996): Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Münster.

Kühner, A. / Langer, P. C. / Sigel, R. (2008): Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte 01/2008. S. 76-82.

Kühr, A. (2009): Genius loci oder: Ich sehe, was ich weiß. Eine Unterrichtssequenz zu unsichtbaren Schauplätzen lokaler NS-Geschichte in einer zehnten Schulklasse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 60, Heft 5/6. S. 125–139.

Lange, B. (2005): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim. S. 37-62.

Levi, P. (1990): Die Untergegangenen und die Geretteten. München [u.a.].

Lutz, T. (1995): Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes. Geschichte-Arbeitsweisen-Wirkungsmöglichkeiten. In: Ehmann, A. / Wolf, K. / Lutz, T. / Rathenow, H. F. / Stein, C. v. / Weber, N. H. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen. S. 37-47.

Lutz, T. (1998): Von der Bürgerinitiative zur Stiftung. Der Bildungsgehalt der öffentlichen Debatte um den Umgang mit dem Prinz-Albrecht-Gelände in Berlin. In: Behrens-Cobet, H. (Hg.): Bilden und Gedenken: Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten. Essen. S. 75-90.

Mayer, H. (2002): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München.

- Mayring, P. (2002/ 5. Aufl.): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim [u.a.].
- Mayring, P. (2003/ 8. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.].
- Mayring, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P. / Gläser-Zirkuda, M. (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim [u.a.]. S. 7-19.
- Mayring, P. (2007/ 9. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.].
- Merten, K. / Ruhrmann, G. (1982): Die Entwicklung der inhaltsanalytischen Methode. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34. S. 696-716.
- Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (Hg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main [u.a.].
- Meseth, W. / Proske, M. / Radtke, F. (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen. In: Dies. (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main [u.a.].
- Meseth, W. (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten. In: kursiv. Journal für Politische Bildung 1/08. S. 74-83.
- Morsch, G. (2002): Authentische Orte von KZ-Verbrechen. Chancen und Risiken aus der Sicht der Besucherforschung. In: Fuchs, E. / Pingel, F. / Radkau, V. (Hg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck [u.a.]. S. 42-47.
- Mounajed, R. (2002): In Gedenkstätten Brücken schlagen. Ergebnisse einer Schülerbefragung in der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück / Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten. In: Zeitgeschichte Regional. Mitteilungen aus Mecklenburg Vorpommern 5. H. 2. S. 114-116.
- Neirich, U. (2000): Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten. Mühlheim an der Ruhr.
- Nietzsche, F. (1981): Unzeitgemäße Betrachtungen. Zweites Stück. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Frankfurt am Main.
- Pampel, B. (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt am Main.
- Pandel, H. - J. (1997/ 5. Aufl.): Sozialformen. In: Bergmann, K. / Fröhlich, K. / Kuhn, A. / Rösen, J. / Schneider, G. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber. S. 389-399.
- Pandel, H. - J. (1997/ 5. Aufl.): Geschichte und politische Bildung. In: Bergmann, K. / Fröhlich, K. / Kuhn, A. / Rösen, J. / Schneider, G. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber. S. 319-323.

Peham, A. / Rajal, E. (2010): Erziehung Wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Freistadt. S. 38-65.

Pollak, A. (2003): Aus Geschichte lernen? In: Büro trafo.K et al (Hg.): In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung. Wien. S. 75-86.

Popp, S. (2002): Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung. In: sowi-online-Methodenlexikon. <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm> [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.40].

Popp, S. (2003): Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Historische Sozialkunde 4/03. S. 10-16.

Proske, M. (2005): Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat. In: Scherrmann, M. (2005): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach. S. 114-131.

Rathenow, H. F. / Weber, N. H. (1995): Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht. In: Ehmann, A. / Kaiser, W. / Lutz, T./ Rathenow, H. F. / Stein, C. / Weber, N. H. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen. S. 12-36.

Reemtsma, J. P. (2004): Wozu Gedenkstätten? In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 13 (2004) H. 4/5. S. 49-63.

Rieber, A. (2002): „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen.“ Das Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen. In: Fuchs, E. / Pingel, F. / Radkau, V. (Hg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck [u.a.]. S. 58-73.

Sauer, M. (2006/ 5. Aufl.): Geschichte Unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber.

Schneider, U. (2006): Gedenkstättenpädagogik in Deutschland – Ergebnisse einer Umfrage. Online abzurufen unter: [http://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaettenrundbrief/rundbrief/?no\\_cache=1&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=31260](http://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaettenrundbrief/rundbrief/?no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=31260) [Zugriff am 06. 05. 2010 um 18.00].

Schreiber, W. (2004): Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik. In: GedenkstättenRundbrief (2004). H. 122. S. 25-34.

Stockert, H. (2002): „Im Archiv in staubigen Akten wühlen“ – Ein lobenswerter Weg für Schüler- und Jugendprojekte zum Nationalsozialismus. In: Grillmeyer, S./ Ackermann, Z. (Hg.): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach. S. 189-201.

Thierse, W. (2006): Der Holocaust im öffentlichen Bewusstsein. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, Jg. 54, Heft 6. S. 532-536.

Treinen, H. (1994): „Ist Geschichte in Museen lehrbar?“ In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B. 23. S. 31-38.

Webber, J. (1993): Die Zukunft von Auschwitz. Einige persönliche Betrachtungen. Materialien Fritz Bauer Institut Nr. 6. In Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau. (Hg.) Frankfurt am Main.

Werle, J. M. (Hg.) (2000): Klassiker der philosophischen Lebenskunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. München.

Wangh, M. (1992): How to teach the Holocaust. In: Heyl, M. / Schreier, H. (1992): Das Echo des Holocaust. Hamburg. S. 159-166.

Wenninger, F. / Larndorfer, P. (2010): Projektarbeit und externe Kooperation in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereins. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Freistadt. S. 66-88.

#### INTERNETQUELLEN:

<http://archive.amol.org.au/evrsig/pdf/ferguson96.pdf> [Zugriff am 29. 06. 2010 um 23.33].

<http://www.auschwitz.org.pl/> [Zugriff am 22. 06. 2010 um 08.40].

[http://www.bmi.gv.at/cms/BMI\\_OeffentlicheSicherheit/2001/03\\_04/Artikel\\_14.aspx](http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_OeffentlicheSicherheit/2001/03_04/Artikel_14.aspx) [Zugriff am 19. 05. 2010 um 19.25].

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [Zugriff am 03. 05. 2010 um 21.20].

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp\\_neu\\_ahs\\_05.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf) [Zugriff am 03. 05. 2010 um 21.50].

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20091116.xml> [Zugriff am 14. 06. 2010 um 09.50].

<http://derstandard.at/1267743351671/Erneut-Neonazi-Schmieraktion-in-KZ-Gedenkstaette-Mauthausen> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 14.40].

[www.deutscher-koordinierungsrat.de/\\_downloads/EPD/Schoah\\_im\\_Unterricht.pdf](http://www.deutscher-koordinierungsrat.de/_downloads/EPD/Schoah_im_Unterricht.pdf) [Zugriff am 20. 05. 2010 um 10.50].

<http://diepresse.com/home/politik/zeitgeschichte/538129/index.do> [Zugriff am 04. 06. 2010 um 13.20].

<http://www.doew.at/> [Zugriff am 29. 05. 2010 um 07.12].

[http://www.erinnern.at/BMUK\\_Erlass\\_zu\\_historisch-politischer\\_Bildung.PDF](http://www.erinnern.at/BMUK_Erlass_zu_historisch-politischer_Bildung.PDF) [Zugriff am 03. 05. 2010 um 22.30].

[http://erinnern.at/e\\_bibliothek/](http://erinnern.at/e_bibliothek/) [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.10].

[http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstatten/528\\_Erinnern%20in%20Gedenkstatten%20\(1997\).pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstatten/528_Erinnern%20in%20Gedenkstatten%20(1997).pdf) [Zugriff am 05. 05. 2010 um 15.40].

[http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstatten/625\\_Koch,%20Dachau%20-%20Interview%20Tagesschau.pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstatten/625_Koch,%20Dachau%20-%20Interview%20Tagesschau.pdf) [Zugriff am 06. 05. 2010 um 12.11].

[http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/gedenkstatten/Kosler%20Gottfried\\_Auschwitz%20als%20Ziel%20von%20Bildungsreisen.pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstatten/Kosler%20Gottfried_Auschwitz%20als%20Ziel%20von%20Bildungsreisen.pdf) [Zugriff am 07. 05. 2010 um 10.31].

<http://www.erinnern.at/gedaechtnisorte-gedenkstaetten> [Zugriff am 10. 10. 2009 um 16.25].

<http://www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm> [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.33].

<http://www.gedenkdienst.or.at/> [Zugriff am 18. 05. 2010 um 16.00].

[http://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/?no\\_cache=1&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=31260](http://www.gedenkstaettenforum.de/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/?no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=31260) [Zugriff am 06. 05. 2010 um 18.00].

<http://www.gedenkstaettesteinhof.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 20.00].

<http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=226> [Zugriff am 11. 05. 2010 um 12.10].

<http://www.mauthausen-guides.at/besuch> [Zugriff am 25. 05. 2010 um 11.00]

<http://www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung> [Zugriff am 04. 05. 2010 um 10.10].

<http://www.mauthausen-memorial.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 18.00].

[http://www.mauthausen-memorial.at/index\\_open.php](http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php) [Zugriff am 19. 05. 2010 um 10.50].

<http://www.memorial-ebensee.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 19.10].

<http://www.morah.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 18.45].

[http://www.nachkriegsjustiz.at/vgew/1010\\_morzinplatz.php](http://www.nachkriegsjustiz.at/vgew/1010_morzinplatz.php) [Zugriff am 27. 04. 2010 um 19.40].

<http://ooe.orf.at/stories/361812/> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 13.20].

<http://ooe.orf.at/stories/361990/> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 15.20].

<http://www.politik-lernen.at/> [Zugriff am 29. 05. 2010 um 07.00].

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 13.24].

<http://www.schloss-hartheim.at/> [Zugriff am 27. 04. 2010 um 19.30].

<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm> [Zugriff am 19. 05. 2010 um 11.40].

<http://www.univie.ac.at/unique/unique/index.php/wissenschaft/1274-09/11/2105-erziehung-nachueber-auschwitz> [Zugriff am 06. 05. 2010 um 16.10].

<http://wien.orf.at/stories/361921> [Zugriff am 08. 04. 2010 um 14.13].

## 9. ANHANG

---

### 9.1. Kontaktaufnahmeschreiben

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Karin Huber, ich bin Studentin des Lehramtsstudiums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und schreibe derzeit an meiner Diplomarbeit im Bereich der Fachdidaktik bei Ao. Univ. - Prof. Mag. Dr. Alois Ecker.

In meiner Diplomarbeit möchte ich die Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs im Rahmen des Schulunterrichts darstellen. Mein Forschungsinteresse wird in besonderer Weise von der Frage bestimmt, ob sich an diesem Ort andere Lernmöglichkeiten als im schulischen Regelunterricht eröffnen können, und wie die Themenbereiche Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht verankert sind.

Ihre professionelle Sichtweise auf diese Aspekte sollen zum Kernstück meiner Arbeit werden. Ich suche Interviewpartner/innen, die regelmäßig im Rahmen des Geschichteunterrichts eine KZ-Gedenkstätte besuchen und sich Zeit für meine Fragen nehmen wollen.

Gerne stehe ich Ihnen für Fragen bezüglich meines Untersuchungsgegenstandes zur Verfügung und wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mein Forschungsvorhaben durch Ihr Interview unterstützen könnten.

Besten Dank und Herzliche Grüße,

Karin Huber

## 9.2. Interviewleitfaden

### **Warm Up**

- Seit wievielen Jahren unterrichten Sie?
- Wann und in welchem Rahmen haben Sie das erste Mal eine KZ-Gedenkstätte besucht?
- Welche Erfahrungen konnten Sie an diesem Ort sammeln?
- Welchen vorrangigen Zweck sollen KZ-Gedenkstätten ihrer Meinung nach erfüllen?
- Wie würden Sie den Charakter eines KZ-Gedenkstättenbesuchs beschreiben?
- Seit wievielen Jahren und in welchen zeitlichen Abständen fahren Sie im Rahmen des Schulunterrichts an eine NS-Gedenkstätte?

### **Focus**

- Was bewegt Sie an diesen Ort zu fahren?
- Mit welchen Erwartungen fahren Sie an diesen Ort?
- Haben sich Ihre Erwartungen aufgrund von Erfahrungen geändert?
- Was versucht man an diesem Ort zu lernen?
- Sind diese Ziele ortsabhängig, oder könnten sie im schulischen Regelunterricht auch erreicht werden?
- Behandeln Sie die Themen Nationalsozialismus und Holocaust bereits vor dem Gedenkstättenbesuch?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen Sie?
- In welchem Stundenausmaß wird der Gedenkstättenbesuch vorbereitet?
- Ist Ihnen bekannt ob die Themen neben Ihrem Geschichtsunterricht auch in anderen Gegenständen thematisiert werden?
- Konnte die KZ-Gedenkstätte bei der Vorbereitung unterstützend zur Seite stehen?
- Können Sie den Ablauf an der KZ-Gedenkstätte kurz skizzieren?
- Ist der Gedenkstättenbesuch der einzige Programmpunkt an diesem Tag, oder wird noch etwas anderes gemacht?
- Gibt es Umstände die einen Besuch erschweren? (zum Beispiel: mangelnde finanzielle Unterstützung)
- Wie beurteilen Sie die Themen Nationalsozialismus und Holocaust?
- Sehen Sie diese Themen als spezifisch andere Themen?
- (Falls sie eine Herausforderung darstellen, was würden Sie brauchen um sich dieser Herausforderung gewachsen zu fühlen?)

- Glauben Sie, dass die Vermittlungsarbeit zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust vor neuen Herausforderungen steht?
- Gibt es Umstände und Rahmenbedingungen im schulischen Alltag, die hinderlich für Lernprozesse im Bereich der Holocaust Erziehung, insbesondere dem KZ-Gedenkstättenbesuch sind?

### **Round Up**

- Möchten Sie noch etwas ansprechen und/oder ergänzen?
- Wie alt sind Sie?

### 9.3. Anonymisierte Liste der Interviewpartner/innen

No.	UNTERRICHTSERFAHRUNG/ALTER/GESCHLECHT WEITERE FÄCHER
1.	21 Jahre/48/männlich Deutsch
2.	31 Jahre/55/weiblich Deutsch
3.	30 Jahre/58/männlich Englisch
4.	25 Jahre/50/männlich Deutsch
5.	20 Jahre/51/männlich Sport
6.	12 Jahre/37/weiblich Französisch
7.	13 Jahre/37/männlich Englisch
8.	27 Jahre/53/weiblich Deutsch & Religion
9.	20 Jahre/50/weiblich Deutsch
10.	8 Jahre/36/männlich Englisch
11.	29 Jahre/63/männlich Deutsch
12.	8 Jahre/30/weiblich Deutsch
13.	37 Jahre/60/männlich Geografie & Wirtschaftskunde

14. 28 Jahre/53/weiblich  
Deutsch & Projektmanagement

15. 40 Jahre/63/männlich  
Deutsch

#### 9.4. Trackliste der Interviews

1. Interview mit No.1

2. Interview mit No.2

3. Interview mit No.3/1

4. Interview mit No.3/2

5. Interview mit No.4

6. Interview mit No.5

7. Interview mit No.6

8. Interview mit No.7

9. Interview mit No.8

10. Interview mit No.9

11. Interview mit No.10

12. Interview mit No.11

13. Interview mit No.12

14. Interview mit No.13

15. Interview mit No.14

16. Interview mit No.15

### 9.5. Zusammenfassung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit „Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs“ widmet sich den Potentialen und Limitationen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs im Rahmen des Schulunterrichts.

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die Erkenntnisse zahlreicher Fachexpert/innen im Bereich der Gedenkstättenpädagogik. Sie sind der Überzeugung, dass die Bildungspotentiale eines (schulischen) KZ-Gedenkstättenbesuchs wesentlich von der Unterrichtsgestaltung zu den zeitgeschichtlichen Themen Nationalsozialismus und Holocaust, und der Einbettung in Phasen der Vor- und Nachbereitung abhängig sind.<sup>346</sup> Diese Erkenntnisse werden auch von den Mitarbeiter/innen der KZ-Gedenkstätte Mauthausen geteilt.<sup>347</sup> Bedauerlicherweise kommen nach deren Aussagen immer noch zahlreiche Schulgruppen ohne (ausreichende) Vorbereitung an die KZ-Gedenkstätte. Aufgrund dieser Einschätzungen wuchs meine Motivation den Ist-Zustand der schulischen Vor- und Nachbereitung eines KZ-Gedenkstättenbesuchs darzustellen.

Im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen beispielsweise folgende Fragen: *Welchen Bildungs(mehr)wert sehen Lehrer/innen in einem KZ-Gedenkstättenbesuch? Welche Lernziele werden mit dem schulischen Besuch der KZ-Gedenkstätte verbunden? Sowie: Wie sieht die schulische Unterrichtsgestaltung zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust aus?* Als Quellenmaterial dienen exemplarisch 15 Interviews, die in Form eines Leitfaden-Interviews mit Lehrer/innen<sup>348</sup> geführt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Folglich bilden die individuellen Einstellungen und Erfahrungen dieser Lehrer/innen, zu den angeführten und weiteren Fragestellungen die Basis dieser Arbeit. Neben dieser Interviewstudie widmet sich der Theorieteil zahlreichen Aspekten. Mitunter wird ein Aktualitätsbezug dargestellt. Dabei wird die Notwendigkeit, sich mit den Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs zu befassen, illustriert. Im einführenden Kapitel wird der Forschungsstand zu Aspekten der Gedenkstättenpädagogik, Holocaust Education und der schulischen Unterrichtsgestaltung zu den Inhalten Nationalsozialismus und Holocaust, dargestellt. Außerdem wird auf Begriffe wie Gedenkstätte, Holocaust Education und Gedenkstättenpädagogik eingegangen. Das zweite

---

346 Vgl. Popp, S. (2003) S. 12. | Vgl. Popp, S. (2002) S. 9. | Vgl. [www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung](http://www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung) [Zugriff am 04. 05. 2010 um 10.10].

347 Vgl. [www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung](http://www.mauthausen-guides.at/vor-und-nachbereitung) [Zugriff am 04. 05. 2010 um 10.10].

348 Die für die Interviewstudie untersuchten Lehrer/innen unterrichten Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an einer Wiener Allgemeinbildenden höheren Schule und besuchen im österreichischen Zeitgeschichteunterricht in regelmäßigen Abständen eine KZ-Gedenkstätte.

Kapitel steht im Zeichen der Methodik zu der Datenerhebung und Datenauswertung. Hier werden das Expert/innen-Leitfadeninterview und die qualitative Inhaltsanalyse vorgestellt. Zudem werden in diversen Kapiteln vereinzelt Empfehlungen für die Unterrichtsgestaltung und Hinweise für den KZ-Gedenkstättenbesuch in die Arbeit integriert.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Auswertung der Interviews sind zweifelsohne folgende: Die vor den Interviews aufgestellte Annahme, dass die Schüler/innen meist zu wenig vorbereitet an eine KZ-Gedenkstätte kommen, muss für diese Stichprobe falsifiziert werden. Bis auf eine Ausnahme bereiten 14 der 15 interviewten Lehrer/innen den Besuch ausgiebig vor als auch nach. Der Großteil der befragten Lehrer/innen beabsichtigt durch den Besuch einer KZ-Gedenkstätte in Verbindung mit der Vor- und Nachbereitung sowohl kognitive als auch affektive Lernziele zu erreichen. Einigkeit herrschte bei den Interviewpartner/innen darüber, dass die vielfältigen Ziele nur dann erreicht werden können, wenn bereits vor dem Besuch im Schulunterricht zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust gearbeitet wird. Als weiteres Analyseergebnis kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrer/innen der Auffassung sind, dass eine KZ-Gedenkstätte andere Bildungschancen als der reguläre Schulunterricht eröffnen kann.<sup>349</sup>

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung werden vielfältige inhaltliche Fokussierungen vorgenommen und diverse Methoden angewendet, wobei nur vereinzelt atypische Lernarrangements gewählt werden. Die Vor- und Nachbereitungszeit variiert bei den befragten Lehrer/innen.

Obgleich diese Arbeit den Fokus auf die Einstellungen der Lehrer/innen legt und folglich sehr schulzentriert ist, stellt sie auch unmissverständlich klar, dass die Bildungschancen und Bildungsgrenzen eines schulischen KZ-Gedenkstättenbesuchs nicht alleinig von der Vermittlungsarbeit in der Schule und der KZ-Gedenkstätte abhängig sind, sondern von zahlreichen weiteren Einflussfaktoren. Zu diesen zählen neben den Erfahrungen, die am schulischen und außerschulischen Lernort gemacht werden, die individuellen Wissenshintergründe, die Voreinstellungen und der biografische Bezug.<sup>350</sup> Demnach zeigt die Arbeit auf, dass ein gesamtgesellschaftliches Zusammenwirken notwendig ist, um die Lernchancen in diesem Bereich der Holocaust Education vergrößern zu können.

---

349 Vgl. Barlog-Scholz, R. (1994): Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik. S. 172.

350 Vgl. Pampel (2007). S. 358.

## 9.4. Lebenslauf

### **KARIN HUBER**

geboren am 28. 11. 1984 in Ried im Innkreis

### **AUSBILDUNG UND STUDIUM**

#### 2010

Ausbildung zur Trainerin von arbeitssuchenden Jugendlichen zu dem Themenschwerpunkt „Europäische Identität“ | *Europa.Geschichte.Identität. Gesellschaft zur Bildung eines Europabewusstseins*

#### 2009

Ausbildung zur Studienfahrtenleiterin zu NS-Gedenkorten | Verein *Gedenkdienst*

#### 2008

Auslandssemester in Amerika an der University of Maryland

#### 2005-2010

Studium des Lehramtsstudiums Unterrichtsfach Englisch, Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien

#### 06/2004:

Matura an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Ried im Innkreis

### **BERUFSERFAHRUNG**

#### 2004-2005

Au-pair in London

#### 2004-2010

Lehrerin in Nachhilfeinstituten in Österreich, England und Malta | *IFL - Dr. Rampitsch* und *Kinderfreunde Salzburg*

#### 03-07/2010

Tutorin der Lehrveranstaltung „Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an der Universität Wien

#### Seit 2009

Anstellung bei *Alte Schmiede Kunstverein Wien* sowie *Wiener Assistenzgenossenschaft*